

Maria Madalena Pinto Costa

**Gestão de resultados dos índices de
abandono escolar dos alunos da
educação de jovens e adultos de uma
escola em Paço do Lumiar – Maranhão**

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Maria Madalena Pinto Costa

Gestão de resultados dos índices de abandono escolar dos alunos da educação de jovens e adultos de uma escola em Paço do Lumiar – Maranhão

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação
Professora Doutora Margarida Delgado Paiva

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por guiar meus passos e não me deixar desistir, mesmo diante de tantos obstáculos.

À memória do meu pai, Adelino Ribeiro Pinto, por ter me ensinado a enfrentar os desafios da vida.

À minha mãe, Maria Antônia Gonçalves Pinto, pelo carinho, compreensão e dedicação.

Ao meu esposo, Carlos José, pelo apoio nos momentos de desânimo.

Um agradecimento especial aos meus filhos – Erica Pinto Costa, Washington Pinto, Rayara Pinto e Rayanne Pinto, presente divino que me apoiaram em todos os momentos dessa jornada, responsáveis pela força, esperança e carinho.

Aos meus queridos netos, Bruna Beatriz e Jorge Henrique, pelo amor, carinho e sorriso encantador.

A todos os meus familiares, irmãos e sobrinhos, por sempre estarem ao meu lado.

À minha estimada professora, Doutora Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo, pelo incentivo e contribuições valiosas.

À minha prezada orientadora, Doutora Margarida Paiva, pelo incessante auxílio e incentivo e, que, de forma atenciosa e carinhosa me acompanhou na construção dessa dissertação.

À minha amiga, Cecília Negreiro, pelo companheirismo nos momentos de angústia, desafios e conquista.

Aos gestores, professores, discentes e ex-alunos participantes da pesquisa pela atenção e disponibilidade.

Aos funcionários da escola pelas vezes que me informaram, de forma afetuosa e segura, como proceder burocraticamente e administrativamente.

Ao programa de pós-graduação em estudos Profissionais Especializados em Educação: Especialização em administração das organizações educativas por me conceder a oportunidade de trilhar caminhos antes não percorridos.

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século 21; é tanta consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

Declaração de Hamburgo, 1997.

RESUMO

Analisa-se a gestão de resultados da educação de jovens e adultos numa escola da rede pública do município de Paço do Lumiar – Maranhão situado no perímetro urbano da Grande São Luís, tendo por base os dados do abandono escolar que, hoje em dia, se refletem na educação em geral.

Tomamos como referência as reflexões assumidas por especialistas nesta temática, bem como os documentos oficiais que orientam a educação de jovens e adultos no Brasil. Partindo de questionamentos que orientam a consecução da gestão de resultados na EJA, definimos os objetivos da pesquisa e escolhemos a metodologia adequada ao caso qual seja a de cunho qualitativo recorrendo à observação com base na qual foi construído o guião da entrevista semiestruturada destinada aos alunos do EJA categorizados como evadidos e frequentes. Foram elaborados questionários aplicados aos alunos evadidos e frequentes, gestores e professores, vista a compreensão das categorias e variáveis selecionadas a partir da pesquisa de campo. Com os dados analisados, foi possível concluir que a gestão de resultados na EJA ainda não pode ser concluída devido a prática do pensamento liberal-conservador e do paradigma positivista que vem determinando o modo de gerir as ações educativas na educação dos jovens e adultos com características essencialmente classificatórias, recorrendo a ferramentas que primam pela quantificação dos resultados e não pela qualidade do ensino e aprendizagem desenvolvido. Por essa razão, seria importante que gestores e professores refletissem sobre as práticas pedagógicas e didáticas desenvolvidas na escola que dizem respeito aos alunos da EJA para que, em conjunto, promovam a permanência dos alunos e sua melhoria nas aprendizagens prestada pela instituição, dando, assim, um novo sentido à práxis docente.

Palavras-chave: Gestão de Resultados. Abandono Escolar. EJA. Escola Pública.

ABSTRACT

Analyzes the management of youth education results and adults in the public school Lumiar Palace of municipality - Maranhão located in the urban area of Greater St. Louis, based on the data of truancy that, nowadays, is reflected in education in general. We take as reference the reflections taken by specialists in this subject, as well as the official documents that guide the education of young people and adults in Brazil. Starting with questions that guide the achievement of results management in adult education, we defined the research objectives and choose the appropriate methodology to the case which is the qualitative nature using observation based on which was built the script for the semi-structured interview aimed at students EJA categorized as evaded and frequent. Questionnaires were applied to evaded and frequent students, managers and teachers, in order to understand the categories and variables selected from the field research. With the data analyzed, it was possible to conclude that the management of results in the EJA cannot yet be concluded due to the practice of liberal-conservative thinking and the positivist paradigm that has determined the way to manage educational actions in the education of young people and adults with characteristics essentially classificatory, using tools that focus on the quantification of results and not on the quality of teaching and learning developed. For this reason, it is important that managers and teachers reflect on the pedagogical and didactic practices developed at the school which relate to adult education of students to jointly promote the permanence of the students and their improvement in the learning provided by the institution, thus giving , a new meaning to teacher praxis.

Keywords: Results Management. School Evasion. EJA. Public school

INDÍCE

Resumo	vii
Abstract	ix
Lista de Siglas	xiii
Índice de Quadros	xv
Índice de Figuras	xvii
Introdução	1
Capítulo I: Enquadramento Teórico	7
1.1. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Trajetória e Perspectivas	7
1.2. Gestão de Resultados como Estratégia de Organização Escolar	19
1.3. Os Desafios da Gestão da Educação de Jovens e Adultos	24
Capítulo II: Estudo Empírico	35
2.1. Problema	35
2.2. Objetivos	36
2.2.1. Objetivo Geral	36
2.2.2. Objetivos Específicos	36
2.3. Metodologia	36
2.3.1. Pesquisa Qualitativa	37
2.3.2. Estudo de Caso	38
2.3.3. O Local da Pesquisa	39
2.4. Memorial da Escola Investigada	40
2.4.1. Participantes da Pesquisa	45
2.5. Instrumentos de Coleta de Dados	47
2.5.1. Questionário	47
2.5.2. Entrevista	48

2.5.3. Observação Participante	49
2.5.4. Pesquisa Bibliográfica e de Campo	50
2.6. Técnicas de Tratamento de Dados a Utilizar	51
Capítulo III: Análise e Discussão dos Resultados	55
3.1. A Fala dos Alunos Evadidos	58
3.2. A Fala dos Alunos Frequentes	62
3.3. O Que dizem os Professores	67
3.4. A Fala do Gestor	70
3.5. A Fala da Coordenadora Pedagógica	71
3.6. O Olhar da Investigadora sobre a Escola e o Escolares	76
Considerações Finais	81
Referências Bibliográficas	87
Apêndice	95
Anexo	133

Lista de Siglas

AEE	– Atendimento Educacional Especializado
CE	– Ceará
CEB	– Conselho De Educação Básica
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CONAE	– Conferência Nacional de Educação
CONFITEA	– International Conferences on Adult Education
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	– Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
FAMEM	– Federação dos Administradores Municipais
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação
GRALE	– Relatório Global de Aprendizagem e Educação de Adultos
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMA	– Instituto Federal do Maranhão
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
OIT	– Organização Internacional do Trabalho
PDCA	– Planejar – Fazer – Avaliar – Reconduzir
PNE	– Plano Nacional de Educação
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
PRONATEC	– Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Índice de Quadros

Quadro 1: Trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil sua relação com as políticas educacionais no Brasil	16
Quadro 2: Perfil do quadro de profissionais lotados na escola	41
Quadro 3: Síntese da realidade encontrada na EJA	44
Quadro 4: Síntese da realidade encontrada na EJA	44
Quadro 5: Resultado da investigação com o instrumento questionário aos alunos da EJA	56
Quadro 6: Fala dos alunos evadidos	58
Quadro 7: Fala dos alunos evadidos	59
Quadro 8: Fala dos alunos evadidos	60
Quadro 9: Fala dos alunos evadidos	60
Quadro 10: Fala dos alunos evadidos	60
Quadro 11: Fala dos alunos evadidos	61
Quadro 12: Fala dos alunos evadidos	61
Quadro 13: Fala dos alunos frequentes	62
Quadro 14: Frequência da EJA	63
Quadro 15: Frequência da EJA	63
Quadro 16: Tempo de abandono de estudos	64
Quadro 17: Motivo que levou a parar de estudar	65
Quadro 18: Motivo que levou a parar de estudar	66
Quadro 19: Trajetória dos professores(as) na EJA	67
Quadro 20: Dificuldades dos professores(as) na rotina da EJA	68
Quadro 21: Contribuição da experiência do(a) professor(a) para o desenvolvimento da EJA	69

Índice de Figuras

Figura 1: Modelo PDCA

23

INTRODUÇÃO

Os jovens e os adultos brasileiros estão sujeitos a uma realidade urbana ou rural influenciada por fatores de diversas origens: familiar, econômica ou ideológica, sendo na verdade, reféns de uma sociedade assente na desigualdade social, política e econômica, dado que contribui para o atraso de entrada na escola e para, além disso, da sua permanência na mesma escola em tempos regulares que atendam a sua faixa etária e a respectiva série ou ano letivo.

Tal fenómeno tem origem nas mais diversas situações escolares como, por exemplo, o abandono no decorrer do processo educativo, por exigências económicas, fundamentalmente, somado à necessidade de trabalhar para a própria manutenção e a de seus familiares, uma gravidez inesperada que surge no decorrer do processo educativo, a mudança de domicílio que acarreta dificuldades de deslocação para a escola. Enfim, muitas são as desculpas para o abandono escolar que vai acarretar o atraso nos estudos e consequentemente a aquisição de um certificado de ensino fundamental ou médio.

Dessa forma, a autoridade educacional brasileira tem vindo a refletir sobre a problemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os governos têm, ao longo dos tempos, desenvolvido diversas políticas públicas no que toca à educação em geral e ao ensino e aprendizagem de jovens e adultos em particular, objetivando fomentar a educação e a alfabetização de todos, diminuindo desse modo, o analfabetismo no território brasileiro.

Nesse sentido, procuramos compreender a problemática da Gestão de Resultados do abandono escolar na EJA por parte dos jovens e adultos que deixam de estudar no tempo regular e são enquadrados nos índices de abandono escolar e da distorção série e idade escolar.

A EJA é uma modalidade da Educação Básica comparada aos níveis ou etapas do Ensino Fundamental e Médio, que visa oferecer oportunidade de estudos às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de ensino na idade própria, assim como, prepará-los para o mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania conforme o direito que os mesmos têm a partir da Constituição Brasileira de 1988.

A oferta de cursos nessa modalidade de ensino aos jovens e adultos brasileiros proporciona oportunidade educacional apropriada, considerando as características do aluno, os seus interesses, a sua condição de vida e trabalho. A EJA orienta-se pelos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos assentados nos direitos e deveres da cidadania; do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Para entender a importância da EJA, temos como aporte teórico uma ciência denominada Andragogia que segundo Malcolm Knowles (1970 *apud* Martins, 2013) é a arte ou ciência que estuda as melhores práticas para orientar adultos a aprender, considerando a experiência como fonte mais rica de aprendizagem para adultos. Esses indivíduos são motivados a aprender, conforme as experiências vivenciadas, suas necessidades e interesses. Enfim, é um caminho educacional que busca compreender o adulto, orientando-o na aprendizagem para a resolução de problemas e tarefas com que se confronta na sua vida cotidiana, visando potencializar habilidades e competências.

Segundo Paulo Freire (1970), trata-se de ensinar o adulto a aprender a ler a realidade para, em seguida, transformá-la. Diferentemente dos moldes da pedagogia conservadora, a Educação de Jovens e Adultos está intimamente ligado a alguns pressupostos da Andragogia com vista a modelos pedagógicos transformadores.

Segundo Mendes *et. al.* (2012) a Educação de Jovens e Adultos, baseada em um modelo andragógico, indica distinções do ponto de vista da

aplicabilidade do conhecimento e do método de ensinar, tendo como princípios:

- A necessidade em saber a finalidade, o “porquê” de certos conteúdos e aprendizagens;
- A facilidade em aprender pela experiência;
- A percepção sobre a aprendizagem como resolução de problemas;
- A motivação para aprender está maior se for interna (necessidade individual) e se o conteúdo a ser aprendido for de aplicação imediata;
- As experiências trazidas pelos educandos.

Para Oliveira (1996) a Andragogia, enquanto modelo para a Educação de Jovens e Adultos é caracterizada pela participação dos alunos, pela flexibilidade, pelo foco no processo, atendendo às especificidades de cada educando, ao invés da ênfase no conteúdo, com metodologia e organização voltadas para um currículo rígido. Nesse modelo, a participação dos alunos poderá ocorrer nas diversas fases do processo de ensino-aprendizagem como diagnóstico das necessidades educativas, elaboração de plano, estabelecimento de objetivos, a partir do diagnóstico e formas de avaliação.

Encontramos na dissertação de mestrado defendida na Universidade de Juiz de Fora – Minas Gerais (Brasil) de autoria de Roselita Soares de Faria (2013) a informação de Silva, Bonamino & Ribeiro (2012), de que,

O professor deve ser considerado um facilitador, e como tal, sua relação com os alunos é primordial para o ensino aprendizagem, tendo como principal característica o diálogo, o respeito, a colaboração e a confiança que certamente contribuíram para a permanência, aprendizagem e aprovação dos alunos e alunas da EJA (Silva, Bonamino & Ribeiro, 2012, p. 39 *apud* Faria, 2013, p. 62)

Destaca Fria (2013) que estes três critérios, que devem ser utilizados interligados para identificar escolas eficazes de EJA, sendo eles permanência, aprendizagem e aprovação. A base do trabalho pedagógico, a garantia do direito à educação e o sucesso das políticas dessa modalidade de ensino

dependem não somente da disponibilidade de vagas, mas também de uma ação pedagógica voltada para a permanência do educando. É a partir dessas questões, que conduzem o pensar sobre quais fatores contribuem para que um aluno jovem, adulto ou idoso permaneça em uma instituição de ensino, que se afirma a necessidade de um trabalho voltado para a qualidade da educação na EJA.

Tendo em vista a construção de um trabalho acadêmico, o presente estudo busca refletir sobre a contribuição da gestão de resultados para a identificação dos fatores que levam ao abandono ou à permanência dos alunos na EJA da escola pesquisada, a fim de compreender como atua a gestão na EJA com vista a promoção e a certificação dos alunos nessa modalidade de ensino.

A oferta de oportunidades de estudo e elevação de escolaridade para jovens e adultos, está reduzida no nosso país e as matrículas têm vindo a diminuir ao longo da última década. Em 2004, esta modalidade alcançava 5,7 milhões de pessoas. Em 2013, o contingente caiu para cerca de 3,7 milhões. Como explicar que a oferta escolar esteja em declínio se existe milhões de pessoas com baixa escolaridade no Brasil? É possível imaginar que não exista demanda social por EJA se o mercado de trabalho requer níveis cada vez mais altos de qualificação? Quais práticas de gestão de resultados estão presentes na escola quando da oferta da EJA? Em que medida existe abandono escolar por parte dos alunos da EJA nessa escola? Quais formas de resgate dos alunos que abandonam a escola da EJA se concretizam nesse contexto? Tais práticas pertinentes a cada caso tem efeito positivo? Podemos identificar nesse contexto escolar uma gestão de resultados em andamento? Mediante nossos questionamentos podemos inferir nossos objetivos a essa investigação:

Objetivo Geral – Analisar a Gestão de Resultados dos índices de abandono escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos numa escola em Paço do Lumiar – Maranhão.

Objetivos Específicos:

- Identificar as características da gestão escolar na modalidade de ensino EJA numa escola de Paço do Lumiar-Maranhão
- Analisar como a escola lugar da investigação trata a problemática do ensino e aprendizagem dos jovens e adultos.
- Analisar as motivações que levam ao abandono escolar na EJA.

Esta dissertação está organizada em capítulos, onde após a Introdução trataremos no Capítulo I – Enquadramento Teórico sobre a educação de jovens e adultos no Brasil ênfase na sua trajetória e perspectivas, nesse contexto nos apoiámos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Conselho Nacional de Educação, 2000a) do Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual define o perfil e o tratamento que deve ser dado a esse tipo de aluno, a Proposta Curricular, oriunda do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (2002) – 1º e 2º Segmento e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (Presidência da República, 1996) para compreender à grande demanda de dirigentes e professores de diversas regiões de nosso país.

A seguir tratamos da gestão de resultados como estratégia para a organização escolar, procurando encontrar nessa ferramenta (GpR) a possibilidade da escola tratar sobre o fenômeno do abandono presente na Educação de Jovens e Adultos de forma estratégico/operacional, com vista a facilitar maior capacidade de análise e de tomada de decisões para que sejam alcançados os melhores resultados possíveis, afinados com os objetivos pré-fixados no contexto escolar.

Vemos essa problemática como um desafio na gestão da educação de jovens e adultos tanto que contemplamos mais um subcapítulo para tratar desse modelo educacional que cria situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

A EJA no Plano Nacional de Educação (PNE): Lei nº 13.005/2014 é o subcapítulo que encerra nossa discussão teórica com vista a dar suporte ao

desenvolvimento empírico da investigação na medida em que representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

No Capítulo II – Estudo Empírico, tratamos da metodologia de estudo com vista a compreender o objeto investigado, destacamos as características do local a pesquisa, seus sujeitos, os instrumentos de recolha de dados e seus respectivos instrumentos de análise e tratamento dos dados.

Mediante os resultados encontrados na pesquisa empírica procuramos compará-la aos dados documentais e teóricos para ao final ter a compreensão de que os jovens e adultos procuram programas de elevação de escolaridade, buscando melhorar suas chances de inserção no mercado de trabalho, expressa na certificação formal do grau de escolaridade alcançado.

Nas Considerações Finais, destacamos que para algumas instituições e para o mercado de trabalho, sem a escolaridade, a pessoa nem sequer é submetida aos processos seletivos, ou seja, o grau de escolaridade funciona como pré-requisito de pleitear uma vaga no mercado de trabalho ou para uma ascensão social, de melhores empregos, e/ou cursar o ensino superior. O que está em questão aqui, além da empregabilidade e da certificação, é o desejo de saber, cuja qualidade crítica pode ser maior ou menor em razão das experiências da pessoa e do tipo de programa em que ela vier a se inserir.

Por fim, incluímos as Referências Bibliográficas utilizadas no trabalho em tela e seus Anexos e Apêndices.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Educação de jovens e adultos no Brasil: trajetória e perspectivas

A Resolução CNE/CEB n.º 1, de 05 de julho de 2000, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, destacando a importância de se considerar as situações, os perfis e as faixas etárias dos estudantes aptos a ingressarem nessa modalidade de ensino.

Esta Resolução salienta que a EJA precisa reparar a dívida histórica e social relacionada a uma parte da população brasileira, que teve negado o direito à educação; possibilitar seu reingresso no sistema educacional, oferecendo-lhe melhoria nos aspectos sociais, econômicos e educacionais; e buscar uma educação permanente, diversificada e universal.

De acordo com esta Resolução, a oferta dessa modalidade de ensino se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

- I. Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- II. Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- III. Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da

Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (Conselho Nacional de Educação, 2000b, art. 5º).

Já o Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao regulamentar a EJA, insiste em acentuar o perfil diferenciado desses alunos e para tanto estes devem ser tratados como alunos adultos em situação de distorção (série x idade) e não como extensão de crianças e de adolescentes. Por isso, se deve acolher a experiência vivida dos mesmos e, quando esta for adequada aos conteúdos estudados, poderão atribuir créditos a ela, desde que submetida a uma avaliação.

A EJA, como modalidade da educação básica e por atender a um público jovem e adulto, o qual foi em algum momento excluído do sistema de ensino na idade própria que é dos 06 aos 17 anos, deve dar tratamento especializado que atenda à sua especificidade e que considere as vivências, os conhecimentos, a cultura que esses alunos trazem para a sala de aula.

Uma das formas de agregar significado à ação educativa nesse segmento de ensino e aprendizagem é por meio da execução de propostas político-pedagógicas. No entanto, no contexto das escolas brasileiras que oferecem EJA, ainda há um imenso caminho a ser percorrido, pois a realidade mostra que poucos sistemas escolares baseiam o seu trabalho em propostas político-pedagógicas, que sejam específicas aos jovens e adultos da EJA para que os integre a escola que por direito lhes foi negada.

Conforme a Proposta Curricular oriunda do MEC, essa modalidade de ensino é uma prática de caráter político-social que tem a preocupação de resolver situações de exclusão que, algumas vezes, fazem parte de um quadro maior de marginalização e que objetiva dar oportunidades de condições de ensino e aprendizagem a jovens e adultos que, por algumas circunstâncias, quer social, quer econômica, abandonaram o ambiente escolar.

A LDBEN nº 9.394/96, na seção dedicada à EJA, reafirma o direito destes jovens e adultos a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do

poder público de oferecê-lo sem ônus, na forma de cursos e exames supletivos. Esta Lei alterou a idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio, além de incluir a EJA no sistema de ensino regular (Presidência da República, 1996).

A referida Lei prevê que a EJA se destine àqueles que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos seus estudos no Ensino Fundamental ou Médio e devem ser oferecidas em modalidades gratuitas de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, levando-se em consideração as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão (Presidência da República, 1996), considerando que,

Nesse sentido, o progresso satisfatório do indivíduo como ser consciente, crítico, participante e livre está sujeito, consideravelmente, à intervenção da escola. Só dessa forma é que se poderá construir o espaço para o exercício da cidadania plena, definida como competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletiva organizada (Demo, 1995, p. 02).

Consoante Demo (1995, p.2), “o desafio maior da cidadania é a eliminação da pobreza política que está na raiz da ignorância como massa de manobra”. Este mesmo estudioso ainda afirma que o desafio deve partir de todos: escola, comunidade, sociedade em geral, na corrida por uma cidadania digna e plena (Demo, 1995).

Dessa forma, temos o posicionamento de Di Rocco (1979, p.65) que delinea a EJA, em primeiro lugar, como um processo destinado a suprir a carência escolar daqueles jovens e adultos que não usufruíram do processo comum de escolarização no tempo regular, tendo por objetivo o aperfeiçoamento de adultos que já dominam as habilidades mínimas de comunicação e escrita e se beneficiam do processo como uma forma de aprimoramento ou especialização.

Por isso, a EJA também recebe as denominações de Educação Permanente, Educação Continuada e Educação ao longo da vida como um processo de formação constante do indivíduo, levando em conta a prática da autoeducação como sinônimo de vida, não mais como formação do indivíduo,

mas apenas no sentido da escolarização ou de aperfeiçoamento profissional (Di Rocco, 1979, p. 66).

A LDBEN nº. 9.394/96, em seu artigo 37, parágrafo 2º, trata da responsabilidade do poder público de viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Assim, é da responsabilidade do Estado, a implementação de políticas públicas eficazes com o objetivo de garantir não só o acesso à escola por parte do aluno trabalhador, como também viabilizar meios para assegurar sua permanência nela e permitir o prosseguimento dos seus estudos, “A lei constitucional não pode continuar sendo artificial com sentido vazio, inócuo, mas verdadeira no sentido real da participação crescente das camadas sociais nas oportunidades educativas” (Braga, 2002, p. 48).

Sabemos que a ausência da educação escolar representa uma grande falta para o indivíduo e uma perda enorme para o Estado. Dessa forma, a EJA representa um novo horizonte, um recomeço, sob uma alternativa legal, que vem acompanhada de garantias legais. A Lei buscou reparar esse vazio, e cabe ao indivíduo exigir seu direito à educação escolar básica.

Para tanto, a EJA necessita estar articulado a “um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas eficazes e satisfazer as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (Conselho Nacional de Educação, 2000a, p. 9). Nesse contexto, o educador de jovens e adultos tem uma função social extremamente relevante a sua postura profissional notadamente com o fazer político-social, devendo contribuir para aqueles que não tiveram condições de continuar seus estudos no tempo regular.

A LDB nº. 9.394/96 não quis deixar esse campo em aberto, por ser um direito que se conquista na emissão de um certificado de conclusão com validade nacional, exigindo, portanto, professores especializados e, de preferência, um currículo adequado a essa modalidade de ensino.

Para Lima (1991) pouca importância é ainda conferida tanto à sua elaboração quanto à execução das propostas pedagógicas da EJA. Da mesma

forma, falta uma postura reflexiva quanto à sua importância principalmente em relação ao planejamento das atividades letivas e ao tempo destinado à formulação dessas propostas. As mesmas têm a sua proposta apresentada em geral no início do ano, sem a participação do coletivo da escola e sem a sintonia com a realidade na qual a escola e os alunos estão inseridos.

De acordo com a legislação educacional brasileira a elaboração e a execução de uma proposta político-pedagógica dá aos sistemas de ensino e às escolas a oportunidade de concretizar a flexibilidade responsável decorrente da autonomia pedagógica. Ela deve ser a expressão de um conjunto de princípios e objetivos já estabelecidos na legislação federal, adequando-os à EJA e à etapa que o sistema oferece na sua rede, definindo o que quer alcançar, por que, como vai fazê-lo, quando vai realizá-lo e com quem conta para atingir seus objetivos (Seffrin, s/d).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA (Conselho Nacional de Educação, 2000b), no que se refere à orientação curricular, remetem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental. Nesse sentido, as orientações são as seguintes:

1. As escolas deverão estabelecer como princípios norteadores de sua ação pedagógica, através de:
 - a) **Princípios éticos:** autonomia; responsabilidade; solidariedade; respeito ao bem comum;
 - b) **Princípios políticos:** direitos e deveres da cidadania; criticidade; respeito à ordem democrática;
 - c) **Princípios estéticos:** sensibilidade; criatividade; diversidade de manifestações artísticas e culturais.

No entanto, segundo Manfredi (1981, p. 34) a trajetória da educação popular no Brasil é marcada por uma série de ações tardias, que tiveram como objetivo a erradicação do analfabetismo, visto que o primeiro passo para a implantação da EJA “só ocorreu quase cinquenta anos após o descobrimento do Brasil”, durante o processo de colonização, pelos padres jesuítas, aproximadamente em 1549 (Manfredi, 1981, p. 39).

O Parecer da CNE/CEB nº 05/2011 (Conselho Nacional de Educação, 2011) ao citar a LDB nº 9394/96, aponta o Ensino Médio como etapa que deve possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores, o acesso aos conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos.

Para Santos (2011) as recentes reviravoltas do mundo do trabalho atravessam a vida da população, produzindo formas específicas de vínculos que não têm correspondido a uma ampliação do acesso à dignidade humana por intermédio do direito a trabalho e renda. Todos os segmentos, inclusive o de jovens e adultos, sofrem tais efeitos, respeitadas suas particularidades que não atenuam e sim incrementam a problemática atual desse trabalho.

Já Carrano & Dayrell (2013, p. 35) aponta que,

[...] para uma boa parte da juventude brasileira, a escola e o trabalho são realidades combinadas e cotidianas. E isso ocorre porque o Brasil não estruturou ainda uma rede de proteção social que possibilite um período de formação e preparação anterior ao trabalho para todos. Assim, para muitos jovens, especialmente os de camadas populares, as primeiras experiências de trabalho ocorrem desde a adolescência, muitas vezes de forma invisível, por meio dos mais variados “biscates”, numa instabilidade que tende a persistir ao longo da juventude.

Dessa forma, reconstruir a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é uma tarefa complexa, devido ao fato de que esta modalidade de ensino vem recebendo ao longo de sua existência, dado que nos exigiu procurar sintetizar esse percurso de forma sucinta, com a intenção de perceber as características desse percurso histórico e como ele se apresenta após a última Conferência sobre educação de jovens e adultos realizada em 2009 na cidade de Belém/Pará/Brasil (CONFINTEA VI). A síntese a seguir tem a finalidade de contribuir para situar-nos a respeito das políticas/programas que constituem a EJA em toda a sua historicidade desde as origens até os dias atuais.

Década de 30	A educação de adultos começa a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil
Década de 40	Ampliação da educação elementar, inclusive da educação de jovens e adultos. Nesse período, a educação de adultos toma a forma de Campanha Nacional de Massa.
Ano de 1949	A I CONFINTEA aconteceu em Elsinore, Dinamarca, em 1949, e foi marcada pelo espírito de reconstrução do pós-guerra. Desde então, a cada 10 anos aproximadamente, especialistas e gestores de políticas educacionais reúnem-se para avaliar iniciativas e tendências, fixando diretrizes para a UNESCO e recomendações aos países. As decisões das conferências internacionais têm caminhado à frente das reformas educativas implementadas ao redor do mundo.
Década de 50	A Campanha se extinguiu antes do final da década. As críticas eram dirigidas tanto às suas deficiências administrativas e financeiras, quanto à sua orientação pedagógica.
Década de 60	O pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspira os principais programas de alfabetização do país.
Ano de 1960	A II CONFINTEA , realizada em Montreal, Canadá, em 1960, retratou o contexto de mudança e crescimento econômico do período, priorizando a alfabetização e propondo a integração da educação de adultos aos sistemas.
Ano de 1961	A Lei 4024/61, primeira LDB, incluía, no art. 99, o direito de certificação aos alunos que não concluíram a escolaridade na idade própria e determinava que a formação ginásial ocorresse para os maiores de 16 anos e a formação colegial para aqueles com mais de 19 anos.
Ano de 1964	Aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Essa proposta foi interrompida com o Golpe Militar e seus

	promotores foram duramente reprimidos.
Ano de 1965	O conceito de alfabetização funcional ganhou evidência em 1965, no Congresso de Ministros de Teerã, se constituindo em referência para o Programa Mundial de Alfabetização implementado pela UNESCO entre 1967 e 1975.
Ano de 1967	O governo assume o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. Nesse período lançou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.
Ano de 1969	Campanha Massiva de Alfabetização.
Década de 70	O MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram desse programa, o mais importante foi o PEI – Programa de Educação Integrada, sendo uma forma condensada do antigo curso primário.
Ano de 1971	A Lei 5692/71 apontava que a modalidade adulta de educação visava “suprir a escolarização regular para adolescentes e adulto, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. Aqui, fica bastante claro o sentido de suplência como “correção” de uma deficiência educativa de responsabilidade do indivíduo. Portanto, caberia ao Estado colocar-se à disposição para auxiliar “generosamente” nessa promoção escolar.
Ano de 1972	Educação permanente foi a expressão chave da III CONFINTEA realizada em Tóquio, que já em 1972 discutia a vinculação do sucesso de programas educativos ao desenvolvimento econômico-social e à participação dos excluídos. Essa também foi a tônica da 19ª Conferência Geral de Nairóbi, que em 1976 recomendou a combinação de sistemas formais e não-formais de ensino, a fim de erradicar o analfabetismo e promover a plena cidadania.
Década de 80	Emergência dos movimentos sociais e início da abertura política. Os projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização.

Ano de 1985	Desacreditado, o MOBRAL foi extinto e seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que apoiava, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas. O desencanto com a crise econômica e seu impacto sócio educacional marcou a IV CONFINTEA, realizada em Paris em 1985.
Década de 90	Com a extinção da Fundação Educar, criou-se um enorme vazio na Educação de Jovens e Adultos. Alguns estados e municípios assumiram a responsabilidade de oferecer programas de Educação de Jovens e Adultos. A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil chega à década de 90 reclamando reformulações pedagógicas.
Ano de 1990	Em 1990, a Conferência de Jomtien, Tailândia, operou o conceito de “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” para adequar aos diferentes contextos socioculturais à promessa de educação para todos.
Ano de 1996	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, dedica dois artigos (arts. 37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria.
Ano de 1997	Realizou-se na Alemanha/Hamburgo em julho de 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Jovens, promovida pela UNESCO (Organização das Nações Unidas), contou com representações de 170 países. Essa conferência representou um importante marco, na medida em que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade. Dessa Conferência resultaram dois documentos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, que tratam do direito à "educação ao longo da vida".
Ano de 2000	Sob a coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que trata

	das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Também foi homologada a Resolução nº 01/00 – CNE.
Ano de 2009	A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO terminou em Belém do Pará, com a aprovação do Marco de Ação de Belém. Da mesma forma que a Declaração de Hamburgo de 1997 e outros documentos anteriores, o Marco frisou a urgência de elaborar indicadores capazes de monitorar as recomendações aprovadas pela Conferência.

Quadro 1: Trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil sua relação com as políticas educacionais no Brasil

Fonte: Produção da autora

Para os autores Carrano & Dayrell (2013, p. 35)

[...] o grande problema é que, no contexto das sociedades contemporâneas, o jovem convive com a incerteza e riscos com relação ao mercado de trabalho, num quadro de grandes desigualdades sociais, de desemprego e de trabalho precário ou sem proteção legal, marca da inserção juvenil no mundo do trabalho.

A Organização Internacional do Trabalho-OIT defende a bandeira do trabalho decente, desde a 87ª Conferência Internacional do Trabalho em 1999 pautando-se no respeito aos direitos humanos e nesta perspectiva, o trabalho é concebido a partir das necessidades juvenis de formação, desenvolvimento profissional, participação social e acesso ao lazer e à cultura.

No Brasil já existem dispositivos legais que protegem o trabalho juvenil e procuram favorecer a dimensão formativa, tais como: a Constituição Federal do Brasil de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069, de 13/07/1990 (Câmara de Deputados, 2012); a Lei da Aprendizagem, Lei nº. 10.097, de 19 de dezembro de 2000 (Conselho Nacional de Educação, 2000) e a Lei do Estágio, Lei nº 11.788, de 25/09/2008 (Ministério do Trabalho e Emprego, 2010) embora tais leis não garantam por si a mudança dessa

realidade, tais dispositivos são instrumentos importantes na luta por mais atenção ao trabalho juvenil no Brasil.

O III Relatório Global de Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE, sigla em inglês), afirma que, sucessivas CONFINTEAs têm reiterado a contribuição de dados e pesquisa para ajudar refinar políticas, monitorar resultados e melhorar programas. Durante a preparação desse primeiro GRALE, ficou claro que quase 50 anos depois dos primeiros alertas sobre a necessidade de melhorar informação e pesquisa, lacunas na base de conhecimento sobre educação de adultos ainda persistem.

O GRALE III foi baseado em uma pesquisa de monitoramento realizada por 139 países-membros da UNESCO e avaliou o progresso global da implementação do Marco de Ação de Belém (Unesco, 2010), procurando investigar o impacto da aprendizagem e da educação de adultos em diversos aspectos da vida destacados no tema da terceira edição do GRALE. Isso reflete uma mudança e uma visão mais holística da educação e da aprendizagem ao longo da vida, integradas com a Agenda 2030 de Educação. O relatório tem como objetivo guiar políticas públicas e profissionais no caminho para a concretização da educação de qualidade e, também a inclusão e equidade como conceitos fundamentais da educação de jovens e adultos.

O 3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos destaca, em especial, três implicações abrangentes da EJA nas políticas públicas. A primeira trata-se da aprendizagem e da educação de adultos como sendo um componente indispensável da educação e um direito humano fundamental e capacitador. A segunda implicação refere-se à aprendizagem e educação de jovens e adultos como uma dimensão integral de um curso de vida equilibrado. Por fim, a aprendizagem de jovens e adultos é parte de uma agenda de desenvolvimento sustentável holística, intersetorial, com potencial para oferecer múltiplos benefícios de impacto contínuo.

A CONFINTEA VI sublinhou a enorme diversidade da oferta de educação de adultos destacando que os profissionais envolvidos muitas vezes desenvolvem suas próprias definições e formas específicas de garantirem a qualidade de

seu trabalho. Há um interesse e uma demanda crescente por uma maior especificação da qualidade da experiência da educação de adultos e os resultados de aprendizagem. Os adultos certamente são mais propensos a participar em programas de aprendizagem quando acreditam que vão ganhar algumas recompensas pessoais, econômicas ou sociais a partir de sua aprendizagem, como retorno por seu investimento em dinheiro, tempo, energia e empenho.

Nesse contexto, a Conferência de Hamburgo aumentou consideravelmente a amplitude e a profundidade do que se entende por educação de jovens e adultos que para a UNESCO é:

Um conceito poderoso para a promoção do desenvolvimento ecologicamente sustentável; para a promoção da democracia, da justiça e da equidade de gênero; para o desenvolvimento científico, econômico e social; e também para a construção de um mundo em que a violência cede lugar ao diálogo e a uma cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade e dar sentido à vida (UNESCO, 1998, p. 1).

Toda essa discussão se fez necessária para a compreensão do panorama que está posto nas agendas nacional e internacional sobre a EJA e como nossa reflexão tem como foco a gestão de resultados na EJA entendemos que haveria a necessidade dessa discussão teórica para nos reportarmos à gestão por resultados da EJA na escola na perspectiva de contribuir para minimizar essa lacuna que se apresenta na vida escolar desses jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo hábil, direito essa constitucionalmente inalienável, embora ainda pouco garantido na realidade da qual tratamos nessa reflexão acadêmica.

Dessa forma, traremos a seguir da gestão de resultados como estratégia de organização escolar na educação de jovens e adultos.

1.2. Gestão de resultados como estratégia de organização escolar

Para Lück (2013) gestão é uma palavra de origem latina “gestione” e o conceito de gestão referem-se à ação e ao efeito de gerir ou de administrar. Gerir consiste em realizar diligências que conduzam à realização de um negócio ou de um desejo qualquer.

A gestão enquanto diligência envolve todo um conjunto de trâmites que são levados a cabo para resolver um assunto ou concretizar um projeto. Por gestão, entende-se também dirigir de forma consensual uma empresa, escola ou outro negócio (Ferreira, 2010).

Enquanto que “resultados” é um vocábulo que significa consequência, efeito, produto final de alguma operação que nos levará a buscar formas ou fórmulas diferenciadas de acompanhar os resultados das ações desenvolvidas na escola em um dado contexto educativo para perceber o grau de eficiência e eficácia que essa gestão escolar tem apresentado na sua atuação através do monitoramento dentro desse ambiente educativo, ou seja, toda gestão implica em resultados, sejam bons ou ruins (Lück, 2013, p. 26).

No nosso trabalho abordamos a atividade educativa e escolar bem como as ações desenvolvidas pela escola. Estas, de nada valerão se a ela não for atribuído significado através do monitoramento e da avaliação dos resultados como fator essencial da gestão, na medida em que a educação escolar é um processo intencional, organizado e sistemático que se realiza mediante processos complexos e dinâmicos, demandando por isso um acompanhamento necessário para medir a sua efetiva ação (Paro, 2015, p.45).

No entanto, para que isso ocorra, conforme nos apontam Parente & Lück (1999), é necessário perceber que monitorar e avaliar são situações singulares. Enquanto monitorar nos leva a dar importância ao contexto, clima e ou cultura da e na escola com o propósito de prever as condições

operacionais da educação escolar, a avaliação se preocupa com os resultados desse monitoramento.

Nos últimos anos tem-se tomado consistência a necessidade de identificar, valorizar e dar a conhecer a ação do Estado no que tange a gestão da educação escolar em qualquer nível ou modalidade de ensino. Dessa forma o resultado transforma-se num instrumento-chave para a valorização da educação e da gestão escolar e nesse caso a gestão de resultados passa a ser um instrumento da melhoria e modernização da educação brasileira. Drucker (1964) ajuda a esclarecer o assunto nos seus trabalhos sobre administração, gerenciamento e gestão através dos conceitos de *managings by objectives* e *managings for results*.

Assim, a expressão “Gestão de Resultados” visa fortalecer a ação dos organismos públicos para melhorar os resultados da gestão em benefício dos cidadãos e da sociedade. Uma revisão das principais experiências da gestão de resultados na América Latina revela que esta ferramenta tem sido aplicada em diferentes âmbitos de gestão. Cada país a adaptou às características institucionais próprias.

Segundo Makón (2000 apud Serra, 2008), a gestão de resultados não constitui um modelo único que se aplica de maneira pré-determinada, utilizando um mesmo conjunto de instrumentos. Pelo contrário, existem outras maneiras de colocá-la em prática. A opção que se escolhe depende das ferramentas que se utilizem, do contexto político, social e econômico de cada país, bem como dos objetivos pretendidos.

Um estudo de Nuria Cunill e Sonia Ospina (2003) permite extrair interessantes conclusões sobre casos havidos na Colômbia, Costa Rica, Chile e Uruguai, apesar de concentrar sua atenção nos sistemas de avaliação e não nos de gestão de resultados. Seguindo a evolução conceitual do duplo ponto de vista de definição e prática – pode-se observar que a gestão de resultados possui as seguintes dimensões:

- é um marco conceitual de gestão organizacional, pública ou privada, em que o fator resultado se converte na referência chave quando aplicado a todo o processo de gestão;
- é um marco de assunção de responsabilidade de gestão, por causa da vinculação dos dirigentes ao resultado obtido;
- é um marco de referência capaz de integrar os diversos componentes do processo de gestão, pois se propõe interconectá-los para otimizar o seu funcionamento.

Finalmente, e especialmente na esfera pública, a gestão de resultados se apresenta como uma proposta de cultura organizadora, diretora, de gestão, mediante a qual se põe ênfase nos resultados e não nos processos e procedimentos.

Todas estas dimensões situam a gestão de resultados como uma ferramenta cultural, conceitual e operacional, que prioriza o resultado em todas as ações sendo, igualmente, capaz de aperfeiçoar o desempenho governamental. Assim, trata-se de um exercício de direção dos organismos públicos que procura conhecer e atuar sobre todos aqueles aspectos que afetem ou modelem os resultados da organização.

A gestão de resultados tem, portanto, uma dimensão de controle organizacional que convém esclarecer, pois o conceito de controle no setor público possui conotações particulares derivadas, fundamentalmente, do sistema de auditoria externa que domina nesse Estado.

A gestão de resultados não faz parte dessa concepção de controle, mas de outro universo: o de gestão e direção estratégico/operacional, porque permite e facilita aos gerentes da administração pública melhor conhecimento, maior capacidade de análise, desenho de alternativas e tomada de decisões para que sejam alcançados os melhores resultados possíveis, afinados com os objetivos pré-fixados.

Dada à diversidade de aspectos para os quais se propõe o uso da gestão de resultados em sua prática, a denominação desta ferramenta pareceria ser suficiente para resolver a questão acerca da qual seja seu objeto de trabalho.

Assim, seria lógico pensar que se o objetivo da gestão é o resultado, seu objeto de atenção deveria ser também o resultado. Porém, não se deve confundir o propósito desta ferramenta (melhorar o resultado) com o objeto de sua ação (o fenômeno sobre o qual intervém).

Para esclarecer esta questão, compete refletir previamente sobre o que significa “resultado” no âmbito da administração pública. Do ponto de vista semântico, resultado é efeito e consequência de qualquer ação. Desta maneira, o resultado de um ajuste orçamentário será o grau de aproximação atingido entre receitas e despesas. Num plano de redução de pessoal, será a diminuição de empregados que se consiga.

Na gestão, tanto pública quanto privada, toda ação realizada em qualquer nível e sobre qualquer situação, ou fator, produz um resultado. No caso da gestão por resultados da ação supervisora na escola, o que se busca é a melhoria da cultura e do clima escolar, é a busca da eficiência e eficácia das atividades docentes, na perspectiva de que um profissional pode ser eficiente, mas não ser eficaz. Só que, muito dificilmente, ele será eficaz se não for eficiente.

Um profissional, que seja eficiente, realizará suas tarefas corretamente, seguindo uma lógica, dentro do considerado normal, implicando que domine, completamente, as tarefas que lhe são designadas. Quando o mesmo realizar estas tarefas eficientemente, provavelmente, alcançará a eficácia. Obtém o resultado, isto é, alcançará, no final, a sua missão.

A gestão de resultados respeita esta premissa na medida em que procura que as ações públicas alcancem um bom resultado, ou, o melhor resultado. Para Albuquerque (2002, p. 55)

A Gestão para Resultados é um marco conceitual cuja função é a de facilitar às organizações públicas a direção efetiva e integrada de seu processo de criação de valor público, a fim de aperfeiçoá-lo, assegurando a máxima eficácia, eficiência e efetividade de desempenho, além da consecução dos objetivos de governo e a melhora contínua de suas instituições.

Ao definir-se como marco de referência para melhorar o funcionamento do processo de criação de valor público, a GpR possui todas as características típicas de um procedimento de criação de valor que se articule mediante uma dinâmica circular.

Provavelmente, o modelo Planejar-Fazer-Avaliar-Reconduzir (PDCA, segundo sigla inglesa), formulado inicialmente por Walter Shewhart (1939), é o que melhor espelha este ponto de vista ao identificar os componentes do ciclo de gestão.

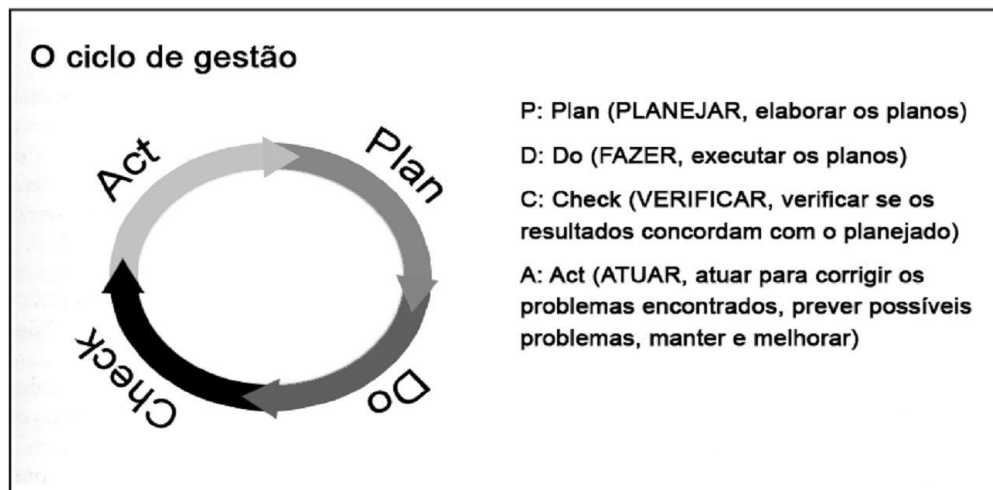


Figura 1: Modelo PDCA

Fonte: Elaboração própria, com base no modelo de Walter Shewhart (1939)

Esta forma simples de representação facilita a construção de modelos de gestão mais complexos, como é o processo de criação de valor no setor público. Com base nele se propõe, a seguir, uma versão que se ajusta às características específicas do setor público e se orienta a fornecer um ponto de referência e um eixo articulador dos distintos elementos da gestão de resultados.

1.3. Os desafios da gestão da Educação de Jovens e Adultos

Em pleno séc. XXI, o Brasil ainda possui um enorme contingente de cidadãos privados do mais elementar direito à Educação. O Censo Demográfico de 2010 contabilizou 13,9 milhões de jovens e adultos com idade superior a 15 anos que declararam não saber ler ou escrever. Esse mesmo levantamento indicou que 54,4 milhões de pessoas com 25 anos ou mais tinham escolaridade inferior ao Ensino Fundamental e outras 16,2 milhões haviam concluído o Ensino Fundamental, porém não o Ensino Médio.

Sabemos que o acesso à Educação é fundamental para que todos possam intervir de modo consciente na esfera pública, participar plenamente da vida cultural e contribuir com seu trabalho para a satisfação das necessidades básicas e a melhoria das condições de vida da sociedade confirme orientação dos organismos internacionais que tratam sobre a educação.

No entanto para Luckesi (2012), o Brasil consolidou uma consciência social do direito à Educação na infância, mas ainda não construiu uma cultura do direito à Educação ao longo de toda a vida. Assim, não é incomum que pais com baixa escolaridade lutem para que os filhos tenham acesso a um ensino de qualidade, sem reivindicar para si mesmos o direito que tiveram violado.

Para Galvão & Di Pierro (2013) a sociedade brasileira está formada na sua maioria por adultos que deixaram de frequentar a escola por terem sido obrigados a desenvolver trabalho precoce que os afastaram da escola, ou que têm precário conhecimento da leitura, da escrita e do cálculo matemático. Podemos confirmá-lo se acompanharmos os índices de abandono escolar ou reprovação em exames nacionais e internacionais.

Empregados(as) domésticos(as) e trabalhadores(as) da agricultura, da construção civil, da segurança e outras funções que requerem pouca qualificação compõem esse imenso contingente que enfrentam toda sorte de preconceitos e dificuldades para prover sua subsistência, educar os filhos e

participar de modo mais efetivo na sociedade letrada (Galvão & Di Pierro, 2013, p. 69).

A EJA é a modalidade de ensino destinada a garantir os direitos educativos dessa numerosa população com 15 anos ou mais que não teve acesso à educação escolar ou interrompeu estudos antes de concluir a Educação Básica. Conforme assinala Oliveira (1999), a modalidade não é definida propriamente pelo recorte etário ou geracional, e sim pela condição de exclusão socioeconômica, cultural e educacional da parcela da população que constitui seu público-alvo.

As necessidades e condições de aprendizagem singulares desses jovens e adultos são reconhecidas pela legislação, que prevê a oferta regular de ensino noturno, a contextualização do currículo e das metodologias, e uma organização flexível, observado o princípio da aceleração de estudos e a possibilidade de certificação por meio de exames.

A Constituição de 1988 e a LDB nº 9.394/96 previram, inicialmente, o direito dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental, obrigando sua oferta regular pelos poderes públicos e a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 ampliou esse direito ao Ensino Médio.

No Brasil, assim como em outros países da América Latina, a EJA cumpre as funções de integrar migrantes rurais na sociedade urbana letrada e de elevar o nível educativo da população adulta ao patamar das novas gerações, mas serve também como canal de aceleração de estudos para adolescentes que a reprovação colocou em desvantagem e de reinserção de jovens afastados do sistema.

Para que os estados e municípios tivessem condições de atender as obrigações decorrentes da legislação, as políticas públicas incluíram as matrículas da EJA nos cálculos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e nos programas de descentralização de recursos para as escolas, bem como nas ações de provisão pública e gratuita de merenda, transporte, material escolar e livros didáticos.

Na última década do séc. XX o governo federal brasileiro financiou uma campanha nacional de alfabetização de jovens e adultos, e criou outras iniciativas voltadas para a qualificação dos trabalhadores, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

A União procurou com essa fórmula apoiar os estados brasileiros na formulação dos respectivos planos de Educação e oferecer aos governos estaduais e municipais a possibilidade de aderirem ao Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Desde 2009, é possível também às pessoas com mais de 18 anos de idade realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para obter a certificação dessa etapa. Em 2013, 784.830 candidatos solicitaram a certificação, mas só 60.320, ou seja, menos de 10% alcançaram os resultados necessários, conforme dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os analistas ainda procuram explicar as razões desse inesperado recuo nas matrículas. Os cientistas sociais são inclinados a considerar primeiramente os contextos dos educandos, ponderando que a marginalização e a ausência de horizontes de mudança social que afetam populações em situação de pobreza extrema influem na falta de motivação e nas dificuldades que enfrentam para se inserir em processos de escolarização. Recomendam, portanto, que as políticas de EJA integrem estratégias intersetoriais de desenvolvimento comunitário que articulem a formação geral e a preparação para o trabalho, a criação de oportunidades de geração de renda e a inclusão digital entre outras medidas.

Já os pesquisadores da Educação são obrigados a considerar também os fatores internos ao sistema educativo, como as políticas de atendimento, a acessibilidade e a organização dos cursos e a qualidade e a relevância do ensino que tem sido oferecido para os jovens e adultos. Estudiosos do financiamento da Educação argumentam que o fator de ponderação da EJA

nos cálculos do Fundeb é muito baixo - apenas 80% do valor de referência atribuído às séries iniciais do Ensino Fundamental regular urbano. Isso desestimula os gestores estaduais e municipais a investir na modalidade, já que os custos de manutenção das turmas de EJA não são menores que os das demais classes.

Outros analistas afirmam que os elevados índices de abandono na EJA colaboram para tornar a modalidade desprestigiada entre os dirigentes escolares, especialmente em contextos nos quais os indicadores de fluxo e rendimento repercutem na avaliação das unidades de ensino e influenciam a remuneração e a progressão na carreira docente. A explicação mais difundida até o momento, porém, é a de que existe um fosso que separa as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos trabalhadores e as características dos cursos nas escolas públicas.

Por outras palavras, os jovens e adultos das camadas populares não acorrem com mais frequência às aulas porque a busca dos meios de subsistência absorve todo seu tempo, seus arranjos de vida não se harmonizam com a frequência contínua da escola e os conteúdos veiculados são pouco relevantes para pessoas cuja vida está preenchida por múltiplas exigências.

Os desafios colocados para a garantia do direito dos jovens e adultos à Educação são complexos, mas muitos podem e devem ser enfrentados pelas equipes escolares, sob a liderança da direção e da coordenação pedagógica, a começar pela convocação da comunidade para a mobilização da demanda pela EJA, a formação dos educadores para a criação de um ambiente acolhedor da diversidade e a flexibilização dos modelos de atendimento.

As normas vigentes admitem uma diversidade de formas de organização da EJA, compreendendo cursos presenciais, semipresenciais ou à distância, com avaliação no processo de ensino e aprendizagem ou em exames públicos de certificação de competências. De acordo com o Artigo 23 da LDB 9394/96, os cursos de EJA podem ser organizados em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, grupos não seriados, em regime de alternância etc.

Em algumas regiões metropolitanas, existem centros especialmente destinados aos jovens e adultos que adotam formas de organização do ensino flexíveis e inovadoras (Haddad et. al., 2007), porém a oferta pública da EJA quase sempre é realizada em período noturno e nas mesmas escolas - e com os mesmos professores - que atendem em período diurno crianças e adolescentes.

Como a maioria das licenciaturas não prepara para atuar com jovens e adultos, os professores tendem a reproduzir nessas turmas os métodos e conteúdos curriculares do ensino das crianças, até que o acumular de experiência e o trabalho coletivo lhes permita construir novos saberes da docência (Pereira & Fonseca, 2001; Ribeiro, 1999).

A rotatividade dos professores, que na maior parte dos casos apenas completa as suas jornadas de trabalho na EJA, entretanto, torna os esforços de formação em serviço pouco efetivos.

O coordenador desempenha um papel estratégico para enfrentar esse quadro, pois cabe-lhe promover a formação continuada da equipe e incentivar o estudo, as práticas de registro, a análise crítica e o intercâmbio de experiências.

Quando procuramos pela identidade pedagógica dos cursos de EJA, na maior parte dos casos, deparamo-nos com algo muito semelhante ao antigo Ensino Supletivo: cursos acelerados voltados à reposição dos mesmos conteúdos escolares veiculados no ensino infanto-juvenil. O currículo tende a ser pouco significativo e desconectado das necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. Além do risco de infantilização dos estudantes, essa abordagem compensatória ignora a riqueza de saberes das pessoas jovens e adultas, tendendo a vê-las como indivíduos aos quais faltam conhecimentos.

A questão que se coloca é como tornar o ensino básico para os jovens e adultos mais relevantes e atrativos, de modo a reverter a baixa procura, os elevados índices de abandono e o desprestígio da modalidade.

Compromisso, entusiasmo e competência são ingredientes necessários às equipes pedagógicas em qualquer modalidade do ensino, mas o impacto da

sua atuação depende em grande medida das condições em que realizam o trabalho educativo. Instalações físicas e financiamento adequado, valorização dos profissionais e assistência aos estudantes com alimentação, transporte e material são pré-requisitos para uma EJA mais relevante. Apesar de óbvias, essas condições merecem atenção, tendo em vista a precariedade de alguns serviços educativos.

Registros de escolas inovadoras apontam que a superação dos impasses já mencionados passa pela experimentação de formas de organização mais flexíveis e de qualidade, que rompam com o paradigma compensatório que inspirou o Ensino Supletivo, articuladas com outras políticas sociais e de desenvolvimento.

Experiências desse tipo podem ser encontradas nos movimentos por Educação e Cultura Popular que, inspirados no pensamento de Paulo Freire (1921-1997), marcaram a história brasileira na segunda metade do século 20, e também em práticas contemporâneas conduzidas por governos, movimentos, universidades e organizações sociais Di Pierro et. al. (2008), Haddad et. al. (2007), Luiz (2013), Mello, Braga & Gabassa (2012) e Soares (2011).

A primeira característica comum a essas iniciativas é o reconhecimento, o acolhimento e a valorização da diversidade dos educandos da EJA, pois antes de serem alunos, esses jovens e adultos são portadores de identidades de classe, gênero, raça e geração. Suas trajetórias de vida são marcadas pela região de origem, pela vivência rural ou urbana, pela migração, pelo trabalho, pela família, pela religião e, em alguns casos, pela condição de portadores de necessidades especiais.

Uma das consequências do reconhecimento da diversidade dos educandos é a admissão da heterogeneidade das suas necessidades de aprendizagem, motivações e condições de estudo, o que implica a estruturação de formas de atendimento diversificadas e flexíveis, capazes de acolher diferentes percursos e ritmos formativos. A flexibilidade na organização dos tempos e espaços de ensino e aprendizagem parece ser a chave para caracterizar as

propostas pedagógicas inovadoras na EJA, ao lado da criteriosa seleção de conteúdos curriculares conectados ao universo sociocultural dos estudantes, com apoio de recursos didáticos em linguagem apropriada para essa faixa etária.

Uma virada dessa ordem só pode ser realizada por e com educadores bem formados, que tenham acumulado experiências e conhecimentos sobre a cultura e a aprendizagem das pessoas jovens e adultas das camadas populares, o que requer a superação do voluntarismo reinante e o reconhecimento da natureza especializada do trabalho docente com jovens e adultos.

1.4. A EJA no Plano Nacional de Educação (PNE): Lei nº 13.005/2014-2024

A EJA aparece de forma expressiva em todo o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, com destaque para os parágrafos presentes nos Eixos III e V. Porém, a defesa mais contundente da EJA se concentra no Eixo VI, que, se comparado ao Documento Nacional Preparatório a VI CONFITEA, revelará que muitas das recomendações lá aprovadas foram retomadas no texto final da Conferência.

Esse fato deu-se pela organização do debate das etapas nos estados, nos quais os Fóruns de EJA aprovaram o indicativo de que, para essa área, seria considerado na íntegra o documento já mencionado, em que a defesa é da educação como direito, destacando a necessidade da consolidação da EJA como política pública de Estado, tratada como espaço de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização ao longo da vida.

O documento final da CONAE 2010 destaca, ainda, um conjunto de estratégias de ação, tendo em vista que: “As políticas de educação de jovens e adultos (EJA), ao serem implementadas, deverão ainda considerar as

seguintes dimensões: intersetorialidade, controle social, concepções de EJA, formação de educadores (as), aspectos didático-pedagógicos, gestão pública e dados da EJA” (CONAE, 2010, p. 150).

Analisando essas questões defendidas na CONAE 2010 e chegando ao texto da CONAE 2014, cabe ressaltar que o período de quatro anos entre as duas conferências não revela avanços significativos para a EJA, no que se refere à garantia do acesso, à permanência e ao êxito na conclusão da escolaridade básica.

Ao contrário, os compromissos dos entes federativos são reiterados, com uma alteração conceitual que decorre do longo debate de tramitação do PNE no Congresso, a qual se refere à troca da expressão “erradicação do analfabetismo”, como primeira diretriz do Plano, por “promoção da alfabetização”. Esse problema continua sendo um desafio a ser enfrentado e compreendido ao se deparar com os dados do analfabetismo e os resultados das ações implementadas para a alfabetização.

O PNE tem, no corpo da Lei n. 13.005/2014, 14 artigos e um Anexo, no qual constam 20 metas e 254 estratégias, previstas para o cumprimento da lei em dez anos. As metas que tratam diretamente do público da EJA, ou seja, sujeitos adolescentes, jovens, adultos e idosos, são as Metas 3, 8, 9 e 10.

Os debates em torno da EJA se iniciam no texto da Lei n. 13.005/2014 com o tema da “erradicação do analfabetismo”, que aparece como a primeira diretriz da lei. Esse equívoco conceitual já foi tratado em várias publicações e, sobretudo, em espaços de formulação de políticas públicas de e para a EJA, no sentido de se problematizar a visão preconceituosa da diretriz expressa no artigo 2º, inciso I, que ressalta o caráter histórico do analfabetismo no Brasil; trata-se, portanto, do analfabetismo como dívida social do Estado brasileiro para com sua população.

Infelizmente, o texto aprovado da Lei n. 13.005/2014 (Câmara dos Deputados, 2014) mantém exatamente a mesma redação do Plano anterior n. 8.035/2010: “Art. 2º São diretrizes do PNE: I – erradicação do analfabetismo

[...]”. O desafio conceitual e de alcance das metas não se esgota na alfabetização: ele se estende à compreensão do que é a EJA.

Tratada como modalidade da educação básica LDB nº. 9.394/1996, a escolarização voltada para jovens e adultos ainda sofre com os preconceitos construídos historicamente, que consideram esse tipo de ensino de baixa qualidade e oferecidos de forma ligeira. Isso explica em parte a posição de muitos gestores e gestoras, que veem a EJA como correção de fluxo e como ação provisória por isso, a perspectiva de que ela deve ser rápida e de que deve acabar.

Essa questão se torna complexa quando entram, nesse cenário, as discussões sobre os exames de certificação e sobre a integração da EJA com a educação profissional, como pode ser observado nas estratégias propostas em cada uma das metas com enfoque nos sujeitos da EJA no PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). [...]

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Câmara de Deputados, 2014). O primeiro desafio o consiste em identificar, em cada uma das unidades federativas, o

quantitativo de adolescentes e jovens a serem alcançados para obter êxito no cumprimento da escolaridade obrigatória.

A ampliação do dever do Estado com o direito à educação, determinado pela Emenda Constitucional n. 59/2009, definiu a faixa de 4 a 17 anos como obrigatória, o que, na prática, implica atender parte da educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Isso indica que estados e municípios deveriam realizar diagnósticos para rever a elaboração de planos, no sentido de identificar as necessidades educacionais e, conseqüentemente, mapear em que pontos devem atuar para o atendimento das metas.

A Meta 3 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que, em princípio, pode ser denominada como a “meta do ensino médio”, na realidade envolve em grande parte a discussão do atendimento a esses adolescentes na EJA, dado que há uma grande parcela deles em situação de defasagem idade-série. Quando a meta também prevê a elevação da taxa líquida de matrículas, os desafios recaem sobre o ensino fundamental, que deve cumprir o desafio histórico de permitir que os adolescentes concluam essa etapa aos 14 anos, o que implica uma significativa capacidade de a escola se repensar e realizar uma formação que o leve a permanecer na escola e a concluir essa etapa com qualidade.

Para além das precárias condições de vida dos adolescentes mais pobres, a inadequação dos currículos dos anos finais do ensino fundamental e as dificuldades das escolas em lidar com a identidade dessa população “têm empurrado adolescentes com idade cada vez mais baixa, especialmente nas periferias dos grandes centros urbanos, para a EJA” (Ministério da Educação, 2016, p. 18).

Para muitos adolescentes, conforme aponta Soares (2011) a EJA também apresenta um atrativo ao possibilitar “a oportunidade para ‘acelerar’ seus estudos” (p. 12). Assim, esses adolescentes estão cada vez mais presentes nas escolas de EJA, e a maioria advém de processos de escolarização disciplinar, fragmentado, com altos índices de abandono e retenção no ensino fundamental diurno.

Essa realidade indica o imenso desafio de se incentivar os adolescentes a concluírem o ensino fundamental nas escolas diurnas, mesmo que não o façam no limite cronológico determinado, que desconsidera as trajetórias de vida, os tempos de aprendizagem e a identidade dos adolescentes (Soares, 2011).

Podemos dizer que a EJA tem o desafio de se renovar e de atender às demandas dos jovens, o que implica, como determina a Estratégia 3 em relação à institucionalização de práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, bem como o fomento na expansão das matrículas gratuitas integradas à educação profissional, observando públicos diferenciados; estruturação e fortalecimento do acompanhamento e do monitoramento de jovens beneficiários de programas de transferência de renda; busca ativa da população de 15 a 17 anos fora da escola; fomento a programas de educação e cultura para jovens de 15 a 17 anos e de adultos com qualificação social e profissional; redimensionamento da oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno; desenvolvimento de formas alternativas de oferta de ensino médio aos filhos de trabalhadores (Conselho Nacional de Educação, 2000a).

Como disse a professora Magda Soares (1998),

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (p. 24).

CAPÍTULO II: ESTUDO EMPÍRICO

2.1. Problema

O problema que nos orienta na construção dessa dissertação de mestrado é o de encontrar respostas para a realidade que se apresenta na oferta da educação de jovens e adultos no Brasil de modo geral e na nossa cidade de São Luís no Estado do Maranhão, onde temos um contingente de cidadãos privados do mais elementar direito à Educação, pois o Censo Demográfico do IBGE de 2010 contabilizou 13,9 milhões de jovens e adultos com idade superior a 15 anos que declararam não saber ler ou escrever. Esse mesmo levantamento indicou que 54,4 milhões de pessoas com 25 anos ou mais tinham escolaridade inferior ao Ensino Fundamental e outras 16,2 milhões haviam concluído o Ensino Fundamental, porém não o Ensino Médio.

Mediante essa realidade procuramos identificar através de pesquisa teórica e de campo, como está sendo gerida essa modalidade de ensino e aprendizagem no nosso país e o que está sendo feito com estes resultados encontrados sobre o abandono dos alunos da EJA.

Na busca de aumentar as chances de encontrar respostas mais confiáveis e consistentes, procuramos trabalhar com todos os segmentos envolvidos no processo pedagógico: alunos evadidos, alunos frequentes, professores, administradores e pedagoga.

2.2. Objetivos

Mediante nossos questionamentos podemos inferir os nossos objetivos nessa investigação:

2.2.1. Objetivo Geral

Analisar a Gestão de Resultados dos índices de abandono escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos numa escola em Paço do Lumiar – Maranhão.

2.2.2. Objetivos Específicos

- Identificar as características da gestão escolar na modalidade de ensino EJA numa escola de Paço do Lumiar-Maranhão
- Analisar como a escola, lugar da investigação, trata a problemática do ensino e aprendizagem dos jovens e adultos.
- Analisar as motivações que levam ao abandono escolar na EJA.

2.3. Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, empírica, do tipo explicativo, descritivo, buscando conhecer: a) o desenvolvimento do currículo, b) a dinâmica do relacionamento professor/aluno, c) as condições de infraestrutura da escola para o bom desempenho do curso e d) as questões de maior relevância que motivam o abandono por parte do aluno.

O procedimento metodológico da investigação decorreu no recorte temporal 2017 e irá ser realizada em três tempos e formas: pesquisa

bibliográfica, documental e de campo, subsidiadas pelas observações de campo e de entrevistas semiestruturadas, junto aos segmentos investigados. Procurando uma fundamentação para os possíveis achados, foi feita uma revisão sobre as trajetórias da EJA, incursionando pelo chão da escola investigada para conhecê-la por dentro.

Para tanto precisamos compreender todos os passos metodológicos e instrumentais que possibilitem a referida pesquisa, pelo que passamos a descrevê-los.

2.3.1. Pesquisa Qualitativa

Os métodos qualitativos tornaram-se populares por conferirem voz e importância aos excluídos sociais, pois os investigadores qualitativos que estudam a educação solicitam a opinião daqueles que nunca são valorizados ou representados (Bogdan & Biklen, 1994, p. 38).

Tal método trouxe para a pesquisa qualitativa o que as pessoas pensam independente de sua condição social ou do local no qual estão inseridos. O que importa ao investigador qualitativo é compreender como as pessoas dão sentido à sua vida, como constroem seus significados comportamentais e quais são esses significados.

Lüdke & André (1986, p. 18) destacam a investigação qualitativa “como um processo que se desenvolve numa situação natural, com riqueza de dados descritivos, que tem plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Para Minayo (2001, p. 15) esse tipo de abordagem mostra que “a realidade social é próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados que dela transborda”.

Bogdan & Biklen (1994, p. 16) sugerem que os dados qualitativos são “ricos em pormenores descritivos relativamente as pessoas, locais, conversas” abrangendo “um complexo tratamento estatístico”, pois as questões

pesquisadas são “formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”.

Na pesquisa qualitativa o sujeito emerge como fonte que permite a compreensão dos fenômenos a partir da sua opinião. Podemos compreender os comportamentos sociais no ambiente em que as pessoas se encontram, tendo como ponto de partida a perspectiva dos sujeitos implicados no contexto com seus valores, sentimentos e seus significados.

Tomamos como aporte empírico o método qualitativo por entender que, na opinião dos sujeitos implicados no contexto escolar, é possível compreender as suas atitudes e ações, assim como, quais são seus problemas decorrentes das práticas de gestão na escola do campo.

2.3.2. Estudo de caso

Para Yin (2015) a pesquisa de estudo de caso é uma das maneiras de realizar uma pesquisa nas ciências sociais preferencial em comparações com outras modelagens econômica ou estatística, revelando-se uma maneira de estabelecer questões do tipo “com” ou “porque” um pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre eventos comportamentais. O foco do estudo é sempre o fenômeno contemporâneo em vez de um fenômeno completamente histórico.

Para o referido autor, fazer estudo de caso de uma forma apropriada significa ter em vista cinco preocupações: conduzir a pesquisa de forma rigorosa evitar confusões com casos de ensino; saber como chegar a conclusões generalizadas; gerir cuidadosamente seu esforço e o tempo a ele destinado e compreender a vantagem comparativa da pesquisa de estudo de caso.

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir no conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e culturais, sendo bastante utilizado no campo da educação, da psicologia, da ciência política e da antropologia. Seja

qual for o campo de interesse, o estudo de caso surge sempre do desejo do investigador compreender os fenômenos sociais complexos, os comportamentos de pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, o desempenho escolar e tantos outros casos.

Schramm (1971, p. 87) ainda informa que “o estudo de caso procura iluminar uma decisão ou um conjunto de decisões, por que elas são tomadas, como elas são implementadas e com que resultado”. Assim, entendemos que o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando, os limites entre o fenômeno e o contexto não serem claramente evidentes.

2.3.3. O local da pesquisa

São poucas as informações que temos sobre o município de Paço do Lumiar. Algumas das informações aqui registradas podem ser encontradas na Federação dos Municípios do Estado do Maranhão (FAMEM).

Paço do Lumiar tem esse nome pela sua semelhança com uma localidade existente em Portugal, denominada Província do Lume, assim quem nasce em Paço do Lumiar é Luminense. Esta localidade foi habitada por índios, os quais ainda tem descendentes locais, e originou-se a partir de propriedades oriundas da catequese jesuítica após a expulsão dos franceses do Maranhão (1612).

O município de Paço do Lumiar foi criado em 1997, e fica a 28 quilômetros do centro de São Luís, possui cerca de 22 mil habitantes e abriga a maior colônia de pesca do Maranhão. O povoado surgiu a partir dos anos 1950, e começou a se desenvolver com a chegada de pescadores cearenses oriundos do Município de Acaraú-CE, que trouxeram consigo suas mulheres, as conhecidas rendeiras de bilro.

Devido ao seu inicial isolamento, a comunidade era considerada uma ilha linguística cearense por pesquisadores, que a visitaram no final da década de

70. Essa situação se alterou com a construção do primeiro acesso rodoviário em 1964 e seu posterior asfaltamento em 1977.

A pesca e as rendas de bilros constituem a principal fonte de renda da comunidade. Quase todas as portas das singelas moradias da Rua Principal – Corredor da Rendeira foram transformadas em pequenas lojas de artesanato, onde se comercializam toalhas de mesa, panos de prato, passadeiras, saídas de praia, chapéus, cortinas, além de uma série de outros artefatos confeccionados pelas mulheres dos pescadores, tradição esta, que é passada de geração a geração.

Paço do Lumiar foi criado a partir do desmembramento do município de São José de Ribamar. É caracterizado por ser uma cidade dormitório. A maioria dos seus mais de 100 mil habitantes trabalha em São Luís. Os principais bairros são Maiobão, Maioba, Mocajituba, Iguaíba e Porto do Mocajutuba. O município possui extensas áreas verdes ainda não ocupadas por atividades humanas e é um lugarejo que ainda conserva aspecto de cidadezinha do interior. Como é cercado de rios e cursos d'águas, muitos com influência das marés, ocorre a presença dos mangues que são fontes de renda para parte de sua população, através do extrativismo.

O bairro do Maiobão apresenta um conjunto urbanístico de casas de alvenaria padronizada, pois a origem desse bairro é de financiamento público federal para trabalhadores do setor público e privado. A pesquisa realizou-se numa Escola localizada bairro do Maiobão pertencente a região metropolitana de Paço do Lumiar.

2.4. Memorial da escola investigada

No município de Paço do Lumiar existem cinquenta e quatro escolas municipais, dezenove estaduais e vinte e oito privadas. Dentre estas

identificadas como sendo municipalizadas escolhemos o Centro de Ensino Médio Papa João XXIII (nome fictício).

A escola funciona por turnos (matutino, vespertino e noturno) onde atuam um gestor geral e um gestor adjunto, os dois possuem Licenciatura e são pós-graduados em gestão e administração escolar. Além destes, a gestão da escola é complementada pela presença de quatro coordenadores pedagógicos por turno e duas supervisoras, também com formação superior e pós-graduação lato-sensu, vinte e oito professores no turno matutino; vinte e sete no turno vespertino e vinte sete professores no turno noturno, todos licenciados em suas áreas específicas e necessária ao atendimento da educação básica.

Para seu pleno funcionamento a escola conta também com três agentes administrativos no turno matutino, quatro no vespertino e quatro no noturno, todos nomeados e com graduação em áreas específicas. Possui dez funcionários que atendem a parte de confecção e distribuição da merenda escolar, além de dez profissionais de serviços gerais e seis vigilantes terceirizados e seis nomeados.

Função	Formação	Condição	Total
Gestor geral	Superior/pós-graduado	Nomeado	01
Gestor adjunto	Superior/ pós-graduado	Nomeado	01
Coordenador	Superior/ pós-graduado	Nomeados	09
Supervisores escolares	Superior/ pós-graduado	Nomeados	02
Professor	Licenciados e com Especialização <i>stricto-sensu</i>	Nomeados	82
Agente administrativo	Nível Superior-4 Ensino Médio-7	Nomeados	11
Merendeira	Nível Superior-1 Ensino Médio-9	Nomeados	10
Serviços Gerais	Nível Superior-2 Ensino Médio-8	Nomeado	10
Vigilantes	Ensino Fundamental	Contratados	12
TOTAL			138

Quadro 2: Perfil do quadro de profissionais lotados na escola

Fonte: Elaboração própria, com base no PPP da escola investigada.

Esta é uma escola de médio porte, instalada em um prédio antigo e muito deteriorado, sendo visível a necessidade de uma reforma em sua estrutura predial bem como a substituição e seu mobiliário, no entanto possui instalações escolares distribuídas em uma sala de direção, onde está instalada a gestão geral da escola, uma sala para professores, onze salas de aula, uma secretaria, uma sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atualmente não funciona, uma sala utilizada como depósito de livros, não de livros obsoletos, mas dos livros oriundos do MEC para distribuição aos alunos como parte da Política do Livro Didática empreendida por esse ministério para todos os alunos das escolas públicas espalhadas pelo país.

Além desses espaços possui também uma biblioteca, uma cozinha, um pequeno espaço contíguo a cozinha onde está instalada uma máquina de xerox, um pátio coberto que serve de refeitório e como espaço para as reuniões com pais dos alunos, um depósito de alimentos utilizados na merenda escolar, quatro banheiros e um laboratório de informática. Este laboratório não é disponibilizado aos alunos, pois segundo o gestor a instalação elétrica da sala precisa ser trocada, e só depois será reaberta e disponibilizada aos alunos. Além disso, a escola não dispõe de uma boa internet e por outro lado, na opinião do gestor da escola os alunos podem danificar os computadores.

Esta escola se encontra em situação de precariedade no que diz respeito a estrutura física e mobiliária, com problemas visíveis a olho nu seja na estrutura interna como externa. Exemplos dessa má conservação passam por paredes com rebocos caindo, banheiros sem portas, algumas janelas com rótulas quebradas e compensados de apoio vedando os buracos, a iluminação é deficiente, raízes de plantas que ficam no telhado do prédio ficam penduradas nos corredores de acesso as salas de aula. Essas raízes são compridas o suficiente para quase tocarem a cabeça de quem passa por ali.

O quadro docente da escola é formado por um gestor geral, um gestor adjunto, os dois são nomeados e fazem parte do quadro efetivo da escola. Eles estão no cargo como gestores a menos de dois anos e foram escolhidos

para o cargo através de votação tendo em vista a proposta de uma gestão democrática. Essa escola durante doze anos foi gerida por uma mesma pessoa e atualmente além dos gestores, a escola possui ainda nove coordenadores pedagógicos, quatro dessas pessoas estão alocadas no turno noturno e três no turno matutino e dois no vespertino que se revezam semanalmente, além de duas supervisoras também alocadas no noturno.

Os coordenadores ou apoios pedagógicos são professores com formação pedagógica em desvio de função e atuam também por vezes como coordenadores pedagógicos. A escola também possui oitenta e dois professores ao todo, seis deles estão na biblioteca como suporte. Além disso, onze agentes administrativos, dez merendeiras, dez serviços gerais e doze vigias.

O gestor geral é graduado em geografia e mestrado em administração escolar e o gestor adjunto possui especialização em gestão escolar. Todos os professores são efetivos e os que trabalham com educação de jovens e adultos (EJA) não possuem nenhuma formação específica para essa área embora sejam licenciados em áreas diversas. Todos os turnos funcionam com ensino médio.

Tais informações foram geradas a partir da nossa visita à escola, lugar da investigação e através das conversas mantidas com a direção geral da escola, a qual nos disponibilizou todos os dados que pudesse nos ajudar na caracterização do espaço investigado. Destacamos a receptividade que nos foi dada pela direção da escola e por todos os professores e alunos aos quais procuramos interrogar para que tivéssemos as respostas necessárias ao entendimento do objeto investigado.

Quanto ao número de alunos de ambos os sexos matriculados em 2017 na EJA temos o seguinte quadro:

Turmas-EJA-2017	Sexo Masculino	Sexo Feminino
100A -1ª etapa	26	17
100B -1ª etapa	20	21

100A -2ª etapa	24	17
100B -2ª etapa	13	18
Total	83	73

Quadro 3: Síntese da realidade encontrada na EJA

Fonte: Elaboração própria, com base no PPP da escola investigada.

Como nosso objeto de estudo é a Educação de Jovens e Adultos, procurámos obter os dados relativos a esse segmento de ensino com vistas a ter a percepção de seu universo de alunos.

Matriculado	Masculino	Feminino	Aprovados	Reprovado	Abandonos
EJA – 1º Etapa (Turma 100 A) – Noturno/2017					
43	26	17	13	05	25
EJA – 1º Etapa (Turma 100 B) – Noturno/2017					
41	20	21	17	03	21
EJA – 2º Etapa (Turma 100 A) – Noturno /2017					
41	24	17	20	01	20
EJA – 2º Etapa (Turma 100B) – Noturno/2017					
31	13	18	20	---	11
156	83	73	71	09	77

Quadro 4: Síntese da realidade encontrada na EJA

Fonte: Elaboração própria, com base no PPP da escola investigada.

Nesse contexto observamos que o número de alunos evadidos é um dado preocupante, pois em todas as etapas do curso temos números altos de alunos evadidos, que não se aproximam dos números de reprovados ou mesmo dos aprovados.

Na verdade, a reprovação por si só, não é alarmante se comparada a outros contextos escolares. No entanto, o número de evasões identificadas como abandono sem cancelamento de matrícula ou com causa determinada pelos próprios alunos quando do afastamento da escola, é algo preocupante. Estes alunos são adultos em situação de distorção entre sua idade e a série

que necessitam ou estão a cursar, além disso, sabemos que quanto menos estudam menos oportunidades de trabalho terão no mercado atual.

Outro dado relevante nesse quadro é que a reprovação se acentua na segunda etapa, enquanto o abandono se apresenta mais na primeira etapa.

A escola investigada inicia às aulas no turno matutino às 7 horas e cada horário corresponde a 50 minutos. Nesse turno funcionam onze turmas na modalidade regular. No turno vespertino as aulas iniciam às 13h20min, os horários também são de 50 minutos cada. Até 2017 nesse turno, além do ensino regular havia duas turmas de educação de jovens e adultos. A escola inicia as aulas no turno noturno às 19h00min, e cada horário é de 30 minutos.

Somente o primeiro horário é de 40 minutos porque os dez minutos a mais são para os alunos lancharem. Nesse turno não tem intervalos, os professores trocam de sala quando ouvem o toque da sirene. A escola oferecia no noturno até 2017 duas modalidades de ensino: a regular e a de educação de jovens e adultos. Após esse período passou a funcionar a noite apenas a modalidade EJA. As demais turmas foram extintas dando espaço para abrigar novas turmas que surgiram em decorrência do remanejamento de alunos oriundos de outro estabelecimento de ensino para essa escola.

As salas de aula se situam em dois espaços denominados de pavilhão. No primeiro pavilhão estão as turmas da segunda etapa e no segundo pavilhão as turmas da primeira etapa. Ambos os pavilhões são formados por sete salas. Duas salas do segundo pavilhão são usadas para abrigar a sala de recurso AEE e a biblioteca.

2.4.1. Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são alunos do Ensino Médio da modalidade EJA, da primeira etapa 1ª e 2ª etapa Noturno do Centro de Ensino Papa João XXIII (nome fictício da escola lugar da investigação). Constatamos em observações *in loco* que o público de ensino médio EJA é bastante heterogêneo, são alunos de diferentes idades, dos dezoito aos cinquenta e

sete anos. São jovens e adultos que procuram elevar seu nível de escolaridade básica, acima de tudo. Destes, a maioria é formada por trabalhadores de diferentes idades, excetuando-se o pequeno percentual de domésticas.

Além disso, existe o problema da relação com a vida profissional, pois, quando os jovens não têm oportunidade, dificilmente conseguem quebrar o ciclo de pobreza e trilhar uma trajetória de trabalho decente, estando, assim, a desperdiçar-se o talento e a capacidade produtiva necessária para alcançar o crescimento econômico.

Para piorar a situação, os jovens foram o grupo social mais atingido pela crise de emprego dos últimos anos desse século no Brasil, ocasionado pelas crises econômicas que vem afetando o país. Indicadores compilados pela OIT mostram que desde 2010 a taxa de desemprego dos jovens aumentou mais do que a dos adultos, enquanto diminuiu a sua participação nos mercados de trabalho, o que em grande parte se deve ao desânimo.

Estima-se que mais de 600 mil jovens passaram a engrossar as fileiras dos desempregados devido à crise. Como exemplo a nível mundial, só na América Latina e no Caribe existem 104 milhões de jovens que enfrentam o seguinte cenário: 34% deles somente estudam, 33% só trabalham, 13% estudam e trabalham e 20% não estudam nem trabalham.

Em comparação, sabe-se que a taxa de desemprego entre os jovens é o dobro da taxa global e três vezes maior do que a dos adultos, uma realidade que transcende o espaço latino-americano. Por outro lado, é prática habitual que os jovens sejam os primeiros a perder o emprego em tempos de crise e os últimos a voltar ao trabalho quando vem a recuperação, sem contar que são consideradas mão de obra barata, e isso muitas vezes os coloca em condições precárias de trabalho. Para enfrentar esse desafio é necessário adotar medidas específicas destinadas a gerar mais e melhores empregos para os jovens. Investir na formação profissional e incentivar o espírito empreendedor para que eles possam também ser vistos como geradores de emprego.

Não há soluções mágicas para um problema tão complexo. Portanto, é importante que os governos nacionais, regionais e locais, os sindicatos e os

empresários, em conjunto com outros atores sociais, insistam em encontrar uma maneira de transformar essa realidade, se realmente quisermos avançar para o desenvolvimento.

Na fala de Arroyo (2005) a EJA não existe para suprir carências ou atender a lei educacional, ela é um direito de indivíduos, assim “teimar em reduzi-la a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à educação de jovens e adultos” (Arroyo, 2005, p. 28).

Percebemos que algumas categorias profissionais que atuam nessa escola são contratadas através de contratos temporários feitos entre o Estado do Maranhão através de empresas privadas para prestarem serviços às escolas públicas da rede estadual e que outras categorias profissionais são legalmente nomeadas via concurso ou seletivo público como orienta a LDB 9394/96 como é o caso dos professores.

Identificamos também na referida escola que muitas das categorias profissionais necessárias e exigidas por lei (Psicólogo, Assistente Social) não existem na escola investigada, o que denota uma falha na operacionalização da oferta de ensino garantida em lei.

2.5. Instrumentos de coleta de dados

2.5.1. Questionário

Para a coleta dos dados que pretendemos obter, aplicaremos o instrumento questionário semiestruturado com perguntas fechadas e abertas. No entanto, sendo um estudo de caso a metodologia é qualitativa. Esta escolha, normalmente é feita pela sua natureza auto aplicativa, quando é possível atingir o máximo de pessoas mesmo dispersas geograficamente, além

de implicar em pequenos gastos, garante o anonimato das pessoas. (Bogdan & Biklen, 1994).

Outro fator interessante é que quando cruzamos os dados, geralmente algumas informações contidas no questionário, divergem daquelas coletadas na entrevista, na observação e na análise documental.

Em alguns casos, os sujeitos da pesquisa pelo fato de estarem sozinhos, diante do questionário, por vezes, tendem a ocultar algumas informações que só serão possíveis captar no encontro social entre investigador e investigado.

2.5.2. Entrevista

Para Lapassade (2005) entrevista é um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é, como na conversação denominada de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias. A entrevista põe duas pessoas face a face cujos papéis, são definidos e distintos: o que conduz a entrevista e o que é convidado para responder passa a falar de si. A entrevista precisa ser bem planejada, é um encontro entre entrevistador e entrevistado que pressupõe contato inicial, e a condução propriamente dita da entrevista.

No primeiro contato, é importante que haja um aquecimento, isto é, o entrevistador, poderá se apresentar, falar do objetivo da pesquisa, da sua instituição, e solicitar permissão para gravar a entrevista. Seria desejável que o primeiro momento da entrevista, fosse reservado para conhecimento mútuo entre entrevistador e entrevistado, em que se buscasse esclarecer a finalidade da pesquisa, abrir espaço para perguntas e dúvidas estabelecendo uma relação cordial (Szymanski, 2008).

Assevera a autora que o cuidado com a elaboração de perguntas desencadeadoras, é fundamental neste processo, destaca alguns critérios que precisam ser levados em conta no momento da entrevista, tais como:

1. A consideração do objetivo da pesquisa;
2. A amplitude da questão, de forma a permitir o desvelamento de informação pertinentes ao tema que se estuda;

3. O cuidado de evitar indução de respostas;
4. A escolha dos termos da pergunta, que deverão fazer parte do universo linguístico dos participantes;
5. A escolha do termo interrogativo [...] Questões que indagam «como», induzem a uma narrativa, a uma descrição. Este termo permite várias abordagens ao tema, e conseqüentemente, um enriquecimento posterior a análise.

Como observamos, são orientações pertinentes que só contribuem para garantia da qualidade da pesquisa. Neste trabalho, buscou-se utilizar as orientações mencionadas, além de outros cuidados como escolha de um lugar adequado onde o entrevistado pudesse se sentir livre para o diálogo manteve-se o anonimato dos inquiridos no ato da descrição e análise das informações, usando deste modo, pseudônimos.

2.5.3. Observação participante

A observação participante é uma técnica de investigação social em que o observador partilha, na medida em que as circunstâncias o permitam, as atividades, as ocasiões, os interesses e os afetos de um grupo de pessoas ou de uma comunidade (Anguera, 1985).

É, no fundo, uma técnica composta, na medida em que o observador não só observa como também tem de se socorrer de técnicas de entrevista com graus de formalidade diferentes. O objetivo fundamental que subjaz à utilização desta técnica é a captação das significações e das experiências subjetivas dos próprios intervenientes no processo de interação social.

Como o observador tem de se integrar num grupo ou comunidade que, em princípio, lhe é estranho, ele sofrerá um processo de "ressocialização" (Anguera, 1985), tendo, frequentemente, de aprender novas normas e linguagens ou gírias e de representar novos papéis, o que coloca problemas particulares relativos à objetividade científica. Por outras palavras, o investigador encontra-se numa tensão permanente entre a necessidade de se

adequar às características do grupo e a necessidade de manter o necessário espírito crítico e a isenção científica.

A técnica possibilita graus diversos de integração no grupo observado e de sistematização dos procedimentos de recolha de informação, de acordo com os objetivos que o investigador estabelece para a investigação, e adequa-se particularmente a fenómenos ou grupos de reduzida dimensão, pouco conhecidos e/ou pouco visíveis, como é o caso, por exemplo, de atividades que uma sociedade define como ilícitas e às quais dificilmente se poderia aceder de outro modo. Todavia, pelas suas próprias características, a observação participante apresenta algumas vantagens, como o risco, sempre presente, do investigador resvalar para a subjetividade, devido ao seu envolvimento pessoal com o objeto, e a possibilidade da sua presença perturbar o normal decurso da interação social.

2.5.4. Pesquisa Bibliográfica e de Campo

Segundo Marconi & Lakatos (2011), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações.

Segundo Marconi & Lakatos (2011), a pesquisa de campo é uma forma de levantamento de dados no próprio local onde ocorrem os fenômenos, através da observação direta, entrevistas e medidas de opinião das informações. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica.

2.6. Técnicas de tratamento de dados a utilizar

Pesquisas qualitativas geram um grande volume de informações que devem ser organizados e compreendidos, de forma contínua para identificar as dimensões do problema, suas categorias, padrões e tendências a fim de desvendar-lhes seus significados. Este é um processo complexo não linear que implica um trabalho de organização e interpretação dos dados que se inicia na fase exploratória e acompanha toda a investigação.

Na medida em que os dados vão sendo coletados, o pesquisador deve ir fazendo as generalizações e interpretações necessárias gerando novas questões e aperfeiçoando as existentes num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final da pesquisa. Os instrumentos para análise de dados nessa investigação serão a tabulação numérica dos dados que permitirá um afunilamento dos dados obtidos, visto que “o processo de condução da investigação qualitativa reflete um diálogo entre o investigador e os respectivos sujeitos investigados, dado estes não serem abordados de forma neutra (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51)”.

Poder-se-á optar também pela triangulação de dados que corresponde a diferentes formas de investigar partindo do mesmo ponto. Para Denzin (1978) existem quatro tipos de triangulação: das fontes, dos métodos, dos investigadores e das teorias. Quando compararmos a fala dos inquiridos estaremos fazendo triangulação das fontes, bem como quando utilizarmos comparação de dados quantitativos com qualitativos estaremos fazendo a triangulação dos métodos. Quanto as outras duas formas de triangulação não são comumente usadas por causarem implicações epistemológicas que entram em choque.

Para chegar a uma interpretação dos dados coletados na pesquisa pretendemos lançar mão da Análise de Conteúdo, expressão utilizada por Bardin (2011, p. 42), definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Assim entendemos que a análise de conteúdo trata das técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto por meio de procedimentos especializados e científicos, levando-se em consideração que nos seus primórdios esta traz um rigor positivista que necessariamente se dilui frente a uma interpretação mais sociológica. Assim, Bardin (2011) destaca que a análise de conteúdo não possui qualidades mágicas e raramente nos dá mais do que investimos nela.

Para Moraes (1999, p. 07),

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias

Minayo (2008, p. 316) aconselha o uso da análise de conteúdo temática que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação (texto ou questionário) cuja presença ou frequência significam alguma coisa para o objeto analisado.

A triangulação pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras), assim como diferentes métodos de

análise dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso, métodos e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais, etc.

Seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer a nossa compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Ela contribui para estimular a criação de métodos inventivos, novas maneiras de capturar um problema para equilibrar com os métodos convencionais de coleta de dados.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Numa investigação de cunho qualitativo, em conformidade com os autores que nos deram sustentação metodológica, procuramos inicialmente conhecer as características da população que escolhemos como campo de investigação e/ou os sujeitos da mesma, para ter elementos que pudessem nos orientar na análise das respostas dadas pelos investigados aos questionamentos propostos, as quais fazem parte da problematização inicial que fizemos e assim para segui-la com os parâmetros necessários a obtenção dos resultados desejados.

Para tanto, precisamos acerrar-nos da realidade procurando descrever como os indivíduos que ali estão implicados, agem, compactuam, discordam ou concordam com o contexto investigado, pois só assim nos será possível determinar se nossos questionamentos foram respondidos, e se nossos objetivos foram alcançados.

É nessa proposição que iniciamos a análise e discussão dos resultados encontrados nessa investigação tomando como referência os instrumentos questionários aplicados aos alunos evadidos, aos gestores e professores da escola investigada, os quais nos possibilitarão responder aos nossos questionamentos iniciais e ao alcance dos objetivos propostos na tese que ora desenvolvemos.

No universo de investigados da categoria “alunos evadidos”, foram possíveis identificar as seguintes variáveis: Idade; sexo; etnia; estado civil; profissão e tempo de abandono dos estudos na EJA. Vale destacar que escolhemos analisar esse universo porquanto nos foi difícil localizá-los a partir dos dados existentes na escola investigada, pois muitos dos evadidos já mudaram de endereço ou mesmo de cidade tornando impossível encontrá-los no momento dessa investigação.

Optamos por obedecer à ordem dos inquiridos pela idade sendo o primeiro com vinte e nove anos e cinco anos de abandono e o último com vinte anos de idade e um ano de abandono escolar no EJA.

Para as outras variáveis quais sejam sexo, etnia, estado civil e profissão identificamos por número de participantes que se disponibilizaram a nos dar as informações que precisávamos nesse contexto de investigação.

Variável	Resultados da investigação através de questionário aplicado aos alunos evadidos	
	Idade	Tempo de abandono
Idade/ Tempo de abandono da EJA	29	05 anos
	24	07 anos
	40	08 anos
	20	01 ano
	37	18 anos
	19	01 ano
	24	02 anos
	31	02 anos
	20	03 anos
	35	15 anos
	57	14 anos
	40	03 anos
	45	03 anos
	37	12 anos
	20	1 ano
Sexo	12 femininos	03 masculinos
Etnia	14 pardos	01 branco
Estado civil	União estável (1), solteiro (11), casado (2), não sabe (1)	
Profissão	Pedreiro (1), segurança (2), domésticas (2), autônomo (3), diarista (2), desempregada (2), operadora de caixa (1), doceira (1), cobradora de ônibus (1).	

Quadro 5: Resultado da investigação com o instrumento questionário aos alunos da EJA
Fonte: Questionários aplicados

Importante destacar que algumas dessas variáveis são mais frequentes no universo investigado, como a idade onde temos um aluno de 19 anos, seguida de três alunos evadidos de 20 anos de idade, sendo essa a idade com maior número de evadidos, dois de 24 anos, um de 29 anos, um de 31 anos, um de 35 anos, dois de 37 anos complementado, por dois de 40 anos, um de 45 anos e um de 57 anos, num total de quinze questionados.

Na variável **sexo**, observa-se que o universo maior é de 12 mulheres para 03 homens. Quanto à origem étnica 01 é branco e 14 são pardos que é uma denominação encontrada nos registros cartoriais de nossa localidade para identificar os filhos de negros alforriados e assim conforme a determinação legal de branqueamento da população brasileira foram registrados como sendo pardos, embora fossem negros. Esse dado é também importante para a análise sociocultural dos alunos da EJA que em sua maioria são descendentes de negros, pobres e trabalhadores nas categorias profissionais que encontramos.

Na variável **condição civil** foi possível destacar mais solteiros do que casados ou em união estável, tendo um dos entrevistados recusado responder. Em relação à profissão o que mais se destacou foram: 3 trabalhadores com a profissão de autônomo (aquele trabalhador que não tem endereço profissional estável), sendo seguido por 1 pedreiro, 1 operadora de caixa, 1 doceira, 1 cobradora de ônibus, 2 seguranças, 2 domésticas, 2 diaristas, 2 desempregadas.

No que toca ao tempo de abandono da EJA, temos um intervalo compreendido entre 18 anos e 01 ano, conforme podemos visualizar no Quadro 5.

Quanto aos motivos que contribuíram para que o aluno da EJA abandonasse a escola, podemos identificar, conforme a recolha dos dados, que o motivo de maior destaque é a gravidez precoce. A pesquisa mostra, ainda, que oito dos inquiridos deram essa resposta por vezes vinculada a outra motivação como a mudança de localidade, a falta de ajuda de familiares, a gravidez seguida. Vale destacar que uma das inquiridas referiu o

abandono dos estudos porque foi impedida de trazer seu bebê para a escola. Este dado que merece destaque, pois a legislação orienta no sentido da existência de creches na própria escola para dar apoio às alunas mães que tem direito constitucional de amamentar seus filhos.

3.1. A fala dos alunos evadidos

A seguir, o elenco de respostas obtidas no questionário aplicado aos ex-alunos EJA mediante a pergunta:

1) Por que abandonou a escola?	
Aluno 1	Porque tive meus filhos e mudei de bairro.
Aluno 2	Porque meu marido não queria .
Aluno 3	Porque eu engravidei e ausência materna e paterna.
Aluno 4	Porque minha mãe teve de fazer uma cirurgia .
Aluno 5	Porque engravidei e não tinha com quem deixar meu filho para ir à escola.
Aluno 6	Porque engravidei , não pude vir e acabei abandonando.
Aluno 7	Porque estava gestante e não tinha ninguém para me ajudar e ficar com meu filho.
Aluno 8	Porque eu tive uma filha e depois tentei voltar, mas tive outro filho e não tinha com quem deixar quando eram pequenos.
Aluno 9	Por motivo de gravidez .
Aluno 10	Porque meu marido não aceitava que eu estudasse que eu tinha de priorizar meu casamento e meus filhos.
Aluno 11	Abandei por falta de interesse meu e da minha família.
Aluno 12	Por falta de interesse .
Aluno 13	Não tive como continuar por motivo de trabalho e viagem.
Aluno 14	Por falta de interesse , por ser irresponsável e preguiçoso.
Aluno 15	Porque eu tinha um bebê de meses e a diretora não me permitiu trazer ele para a escola.

Quadro 6: Fala dos alunos evadidos

Fonte: Questionários aplicados

Observamos que o motivo que vem em primeiro plano é quase sempre a gravidez precoce ou uma gravidez subsequente, por vezes não esperada, mas que torna difícil a continuidade dos estudos; em segundo plano é desinteresse da própria aluna ou impedimento por doenças na família ou ainda por parte do companheiro. No tocante a questão:

2) Arrepende-se de ter abandonado a EJA	
13 alunos	<i>Sim</i>
02 alunos	<i>Não</i>

Quadro 7: Fala dos alunos evadidos
Fonte: Questionários aplicados

Obtivemos 13 respostas afirmativas, de que houve e/ou há arrependimento em ter abandonado aos estudos. Duas das respostas obtidas foram negativas, pelo que dois alunos referem não se arrepender da sua escolha.

A seguir perguntamos-lhes se “*sentem vontade de voltar a estudar, o que os impede*” e obtivemos as respostas a seguir: dois dos inquiridos disseram que não voltam devido o trabalho que desenvolvem no momento; duas das inquiridas estão criando filhos recém-nascidos; dois inquiridos disseram que não tem mais nenhum impedimento no momento, mas não souberam destacar o motivo porque não voltaram a estudar; um inquirido tem problema de saúde; a dois inquiridos falta-lhes vontade e uma inquirida refere que o marido não o permite. Percebemos, ainda, que três inquiridos disseram que o que os impedem são problemas familiares e dois inquiridos não responderam.

3) Sentem vontade de voltar a estudar	
02 alunos	<i>Não, por causa do trabalho</i>
02 alunos	<i>Estão criando filhos recém-nascidos</i>
02 alunos	<i>Não tem impedimento, mas não sabem explicar porque não voltam</i>
01 alunos	<i>Problema de saúde</i>

02 aluno	<i>Falta vontade</i>
01 aluna	<i>Marido não deixa</i>
03 alunos	<i>Problemas familiares</i>
02 aluno	<i>Não responderam</i>

Quadro 8: Fala dos alunos evadidos
Fonte: Questionários aplicados

Ao serem questionados sobre “*que vantagens sentiam ao frequentar a escola?*”, três inquiridos responderam evasivamente, enquanto os outros deram respostas pontuadas que levam a percepção de que estes alunos evadidos sabem e reconhecer o valor do estudo para a melhoria das condições de vida social e económica, mediante as respostas dadas e informadas a seguir:

4) Que vantagens sentiam ao frequentar a escola?	
03 alunos	<i>As vantagens são muitas</i>
02 alunos	<i>Ser reconhecido na vida</i>
02 alunos	<i>Ter um futuro melhor</i>
02 alunos	<i>Ter um bom emprego</i>
01 aluno	<i>Ter experiência</i>
02 alunos	<i>Ter crescimento pessoal</i>
01 aluno	<i>Ter inclusão social</i>
01 aluno	<i>Ter satisfação pessoal</i>
01 aluno	<i>Saber que posso ir mais longe</i>

Quadro 9: Fala dos alunos evadidos
Fonte: Questionários aplicados

Na questão: “*Se conseguisse retornar aos estudos e chegasse a se formar, teria interesse em ingressar na universidade?*”, os quinze respondentes disseram que sim, todos os inquiridos gostariam de ingressar na universidade.

5) Se conseguisse retornar aos estudos e chegasse a se formar, teria interesse em ingressar na universidade?	
15 alunos	<i>Sim</i>

Quadro 10: Fala dos alunos evadidos
Fonte: Questionários aplicados

Temos a percepção de que se lhes fosse possível retornariam aos estudos. E, em continuidade, perguntamos-lhes em “qual área gostariam de ingressar na universidade”, as respostas foram:

6) Qual área gostariam de ingressar na universidade?	
01 aluno	<i>Não sei</i>
01 aluno	<i>Letras</i>
02 alunos	<i>Veterinária</i>
02 alunos	<i>Direito</i>
02 alunos	<i>Técnica de Enfermagem</i>
02 alunos	<i>Gastronomia</i>
02 alunos	<i>Pedagogia</i>
01 aluno	<i>Diplomata</i>
01 aluno	<i>História</i>
01 aluno	<i>Matemática</i>

Quadro 11: Fala dos alunos evadidos

Fonte: Questionários aplicados

A diversidade de respostas obtidas, leva-nos a uma reflexão sobre os factores anteriormente referidos e à ponderação de que, com outras condições de vida, provavelmente estes indivíduos teriam conseguido levar a bom porto os seus desejos profissionais.

Perguntados sobre “a quem você atribui à responsabilidade por ter abandonado a escola?”, responderam:

7) A quem você atribui à responsabilidade por ter abandonado a escola?	
09 alunos	<i>A Falta de ânimo</i>
01 alunos	<i>A direção da escola que não percebeu as dificuldades que eu tinha naquele momento</i>
02 alunos	<i>Família incluindo minha mãe e meu marido</i>
02 aluno	<i>Minha mãe e meu marido</i>
01 aluna	<i>Gravidez</i>

Quadro 12: Fala dos alunos evadidos

Fonte: Questionários aplicados

Destacamos que se para alguns faltam ânimo, vontade própria ou mesmo capacidade de enfrentar as dificuldades impostas pela sociedade ou pelos familiares, a outros a escola não os ajudou a permanecerem nela, no momento de dificuldades que não puderam enfrentar, no entanto em alguns casos a família não ajudou, ou a gravidez não permitiu.

3.2. A fala dos alunos frequentes

Para a categoria “**Alunos Frequentes**” da EJA obtivemos aproximação com os alunos que frequentam a 1ª e 2ª Etapa da EJA – Ensino Médio num total de quinze alunos sendo sete do sexo masculino e cinco do sexo feminino e dois que se omitiram de responder a sua opção sexual bem como sua etnia, destes, dez se auto definiram como “pardos” e dois disseram ser brancos.

Alunos frequentes	
07 alunos	<i>Sexo Masculino</i>
06 alunas	<i>Sexo feminino</i>
02 alunos	<i>Omissos em relação a sua sexualidade</i>

Quadro 13: Fala dos alunos frequentes

Fonte: Questionários aplicados

Procuramos inquiri-los a partir das seguintes questões e subsequentes respostas:

1) Por que frequenta a EJA?	
Aluno 1	<i>Para concluir o ensino médio e fazer uma faculdade;</i>
Aluno 2	<i>Por causa da minha idade eu não sou mais aceito no ensino regular;</i>
Aluno 3	<i>Porque senti necessidade de aprender mais;</i>
Aluno 4	<i>Para poder terminar meus estudos;</i>
Aluno 5	<i>Para adiantar os atrasos escolares;</i>

Aluno 6	<i>Para fazer uma faculdade;</i>
Aluno 7	<i>Com objetivo de terminar;</i>
Aluno 8	<i>Para conclui o ensino médio e ter um futuro melhor;</i>
Aluno 9	<i>Porque trabalho durante o dia;</i>
Aluno 10	<i>Porque tenho o objetivo de me formar;</i>
Aluno 11	<i>Para meu crescimento social e profissional;</i>
Aluno 12	<i>Com o objetivo de terminar meus estudos;</i>
Aluno 13	<i>Porque vejo a possibilidade de recuperar o tempo que perdi na juventude;</i>
Aluno 14	<i>Porque tenho filho e o melhor horário para eu estudar é à noite.</i>
Aluno 15	<i>Não respondeu</i>

Quadro 14: Frequência da EJA

Fonte: Questionários aplicados

Analisando as respostas dadas podemos inferir que das catorze respostas obtidas, onze estão muito próximas em suas afirmativas, pois se voltam para a finalidade de conclusão do ensino médio com vistas a ter acesso à universidade, aprender mais, tirar os atrasos nos estudos, concluir o curso, com vista ao próprio crescimento social e profissional, tendo por finalidade recuperar o tempo perdido e alcançar novas possibilidades pessoais e profissionais, algumas alternativas versam sobre a distorção idade e série, a ocupação profissional durante o dia e pelo fato de ter filhos sendo essa modalidade de ensino a que melhor se adequa ao seu tempo para se dedicar ao estudo.

Na pergunta: 2) Frequentaram outra escola antes da EJA? Treze alunos responderam que sim e dois não responderam, sendo os frequentes todos da rede pública.

2) Frequentaram outra escola antes da EJA?	
Nº de alunos	Resposta
13	<i>Sim</i>
02	<i>Não</i>

Quadro 15: Frequência da EJA

Fonte: Questionários aplicados

Ao serem questionados pelo fato de frequentarem a EJA, dado que já nos diz que estão no grupo de distorção idade-série, portanto, deixaram de estudar por algum motivo, a pergunta foi:

3) Por quanto tempo deixou os estudos?	
Nº de alunos	Nº de anos
1	14 anos
1	20 anos
1	18 anos
4	Reprovação
1	23 anos
2	2 anos
2	8 anos
1	4 anos
1	31 anos
1	Não respondeu

Quadro 16: Tempo de abandono de estudos
Fonte: Questionários aplicados

Observou-se nas respostas dos alunos frequentes na EJA que cinco alunos já se encontravam com vários anos de abandono escolar num intervalo de catorze a trinta e um anos. Quatro deles estão na EJA por reprovações que acreditamos ser sucessivas, visto que duas reprovações consecutivas já inviabilizam uma matrícula escolar regular e outros quatro por abandono mais recentes de dois a oito anos.

Na questão 4: Que razão o levou a parar de estudar? Feita aos alunos que estavam com muito tempo de abandono nos estudos e que agora retornaram a sala de aula da EJA, obtivemos como respostas:

4) Que razão o levou a parar de estudar?	
Aluno 1	Motivo de <i>doença</i> ;
Aluno 2	Porque <i>eu engravidei</i> ;
Aluno 3	Porque <i>minha mãe passou por uma cirurgia</i> ;
Aluno 4	Porque <i>eu estava gestante</i> ;
Aluno 5	Porque <i>eu engravidei</i> ;

Aluno 6	<i>Por falta de tempo;</i>
Aluno 7	<i>Porque casei, engravidai e não tive muita escolha;</i>
Aluno 8	<i>Porque engravidai com 15 anos e passava muito mal na gravidez;</i>
Aluno 9	<i>Para trabalhar e falta de interesse;</i>
Aluno 10	<i>Falta de interesse e falta de apoio da família;</i>
Aluno 11	<i>Problemas de saúde familiar;</i>
Aluno 12	<i>Por conta do trabalho;</i>
Aluno 13	<i>Problemas familiares;</i>
Aluno 14	<i>Porque trabalho.</i>
Aluno 15	<i>Não respondeu</i>

Quadro 17: Motivo que levou a parar de estudar

Fonte: Questionários aplicados

Nessas respostas, o maior índice de abandono escolar foi devido à gestação precoce num total de cinco gestantes em período letivo. Para outros alunos, os motivos vêm de problemas familiares, passando por doenças pessoais e familiares e também o trabalho, que, por vezes toma-lhes o tempo que deveria ser para o estudo. Estes alunos inquiridos dizem, em sua maioria (9 alunos) não gostar de estudar, enquanto cinco alunos disseram que gostam da escola e um não respondeu. Destes que declinam o gosto pelos estudos, cinco alunos trabalham atualmente e nove estão desempregados. Os que trabalham, disseram trabalhar de 03 a 08 horas por dia. Destes, somente 05 alunos possuem carteira de trabalho assinada.

Em relação aos **aspectos positivos** de voltar a estudar, os referidos alunos declararam que o estudo contribui para: ampliar os seus conhecimentos; adquirir mais conhecimento de modo geral; para ser um alguém mais na frente, ter sucesso; porque estão em busca de alguma melhora para nós; para ter uma boa formação e obter um emprego digno no meio da sociedade; voltar a estudar lhes proporciona crescimento profissional, intelectual e socialmente. Referem, igualmente, que o curso EJA em si é uma ótima opção para quem não teve muita oportunidade na vida.

Aspectos Positivos de voltar a estudar	<i>Aspectos Negativos de voltar a estudar</i>
Adquirir mais conhecimento de modo geral;	Chega à casa cansada
Para ser um alguém mais na frente, ter sucesso;	Mora longe
Porque estão em busca de alguma melhora para nós;	Sai tarde do trabalho
Para ter uma boa formação e obter um emprego digno no meio da sociedade;	Falta recurso
Voltar a estudar lhes proporciona crescimento profissional, intelectual e socialmente.	A escola não lhe dá valor

Quadro 18: Motivo que levou a parar de estudar
Fonte: Questionários aplicados

Todos destacaram que o estudo é a única coisa que ninguém pode tirar deles, outros disseram que pretendem terminar o terceiro ano e poder fazer uma faculdade e recuperar o tempo perdido e alguns sonham com a carteira de trabalho assinada.

Quanto aos **aspectos negativos**, os inquiridos, consideraram que, por trabalharem o dia inteiro, chegam à escola cansados e por isso não obtém bom desempenho. Também porque moram longe e o transporte que às vezes demora e o horário que é um pouco tarde; por falta de recursos; e dois dos inquiridos disseram que não gostam muito da situação da escola pois esta, não lhes dá muito valor e atenção.

Foi solicitado a esses alunos que escrevessem cinco palavras que vem a mente quando pensa em estudos, prevalecendo em número de vezes repetida a palavra conhecimento, melhorar de vida, oportunidade de trabalho, ajudar a família, ser bom profissional e dar exemplo aos filhos, donde se deduz que os alunos da EJA possuem sonhos e expectativas em relação aos estudos.

3.3. O que dizem os professores

Quanto aos professores, nove tiveram interesse em responder ao questionário, e a partir da fala dos mesmos, podemos inferir que a maioria tem bastante tempo de experiência docente, e trabalham na escola entre 3 a 15 anos, gostam do que fazem e admiram aos alunos da EJA, reconhecem as dificuldades enfrentadas por eles, que, na maioria das vezes, possuem jornadas intensas de trabalho e ainda assim vão à escola.

1ª questão: Qual tem sido a sua trajetória na EJA?	
Professor E	<i>Trabalho em EJA apenas há três anos, mas pelo que vejo, são alunos que, se bem motivados apresentam disposição para trilhar pelo caminho do sucesso e evoluir intelectualmente.</i>
Professor F	<i>Trabalho com EJA há quatorze anos, antes trabalhava no ensino regular e quando precisei mudar de escola me deparei com essa nova realidade.</i>
Professor G	<i>Comecei na EJA em 2003. Hoje estou com 15 anos na EJA. No começo eram alunos com idades acima de 30 anos, hoje são alunos mais jovens.</i>

Quadro 19: Trajetória dos professores(as) na EJA

Fonte: Dados obtidos no questionário

De forma geral, os professores, consideraram o trabalho na EJA gratificante, principalmente a professora de Libras atendendo alunos surdos que estão inseridos nessa modalidade de ensino com os demais ouvintes, mas há muitas dificuldades a ser enfrentadas.

2ª Questão: Quais as dificuldades com que se enfrentam na rotina da EJA?	
Professor A	<i>Destacou que a maior dificuldade é que: a maioria trabalha o dia inteiro e rendem pouco na escola. A falta de perspectiva dos alunos e também as alunas que engravidam na adolescência e acabam abandonando a escola. A estrutura das escolas, infrequência dos alunos e abandono escolar.</i>
Professor C	<i>(...) tudo tem a ver com o nível baixo de aprendizagem por haver irregularidade na idade apresentam níveis de interesses</i>

	<i>e assimilação muito diferente, há também muita indisposição que relatam ser pelo dia de trabalho. Falta de base dos alunos; Falta de motivação; o horário de trabalho dificulta a presença. Dificuldades diversas: Falta de transporte escolar, merenda, ausência de bons livros, laboratório; Falta de material didático adequado como livros, apostilas, revistas, jornais, projetos, algo que possa estimular o aluno a leitura.</i>
Professor G	<i>A grande dificuldade está: em relação ao acompanhamento dos conteúdos, pois eles assistem às aulas na escola, mas não dão continuidade em casa, pois muitos trabalham.</i>
Professor H	<i>A maior dificuldade encontrada: é o aprendizado dos alunos, ele vem muito fraco para a EJA, apresentam uma grande dificuldade na aprendizagem, principalmente em línguas e o Professor I destaca que: é conciliar uma rotina de trabalho com a rotina escolar noturno. Precisamos de capacitações para buscar metodologias voltadas a atender esses alunos, conclui o mesmo.</i>

Quadro 20: Dificuldades dos professores(as) na rotina da EJA

Fonte: Dados obtidos no questionário

Na opinião dos entrevistados, a pouca ou nenhuma disciplina dos alunos na escola é reflexo direto da educação e dos exemplos que recebem em casa; e não consideram justo ou realista imputar à escola a completa responsabilidade pela atual crise das relações professor-aluno.

3ª Questão: Como sua experiência como professor(a) contribui para o desenvolvimento da EJA?	
Professor A	<i>(...) com os anos que tenho no exercício do magistério aprendemos a ter paciência, compreender situações extraordinárias e que todo aluno tem seu ritmo de aprendizagem para proporcionar aos alunos oportunidades básicas de aprendizagem.</i>
Professor B	<i>(...) fundamentado no conhecimento (...)</i>
Professor C	<i>Ministra LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e destaca que procura agregar a EJA acessibilidade as pessoas com surdez servindo de elo de comunicação entre professores e alunos e toda comunidade escolar, permitindo sua inclusão procurando adequar a realidade, mas sempre motivando a eles para</i>

	<i>conquistar novos espaços.</i>
Professor G	<i>(...) sempre procura passar o conteúdo de forma bem simples e bem explicado associando a teoria com a prática. Incentivando e tentando repassar conteúdos de forma atraente para que os alunos não desistam. Tentando atender as particularidades de cada aluno, claro que nunca se consegue cem por cento (...).</i>
Professor I	<i>(...) mas tento trabalhar essas dificuldades individuais.</i>

Quadro 21: Contribuição da experiência do(a) professor(a) para o desenvolvimento da EJA

Fonte: Dados obtidos no questionário

Observamos uma relativa disponibilidade dos professores ao acompanhamento das dificuldades dos alunos da EJA já elencadas por eles próprios e que não se diferenciam das dificuldades apontadas pelos professores.

Todos os professores lamentam o fato de não possuírem tempo para o aprimoramento da formação por meio de uma especialização, mestrado ou doutorado. Alegam que os cursos de reciclagem ou formação continuada oferecida pelo Estado não trazem qualquer contribuição prática à realidade enfrentada em sala, sendo pura perda de tempo.

Para eles, é uma forma encontrada pela esfera governamental de eximir-se de qualquer responsabilidade mediante críticas, uma vez que pode alegar que oferece constante aprimoramento aos professores. Na visão deles, há um abismo entre a pedagogia estudada e pretendida, e a realidade da sala de aula.

Há um consenso geral entre os docentes acerca do desinteresse dos alunos e falta de educação vinda de casa. Muitos relataram haver presenciado, em mais de uma ocasião, na lógica dos entrevistados, a ausência ou quase inexistência de respeito perante o professor.

A *apatia* do aluno em sala de aula incomoda. A sensação é, muitas vezes, de completo desperdício de tempo. Nada parece interessar à grande maioria dos alunos e o advento do aparelho celular só fez piorar as coisas. Todos os docentes e funcionários já sofreram – ao menos uma vez – algum tipo de ameaça por parte de alunos.

Quando perguntados sobre os índices de abandono e repetência, os professores afirmaram fazer de tudo para evitar a retenção do aluno por mais um ano. Na sua concepção, ainda que o aluno não domine satisfatoriamente o conteúdo exigido para avançar à próxima série, é preferível que ele o faça. Para eles, a reprovação traz mais malefícios do que benefícios, já que, acreditam, obrigar o aluno a refazer o ano não garante a aprendizagem, mas certamente o desestimula a continuar na escola, provocando o abandono.

3.4. A fala do gestor

Quando perguntávamos ao gestor: A quem você atribui as maiores causas de abandono da EJA nessa escola?

Ele respondeu que: *no ano de 2017, tivemos uma matrícula inicial de 232 alunos na primeira e segunda etapa da EJA e a matrícula final ficou em torno de 131 alunos, com uma diferença de 101, no entanto matrícula não é frequência, na verdade a frequência mesmo é bem menor conforme já foi apontada antes nesse trabalho; Constatamos que os alunos que se evadem da escola apresentam um histórico de abandono, começam o ano letivo e deixa de frequentar a escola por diversas razões pessoais, como por exemplo, cansaço de trabalhar e estudar, mas a maioria se evade porque vão de desinteressando, portanto, atribuo o motivo a falta de motivação do aluno.*

Perguntamos-lhe também o seu ponto de vista sobre os desafios enfrentados pela escola atualmente? Respondeu-nos que *o caso da EJA, é justamente diminuir ou mesmo zerar o abandono escolar e também conscientizar os alunos sobre a dependência química. Existem muitos casos de usuários de drogas na escola.*

Ao ser questionado sobre o trabalho dos professores que estão atuando no EJA? Disse-nos que *existe uma equipe bastante competente e comprometida, mas que é difícil combater o abandono, embora haja um esforço mediante*

projetos pedagógicos que incentivem o aluno a permanecer na escola, no entanto as causas são externas em sua maioria tem a ver com família, trabalho, gravidez, e nem sempre a escola atende as expectativas dos alunos porque muitas coisas dependem das políticas públicas.

Em continuidade destacou que procuram conhecer as dificuldades dos alunos, levam ao conhecimento do Conselho Escolar, conversam com eles, mas de uma forma quase imediata ao nosso esforço eles desaparecem, concluiu o gestor.

Nossa reflexão aponta para a estrutura social e econômica a qual pertence esse aluno da EJA a qual não dá condições para que ele frequente a escola e conclua seus estudos, essa é uma questão a ser enfrentada por todos, não só pela escola, precisaríamos de políticas públicas voltadas ao atendimento desses alunos e de seus familiares para que eles pudessem reverter esse problema que é frequente na escola de jovens e adultos.

3.5. A fala da coordenadora pedagógica

Ao ser questionado sobre a quem se pode atribuir ao abandono na EJA a coordenadora pedagógica atribuiu: *a má estrutura física, a falta de planejamento e ausência de professor. Destacou que existem investimentos de baixa monta e por isso a estrutura é deficitária não negando que há desinteresse dos alunos, cuja média de idade é de 20 anos na sua maioria, mas há também ausência de atrativos aos alunos na escola (projetos que despertem o interesse e que propiciem a maior participação dos alunos).*

Do ponto de vista da inquirida, os maiores desafios enfrentados pela escola atualmente são: *a motivação de profissionais que fazem a escola, os péssimos salários e falta de recursos didáticos. Talvez, destaca a coordenadora, se fizessem uso das tecnologias buscando novas formas de fazer o aluno aprender e ser sujeito dessa aprendizagem, o abandono diminuísse.*

Perguntamos-lhe como avaliaria o trabalho dos professores que estão atuando no EJA e ela respondeu: *Em sua maioria apresentam uma didática que não atende às particularidades dessa modalidade de ensino. Mas, considero regular, os professores são bem-intencionados, mas falta trazer para a sala de aula a realidade do aluno, acredita-se que precise melhorar as práticas pedagógicas direcionadas a este público alvo.*

Perguntamos ainda o que deve ser feito para combater o abandono, ao que ela respondeu: *Implantar formações para que se entendam os interesses de quem busca a escola na EJA mostrando que esse momento é significativo e que a escola pode ajudá-lo a modificar a sua realidade. Melhorar as condições físicas e estruturais da escola. Criar estratégias que possibilitem maior participação dos alunos nas atividades escolares. Estimular os alunos a participarem de concursos, premiações que ajudem a criar novas perspectivas.*

À questão: Você acha que a escola consegue atender as expectativas dos alunos? De que forma? Respondeu-nos a coordenadora: *Não, a escola parece não ter sido pensada para essa clientela. Em parte, se o aluno quer apenas um diploma, a escola atende, porém, tornar esse aluno capacitado a interpretar e inferir na sociedade é outra coisa. Em nosso caso, esta é a única escola que atende EJA no turno noturno no bairro. Contudo, a escola precisa ampliar/melhorar sua estrutura para o atendimento das necessidades do aluno, no entanto, o governo está diminuindo ano a ano as escolas para essa clientela, parece-nos que ela vai desaparecer em pouco tempo.*

Perguntamos-lhe também: O que você tem a dizer sobre o acompanhamento aos alunos com baixo desempenho escolar na EJA? Ela respondeu-nos: *Ainda não sabemos ao certo como acompanhar esses alunos, já que os mesmos chegam a essa modalidade com problemas sérios de aprendizagem e aqui não sabemos como fazer para que avancem suas dificuldades não são trabalhadas, pois o professor precisaria fazer um árduo trabalho para que esse aluno escrevesse bem, lesse bem, interpretasse bem. E quem está disposto a deixar o programa de lado e de fato ensinar o aluno? Ainda somos muito apegados ao programa de ensino e alunos com baixo*

desempenho são citados em reuniões de conselho de classe, mas de forma individual não se acompanha esse aluno, concluiu.

Percebemos na fala dos gestores (incluindo aí o gestor da escola e a coordenação pedagógica) que, lidar com alunos adultos, que trabalham, ou que não trabalham, mas que possuem encargos familiares e sociais que lhe dá uma carga emocional que vai à contramão da escola e das obrigações escolares, se torna difícil porque os professores e a própria gestão não foram devidamente instruídos na sua formação inicial e continuada a lidar com tal problemática.

Como é possível constatar, exige-se do aluno habilidades meramente funcionais, sem qualquer subjetividade crítica e/ou analítica. Em 2011 entrou em vigor um novo Plano Nacional de Educação (PNE). Sobre a EJA se reconhece: *a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia (Di Pierro, 2010, p. 944).*

O PNE estabelecia 26 metas, sendo cinco as principais:

- 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década;
- 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade;
- 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais;
- 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio;
- 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores (Câmara dos Deputados, 2014, p. 944).

Com vigência de dez anos, não é incorreto afirmar que a análise de sua execução e cumprimento de metas se deu, em larga escala, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, que assumiu a presidência em janeiro de 2003.

A principal característica das ações voltadas para a EJA no período é a ideia de inclusão social por meio da capacitação profissional e empregabilidade. Almeida & Corso (2015) observam com agudeza as engrenagens dessa proposta:

No mundo dos sem-emprego, a lógica das competências leva a uma culpabilização pela sua situação de exclusão e a busca da empregabilidade pressiona o trabalhador desempregado a ser competente para manter ou até mesmo *criar* o seu próprio trabalho. Essa procura da “empregabilidade” no mercado de trabalho é vazia de significado, pois é condicionada e pela baixa escolaridade e pela falta de políticas de trabalho e renda com a perspectiva de criação de novos postos de trabalho (Almeida & Corso, 2015, p. 1294).

Dentro de um programa principal, o Brasil Alfabetizado, o governo Lula desenvolveu vários subprogramas, dos quais o PROJOVEM e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) foram os principais. Ambos em atividade até hoje.

Voltado para indivíduos entre 15 e 24 anos que possuísem escolaridade acima do atual 5º ano do Ensino Fundamental, mas que não tivessem concluído o Fundamental nem possuísem vínculo empregatício formal, o PROJOVEM subdividia-se em três eixos principais: ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador. Em todas as modalidades havia a exigência de uma frequência mínima obrigatória de 75%; e os participantes recebiam mensalmente um auxílio financeiro em torno de R\$ 100,00 (cem reais). O ProJovem Urbano oferecia, ainda, cursos de formação em 23 áreas diferentes.

O PROEJA, por sua vez, oferece principalmente formação técnica concomitante ao Ensino Médio em instituições federais, como o Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

O antigo *supletivo* é oferecido como EJA, em escolas das redes estaduais, sempre no período noturno. Nessa modalidade, é preciso ter pelo menos 15 anos para cursar o EJA Ensino Fundamental, e 18 anos para o EJA Ensino Médio. Cada ano do ensino regular é ofertado em módulo único com duração de seis meses. A carga horária semanal é de 20 horas.

A educação de jovens e adultos como se pode perceber, está inserida na lógica da colocação no mercado de trabalho. Longe de erradicar o analfabetismo, ela promove uma escolarização homogeneizada que, não obstante garante um certificado, não concede ao educando ferramentas para fomentar o desenvolvimento de uma percepção crítica (e, a partir daí, transformadora) acerca do mundo que o cerca. Não por acaso, disciplinas como História e Filosofia estão relegadas o segundo plano no material didático utilizado.

A propaganda feita pelo governo federal é por si só esclarecedora; a instituição oferta *elevação de escolaridade para trabalhadores em sintonia com o segmento da indústria em que atuam*. Nitidamente tecnicista, o objetivo não é educar ou alfabetizar plenamente, mas sim aumentar a produtividade do trabalhador, ampliando o lucro da indústria.

Na lógica da alfabetização enquanto inserção no mercado de trabalho, o que se observa na prática, é a manutenção e reprodução da classe trabalhadora – uma vez que a educação ofertada não garante ascensão social. Esse indivíduo, na infinita maioria das vezes, não escapa às engrenagens do mundo do trabalho.

Se as taxas de analfabetismo no Brasil diminuíram ao longo das décadas, o que explica a crescente vulnerabilidade da classe trabalhadora? O exemplo mais cabal e recente é a aprovação da reforma trabalhista que entrou em vigor no final de 2017. Instituiu-se como modalidade aceitável de trabalho tudo aquilo que anteriormente figurava como absolutamente inadequado: subcontratos, perda de direitos e benefícios, ampliação do poder patronal e enfraquecimento dos sindicatos.

Dados populacionais	2001	2008	2016	2017
Número de analfabetos com 15 anos ou +	15,1 mi	14,3 mi	11,8 mi	11,5 mi
Índice de analfabetismo Brasil	12,4%	10,0%	7,2%	7,0%
Índice de analfabetismo Maranhão	34,9%	17,8%	16,7%	16,7%

Tabela 1: Taxa de analfabetismo entre a população com 15 anos ou mais (2001-2017)

Fonte: IBGE. Disponível em www.ibge.gov.br

A tabela acima mostra que o Brasil vem conseguindo reduzir lentamente os índices de analfabetismo entre a população de indivíduos com 15 anos ou mais; contudo, verificamos que a taxa no Maranhão é mais que o dobro da nacional, além de demonstrar que entre os anos de 2016 e 2017 a mesma manteve-se estagnada.

Conforme destacamos no decorrer do trabalho os alunos da EJA estatisticamente, computados nos índices acima – pois possuem escolaridade mínima equivalente ao Ensino Fundamental. No entanto, foi observada uma dificuldade extrema no tocante à leitura e compreensão de enunciados ou textos simples. Logo, não são oficialmente analfabetos, mas não dominam as habilidades exigidas que lhes permitam serem considerados plenamente alfabetizados.

3.6. O olhar da investigadora sobre a escola e os escolares

Quanto à análise feita a partir de nossa observação de campo, podemos inferir que a escola carece de uma reforma imediata, devido suas precárias condições estruturais; que os professores são profissionais com formação superior nas diversas áreas de conhecimento.

Outro dado que nos chamou atenção foi o atraso frequente dos alunos aos primeiros horários de aula, embora a partir do segundo horário estes já estejam sentados em suas carteiras, desenvolvendo suas atividades letivas.

A escola não é um ambiente que desperte a atenção e o agrado dos alunos, nada há em suas paredes ou em seu entorno que os cativem, podemos considerá-la como um ambiente frio, quase hostil e os alunos aparentam cansaço, indisposição.

Embora ao serem questionados sobre estar na escola, eles afirmem que querem estudar o que se observa é comodismo e ou indisposição para o estudo, ou seja, existe um discurso que não se coaduna com o que observamos.

Na escola existem regras que na maioria das vezes não são bem vistas pelos alunos, principalmente quando impede que eles vistam adereços que são proibidos. É comum ouvir-se falar de gangues que já entraram na escola alunos alvejados a bala dentro do recinto escolar, enfim é uma escola de periferia e, portanto, está na mira desses vândalos.

O gestor se diz cansado desse trabalho noturno e das dificuldades que enfrenta na escola, por causa desses problemas as escolas que oferecem EJA a cada ano estão diminuindo em nossa realidade e quem perde com isso são os alunos adultos que deixam de estudar.

Num dos dias que lá estive conversei com uma jovem se aproximou de mim perguntando se eu era professora, eu digo a ela que não, e explico-lhe o porquê de eu estar ali. Eu pergunto a ela se era aluna da escola desde o ano anterior ou é novata na escola. Ela faz um desabafo, e diz que estudava em outra escola e gostava muito de lá, porém por ordem do secretário de educação teve de mudar. A escola fechou o turno em que ela estudava. Ela completa: “Eles não têm o menor respeito pelos alunos, muitos colegas não vieram para essa escola porque é muito longe e o local é muito perigoso. Além disso, muitos terão que pagar dois transportes e é muito dinheiro, ainda mais que a maioria é desempregada”.

Conversando com a supervisora a respeito dos atrasos e da ausência dos alunos, soube que no período de carnaval ou outra festa os alunos não vêm a escola e só retornam quando terminar a festança, diz a mesma.

Fico observando a chegada dos funcionários e dos alunos que chegam e ficam fora no pátio, eles só têm a permissão para entrar só após o toque da sirene que acontece exatamente às 19:00.

Em conversa anterior com o gestor tomei conhecimento da estrutura do horário que é de 30 minutos, com exceção do primeiro que é 40 minutos, sendo que 10 minutos a mais é destinado ao período que a escola oferece a merenda aos alunos, que é dada a eles logo no início, embora as vezes não tenha essa merenda, por ter terminado e atrasar a nova remessa de alimentos, ou mesmo porque a pessoa que faz a merenda, por vezes falta e aí os alunos ficam sem essa refeição.

Em uma das visitas me dirigi até a sala dos professores e percebi que todos estão sentados esperando o toque da sirene para irem para suas turmas, mas as vezes nem vão às salas, porque não há alunos presentes.

Em uma conversa com uma das coordenadoras pedagógica pergunto se é comum alunos estarem nos corredores ou faltarem frequentemente as aulas e ela nos diz que é comum, principalmente nos primeiros horários porque alguns alunos vêm para cá direto do trabalho e quando chegam atrasados, eles preferem ficar sentados nos corredores aguardando e só entram na sala de aula no segundo horário, ou seja, 19h40min.

Quanto a aula ministrada pela maioria dos professores, esta não se coaduna com a realidade da maioria dos alunos, são assuntos que estão distanciados da sua rotina, por isso o professor fala e os alunos escutam, passivos sem expressar interesse pelo assunto tratado. Não há interação, nem espaço para diálogo, por isso ninguém se propõe fazer pergunta alguma.

Parece que ninguém tem dúvidas ou não entenderam nada, estão inertes sem nenhuma curiosidade sobre o assunto abordado na aula. O assunto parece não ter significado algum para eles.

Observo um aluno no final da sala, sentado na última cadeira abrindo a boca e se espreguiçando e dando a entender já está com sono e demonstrando sua desmotivação, e essa é, ainda, a terceira aula da noite.

Com o passar do tempo a desmotivação e desinteresse dos alunos pela aula qualquer que seja o assunto é visível. Eu observo uma aluna com o celular na mão que parece olhar sua imagem refletida no vidro do celular e fica arrumando o cabelo sem ao menos olhar para frente, local em que se encontra o professor.

Um casal sentado bem próximos um do outro se abraçam e continuam abraçados. A menina coloca a cabeça no ombro do menino e fica olhando para o teto e às vezes para parede e nunca em direção ao professor.

A menina que antes parecia olhar sua imagem através do vidro do celular agora, cruza os braços em cima da cadeira e encostou sua cabeça ficando ali, com os olhos fechados. O professor continua explicando e parece não perceber que as atenções que antes focadas ao que ele explicava estão ficando cada vez mais dispersas. Sua permanência na sala será durante dois horários seguidos.

Percebo está aumentando o número de aluno que resolvem não mais prestar a atenção ao que o professor continua explicando. Todos calados no decorrer da aula e o que é pior, alguns estão de olhos fechados. O casal citado anteriormente faz troca e percebo ser agora a menina quem apoia a cabeça do garoto em seus braços e ele fecha os olhos.

Foram sessenta minutos de aula, equivalente a dois horários, e durante todo período os alunos assistiram passivamente as explicações do conteúdo da aula feita pelo professor. A sirene toca às 21h10min, e é o término da aula. Agradeço aos alunos por aquele momento e também ao professor que permitiu que eu estivesse ali, naquele momento realizando um trabalho investigativo. Encerro minha visita às 21h10min.

Dias a fio estive na escola e vi esse cenário de desmotivação, por isso os alunos evadem da escola, os professores, a disciplina nada lhes traz interesse, motivação e para além dessa problemática ainda tem de enfrentar problemas

familiares, gravidez, doenças e tantos outros problemas que não são gerenciados pela escola e que estão expressos em suas falas quando foram inquiridos sobre os motivos de seu abandono.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de gestão de resultados da educação de jovens e adultos não podem estar alheias às recomendações oriundas dos órgãos internacionais e das conferências nacionais. Na nossa investigação, encontramos resultados que não se coadunam com tais orientações, na medida em que a maioria dos alunos evadidos é do sexo feminino e desistiram da escola por estarem grávidas, ou por terem filhos recém-nascidos e não ter com quem deixá-los, ou mesmo porque seus filhos ainda dependem exclusivamente de sua atenção, principalmente durante a noite, turno no qual deveriam estar na escola.

A Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI) foi um marco importante por destacar a importância da alfabetização como um fundamento indispensável para a aprendizagem independente em todas as fases do processo de aprendizagem.

No entanto, esse compromisso impõe desafios quase intransponíveis para a tarefa de compreender e medir a alfabetização de jovens e adultos em suas formas diferentes e internacionalmente comparáveis.

Assim, percebemos nas leituras feitas mediante os autores que tratam dessa problemática que o estabelecimento de uma política de educação de jovens e adultos é o primeiro passo para reconhecer a necessidade e o valor da aprendizagem na idade adulta e ao longo da vida. É, também, uma declaração de intenções que orienta as ações, estabelece princípios e cria – ou pelo menos prevê – as condições necessárias para proporcionar oportunidades de aprendizagem e permitir que os alunos se beneficiem delas.

Mas, no ambiente escolar e na comunidade em que desenvolvemos a nossa pesquisa, essa prática se torna inviável, seja por motivos maternais, conforme já citamos, seja por questões de trabalho, visto que, grande parte dos alunos da EJA são trabalhadores que assumem turnos diurno e noturno

conforme as profissões escolhidas ou mesmo imposta pelo mercado de trabalho, condição profissional que inviabiliza a frequência a escola, embora a oferta escolar seja dada, não é a única condição existente para que eles frequentem a escola, muitos são os impedidos, dentre estes, problemas familiares, mães solteiras, maridos que não aceitam a mulher estudar, principalmente a noite, familiares que adoecem e não tem cuidadores, sendo o(a) aluno(a) a parente próxima que assume tal tarefa.

Dessa forma, embora o Marco de Ação de Belém refira que as “Políticas e medidas legislativas para a educação de adultos precisam ser abrangentes, inclusivas e integradas na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e de toda a vida, com base em abordagens setoriais e Intersectoriais, abrangendo e articulando todos os componentes da aprendizagem e da educação” (UNESCO, 2010, p. 7), ao analisarmos as respostas contidas na análise resultante dos instrumentos aplicados aos alunos evadidos, aos alunos frequentes, aos professores e gestores, e, concomitantemente, as nossas observações registradas no caderno de campo, podemos inferir que:

A gestão de resultados desenvolvida na escola investigada não consegue ainda atender ao que preconiza a Recomendação sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos adotada em Nairóbi em 1976 e aprofundada na Declaração de Hamburgo em 1997 e nem as recomendações da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea VI).

Os gestores e professores inferiram também que o analfabetismo funcional que se traduz pela dificuldade de leitura ou escrita, levam os alunos da EJA a abandonarem a escola pois, na maioria das vezes os professores também não têm a devida sensibilidade para criar metodologias facilitadoras da aprendizagem e consequentemente que garantam a permanência do aluno (a) na escola.

Muitos depoimentos destes alunos se coadunam com problemas familiares, responsabilidades com pessoas da família que adoeceram, ou são idosos, brigas conjugais, trabalhos noturnos, e embora saibam que estudar é

importante para vencerem na vida encontram barreiras intransponíveis a continuidade dos seus estudos.

Paulo Freire, educador brasileiro, defendeu incansavelmente o ideal de educação enquanto ferramenta transformadora. Em sua obra clássica, *Pedagogia do Oprimido*, o autor pontuou:

Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, nas práxis desta busca.

Sim, é preciso garantir e manter um emprego, posto que é preciso alimentar, vestir e habitar; mas a educação deve ofertar ao educando a possibilidade de ir mais além.

Garantir que o aluno de EJA saiba o mínimo para ocupar sua vaga no mundo do trabalho é determinar desde o princípio que a superação de sua condição enquanto mera mão-de-obra dificilmente ocorra.

Se publicamente e oficialmente reconhecemos que a educação é a única força realmente transformadora de nossa realidade social, por que continuamos imputando às classes menos favorecidas de nossa sociedade uma escolaridade que mantém e alarga o fosso entre os mais ricos e os mais pobres?

O Brasil educa estratos diferentes da sociedade de formas diferentes. Àqueles cidadãos os quais a escolarização não é cumprida na idade correta – embora garantida por lei – é-lhes mais tarde ofertada a oportunidade de atingir a escolaridade exigida pelo mercado (em tempo mínimo), sem, contudo, abranger a instrução necessária para exercer sua cidadania de forma crítica. Essa dinâmica termina por garantir a reprodução da desigualdade.

No âmbito educacional, as particularidades que envolvem a educação de grupos muito heterogêneos – o que é de praxe nas turmas de EJA – precisam ser amplamente debatidas, pois muitos pressupostos teóricos que são

exaustivamente estudados durante a formação dos educadores caem por terra na sala de aula.

É preciso problematizar de que maneira se deve garantir ao educando o que lhe é de direito, o que lhe é necessário, o que lhe é importante e o que lhe pode ser libertador. Mas é também necessário discutir de que forma isso pode se materializar dentro de uma realidade que coloca na mesma sala, alfabetizados e analfabetos funcionais.

Enfim, a escola investigada atende ao que preconiza a lei nacional e ao que oferece a EJA, mas não tem condições básicas estruturais e educacionais para alcançar o resultado que a nação exige e que os alunos, por direito carecem, seja porque os alunos não apresentam a sensibilidade necessária ao aproveitamento dos ensinamentos que lhes são repassados, seja porque a escola com seu coletivo de professores ainda não alcançou o grau de maturidade científica e social para oferecer uma educação a jovens e adultos que relativize as condições culturais e socioeconômica dos alunos aos quais ainda não foi dada a oportunidade concreta de se educarem. Nesse contexto, a gestão de resultados ainda está por ser feita na escola investigada, e quiçá em outras escolas em outros contextos.

No entanto, esperamos que este trabalho contribua para que os educadores em geral se sintam mobilizados a experiência dessa problemática com mais sensibilidade e a devida atenção que os jovens e adultos analfabetos desse país precisam. O adulto que por quaisquer motivos se afastou do ambiente escolar traz consigo inibições, temores, preconceitos e traumas; muitas vezes é egresso de outras tentativas frustradas de conclusão dos estudos e acaba enxergando a sala de aula como antagonista. Este é um obstáculo a ser superado pelos alunos e pelos gestores e professores.

A gestão escolar deve desenvolver esforços para combater as dificuldades que inviabilizam a permanência dos alunos adultos na escola, pois já são excluídos da sociedade e somente o espaço escolar pode ajuda-los a resgatar sua cidadania através da gestão dos resultados, que para nós é uma

metodologia estratégica de conhecer as causas do abandono da escola e cria condições para que esse aluno volte aos estudos.

Quando tomamos como referência as Diretrizes Curriculares a Educação de Jovens e Adultos, na síntese que destaca “[...] o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual” (Paraná, 2006, p. 27).

O referido documento está preconizando que os conteúdos da EJA sejam organizados e adaptados a partir da realidade do educando, razão pela qual o ensino nesta modalidade deve caracterizar-se como flexível e contextualizado para que isso ocorra a equipe escolar deverá unir esforços no sentido de criar as condições necessárias a esse retorno do aluno, ou melhor, dizendo, não deverá deixá-lo evadir-se.

Para concluir utilizo um pensamento do grande pensador da sociedade oprimida, para quem estas perguntas abaixo poderão responder literalmente as nossas inquietações.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrarão preparados para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (Freire, 2013, p. 31).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, L. G. (2002). A gestão estratégica de pessoas. In: M. Fleury (Coord). *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente.
- Anguera, M. T. (1985). *Metodologia de La observación em las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Arroyo, M. G. (2005). Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: L. Soares et. al. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto/Portugal: Porto Editora.
- Braga, A. E. S. (2002). *Gestão escolar: do ideal democrático à prática pedagógica do cotidiano*. Brasília: Universa.
- Carrano, P. & Dayrell, J. (Org.). (2013). Ministério da Educação. *Formação de professores do Ensino Médio, Etapa I - Caderno II: o jovem como sujeito do Ensino Médio*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.
- Cunill, N. & Ospina, S. M. (2003). *Evaluación de resultados para una gestión pública moderna y democrática: experiencias latino-americanas*. Caracas, CLAD; AECI/MAP/FIIAPP.
- Demo, P. (1995). *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. 2nd. ed. New York: McGraw-Hill.
- Di Pierro, M. C. et. al. (2008). *Alfabetização de Jovens e Adultos: Lições da Prática*. Brasília: Unesco.
- Di Rocco, G. M. J. (1979). *Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo: Loyola.

- Drucker, P. F. (1964). *Prática de administração de empresas*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Faria, R. S. (2013). *Evasão e Permanência na EJA: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Gestão Pública). 117f. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora/MG.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Galvão, A. M. & Di Pierro, M. C. (2013). *Preconceito contra o Analfabeto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Haddad, S. et. al. (coord.). (2007). *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo, Global, Ação Educativa, Fapesp.
- Lapassade, G. (2005). *As Microsociologias*. Brasília: Liber Livro.
- Lima, M. P. (1991). *Estudo longitudinal do conceito de si escolar em adultos*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra, 1991.
- Long, H. B. & Redding, T. R. (1991). *Self-directed learning dissertation abstracts from 1966-1991*. Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Luck, H. (2013). *A gestão participativa na escola*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Luckesi, C. C. (2012). *Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luiz, E. (2013). Aprender a Sonhar no Cieja Campo Limpo. In: Coletivo Educação. *Volta ao mundo em 13 escolas: sinais do futuro no presente*. São Paulo, Fundação Telefônica.
- Manfredi, S. M. (1981). *Política e Educação Popular*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

- Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2011). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas.
- Medeiros, M. S. A. (1999). *A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história à ação*. Palma de Maiorca: Tese de Doutorado pela Universitat de les Illes Balears.
- Mello, R. R., Braga, F. M. & Gabassa, V. (2012). *Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível*. São Carlos: EdUfscar.
- Minayo, M. C. S. (2008). *O desafio do conhecimento*. 11 ed. São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. S (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, A. (1996). *Aprendizagem autodirigida na adultez: teoria, investigação e facilitação*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Parente, M. & Luck, H. (1999). *Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais de ensino fundamental*. Texto para discussão. Rio de Janeiro: IPEA, nº 675, out.1999.
- Paro, V. H. (2015). *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez.
- Schramm, W. (1971). *Notes on case studies of instructional media projects*. Working paper, the Academy for Educational Development, Washington, DC.
- Serra, A. (2008). *Modelo aberto de gestão para resultados no setor público*. Tradução de Ernesto Montes-Bradley y Estayes. Natal, RN: SEARH/RN.
- Shewhart, W. A. (1939). *Statistical Method from the Viewpoint of Quality Control*. Washington: Department of Agriculture.
- Soares, L. J. G. (2004). O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. *Alfabetização & Cidadania*, São Paulo, n. 17, p. 25-35, maio

Soares, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Szymanski, H. (2008). Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: H. Szymanski, L. Almeida & R. Prandini. *A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro.

Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Câmara dos Deputados. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024*: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

Câmara dos Deputados. (2012). Estatuto da Criança e do Adolescente: *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata*. 9. ed. Brasília: Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2018.

Conferência Nacional de Educação. (2014). *Documento final*. O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação. Brasília: MEC.

Conferência Nacional de Educação (2010). *Documento final*. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC.

Conselho Nacional de Educação. (2011). *Parecer CNE/CEB n. 5/2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

Conselho Nacional de Educação. (2000a). *Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

Conselho Nacional de Educação. (2000b). *Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos*. Disponível em: <http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao_CNE_CEB_01_2000.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

Ministério da Educação. (2016). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Brasília: MEC.

Ministério do Trabalho e Emprego. (2010). *Nova Cartilha Esclarecedora sobre a Lei do Estágio: Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/08/cartilha-mte-estagio.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

Paraná. (2006). Secretaria de Estado de Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: SEED.

Presidência da República. (1996). *Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2017.

Presidência da República. (2000). *Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943*. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm>. Acesso em: 2 jan. 2018.

Unesco. (2014). *Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: Unesco. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002307/230725por.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

Unesco. (2010). *Marco de Ação de Belém. Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI*. Brasília: Unesco. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

Unesco. (1998). Educação de Adultos - Declaração de Hamburgo: Agenda para o futuro. V Conferência Internacional de Educação de Adultos CONFINTEA V. Brasília: Unesco. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

WEBGRAFIA

Almeida, A. & Corso, A. (2015). A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. *EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação*. Paraná. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf>. Acesso em 23 fev. 2018.

Di Pierro, M. C. (2010). A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, 31(112), 939-959. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/6395>>. Acesso em: 12 set. 2017.

Martins, R. M. K. (2013). Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, jan./jun. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331/12520>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

Mendes, M. et al. (2012). Andragogia, métodos e didática do ensino superior: novo lidar com o aprendizado do adulto em EAD. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, [S.l.], v. 3, n. 1, p.1366-1377, nov. 2012. ISSN 1982-4785. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/14057>>. Acesso em: 1 dez. 2018.

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.

- Oliveira, M. K. de. (1999). Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Set./Dez. n. 12, p. 59-73. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2018.
- Pereira, J. E. D. & Fonseca, M. C. F. R. (2001). Identidade Docente e Formação de Educadores de Jovens e Adultos. *Educação & Realidade*, vol. 6, n. 2, p. 51-73, jul./dez. Porto Alegre. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/26138>>. Acesso em: 11 fev. 2011.
- Ribeiro, V. M. (1999). A Formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, Dec. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2017.
- Santos, A. M. (2011). *As contribuições do Serviço Social para a realidade escolar do Brasil*. Disponível em: <<http://meuartigo.brasile scola.com/educacao/as-contribuicoes-servicosocial-para-realidade-escolar-.htm>> Acesso em: 15 dez. 2017.
- Seffrin, L. M. (s/d) A EJA como direito: Diretrizes Curriculares Nacionais e a proposta político-pedagógica. In: *Simpósio 21: A EJA como direito: Diretrizes Curriculares Nacionais e Proposta Político-Pedagógica*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.
- Soares, L. (2011). As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, Aug. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 set. 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Instituição Formadora: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Nome da Orientadora: Professora Doutora Margarida Delgado Paiva

Título da Pesquisa: Gestão de resultados dos índices de abandono escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola de Paço do Lumiar-Maranhão

Nome da Pesquisadora: Maria Madalena Pinto Costa

O Sr(a).....está sendo convidado a participar da pesquisa que tem como finalidade a construção de nossa dissertação de Mestrado intitulada “Gestão de resultados dos índices de abandono escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola de Paço do Lumiar-Maranhão” para a obtenção do grau de Mestre em Estudos Profissionais Especializados em Administração das Organizações Educativas na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Para o desenvolvimento da referida investigação precisamos da colaboração dos gestores e professores dessa instituição escolar que deverão ser identificados como a população alvo da mesma. Para participar dessa investigação o (a) Sr(a) permitirá que a pesquisadora Professora Mestranda Maria Madalena Pinto Costa desenvolva a observação *in loco* do ambiente escolar, lugar da investigação, bem como a aplicação dos instrumentos necessários para o alcance dos seus objetivos, quais sejam:

Objetivo Geral - Analisar a Gestão de Resultados dos índices de abandono escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola em Paço do Lumiar – Maranhão.

O Sr(a) permitirá que a pesquisadora aplique os instrumentos metodológicos necessários a consecução da referida pesquisa, no entanto tem a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando, a qualquer momento sem prejuízo para o Sr(a) sempre que quiser poderá pedir

informações sobre a pesquisa diretamente a pesquisadora ou por e-mail pessoal da mesma.

Comprometemo-nos a agendar as entrevistas e ou aplicação dos questionários em tempo disponível a essa finalidade destacando que as referidas informações sejam protegidas por sigilo nominal dos participantes, os quais serão codificados por pseudônimos para que não ofereçam riscos a sua integridade física ou moral. Ao participar da pesquisa o Sr(a) não terá nenhum benefício direto. Esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre a gestão democrática da escola da rede pública municipal, de forma que o conhecimento advindo da mesma possa ajudar a melhorar o ambiente educativo.

Solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar e permitir a participação de todos que convivem nesse ambiente escolar nesta pesquisa e que preencha os itens que se seguem no instrumento aplicado disponibilizado a você. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Participante da pesquisa

Pesquisadora

Orientadora

**APÊNDICE B: ROTEIRO PARA COLETAR INFORMAÇÕES DOS GESTORES
SOBRE A EJA**

1. A quem você atribui as maiores causas do abandono na EJA nessa escola?
2. Do seu ponto de vista, quais são os maiores desafios enfrentados pela escola atualmente?
3. Como você avalia os trabalhos dos professores que estão atuando na EJA?
4. Na sua opinião, o que devemos fazer para combater o abandono?
5. Você acha que a escola consegue atender as expectativas dos alunos? De que forma?
6. O que você tem a dizer sobre o acompanhamento aos alunos com baixo desempenho escolar na EJA?

**APÊNDICE C: ROTEIRO PARA COLETAR INFORMAÇÕES DOS PROFESSORES
SOBRE A EJA**

1. Qual tem sido a sua trajetória na EJA?
2. Quais as dificuldades com que se enfrentam na rotina da EJA?
3. De que forma a sua experiência como professor(a) contribui para o desenvolvimento da EJA?
4. Qual a contribuição da Secretaria de Educação na manutenção da EJA?
5. Quais os desafios, avanços e demandas a serem superadas na EJA pelos alunos? E por você?
6. Os professores da EJA contribuem para a permanência dos alunos na EJA? De que forma?

**APÊNDICE D: ROTEIRO PARA COLETAR INFORMAÇÕES DOS EX-ALUNOS DA
EJA**

Idade: _____

Sexo: _____

Etnia: _____

Estado civil: _____

Endereço: _____

Tempo que deixou a EJA: _____

Profissão: _____

Está trabalhando? Sim () Não()

Porque abandonou a escola?

Arrepende-se de ter abandonado a EJA? Sim () Não()

Sente vontade de voltar a estudar? Sim () Não()

O que impede sua volta? _____

Quando estudava, que vantagens sentia ao frequentar a escola: _____

Se conseguisse retornar aos estudos e chegasse a se formar, teria interesse em ingressar na universidade? Sim () Não()

Gostaria de se formar em quê? _____

A quem você atribui a responsabilidade por ter abandonado a escola? _____

APÊNDICE E: ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A PEDAGOGA

1. Identificação

Curso que frequentou: _____

Formação pedagógica: _____

Tempo de magistério nesta escola: _____

Cargo/Função: _____

1. Quais as razões para as causas do abandono na EJA nessa escola?

2. Do seu ponto de vista, quais são os maiores desafios enfrentados pela escola atualmente?

3. Como você avalia o trabalho dos professores que estão atuando na EJA?

4. Na sua opinião, o que devemos fazer para combater o abandono?

5. Você acha que a escola consegue atender as expectativas dos alunos? De que forma?

6. O que você tem a dizer sobre o acompanhamento aos alunos com baixo desempenho escolar na EJA?

7. Qual é, do seu ponto de vista, a importância do processo formativo aos professores da EJA?

**APÊNDICE F: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM ALUNOS
FREQUENTES A EJA**

Data: ____/____/____

Local: _____

Duração: _____

1. Introdução à Entrevista: (até 5 min.)

Identificação da pesquisadora, informações sobre o objetivo do estudo, suas partes, objetivo da entrevista e forma de condução da mesma.

2. Identificação do Entrevistado: (até 5 min.)

Idade: _____

Sexo: _____

Etnia: _____

Nível que frequente: _____

Local de moradia: _____

Turno que frequenta na escola: _____

3. Questões: aproximadamente 20 min.

1. Por que frequenta a EJA?

2. Antes da EJA frequentou outra escola? () SIM () NÃO

Pública () ou Privada ()

3. Se está na EJA é porque parou de estudar: há quanto tempo? _____

Que razão o levou a parar de estudar? _____

4. Gosta dessa escola? () SIM () NÃO. Porquê? _____

5. Você trabalha? () SIM () NÃO ()

6. Se trabalha, quantas horas você trabalha por dia? _____

7. Tem carteira assinada? () SIM () NÃO

8. Trabalha por conta própria? () SIM () NÃO

9. Escreva cinco palavras que vem a sua mente quando pensa nos estudos.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

10. Na sua opinião quais os aspectos **positivos** de voltar a estudar? _____

E os **negativos**? _____

11. Conte a sua atual experiência na escola (o que acha da escola da EJA, como você se sente nessa escola, o que você gostaria de destacar dessa atual experiência)? _____

APÊNDICE G: REGISTRO DAS VISITAS DE OBSERVAÇÃO A ESCOLA.

Madalena Pinto

PRIMEIRA VISITA: DIA 15.01.2018.

A escola a ser mencionada é a Papa João XXII (codinome). Esta é uma escola de pequeno porte, o qual possui um prédio antigo e muito deteriorado. É visível que a escola precisa de uma reforma. O prédio é composto por uma diretoria, uma sala para professores, onze salas de aula, uma secretaria, uma sala de recursos (AEE) que atualmente não funciona, uma sala de depósito de livros, uma biblioteca, uma cozinha, um pequeno espaço na cozinha onde fica uma máquina de xerox, um pátio coberto que serve de refeitório, e fazer reuniões, um depósito de alimento, quatro banheiros e um laboratório de informática. Este laboratório não é disponibilizado aos alunos, pois segundo o gestor a instalação elétrica da sala precisa ser trocada, e só depois será reaberta aos alunos. Além disso, a escola não dispõe de uma boa internet e também os alunos danificam os computadores.

A escola está em situação precária. Alguns dos problemas encontrados nesse espaço físico escolar visivelmente observável são os rebocos das paredes caindo, banheiro sem portas, algumas janelas estão com rótulas quebradas e compensados de apoio vedando os buracos, a iluminação é deficiente, raízes de plantas que ficam no telhado do prédio ficam penduradas nos corredores de acesso as salas de aula. Essas raízes são compridas o suficiente para quase tocarem a cabeça de quem passa por ali.

Hoje a escola está silenciosa pois é período de recesso e a volta às aulas será dia cinco de fevereiro de acordo com o gestor.

O quadro docente da escola é formado por um gestor geral, um gestor adjunto, os dois gestores são nomeados e fazem parte do quadro efetivo do estado. Eles estão no cargo como gestores a menos de dois anos e foram escolhidos para o cargo através de votação nos meandros de uma gestão

democrática. Essa escola anteriormente, durante doze anos, foi gerida por uma mesma pessoa. Além dos gestores, a escola possui ainda nove coordenadores pedagógicos também chamados de apoios pedagógicos quatro dessas são do turno noturno, duas supervisoras também alocadas no noturno. Os apoios pedagógicos são professores com formação pedagógica com desvio de função e atuam como coordenadores pedagógicos. A escola também possui oitenta e dois professores ao todo, seis deles estão na biblioteca como suporte. Além disso, onze pessoais administrativos, dez merendeiras, dez serviços gerais e doze vigias.

O gestor geral é graduado em geografia e mestrado em administração escolar e o gestor adjunto possui especialização. Todos os professores são efetivos e os que trabalham com educação de jovens e adultos, não possuem nenhuma formação específica para essa área. Todos os turnos funcionam com ensino médio.

A escola inicia às aulas no turno matutino às 7h00min e cada horário corresponde a 50 minutos. Nesse turno funcionam onze turmas na modalidade regular. No turno vespertino as aulas iniciam às 13h20min, os horários também 50 minutos cada. Até 2017 nesse turno, além do ensino regular havia duas turmas de educação de jovens e adultos. A escola inicia às aulas no turno noturno às 19h00min, e cada horário é de 30 minutos. Somente o primeiro horário é de 40 minutos porque os dez minutos a mais são para os alunos lancharem. Nesse turno não tem intervalos, os professores trocam de sala quando ouvem o toque da sirene. A escola oferecia no noturno até 2017 duas modalidades de ensino: a regular e a de educação de jovens e adultos. Após esse período passou a funcionar a noite apenas a modalidade EJA. As demais turmas foram extintas dando espaço para abrigar novas turmas que surgiram em decorrência do remanejamento de alunos oriundos de outro estabelecimento de ensino para essa escola.

As salas de aula se situam em dois espaços denominados pavilhão. No primeiro pavilhão estão as turmas da segunda etapa e no segundo pavilhão as turmas da primeira etapa. O primeiro pavilhão é formado por sete salas, e o

segundo também por sete salas. Duas turmas do segundo pavilhão são usadas para abrigar a sala de recurso AEE e a biblioteca.

SEGUNDA VISITA: DIA 05.02.2018

Eu cheguei na escola às 19:00. Hoje é o primeiro dia de aula do ano letivo 2018. Ao chegar na escola, eu percebo na entrada da escola um cartaz exposto com a frase “Aula inaugural”. Eu então me aproximei do guarda no portão e expliquei a ele o motivo da minha visita naquele local. Ele me ouviu com atenção e em seguida permitiu minha entrada.

Esse é o meu primeiro dia de visita à escola com os alunos estando presentes. Eu observei que são mais de 7 horas e não há muitos alunos. Eu achei isso estranho porque na primeira visita que fiz a escola, o gestor fez comentários sobre as mudanças ocorridas no turno noturno e uma delas incluía a disponibilização de mais turmas para o ensino da EJA durante o turno noturno. Ele ainda comentou que em 2018 o noturno funcionaria com onze (11) turmas, sendo que cada uma com 45 alunos. Segundo ele a demanda desta modalidade aumentou em decorrência do fechamento de outra escola onde funcionava EJA. Em decorrência desse ocorrido, os alunos daquela escola foram remanejados para a escola em estudo.

Já são 19h45min, os alunos continuam chegando lentamente. A quantidade reduzida de alunos e chegada atrasada talvez possa ser explicada por hoje ser um dia muito chuvoso, o qual pode ter interferido no deslocamento destes e ainda ser o primeiro dia de aula. Eu observo também que na escola não existia nenhuma decoração de boas-vindas aos alunos. Contudo, todos os alunos e professores foram requeridos se reunirem no pátio para que os membros da instituição se apresentem, deem boas-vindas e fornecesse outras informações. Percebi que os alunos conversam entre si e parecem ansiosos enquanto esperam. Noto também que o perfil dos alunos a maioria é de um público jovem, entretanto estão entre eles senhores e senhoras aparentando faixa etária entre 40 e 50 anos. Os professores ao

entrarem também se sentam nas cadeiras destinadas a eles e conversam com a supervisora, o qual parece fornecer importante informações.

Agora são mais de 20:00 horas. A supervisora está inquieta e anda de um lado a outro do pátio. Após ela conversar com uma professora, ela pega o microfone e inicia sua fala se apresentando dizendo nome e o cargo que ocupa na instituição. Em seguida, Ela pede aos alunos que levantem o braço e se apresentem na ordem de primeiro os que estudaram aqui em 2017 e depois os novatos. Após todos se apresentarem, ela retoma a palavra, se direciona e solicita aos professores que estes se apresentem aos alunos. Ao término das apresentações, ela propõe a leitura do texto “Os que fazem a diferença”, e pede que reflitam sobre ele.

A supervisora continua e pergunta aos alunos: “O que vocês vieram fazer na escola?”. Uma aluna responde: “Eu estou aqui para estudar e ser melhor”. A partir da resposta, ela aproveita e faz uma abordagem falando da depredação do prédio, responsabilizando os alunos por tais atos e a falta de consciência que os leva a cometerem certos absurdos. Completa ainda: “É triste, porém a cultura de muitos alunos desta escola é a cultura da destruição”. Ela então fala do regimento interno e das punições aplicadas aos quem transgredi as regras. Assim, conclui sua fala.

Em seguida, o diretor adjunto começa a falar dando as boas-vindas aos alunos e justificando a ausência do gestor geral. Porém ele afirma ser ele que vai permanecer e acompanhar com frequência o funcionamento do turno noturno. Ele ainda informa que não é permitido que alunos usem boné e que evitem lanche em sala no período de aula. Um professor pede licença e complementa a fala do gestor dizendo “Olhem gente, também não é permitido trazer pistola e nem revolver”.

O gestor ainda completa: “Ano passado fui alvejado por alunos e quero deixar claro que não vou enfrentar corpo a corpo nenhum aluno. Na necessidade chamo a polícia”. Ele explica aos alunos que os gestores têm que enfrentar muitos problemas e é um grande desafio. Ela completa que está no cargo por mérito pois passou no concurso para ser professor e que não foi

indicado por políticos. Ele ainda diz que não pretende continuar no cargo de gestor ao término da validade de 2 anos. Ele não irá se candidatar para concorrer na próxima eleição como gestor.

Ele continua o discurso dizendo que apesar de ser solteiro, se sente muito cansado porque trabalha muito. Além disso, ele tem que frequentar constantes reuniões que gastam muita gasolina e não recebe dinheiro para cobrir tantas despesas. Enquanto isso existe um silêncio total na plateia, os alunos ouvem atentamente o discurso.

Em um segundo momento, ele muda o discurso e passa a falar da reforma que irá acontecer na escola. Ele diz ter participado de uma reunião em outubro com o secretário de educação na qual ficou sabendo que a escola gerida por ele passará por reformas. Essa reforma está aguardando o trâmite licitatório para iniciar, e o período seria de 8 meses. Ele explica aos alunos que foi orientado a manter o calendário e iniciar as aulas, porém ele e o gestor geral estão procurando um prédio para o remanejamento dos alunos e dos materiais essenciais da escola. Além disso, ele afirma estar preocupado com a incumbência de fazer alocação. Ele está temeroso que os alunos vão depredar o prédio alocado. Ele ainda lamenta olhar para plateia e ver tão poucos alunos. Em seguida ele menciona que são 11 turmas com 40 a 45 alunos em cada uma o qual seria suficiente para encher aquele ambiente.

Um aluno levanta a mão e pergunta qual é o horário da entrada. O gestor responde que é às 19:00 com tolerância de 15 minutos. Um outro aluno comenta ser impossível ele chegar nesse horário, diz trabalhar longe e ter que enfrentar engarrafamentos.

Diante da situação que se apresenta o diretor explica, “O aluno trabalhador deverá trazer declaração da empresa em que trabalha e assim verificaremos a situação de cada um”. Um aluno pede a palavra e explica a sua situação: “Não posso trazer declaração, sou vendedor de bananas como fica minha situação? Sei que aqui tem muitos na mesma situação que eu”. O gestor diz a ele que será analisado cada caso, e certamente encontrará solução para o caso e agradece a presença de todos. Termina minha visita às 22h30min.

TERCEIRA VISITA: DIA 06.02.2018

Retornei à escola para mais uma noite de visita às 19h. Ao chegar observo poucos alunos em frente à escola, logo a sirene de sinal da hora de entrada toca.

Eu me dirijo até a sala dos professores, onde estes estão sentados em torno de uma mesa. A supervisora pedagógica dialoga com eles e percebo que o assunto em pauta diz respeito a baixa quantidade de alunos. Ela diz a eles que deverão aguardar até 19:30 ali mesmo naquele local e aguardar se aparece uma quantidade maior de alunos. Caso isso não aconteça, eles deverão juntar duas turmas da mesma etapa e trabalhar dinâmica de apresentação, por exemplo, diz ela.

Saio daquele local e vou ao pátio local onde se encontram os alunos andando de um lado para outro. Uma jovem se aproxima e pergunta se sou professora, eu digo a ela que não, eu explico-lhe o porquê de eu estar ali. Eu pergunto a ela se era aluna da escola desde o ano anterior ou é novata na escola. Ela faz um desabafo, e diz que estudava em outra escola e gostava muito de lá, porém por ordem do secretário de educação teve de mudar. A escola fechou o turno em que ela estudava. Ela completa: “Eles não têm o menor respeito pelos alunos, muitos colegas não vieram para essa escola porque é muito longe e o local é muito perigoso. Além disso, muitos terão que pagar dois transportes e é muito dinheiro, ainda mais que a maioria é desempregada”.

Apesar de já ser 19h30min ainda tem pouco aluno. Os professores decidem começar a descer uma rampa que dá acesso às salas de aula conforme lhes foi orientado. Um jovem aluno se aproxima de uma professora e a faz parar e num tom de insatisfação desabafa: “Eu não quero ficar nesta escola. Aqui o quadro de giz não presta e não tem ar condicionado.” A professora responde: “Não podemos fazer nada, foi decisão da URE (Unidade Regional da Educação).” Ela pede que ele lhe acompanhe. No diálogo deu para perceber que o referido aluno veio da outra escola e como é o primeiro dia de aula está estranhando o ambiente.

Os alunos que estavam no pátio acompanham os professores em direção às salas, a coordenadora está organizando os alunos. Ela parece que está organizando de acordo com o que ouvi momentos antes, ou seja, um professor juntar e ficar em duas turmas. Espero a coordenadora organizar os alunos nas turmas para depois eu falar com ela e perguntar se posso vir no dia seguinte para outra visita. Na ausência dos gestores, e nenhum estava na escola, é a coordenadora que responde pela escola de acordo com o porteiro.

Converso com a supervisora a respeito da visita no dia seguinte, e pergunto se posso retornar no outro dia. Ela diz que sim, no entanto, acha que o número de alunos será ainda menor. Ela ainda menciona: “Sempre é assim, quando aproxima o carnaval eles não vêm mesmo, agora só depois quando terminar a festança eles virão. Até lá, vai ser isso aí, um pingado de alunos” conclui ela. Reflito um pouco sobre o comentário, e então decido voltar à escola depois das festas carnavalescas.

A sirene toca às 20h40min, e os alunos e professores saem das turmas e vão embora. O final da aula está acontecendo antes do horário estabelecido sendo motivado pelo comparecimento de poucos alunos. E assim concluo mais uma visita.

QUARTA VISITA: DIA 16.02.2018

É sexta-feira pós-carnaval, eu chego à escola às 18h40min para mais uma visita. Eu peço a licença ao porteiro para entrar e fico aguardado o início das aulas. Observo que gestores e coordenadores ainda não chegaram e os operacionais que trabalham na limpeza e responsáveis pelo preparo da merenda estão sentados perto da entrada do portão principal. Eu me aproximo deles e pergunto se não vai ter merenda hoje. Uma responde “Ainda não tem merenda e hoje aposto que não vai ter aluno nenhum. Hoje é sexta-feira e ainda mais depois do carnaval! Esses meninos só virão mesmo é na segunda-feira”, finaliza.

Fico observando a chegada dos funcionários, inclusive dos professores. Os alunos chegam e ficam fora no pátio, eles só têm a permissão para entrar só

após o toque da sirene que acontece exatamente às 19:00. Em conversa anterior com o gestor tomei conhecimento da estrutura do horário que é de 30 minutos, com exceção do primeiro que é 40 minutos, sendo que 10 minutos a mais é destinado ao período que a escola oferece a merenda aos alunos, que é dada a eles logo no início. Hoje não tem a merenda, ainda não teve desde o primeiro dia de aula afirma uma operacional da escola responsável pelo preparo do lanche.

Dirijo-me até a sala dos professores e percebo que todos estão sentados esperando o toque da sirene para irem para suas turmas. Por volta das 19h40min chega o gestor adjunto. Este ao chegar na sala dos professores cumprimenta todos os presentes e pergunta para a coordenadora: “Como esta de aluno?”. A coordenadora responde que vieram poucos alunos. Eu percebo que na pergunta do gestor, ele já esperasse que tivesse pouco aluno. Após a resposta, peço licença para ir ao corredor observar os alunos. Ao chegar lá, eu vejo um casal sentado no banco fora da sala de aula com fones nos ouvidos. Logo em seguida, a coordenadora se aproxima e pede aos alunos que entrem e assistam à aula porque o professor já está dentro da sala. Continuo então minha caminhada e vou para o segundo pavilhão. Ao chegar, eu vejo seis alunos fora da sala de aula próximos a porta enquanto o professor já está em sala de aula. A coordenada novamente aborda os alunos e solicita que entrem na sala de aula. Após os alunos entrarem, a coordenadora se aproxima e em uma conversa informal eu pergunto a ela se é comum os alunos faltarem tanto. Ela responde que nas sextas-feiras, o número é sempre reduzido. E hoje principalmente por ser pós-carnaval. E acrescenta que na próxima o número de alunos certamente aumentará.

Hoje o expediente acabou mais cedo, às 20h10min devido ao número reduzido de alunos.

QUINTA VISITA: DIA 27.02.2018

Cheguei à escola para mais uma visita às 19h10mi. Logo percebo que os alunos que costumam ficar em frente à escola já se dirigiram às salas de aula,

porém muitos estão dispersos nos corredores. Logo eu entendo o motivo de estarem ali dispersos, é por não conhecerem ainda a sala que irão estudar. Esse fato gerou tumulto hoje porque vieram muitos alunos que não tinham vindo antes e alguns não encontram seus nomes nas listas fixadas na entrada de cada sala com o objetivo de orientar os alunos.

Observo que duas alunas ao entrarem na escola parecem desconhecer o ambiente, elas se dirigem até mim e perguntam onde está funcionando a turma 300. Eu respondo a elas que não sei pois não sou funcionária da escola, mas posso ajuda-las e as encaminho para falar com a coordenadora que as direcionou para turma a qual pertencem. Para essas alunas é o primeiro dia que vêm à aula, relatam.

Outra aluna vem até mim e pergunta onde está funcionando as turmas da primeira etapa, como já sei onde fica, mostro a ela a direção onde estão localizadas as turmas. Minutos depois, a mesma aluna retorna até mim dizendo não ter encontrado seu nome em nenhuma lista com nomes fixados nas portas. Explico a ela que não sou funcionária e o porquê que eu estou ali. Em seguida, lhe oriento a procurar a coordenadora.

Vejo um aluno sozinho com fone nos ouvidos. Ele está próximo a uma coluna e parece ter menos de 18 anos. Essa é a idade mínima permitida a matrícula no ensino médio noturno. Eu vou até ele e lhe pergunto porque optou por estudar a noite. Ele diz que estudava no turno vespertino da mesma escola, porém reprovou e não foi mais aceito naquele turno devido a reprovação e também por estar com 18 anos, então, essas duas condições reprovação e idade, contribuíram para o seu remanejamento ao turno noturno. Pergunto a ele se está gostando de estudar naquele turno, ele diz que não gosta de estudar a noite e que está pensando em desistir. Pergunto a ele porque já está pensando em desistir se estamos ainda no início do ano letivo. Ele responde: “Aqui é malzão, não estou gostando”.

Converso com outra aluna que está fora da sala de aula e permanece sentada em um banco, pergunto a ela porque optou em ficar ali sentada e não na sala de aula. Ela diz que vai esperar o toque da sirene e então entrará no

segundo horário na sala. Nós continuamos a conversa de forma informal e lhe pergunto se é o primeiro ano que estudar naquela escola. Ela diz ser aluna matriculada desde o ano anterior, porém, ficou reprovada e fez rematrícula repetindo a etapa que não obteve sucesso. Pergunto a ela porque não conseguiu lograr êxito e obter aprovação. Ela responde: “Meu trabalho atrapalhou muito porque era distante e eu enfrentava muito engarrafamento. Eu chegava atrasada na escola e, na maioria das vezes, estava muito cansada e ia direto para casa. Eu tive muitas faltas e com isso não deu para passar de ano”. Ela finaliza.

Hoje são duas coordenadoras que estão nos corredores tentando ajudar os alunos a identificarem suas salas. Em uma converso com uma delas pergunto se é comum alunos estarem nos corredores ou se hoje, foi um caso atípico. Ela responde que sim, e completa: “É muito comum, principalmente nos primeiros horários porque alguns alunos vêm para cá direto do trabalho e quando chegam atrasados, eles preferem ficar sentados nos corredores aguardando e só entram na sala de aula no segundo horário, ou seja, 19h40min. Este é o horário limite permitido para a entrada dos alunos na escola”. Relatou-a. Além dessas informações, ela acrescentou que hoje não teve problema com a falta de professores pois todos os que constam na escala de hoje, estão na escola e quando esse fato ocorre se tem aula até o último horário, ou seja, 21h40min. Após nosso diálogo, eu me direciono à secretaria. Eu quero saber se o gestor a essa altura já chegou na escola. Chegando lá, presencio um clima de tensão gerado por uma mãe que foi fazer a matrícula de seu filho e não consegue. A secretária estava tentando explicar a essa mãe que as turmas estão cheias com 45 alunos cada e não tem mais vagas. A mãe argumenta que não existe nenhuma outra escola no bairro que oferece a modalidade de educação de jovens e adultos e que seu filho não pode ficar sem estudar.

Ao conversar com o gestor, pergunto se os alunos que procuram aquela escola para fazer suas matrículas e não conseguem para onde são encaminhadas. Ele se diz ficar muito triste com essa situação, mas não pode

fazer nada porque é grande a demanda por matrícula, mas não tem como ele colocar funcionando uma sala adicional. Segundo ele não tem espaço e a secretaria de educação não dá suporte como por exemplo, construindo novas salas. Ele diz que a secretaria sabe da demanda existente por vagas, mas mesmo assim fechou o turno noturno da outra escola que funcionava no bairro e remanejou os alunos e funcionários que ali estão, finaliza.

Termino a minha visita às 21h40min, com a impressão de que apesar do horário do ensino noturno ser reduzido, os alunos parecem não ter interesse em assistir às aulas.

SEXTA VISITA: DIA 21.02.2018

Ao chegar na escola por volta das 19h, eu observo vários alunos sentados na calçada fora da escola, mas em frente a esta. Ouço a sirene tocar, e resolvo ficar sentada na entrada observando os alunos chegarem. Já são 19h20min e os alunos continuam chegando. Eu então resolvo descer os corredores para observar melhor os alunos. Alguns estão no corredor ainda e outros entrando em sala. No corredor, me aproximo de um senhor que é funcionário e estava sentado em uma cadeira. Pergunto a ele qual a função dele. Ele explica que é responsável para vigiar os alunos no corredor e banheiro para que não façam uso de drogas. Como percebo que ainda tem muitos alunos no corredor, pergunto a ele se tem muita falta de professor. Ele diz que sim e isso resulta em um grande problema para ele pois na ausência dos professores, os alunos ficam agrupados fazendo uso de drogas. Nesse momento ele aborda os alunos e encaminha eles para a direção. Ele diz também que constantemente há conflito entre alunos nos corredores. Ele adiciona que as meninas às vezes também usam drogas no banheiro, nesse caso ele pede ajuda as coordenadoras pois ele não pode entrar no banheiro.

São 19h35min, e ainda tem muitos alunos nos corredores. Vou até a sala dos professores e pergunto a coordenadora porque tem tanto aluno fora das salas. Ela responde que faltaram dois professores e por causa disso só terão aula no segundo horário.

SÉTIMA VISITA: DIA 08.03.2018

Ao chegar à escola, a sirene toca e como sempre os alunos estão do lado de fora da escola e aos poucos vão entrando.

Como hoje é o dia internacional das mulheres, na sala dos professores as mulheres são homenageadas pela coordenadora que entrega a elas um envelope contendo uma mensagem.

Após a homenagem, o guarda avisa que hoje o lanche na cantina é Nescau em homenagem as mulheres, algumas professoras se dirigem até lá.

Eu decido então ir observar os alunos que estão nos corredores, estes estão fora das salas porque os professores ainda não se direcionaram para a sala.

Uma aluna vem oferecer bombom para mim e eu pergunto por que está ela fazendo aquele trabalho. Ela responde que vende panqueca e bombom para angariar fundos para a formatura. Eu indaguei porque ela vende sozinha e não com outros colegas de turma. Ela diz ter sim outras alunas que irão ajuda-la naquela tarefa.

Eu vejo um aluno que está sentado do lado de fora da sala e já é o segundo horário. Pergunto por que está fora e ele disse que chegou atrasado e tem vergonha de entrar quando o professor já está em sala. Eu pergunto a ele o porquê da vergonha, ele responde que não pode me dizer porque eu não vou entender. Eu insisto em saber. Ele então se propõe a me contar. Ele diz ter uma doença no fêmur, e por causa disso ele possui uma perna menor que faz com que ele manque quando caminha. Ele diz que vai fazer a cirurgia. Ele ainda complementa que tem muita vergonha e medo dos colegas zombarem dele. Eu digo a eles que não devemos nos preocupar com o que os outros pensam. Ele diz fazer o possível para chegar cedo para não ter que entrar na sala onde os outros alunos já estão.

No terceiro horário, duas turmas foram liberadas porque não havia professor.

Até agora, todos os dias faltam professores. Eu presenciei também alguns alunos falando em desistir por morarem longe, pois eles dizem gastar dinheiro com passagem e às vezes nem aula não tem.

OITAVA VISITA: DIA 20.03.2018

Chego a escola às 19h00min para mais uma visita. Hoje irei assistir a aula do professor de química que será em uma das turmas da segunda etapa. Ao chegar à sala de aula o professor me apresenta para os alunos e explica a eles o motivo por eu estar ali.

O assunto da aula é sobre corrente elétrica a partir de reações químicas. O professor se posiciona a frente dos alunos e começa a exposição da aula. Ele explica a eles como e porque a pilha colocada no congelador volta a funcionar. Os alunos a princípio, estão atentos a tudo o que o professor está explicando. Ninguém fala nada somente o professor e não tentou fomentar nos alunos a busca pelos conhecimentos prévios que cada um poderá ter acerca do assunto.

Ele continua falando para os alunos sobre o histórico da invenção da pilha, percebo que os alunos aos poucos estão ficando enfadados e dispersos. O professor não utiliza em sua aula nenhum recurso tecnológico que a tornasse mais dinâmica, como por exemplo, um *datashow*. Porém tal possibilidade é inviável por não existir na escola nenhum tipo de mídia em bom estado de funcionamento que possa ser disponibilizado aos professores.

A aula continua e o professor fala e os alunos escutam. Não houve interação nem espaço para diálogo, por isso ninguém se propôs fazer pergunta alguma. Parece que ninguém teve dúvida ou não entenderam nada, estão inertes sem nenhuma curiosidade sobre o assunto abordado na aula. O assunto parece não ter significado algum para eles.

Observo um aluno no final da sala, sentado na última cadeira abrindo a boca e se espreguiçando e dando a entender já está com sono e demonstrando sua desmotivação, e essa é, ainda, a terceira aula da noite. Continuando com a aula o professor coloca no quadro um gráfico intitulado

“ponte salina” e com muita segurança explica o que é uma reação química entre um líquido e um metal. A sala é muito quente e o professor está suando muito, a sala possui três ventiladores, porém apenas um está funcionando.

Com o passar do tempo a desmotivação e desinteresse dos alunos pela aula começa a ser mais visível. Eu observo uma aluna com o celular na mão que parece olhar sua imagem refletida no vidro do celular e fica arrumando o cabelo sem ao menos olhar para frente, local em que se encontra o professor.

Um casal sentado bem próximos um do outro se abraçam e continuam abraçados. A menina coloca a cabeça no ombro do menino e fica olhando para o teto e às vezes para parede e nunca em direção ao professor.

A menina que antes parecia olhar sua imagem através do vidro do celular agora, cruza os braços em cima da cadeira e encostou sua cabeça ficando ali, com os olhos fechados. O professor continua explicando e parece não perceber que as atenções que antes focadas ao que ele explicava estão ficando cada vez mais dispersas. Sua permanência na sala será durante dois horários seguidos.

Percebo está aumentando o número de aluno que resolvem não mais prestar a atenção ao que o professor continua explicando. Todos calados no decorrer da aula e o que é pior, alguns estão de olhos fechados. O casal citado anteriormente faz troca e percebo ser agora a menina quem apoia a cabeça do garoto em seus braços e ele fecha os olhos.

Foram sessenta minutos de aula, equivalente a dois horários, e durante todo período os alunos assistiram passivamente as explicações do conteúdo da aula feita pelo professor. A sirene toca às 21h10min, e é o término da aula. Agradeço aos alunos por aquele momento e também ao professor que permitiu que eu estivesse ali, naquele momento realizando um trabalho investigativo.

Encerro minha visita às 21h10min.

NONA VISITA: DIA 23.03.201

Hoje eu cheguei a escola às 19h00min. Eu recebi o consentimento do gestor e da professora para assistir sua aula de história na turma 203 2º etapa. Antes de a aula começar, em um diálogo a professora relatou ser graduada em história, porém ali, além das aulas de história assumiu as disciplinas de filosofia e sociologia para poder completar sua carga horária. Ainda completou ser muito desgastante trabalhar com disciplina para qual não possui habilitação, principalmente por trabalhar nos três turnos e não disponibilizar de tempo para preparar suas aulas. Pergunto a ela pelo planejamento da aula que irei acompanhar, diz que ainda não organizou mas poderá repassar depois.

Em seguida nos encaminhamos para a sala 203. No caminho da sala de aula pude perceber vários alunos andando pelos corredores, e outros estando próxima a entrada da sala. Nesta escola, os alunos não ficam em sala quando há mudança de horários. Após entrarmos na sala, os alunos foram entrando aos poucos e vão entrando e sentando nas cadeiras. São poucos os alunos presentes, dos quarenta matriculados apenas vinte compareceram.

A professora senta numa cadeira e inicia sua aula. Ela solicita que os alunos abram os cadernos e localizem a última aula. Hoje será realizada a correção da atividade pendente. Ela pede a um aluno que leia a primeira questão e em seguida lê sua resposta. O assunto abordado na aula é sobre os três poderes. É realizada uma discussão sobre a corrupção no Brasil. Um dos alunos se posiciona e diz lamentar: “É muito triste a situação do nosso país com tanta corrupção. Eles roubam e a gente é que sofre as consequências”, finaliza.

No decorrer da aula, observo que nem todos os alunos estão atentos ao que está sendo discutido. Alguns conversam entre si fazendo barulho. Então, a professora intervém pedindo a eles que não façam barulho e preste atenção a aula. A discussão da aula gira em torno apenas de três alunos além da professora. Os demais alunos não se envolvem nas discussões, apenas fazem a leitura das questões e em seguida das respostas.

Enquanto os três alunos e a professora estão analisando e discutindo as questões da atividade, os demais alunos continuam fazendo barulho. A professora pede novamente a eles que não façam barulho e prestem atenção, mas ninguém considera o pedido feito por ela. Percebi um aluno que em nenhum momento olhou para professora e ficou durante toda a aula olhando e mexendo no celular. A sirene toca e a aula termina. Foram trinta minutos de aula, correspondente a um horário.

Continuo na escola dialogando com as coordenadoras pedagógicas (apoio), que ficam sentadas no espaço próximo as salas de aula, elas ficam ali organizando e encaminhando para suas salas os alunos que não entram nas salas e atrapalham as outras turmas com barulho: “Temos que ficar mandando para as salas esses marmanjos que não querem estudar” desabafa uma delas. Encerro minha visita às 22h10min.

DÉCIMA VISITA: DIA 28.03.2018

Chego às 19h00min para mais uma visita, como é de costume. A sirene toca e o portão é aberto e todos tem a permissão de entrarem na escola. Logo na entrada os alunos são avisados pelo porteiro sobre o lanche que hoje será servido, será sopa. Parece que a notícia de ser sopa no cardápio, não agradou muito aos alunos, porque a maioria preferiu dirigir-se a suas salas de aula e não a cantina.

Ao chegar a sala dos professores estão, pude observar a Coordenadora dialogando com os professores tentando fazer arranjo no horário. Ela explica que hoje três professores faltaram e pede para aqueles que tiverem aula nos últimos horários ocupem os primeiros que estão vagos. Assim, eles evitam que os alunos fiquem ociosos. Após os professores se encaminharem para as salas de aula, eu continuo ali dialogando com a coordenadora pedagógica que me relata que toda quarta-feira é um problema, porque professores costumam faltar. Isso vem ocorrendo com frequência. Acrescenta ainda que não gosta de colocar faltas em ninguém, porém se diz obrigada em fazê-lo e irá comunicar ao gestor o que está acontecendo para que tome alguma

medida com relação aos faltosos. Ela diz achar injustos os alunos que querem estudar virem às vezes de tão longe gastando dinheiro para pagar a passagem e chegando a escola não ter aula.

Pergunto a ela se não fazem um controle para saber o déficit dessas aulas que não foram dadas, e se os professores repõem essas aulas depois. Ela diz que a reposição seria a forma correta, porém nem sempre acontece porque são tantas as aulas não dadas que, se fossem todas repostas alteraria o calendário escolar no final do ano. Hoje quando cheguei na escola, o gestor já se encontrava. Como para esses gestores o noturno representa um terceiro turno, eles às vezes, da tarde costumam ficar logo para a noite.

A falta de professores neste dia favoreceu aos alunos andarem nos corredores de um lado para outro, aproveitando a ociosidade desses alunos resolvi conversar com alguns deles. Me aproximo de um jovem e pergunto porque ele está fora e não está assistindo aula. Ele responde que simplesmente é por não ter professor na sua sala. Marcos (codinome), aluno da primeira etapa aproxima-se do local onde estamos conversando e entra na conversa. Ele faz um relato onde diz está decepcionado com a escola, diz ainda, que se ali continuar desse jeito, faltando professores constantemente, ele irá desisti, pois, paga todos os dias 6,00 (seis reais), para chegar ali, e nem sempre tem todas as aulas.

Observo dois alunos sentados um pouco distante dos demais, caminho até eles, vejo que estão com um saquinho nas mãos de onde tiram algo e comem. Parece ser salgadinho. Ao chegar onde estão, eu converso com eles e pergunto se tem professor em suas salas de aula. Eles dizem que sim e explicam que o motivo por estarem ali é por eles chegarem atrasados, mas irão assistir os próximos horários. Pergunto a eles se costumam chegar com atrasos e respondem que sim, e acrescentam que trabalham como ajudante de pedreiro e às vezes vêm direto do trabalho para a escola. Eles ainda dizem: “Como hoje chegamos aqui com fome e não tinha mais merenda aqui tivemos que comprar isso aqui para matar a fome”.

Eu observo que as coordenadoras estão sentadas próximas a uma mesa que fica no corredor, ali sentadas, conseguem observar a entrada e saída dos alunos na sala de aula. Decido ficar ali conversando com elas. Enquanto conversamos, alguns alunos se aproximam e perguntam a elas qual é o professor que irá para sala 100 na qual estudam. Elas verificam no controle que têm em mãos e em seguida respondem a eles que deverão ir para suas casas porque o professor que daria aula faltou. Percebo que em vez de revolta por não ter aula, afinal é ainda o terceiro horário, a expressão foi de muita alegria e elas se abraçaram de felicidade dando pulinhos e voltaram à sala para levar a notícia aos demais colegas.

Ao serem informados da ausência do professor, esses alunos vão embora e na saída alguns vêm até nós e desejam boa páscoa. Hoje não teve o último horário por isso as aulas encerraram às 21h10min.

DÉCIMA PRIMEIRA VISITA: DIA 03.04.2018

Eu estava de volta para mais uma visita. Chego na escola às 19h00min, e os alunos estão em frente ao portão e quando a sirene toca se encaminham ao portão que dá acesso a entrada. A coordenadora está próxima a entrada e os recepciona com a notícia que o lanche daquela noite será arroz com galinha. Eles parecem gostar da informação e são encaminhados para a cantina, local onde irão receber o lanche. Pude observar que no espaço da cantina não existem mesas onde os alunos possam colocar seus pratos, eles sentam em uns bancos de madeira ou cadeiras de plástico e colocam o prato nas pernas que serve de apoio.

Na sala dos professores, eles estão discutindo, e pelo que pude observar, eles demonstram insatisfação e cobram agilidade na construção do horário. Um professor se posiciona e diz ser muito complicada a desorganização com relação ao horário, porque dificulta seu planejamento. É incerta qual turma irá trabalhar. Outros professores também externam preocupação e afirmam que tal situação traz prejuízo para os alunos, inclusive com a falta de

professores que ao não saberem em qual turma irão trabalhar acabam não indo à escola.

A coordenadora ouve os questionamentos expostos pelos professores e diz estarem agilizando, tentando resolver o problema. Ela inda acrescenta que numa conversa que teve com o gestor ele lhe afirmou está finalizando e que a demora se deu porque primeiro teve que organizar o da manhã e o da tarde e em breve será o da noite. Em seguida, pede aos professores que se dirijam a sala de aula porque o horário de tolerância acabou e os alunos estão esperando. Nesse momento sua fala quase é interrompida com a chegada de um grupo formado por seis alunos que pedem uma pouca de atenção por parte dos professores e dizem estarem ali com a intenção de falarem com o gestor. Como os gestores não se encontram pedem para ao menos serem ouvidos por estes.

Os professores ouvem os alunos com atenção e pude observar que se trata de um movimento reivindicatório. Eles se identificam que são alunos dos turnos matutino e vespertino que se uniram para pressionar através de manifesto nas ruas com carro de som o governo a agilizar a reforma da escola. Segundo eles, o governo prometeu a reforma para a escola e até o momento nenhuma resposta se diz decepcionados e prejudicados pela omissão da secretaria de educação. Eles dizem que esperam contar com o apoio de todos os professores ali presentes, e pedem permissão a coordenadora para divulgarem os ideais do movimento aos demais alunos que estão nas salas de aula. A coordenadora atende ao pedido desses alunos e os encaminha para as salas de aula acompanhadas por ela.

Os professores também se dirigem para sala de aula, já são 7h25 min e o primeiro horário está para terminar. Os alunos ainda estão nos corredores esperando a chegada dos professores. Em um diálogo com a coordenadora ela diz que todos os professores estão na escola e deverá ser tranquilo sendo que na ausência de professores a escola fica muito tumultuada. De fato, hoje foi muito tranquilo e termino mais uma visita às 22h40min.

DÉCIMA SEGUNDA VISITA: DIA 17.04.2018

Chego à escola para mais uma visita são 19h00mi. Hoje está chovendo muito. Na visita anterior ficou agendado com a coordenadora para eu acompanhar o professor de matemática na turma 101 da primeira etapa. Na sala dos professores ouvi um comentário feito por uma professora: “Hoje tem mais professores que alunos, dá dois alunos pra cada professor”. Que hoje tenha pouco aluno é fato visto que a chuva está forte. O professor de matemática que irei acompanhar já se encontra na escola, porém como ele resolveu fazer avaliação hoje, então a coordenadora achou melhor remarcar a minha visita para a próxima aula. Ela também me relata que na próxima semana terá eleição para definir os participantes do conselho escolar e como os alunos do noturno deverão também participar. A escola decidiu agilizar a escolha dos líderes de turma, para que esses possam representar os demais colegas, considerando que a maioria dos alunos são trabalhadores e a eleição do colegiado se dará no diurno, horário que muitos alunos que estudam à noite estarão no trabalho.

Sou convidada como observadora pela coordenadora a acompanhá-la até as salas de aula onde haverá a eleição para escolha dos representantes das turmas. Como os professores já estão nas salas, ela explica a eles que o processo de votação será rápido, porque elas (coordenadoras), já fizeram um trabalho junto aos alunos tentando conscientizá-los sobre o papel e as atribuições de um líder no âmbito da sala de aula e da escola como um todo e diz que sua ida ali, naquele momento, se resume tão somente legitimar a escolha dos líderes através de uma breve eleição.

A primeira sala a iniciar o processo de escolha do líder foi a turma 100 da primeira etapa, os alunos insistiram para adiar a votação argumentando que muitos alunos haviam faltado, porém a coordenadora conseguiu convencê-los, insistindo na urgência daquela votação porque segundo ela os alunos escolhidos já teriam que participar na próxima semana da reunião que definirá os que irão concorrer na eleição do conselho escolar segmento aluno. Os alunos aproveitam aquele momento e manifestam indignação com relação

a estrutura da escola, apontando as condições em que se encontra a sala toda molhada. A coordenadora explica a eles que a reforma prometida não depende do gestor e sim da secretária de educação. E que eles também podem fazer suas reivindicações exigindo que o estado cumpra seu papel.

A segunda turma seria a 101, mas como o professor que estava na turma naquele momento fazia avaliação ela resolveu direcionar-se a outra a 103. Ali chegando pedir licença ao professor para fazer a votação com os alunos e ele lhe atende prontamente o pedido. A realidade dessa turma não é diferente das demais, hoje o número de alunos é muito pequeno. Os alunos acham importante a votação e logo apontam problemas, como as condições da sala ainda com água e pingando do telhado. Eles não aceitam em hipótese alguma a efetivação da eleição, argumentam que ali estão presentes menos da metade dos alunos por isso pedem que seja adiada a votação. A coordenadora não teve outra saída a não ser concordar com o que foi decidido por eles.

O processo de votação continuou nas turmas seguintes 103 e 104 respectivamente. Eu pude observar em todas as turmas por onde passei a indignação dos alunos por estar em um espaço escolar sem condições de funcionamento. Um dos alunos relatou: “Isso é uma vergonha. Essa escola desse jeito. Tenho até medo que caia por cima da gente e aponta para o teto”. Não foi possível fazer eleição em todas as turmas, e a coordenadora resolve deixar para concluir em outro dia. Terminei minha visita às 21h40min.

DÉCIMA TERCEIRA VISITA: DIA 24.04.2018

Chego a escola às 19h00min para acompanhar a aula de matemática na turma 101 da primeira etapa, pois na minha última visita já ficou combinado e agendado pra essa data.

Ao chegar fico aguardando o professor que não demora. Numa breve conversa que tivemos diz que é graduado em matemática com pós-graduação em ciências da matemática, quando pergunto pelo planejamento diz que pode me repassar depois.

Ao chegar na sala de aula o professor me apresenta aos alunos e explica a eles o motivo da minha visita. Ao se organizar na sala, o professor inicia a aula com a chamada da presença dos alunos. Eu percebo que apesar de 43 alunos estarem matriculados nessa sala, apenas 20 estão presentes.

Ao finalizar a verificação da presença dos alunos, ele inicia o assunto da aula, o qual é fração. Para instigar os alunos nesse tema, o professor faz pergunta aos alunos sobre como as frações devem ser utilizadas. Percebo que a maioria dos alunos consegue acompanhar o assunto, visto que esses respondem as perguntas.

Além disso, a maioria dos alunos estão atentos a aula, com exceção de duas alunas que conversam entre si. Após um certo tempo, as alunas param de conversar e passam a ficar atentas na aula.

A turma naquele dia está composta, em sua maioria, por alunos que aparentam ter mais de 30 anos.

Uma aluna que aparenta 40 anos diz que o assunto desta aula é menos difícil que os apresentados em aulas anteriores.

O professor pausa a explicação para que os alunos possam copiar no caderno o que está escrito no quadro. Após essa pausa, o professor apresenta um modelo de fração que precisa ser tirado o MMC. O professor mostra a eles como fazê-lo e em seguida solicita aos alunos a fazerem um exemplo similar. Os alunos conseguem fazer o exemplo com sucesso.

Um senhor diz ao professor que pensava que fração era um assunto mais complicado, mas está percebendo que não é.

Outro aluno se posiciona e relata ter 64 anos, diz que fazia tudo na calculadora, que está de volta a estudar e finalmente entendendo o que fazia. Além disso, completa que é presidente de um sindicato e trabalha muito fazendo relatórios no computador.

O professor reforça que para resolver frações é preciso saber a tabuada.

Ao finalizar a aula, pergunto ao professor se é comum essa quantidade de alunos faltarem. Ele disse que sim, e complementa que no período de junho as faltas de alunos se acentuam ainda mais, pois muitos alunos faltam aulas

porque participam em grupos de festa junina como quadrilha, bumba-meu-boi, dança portuguesa e outros.

Termino minha visita às 20h40min

DÉCIMA QUARTA VISITA: DIA 02.05.2018

Eu chego à escola às 19h00 para acompanhar o professor de química em sua aula na turma 101 da primeira etapa com início às 19h40, ou seja, no segundo horário. Em uma breve conversa que tive com o professor ele relatou, que além de ser professor, também atua como palestrante em empresas falando sobre questões ambientais e disse ainda, que em setembro do ano em curso lançará o seu primeiro livro. Ao chegarmos na sala de aula observo o quantitativo de alunos muito pouco, apenas 12 alunos estão presentes. O assunto da aula de hoje é tabela periódica.

O professor solicita que os alunos abram seus cadernos para retomar aonde pararam na aula anterior. O professor inicia a aula de hoje fazendo algumas perguntas aos alunos como por exemplo, quantos períodos tem a tabela periódica e como está estruturada a tabela e seus elementos químicos. A partir das respostas, ele vai colocando e complementando as respostas dos alunos no quadro. Alguns alunos conseguem responder corretamente e outros não as perguntas do professor.

Os alunos aparentam estarem bem atentos a explicação do professor. Observo que nas primeiras cadeiras estão dois alunos, um com 64 anos segundo seu relato, e outro que aparenta ter a mesma idade são eles os que mais participam da aula.

Para instigar mais os alunos, o professor distribui cópias da tabela periódica, a partir desse momento percebo que mais alunos participam da aula. Contudo, ainda sim, existem alguns que não conseguem acompanhar ou entender, e estes apenas abaixam a cabeça e lá permanecem sem se manifestarem.

Uma das alunas de cabeça baixa interrompe a aula e diz ao professor que não está se sentindo bem, está com dor de cabeça e pressão baixa e por isso

precisa ir embora. Ela justifica que deve ser por ter saído muito cedo de casa não se alimentou bem. Além disso, a jovem pergunta se amiga ao seu lado pode ser autorizada a lhe acompanhar para que ela não saia sozinha.

Após a saída da aluna, um aluno entra na sala e distribui para seus colegas pacotes de salgadinhos. Assim, os alunos assistem a aula e comem ao mesmo tempo. O salgadinho exala seu cheiro no ambiente.

O professor continua sua aula explicando sobre a tabela periódica. Os alunos parecem estar atentos, mas nenhuma pergunta é realizada. Logo, uma aluna se posiciona e pergunta ao professor se o cálcio e o ferro do nosso corpo tem relação com os elementos em estudo. A partir da curiosidade dessa aluna, o professor fez um breve levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto e a aula tornou-se mais dinâmica e interativa. Percebo que os alunos dispersos começaram a se envolver, porém a aula termina, eram apenas 30 minutos.

Ao término da aula, fico na sala conversando com a supervisora. Um aluno então se aproxima e diz que já vai embora pois está com dor de cabeça e fome. Ele ainda completa que é ajudante de pedreiro e bateu oito traços de cimento nesse dia, ela pergunta a ele o que isso significa na prática. Ele explica a ela que mistura cimento e areia com a enxada até fazer liga.

Eu encerro minha visita de hoje às 21h40min.

ANEXO

ANEXO A: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

1. IDENTIFICAÇÃO

Escola: C. E. Professor [REDACTED]

Endereço: Avenida 09, S/N, Rua 17, Quadra 50

Bairro: Maiobão

CEP: 65.137-000

Fone:

Código do Inep: 21008396

2. APRESENTAÇÃO

O projeto político pedagógico do Centro de Ensino Professor Robson Campos Martins, nasceu e desabrochou como vivência no novo milênio e conquista de uma comunidade educativa, portanto deve ser um documento inspirador de todas as ações e práticas do dia-a-dia da escola. Ele se apresenta como documento forte, bem elaborado, realista, dinâmico, atualizado e, sobretudo corresponde a realidade de sua clientela.

A intenção deste fundamento é armazenar dados, que coletivamente estabelecido visão nortear toda a prática pedagógica e ação educativa nesta unidade escolar garantindo a interação entre os objetivos, e oportunidades no processo educativo.

Espera-se que seja trabalhado, valorizado, dinamizando e que os educadores da escola iluminados pela sabedoria e animados pela força e união tornem-nos seu “projeto” levando-o sempre no coração para que nossos sonhos se transformem em ações e que aconteça a verdadeira educação libertadora e se construa a sociedade de que tanto desejamos.

3. JUSTIFICATIVA

A nossa realidade cotidiana tem nos revelado o crescente aumento de desagregação e fragmentação que nos afasta do propósito maior que é a evolução do ser e integração do universo.

Nessa perspectiva sentimos a necessidade de melhorar e ampliar a qualidade de vida em seus aspectos básicos de sobrevivência social, político, educacional e utiliza o diálogo como mediação nas tomadas de decisões oportunizando aos educandos, a conquista da cidadania.

O que se torna imprescindível para o crescimento e desenvolvimento dinâmico, deve-se, prioritariamente a organização sistemática das atividades pedagógicas, como o selecionador dos conteúdos, a experiência e cientificidade dos saberes científicos, garantindo a participação e desenvolvimento da comunidade local e escolar fazendo-se indispensável a autonomia da instituição que possibilita a construção de ações coletivas e democráticas.

O Centro de Ensino Robson Martins enfrenta grandes desafios como, o de assegurar a participação da comunidade local nas decisões da escola, a busca da parceria ESCOLA X FAMÍLIA, a qualidade de ensino e o ambiente educativo que resulte na elevação do desempenho acadêmico do aluno. Surge, assim, compreender a realidade, superar ou amenizar esse desafio.

Diante do exposto é indispensável a elaboração do PPP que viabilize ação coletiva com intencionalidade, construindo uma educação crítica libertadora, nos propondo a realizar projetos pedagógicos por acreditar que é possível resgatar o cidadão para o exercício da cidadania, consciente de seus direitos e deveres explicitados na atual constituição federal.

4. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

a) Histórico

A C.E. Prof. Robson Martins, anteriormente denominada Unidade de Ensino Integrada Fundamental e Médio Professor Robson Campos Martins,

localizada a Avenida 09, Rua 17, Quadra 50, S/N, bairro Maiobão, Paço do Lumiar – MA e CEP 65.130-000, foi inaugurado no dia 07 de setembro de 1983 pelo então governador do Estado do Maranhão, o Ilmo. Luís Alves Coelho Rocha, com o objetivo de atender as necessidades na área da educação junto a comunidade local e adjacências. A escola carrega o nome em homenagem ao ilustre professor Robson.

Inicialmente a escola foi dirigida por duas diretoras, a Sra. Iracilda e a Sra. Maria da Paz, que juntas e com grande esforço, organizaram a parte pedagógica, funcionando nos três turnos:

- Matutino – Ensino Fundamental Menor;
- Vespertino – Ensino Fundamental Maior e Médio;
- Noturno – Ensino Médio

Após esse período inicial, a professora Lisberth de Jesus Gomes administrou a escola durante nove anos, desempenhando o papel como gestora, onde juntamente com os demais segmentos da escola, traçou ações a serem desenvolvidas na sua gestão.

A sociedade elegeu a escola como lugar de reconstrução de saberes sistematizado, afim de que essa possa assegurar as gerações futuras aquisição desses saberes. A professora Ângela Margareth Simões, consciente da sua missão, ofereceu situações e momentos que favorecem o bom relacionamento entre funcionários em geral, família e comunidade, facilitando ao personagem principal, o aluno, melhores condições de aprendizagem.

Por entender que a educação deveria centrar-se no aluno, a professora Maria dos Remédios Saraiva assumiu a responsabilidade da Gestão desta unidade de ensino durante alguns anos, com natureza dinâmica, procurando parceria com todos e enfatizando a importância da metodologia para o sucesso, buscando com todos a referência de uma escola digna para formar cidadãos capazes de interferir e interagir na sociedade em que vivem.

Em 2005, assumiu a Gestão Escolar, a professora, Olga Salgueiro Rodrigues, e esta permaneceu por quase doze anos. Neste período a escola passou por processo de mudança estrutural na parte pedagógica. Deixou-se de trabalhar

com o ensino fundamental, dedicando-se exclusivamente ao Ensino Médio. A escola continuou funcionando os três turnos, divididos na seguinte forma:

- Matutino – 1a Série, 2a Série e 3a Série (Ensino Médio);
- Vespertino – 1a Série, 2a Série e 3a Série (Ensino Médio), 1a Etapa, 2a Etapa (EJA);
- Noturno – 1a Série, 2a Série e 3a Série (Ensino Médio), 1a Etapa e 2a Etapa (EJA)

Em 2016, o Governador do Estado promoveu o projeto “Gestão Democrática” na qual visava eleição para o cargo de Gestor Geral e Gestor Auxiliar. Tivemos, nesse processo democrático, criação de chapa única, assumindo o processo no democrático apenas Gestor Auxiliar, o professor José de Ribamar Sousa de Assunção, pois o candidato professor Fernando Berredo teve sua candidatura impugnada. Um ano depois, em 2017, foi realizado nova eleição e, desta feita, apenas para o cargo de Gestor Geral, assumiu o professor Adeilson Carlos de Lima Alves.

b) Comunidade Escolar:

A comunidade atendida com o ensino de qualidade aos que buscam obter escolaridade em nível médio e é ofertado nas modalidades regular e EJA totalizando atendimento de quase 900 alunos nos três turnos.

c) Espaço físico:

O espaço físico do C. E. Robson Martins é composto por:

- Uma sala de professore;
- Uma sala de direção;
- Uma sala de secretária;
- Uma sala de recurso AEE;
- Dez salas de aulas;
- Uma sala de depósito de livros;
- Uma sala extra - futura sala de vídeo;

- Uma biblioteca;
- Um laboratório de informática
- Uma cozinha;
- Um depósito de alimentos;
- Quatro banheiros;
- Um pátio coberto.

O C. E. Robson Martins, com seus 33 anos prestando serviço socioeducativo, tem seu trabalho reconhecido pela comunidade e através de informações colhidas junto aos pais no momento da matrícula, temos os resultados abaixo que norteiam nossas ações com também definem as prioridades das ações desenvolvidas pela gestão.

- Cerca de 28,7% dos pais/responsáveis não tem escolaridade ou estudaram até o fundamental;
- Grande parte das mães são domésticas;
- Uma parte dos alunos tem bolsa família.

d) Parcerias e Programas

É fundamental a parceria que vem ajudando na qualidade da educação e na afetividade do cotidiano escolar. O governo do Estado, através da Unidade Regional de Educação – URE (São Luís), vem buscando novas estratégias, garantindo à escola macro parcerias descritas abaixo:

- GEAP – Grupo Especial de Apoio às Escolas, através da Ronda Escolar do 13º Batalhão da Polícia Militar;
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, financiado pelo Governo Federal;
- PNBE – Programa Nacional de Biblioteca na Escola, em parceria com o Mec;
- PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional, voltado para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e comunicações (TIC's);
- PDE – Programa de Desenvolvimento na Escola;

- PNAE – Programa Nacional de Alimento Escolar/Merenda Escolar;
- CIEE – Centro de Integração Empresa – Escola.

e) Estágio Curricular Não-Obrigatório

A escola C. E. [REDACTED] busca parcerias para ofertar vagas de estágio curricular não-obrigatório aos seus estudantes do 1a , 2a e 3a ano do Ensino Médio, de acordo com a Lei Federal Nº 11.788/96, DCNEM de 1998 e Decreto Estadual No 32.685/17.

O estágio curricular não obrigatório deve estar em consonância com os objetivos deste Projeto Pedagógico e atender aos objetivos da proposta curricular dos níveis de ensino, conforme Legislação vigente, garantindo ao estudante autonomia e protagonismo, e à escola, a construção de uma política não abandono escolar.

De acordo com o Decreto Estadual Nº 32.685/17 são obrigações da escola C. E. Prof. Robson Campos Martins, em relação aos estágios dos estudantes:

I – Inserir o estágio Não-Obrigatório ao Projeto Político Pedagógico da escola, para garantir pleno acesso e participação dos estudantes.

II – Assinar Termo de Compromisso com o estudante ou com o seu representante ou assistente legal, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso à etapa e modalidade da formação escolar, ao horário e calendário escolar;

III – Visitar e analisar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do estudante;

IV – Indicar o supervisor ou professor orientador, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estágio junto à parte concedente, observadas as especificidades dos estagiários da Educação Especial;

V – Exigir do estudante a apresentação trimestral de registro das atividades;

VI – Zelar pelo cumprimento do Termo de Compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;

VII – Comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares;

VIII – Registrar via formulário eletrônico a avaliação do estudante, enquanto estagiário, para fins de acompanhamento pela Secretaria Adjunta de Programas e Projetos Especiais e Secretaria Adjunta de Ensino.

f) Recursos Permanente

Abaixo, será apresentado os recursos permanentes existentes na escola:

- Televisão
- DVD
- Computador
- Impressora
- Laboratório Móvel de Ciências
- Laboratório de Informática
- Caixa de Som Amplificada
- Microfone
- Mimeógrafo

5. OBJETIVOS

a) Objetivo Geral:

Proporcionar um programa de formação continuada através de uma educação voltada para os valores éticos, morais e culturais que sintonize o homem com os avanços tecnológicos e mudanças da atual conjuntura social.

b) Objetivo Específico:

- Favorecer um a proposta educativa, permitindo ao aluno assumir o papel de agente no seu próprio desenvolvimento físico, cognitivo e sócio afetivo;

- Oferecer aos alunos os recursos didáticos necessários a uma melhor aprendizagem;
- Realizar pesquisas aprimorando os conhecimentos referentes a temática em estudo;
- Aproximar a escola da comunidade, fortalecendo sua participação nas atividades pedagógicas através da fomentação de projetos, oficinas e ações educativas;
- Assegurar a expressividade e liberdade das ideias, respeitando o trabalho coletivo.

6. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E METODOLÓGICOS

a) Fundamentos Legais

Ao garantir uma qualidade no processo de ensino-aprendizagem, a escola e todos os envolvidos no processo educacional assumem desafio de desempenhar sua função política-pedagógica de acordo com as concepções, crenças e diversidade cultural da comunidade.

É de fundamental importância, que a escola desperte a cada mudança social e aponte discussões significativas e reflexivas, garantindo o pleno desenvolvimento da proposta educativa. A escola é responsável pela promoção de desenvolvimento de qualquer cidadão, cabendo a ela definir o processo de formação, de acordo com a visão da sociedade. Cabe-lhe ainda a incumbência de definir mudanças que julga necessária fazer.

Embora não seja a única instância formadora da sociedade, a escola ainda se mantém como uma instituição social na vida dos indivíduos, exigindo assim que a ambiência escolar seja de formação e informação contínua.

Nesse contexto, o grande desafio da escola esta em criar situações significativas de aprendizagem, conduzindo os alunos a construção do conhecimento que implicará numa ressignificação do seu papel numa sociedade mais globalizada.

b) Fundamento Teórico Filosófico

6.2.1 Concepção de aluno e professor

A escola tem o dever de encaminhar o aluno para que ele atinja seus desenvolvimentos intelectuais, afetivos e sociais, garantindo um novo olhar às ações pedagógicas baseada em uma nova cultura, onde são perceptíveis as inquietações dos alunos.

Quanto a ação do professor, este precisa favorecer situações onde sinta-se à vontade para expressar suas opiniões, articular questionamento e compartilhar na busca de situações emergentes na aprendizagem.

6.2.2 Concepção de Gestão

A gestão da escola tem papel fundamental na condução da prática educacional, onde se reconhece que o trabalho se realiza de maneira positiva e significativa, tendo em vista os objetivos e metas propostas no Projeto Político Pedagógico. A concepção de gestão democrática, participativa baseia-se na relação dialógica entre os segmentos da escola aos demais organismos sócio-políticos, caracterizando-se numa participação coletiva na tomada de decisões.

A gestão tem grandes desafios no que se refere a administrar, respeitando as diferenças e atento a pluralidade nas relações e formações, articulando e garantindo as parcerias sob as diversas concepções pedagógicas, investindo na flexibilidade das decisões.

6.2.3 Concepções Didática-pedagógica

A prática pedagógica é fundamental por um conjunto de ideias que são sustentadas por meios das formações e experiências vivenciadas. A ação didática-pedagógica concentrada numa concepção construtiva, estabelece a heterogeneidade e a autoestima como fator preponderante na conquista da

autonomia no processo de aprendizagem. Nesse processo, o professor e o aluno garantem o exercício ativo numa relação com o objetivo de conhecimento.

O cotidiano escolar exige princípios que valorizem a diversidade didática-metodológica, desencadeando diferentes decisões e a própria prática pedagógica.

6.2.4 Formação Continuada

Compreende-se que democratizar o processo de ensino exige uma formação e valorização dos educadores. O desenvolvimento profissional constitui-se em propostas que valorizam a sua formação, baseando-se em uma perspectiva em que reconhece sua capacidade de participar, propor, analisar e decidir.

Entende-se que a formação continuada deve assentar-se no tratamento teórico-metodológico, valorizando o trabalho pedagógico como base na formação coletiva do profissional da educação bem como um trabalho interdisciplinar, que busque articulação entre os componentes da comunidade escolar.

6.2.5 Missão

O Centro de Ensino Professor Robson Campos Martins tem como missão garantir a aprendizagem e desenvolver habilidades do educando, formando cidadãos críticos com uma visão ampla da sociedade. Para que haja interação de todos na comunidade escolar é necessário que todos os professores, alunos, administrativos, operacionais, direção e famílias desenvolvam um trabalho educativo.

A sociedade espera que a escola prepare o aluno para participar ativamente da vida econômica, social e política do país, além de compreender as tecnologias disponíveis na atualidade. Esse trabalho deve acontecer progressivamente.

6.2.6 Visão

Ser reconhecida como instituição de educação que concretiza o processo ensino-aprendizagem com qualidade ética e comprometimento.

6.2.7 Valores

Os valores essenciais da escola são: respeito; justiça; solidariedade; integração; compromisso e inovação.

Respeito/Justiça – Agir sem discriminar pessoas, tratando-as de forma personalizada com imparcialidade e respeitando as diferenças individuais.

Compromisso – Cumprir nossas atividades com responsabilidades.

Inovação – Buscar estratégias inovadoras que resultem em atividades agradáveis e eficientes.

Solidariedade – Conceber atividades que visem desenvolver relações de colaboração e cooperação pois para aprender é necessário ter experiência em comum.

Integração - Fazer parte de uma equipe significa ter papel ativo nos rumos da escola, propor melhorias e pedir orientações sempre; somando esforços e a criatividade de cada um, possibilitando a participação de todos no desenvolvimento da instituição.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fundamentos estabelecidos no Projeto Político Pedagógico do C. E. Prof. Robson Campos Martins, são indicadores para a intervenção pedagógica que garanta um padrão de qualidade comprometendo-se com a formação do cidadão para juntos construirmos uma sociedade mais justa e menos excludente.

O projeto Político Pedagógico está voltado para a linha de pensamento de PIAGET, o qual almeja implantar uma educação de qualidade, onde o aluno tenha acesso a meios e comunicação, livros didáticos, jogos que lhe estimule a busca e a construção de seus conhecimentos.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico não é de caráter definitivo, pois o mesmo necessita ser analisado e aperfeiçoado quando se fizer necessário de incluir adaptações, no sentido de termos um projeto sempre atualizado para melhor nortear a comunidade e termos uma escola democrática e reflexiva.