

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ROSELDA APARECIDA DE SOUSA

**AUSÊNCIA PROLONGADA DOS ALUNOS DA EJA SEMIPRESENCIAL: UM
DESAFIO À GESTÃO**

JUIZ DE FORA

2017

ROSELDA APARECIDA DE SOUSA

**AUSÊNCIA PROLONGADA DOS ALUNOS DA EJA SEMIPRESENCIAL: UM
DESAFIO À GESTÃO**

Dissertação apresentada como requisito para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Gaudereto Lamas

JUIZ DE FORA

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sousa, Roselda Aparecida de.

Ausência prolongada dos alunos da EJA semipresencial: um desafio à gestão / Roselda Aparecida de Sousa. -- 2017. 271 f.

Orientador: Fernando Gaudereto Lamas

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

1. Gestão. 2. Ausência Prolongada. 3. Abandono. 4. Educação de Jovens e Adultos. I. Lamas, Fernando Gaudereto, orient. II. Título.

ROSELDA APARECIDA DE SOUSA

**AUSÊNCIA PROLONGADA DOS ALUNOS DA EJA SEMIPRESENCIAL: UM
DESAFIO À GESTÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para defesa no Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Orientador (a) Fernando Gaudereto Lamas

Membro da banca

Membro da banca

Para as minhas duas asas:
Lays e Lívia
Para o meu céu:
Gilson.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, à Superintendência Regional de Ensino de Unaí e a esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram mais que a realização de um sonho, mas a formação profissional de que preciso para alargar, além de meus horizontes, os dos alunos e colegas de trabalho com quem compartilho minhas experiências, eivada pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

Ao meu orientador Doutor Fernando Gaudereto Lamas e à suporte de orientação, Mestra Amélia Gabriela Thamer Miranda Ramos de Paiva pelo que lhes coube, pelas suas correções e incentivos.

A minha mãe Geraldina Lina de Oliveira (*in memoriam*) por ser meu exemplo de determinação, pelo amor, incentivo e apoio incondicional enquanto estive comigo neste plano.

Ao meu esposo Gilson Lopes de Queiroz e as minhas filhas Lays e Lívia por terem me sustentado e assumido por vezes a minha função em nosso lar, cuidando uns dos outros enquanto eu estudava.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, meus mais sinceros agradecimentos,

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de "cultura do silêncio" imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios.

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão diz respeito à ausência prolongada dos alunos matriculados no Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), semipresencial, oferecida pelo Centro Estadual de Educação Continuada, CESEC “Júlio Martins Ferreira”, da rede estadual de Minas Gerais, município de Unaí. A pesquisa traz a seguinte questão norteadora: Quais são os desafios colocados à equipe gestora no que se refere à ausência prolongada de alunos do Ensino Médio matriculados no CESEC “Júlio Martins Ferreira” no período de 2014-2015? Sua relevância reside no fato de que é necessário conhecer as causas desse problema para propor intervenções ligadas a políticas públicas e gestão escolar a fim de resolvê-lo no quanto for possível. Os objetivos definidos para este estudo foram: descrever os desafios colocados à equipe gestora no que se refere a minimizar o problema; analisar a cultura da escola no que se refere aos aspectos de integração dos alunos à comunidade escolar e os aspectos que contribuem para a não continuidade dos mesmos e, por fim, propor medidas que visem a integração desses alunos matriculados no referido CESEC visando ampliar o índice de conclusão de curso nesse nível de ensino. Assumiu-se hipoteticamente que os motivos que levam os alunos à ausência prolongada são de cunho social, pessoal e institucional, de maneira que, para confirmação ou refutação dessas hipóteses, foram utilizados procedimentos metodológicos de dois tipos: a pesquisa exploratória e a descritiva, considerando como técnica de levantamento e análise de dados os aspectos quantitativo e qualitativo, numa abordagem observacional e estatística. A análise documental procedeu-se tomando como fontes de informação os registros nos livros da secretaria da instituição, diários dos professores, os registros no SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar e como ampliação de instrumentos de investigação, a realização de entrevistas semiestruturadas com a gestora e equipe pedagógica, e grupos focais com os alunos e professores da instituição. Dessa forma, foi possível chegar a três pontos específicos: a) aos fatores que contribuem para a ausência prolongada dos alunos, o que acaba por ocasionar a evasão e o abandono, b) à importância da atuação da equipe gestora a fim de facilitar a integração do aluno no ambiente escolar – criação de vínculo de pertencimento e, c) à possibilidade de aplicação de medidas no campo pedagógico e administrativo da instituição com o intuito de melhorar o atendimento, a qualidade do ensino ofertado e ampliar o índice de certificação dos alunos.

Palavras-Chave: Gestão; Ausência Prolongada; Abandono; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The present dissertation is developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The case of management refers to the prolonged absence of students registered in Secondary Education, in the form of Youth and Adult Education (EJA), semi-presential offered by the State Continuing Education Center, CESEC "Júlio Martins Ferreira", from the State of Minas Gerais, municipality of Unaí. The research has the following guiding question: What are the challenges posed to the management team regarding the prolonged absence of high school students registered in CESEC "Júlio Martins Ferreira" in the period 2014-2015? Its relevance lies in the fact that it is necessary to know the causes of this problem to propose interventions linked to public policies and school management in order to solve it as much as possible. The objectives defined for this study were: to describe the challenges posed to the management team in minimizing the problem; to analyze the culture of the school regarding the integration aspects of the students in the school community and the aspects that contribute to their non-continuity, and, finally, to propose measures aimed at the integration of students registered in said CESEC in order to expand the index of course at this level of education. It was assumed hypothetically that the reasons that lead students to prolong absence are social, personal and institutional, so that, to confirm or refute these hypotheses, methodological procedures of two types were used: exploratory and descriptive research, considering as a technique of data collection and analysis, quantitative and qualitative aspects, in an observational and statistical approach. The documentary analysis was done taking as sources of information the records in the books of the institution's secretariat, teachers' journals, the SIMADE - Mineiro System of School Administration records and as an extension of research instruments, the conduct of semi-structured interviews with the manager and pedagogical team, and focus groups with the students and teachers of the institution. In this way, it was possible to reach three specific points: a) the factors that contribute to the students' prolonged absence, which leads to evasion and abandonment, b) the importance of the management team's performance in order to facilitate the integration of the student in the school environment - creation of a bond of belonging and, c) the possibility of applying measures in the educational and administrative field of the institution with the purpose of improving the attendance, the quality of the offered education and to increase the student certification index.

Keywords: Management; Prolonged Absence; Abandonment Youth and Adult Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matrículas EJA de 2007 a 2014	41
Figura 2 – Taxas de Transição e de Rendimento dos alunos	54
Figura 3– Forma de encerramento da matrícula no SIMADE para a EJA semipresencial.	98
Figura 4 – Dados por encerramento por transferência.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferentes concepções de cultura escolar.....	144
Quadro 2 - Situações-Problema na dimensão da Gestão Administrativa em 2014.	157
Quadro 3 - Atribuições I do Supervisor Pedagógico e os resultados da pesquisa ..	178
Quadro 4 - Atribuições II do Supervisor Pedagógico e os achados da pesquisa	179
Quadro 5 - Apresentação de dados relacionados às atribuições do Orientador Educacional no CESEC	180
Quadro 6 - Características dos Modelos Pedagógicos e Andragógicos.....	219
Quadro 7 - Problemas relacionados à ausência prolongada dos alunos e identificados durante o percurso metodológico da pesquisa.....	227
Quadro 8 - Plano de Ação Educacional nº 01 – na dimensão do ambiente escolar	230
Quadro 9 - Plano de ação nº 2 – na dimensão da gestão de pessoas.....	234
Quadro 10 - Plano de ação nº3 – na dimensão da Gestão Administrativa	238
Quadro 11 - Plano de ação nº4 - na gestão democrática e participativa.....	244
Quadro 12 - Plano de ação nº5 - na gestão de resultados.....	247

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de rendimento dos alunos do CESEC 2010-2016	118
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Rendimento Escolar 2014 e 2015 a nível nacional	32
Tabela 2 - Oferta de EJA semipresencial em 2014	49
Tabela 3 - Alunos com idade igual ou superior a 15 anos que concluíram cursos de EJA e que prestaram exame de certificação	56
Tabela 4 - Oferta de ensino semipresencial em Minas Gerais em 2014 e 2015.	63
Tabela 5 - Pessoal dos CESECs para o ano de 2014.....	86
Tabela 6 – Mudanças no Quadro de Pessoal para 2015	87
Tabela 7 - Comporta do Quadro de Pessoal dos CESECs para o ano de 2015b	88
Tabela 8- Comporta do Quadro de Pessoal dos CESECs com 02 turnos para o ano de 2016	88
Tabela 9 - Comporta do Quadro de Pessoal dos CESECs com 03 turnos - 2016	89
Tabela 10 - Verificação de atendimento aos alunos em 2015 por Componente Curricular.....	90
Tabela 11 - Desempenho de diferentes professores para o Componente Curricular de Química em 2105.	93
Tabela 12 – Ensino Médio 2014.....	102
Tabela 13 – Ensino Médio 2015.....	102
Tabela 14 - Alunos (as) que concluíram a disciplina de Língua Portuguesa em 2014	109
Tabela 15 - Relação de alunos que não concluíram Língua Portuguesa em 2014.	110
Tabela 16 - Alunos (as) que não concluíram a disciplina de Língua Portuguesa em 2014 e retornaram em 2015.....	113
Tabela 17 - Relação de tempo da matrícula à situação final dos alunos do CESEC	115
Tabela 18 - Caracterização da Equipe de Profissionais Entrevistadas.	168
Tabela 19 - Caracterização das Professoras Entrevistadas quanto aos aspectos de formação e trabalho.	169
Tabela 20 - Caracterização dos alunos participantes da entrevista	203

LISTA DE ABREVIATURAS

ATB	Assistente Técnico de Educação Básica – Auxiliar de Secretaria
ASB	Auxiliares de Serviços da Educação Básica
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
EEB	Especialista em Educação Básica
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MG	Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação
PE	Plano Estratégico
PAE	Plano de Ação Educacional
PGDI	Plano de Gestão de Desenvolvimento Individual
PP	Proposta Pedagógica
RI	Regimento Interno
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SER	Superintendência Regional de Ensino
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 PANORAMA DA EJA NUMA PERSPECTIVA NACIONAL	29
1.1 A Educação de Jovens e Adultos no contexto nacional – função e complexidade	31
1.2 Educação de Jovens e Adultos na modalidade semipresencial no contexto educacional brasileiro.....	46
1.2.1 O abandono dos alunos matriculados na EJA no Brasil	53
1.3 Panorama da rede estadual de ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais	57
1.3.1 A EJA na modalidade semipresencial em Minas Gerais – a criação dos CESECs	60
1.4 O CESEC ‘Júlio Martins Ferreira’ – um perfil, uma identidade	67
1.4.1 A situação final dos alunos do Ensino Médio do CESEC “Júlio Martins Ferreira” no Período de 2014/2015 – Desafios da Gestão	95
1.4.2 O CESEC “Júlio Martins Ferreira” e as taxas de rendimento dos alunos - desafios da gestão	100
1.4.3 A cultura escolar do CESEC “Júlio Martins Ferreira”	120
1.5 Retomando o caso e os achados da pesquisa	130
2 AS DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR – COMPETÊNCIAS E DESAFIOS	134
2.1 Dimensões da gestão escolar – identidade e organização	135
2.1.1 Ambiente escolar e clima organizacional.....	136
2.1.2 Gestão de pessoas.....	147
2.1.3 Gestão administrativa	151
2.1.4 Gestão Democrática e Participativa.....	158
2.1.5 Gestão de resultados.....	162
2.2 Abordagem metodológica – os caminhos percorridos para a realização da pesquisa	164
2.3 O contexto e a caracterização das entrevistas	171
2.4 O conhecimento da realidade: uma oportunidade de transgressão e mudança	175
2.4.1 O CESEC sob o prisma dos profissionais	177

2.4.2	O CESEC sob o prisma dos alunos.....	200
2.5	O caso e as relações entre base teórica e os achados nas entrevistas.....	216
3	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE	225
3.1	Reestruturando espaços – possibilidades de transformação nas práticas educaticas.	229
3.1.1	Justificativa	229
3.2	Criando laços – a valorização dos atores educacionais como forma de transtformação na prática educativa	233
3.2.1	Justificativa	233
3.3	Intervenções em favor da eficiência administrativa	237
3.3.1	Justificativa	237
3.4	Democratização e participação	243
3.4.1	Justificativa	243
3.5	Focando nos resultados	246
3.5.1	Justificativa	247
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
	REFERÊNCIAS	257
	APÊNDICE A	265
	APÊNDICE B	269

INTRODUÇÃO

As últimas décadas do século XX e o início deste século XXI marcam a história da educação brasileira como um cenário de amplos debates políticos e pedagógicos e de implementações de políticas públicas pautadas na democratização e na qualidade do ensino. Pode-se considerar que a Educação de Jovens e Adultos, apesar de não ter sido implantada nesse período, seja um modelo de política pública que ganhou força, surgindo da necessidade de se corrigir as falhas no sistema educacional que terminaram por corresponder em uma dívida do Estado para com um grande número de brasileiros.

Pormenorizando, essa modalidade é à conquista de um direito subjetivo que se fez reconhecido a partir de acentuados embates políticos, pedagógicos e demandas de movimentos sociais, especialmente na década de 80, quando, em razão da democratização do ensino pela promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Educação Básica passou a corresponder a um dever do Estado com ampla oferta a todo e qualquer cidadão.

Isso é o que se lê no seu Art.3 que trata dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, sendo que um deles aponta como dever do estado “[...] IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de “discriminação”. Diante desse quadro percebe-se que a EJA passa a ser, conforme afirma Maria José Barbosa (2011), uma política de estado¹. Para a autora:

As políticas desenvolvidas na educação de jovens e adultos – EJA sempre se pautaram em políticas de governo, nunca de Estado. Essas políticas enquadram-se em programas compensatórios. As ações realizadas fundamentam-se em programas e/ou campanhas desenvolvidas em todo o Território nacional ou estadual, visando a atingir grande número de pessoas (BARBOSA, 2011, p.4).

¹ Políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo bem mais elementar de formulação e implementação de determinadas medidas para responder às demandas colocadas na própria agenda política interna – pela dinâmica econômica ou política-parlamentar, por exemplo – ou vindos de fora, como resultado de eventos internacionais com impacto doméstico. Políticas de Estado, por sua vez, são aquelas que envolvem as burocracias de mais de uma agência do Estado, justamente, e acabam passando pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão. (ALMEIDA, 2016)

Assim, como uma das preocupações relacionadas à implementação de políticas públicas educacionais desde a década de 1980 tem sido a de melhorar a oferta da Educação de Jovens e Adultos, ideia que ganhou proporção com a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, cada vez mais tem se lançado luzes sobre essa modalidade de ensino. Importante ressaltar que Freire foi grande destaque no cenário educacional enquanto pedagogo engajado na luta em favor da oferta de uma educação emancipadora para a classe oprimida, criticando a educação bancária² e o ensino tecnocrata³.

Como bem assinalou Barbosa (2011), a EJA passou a ser entendida a partir da década de 80 como uma política compensatória, ou seja, uma tentativa do Estado reparar os danos causados àqueles que foram excluídos dos processos educacionais e impedidos de concluir os estudos no tempo certo.

Jamil Cury (2000), relator conselheiro do Parecer CNE/CEB-11/2000 também discute a valorização da EJA e afirma que

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (CURY, 2000, p.4).

Dentro das discussões sobre a importância de se legitimar a EJA como uma modalidade de ensino necessária e de direito, está o disposto na CF/88, no seu Art. 206 no inciso I que defende a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola[...]”, e no artigo 208, também no inciso I “[...] I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988), sendo esse o mais forte argumento em favor dos investimentos e das mudanças que devem ocorrer na oferta da EJA de maneira a atingir os muitos brasileiros ainda privados desse bem.

Isso posto, pode-se dizer que a partir da CF/88, a EJA foi legitimada como uma política pública cujos contornos foram sendo desenhados com a decretação

² Modelo de educação numa perspectiva verticalizada entre o educador e o educando, uma vez que desconsidera o saber do aluno e toma o professor como único detentor do conhecimento.

³ Modelo de ensino centrado nos eixos de produtividade, eficiência e racionalização de recursos.

de leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB-9.394/96), Lei do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB; e com pareceres e resoluções como o Parecer CEB/CNE-011/2000, a Resolução CNE 01/2000.

Todas as demandas em favor da educação para jovens e adultos conduziram o governo a efetuar maiores financiamentos na EJA, ampliar sua oferta, e definir diretrizes curriculares capazes de garantir a qualidade do ensino oferecido nessa modalidade. Essas medidas correspondem à possibilidade de preenchimento da lacuna deixada ao longo da história da educação brasileira, culminando na tentativa de se promover a equidade social, no entanto, apesar da grande movimentação em prol da Educação dos Jovens e Adultos brasileira desde os anos 80, ainda é possível deflagrar grandes contradições entre teoria e prática no cenário educacional. Segundo, Barbosa (2011), na década de 90:

O Brasil foi tido pela Organização das Nações Unidas como tendo perdido a oportunidade de realizar o desenvolvimento humano, haja visto, termos apresentado um rápido crescimento econômico com início na década de 1970, sem apresentar equivalente crescimento humano. O que se configurava eram a falta de prioridade aos pobres, baixa qualidade dos serviços oferecidos, clientelismo no serviço público, elevados custos e grande desperdício. (BARBOSA, 2011, p.5)

Analisando as estatísticas da realidade da educação brasileira, pode-se dizer que a situação da educação no Brasil ainda é crítica e que existe a necessidade de, para além de saber por que os brasileiros ainda não concluem os estudos em tempo certo, buscar entender que motivos têm feito com que jovens e adultos voltem a estudar.

Pesquisas já realizadas sobre a EJA, na perspectiva da motivação das pessoas para cursá-la e não o ensino regular, demonstraram na primeira década do século XXI que um considerável contingente de pessoas apontava como motivos para frequentá-la a necessidade de retomar os estudos, de se conseguir melhores oportunidades de trabalho, de avançar nos estudos posteriores e conseguir um certificado.

O que se pode afirmar, a partir da minha experiência em uma instituição de Educação de Jovens e Adultos atualmente, é que os motivos permanecem os mesmos e que demanda de interessados ainda é considerável, o que aponta para a ineficácia do sistema, seja em que ordem for, na oferta do ensino regular.

Não menos importante que entender os motivos que levam as pessoas a buscarem na EJA uma forma de desenvolvimento pessoal e de inclusão social, as discussões sobre essa modalidade de ensino devem também estar permeadas de informações, de referenciais teóricos e dados estatísticos no sentido de encontrar os motivos que levam os alunos a desistirem ou estabelecerem pausas que prolongam o período de estudo quando, na verdade, o viés dessa modalidade é a agilidade no processo de certificação.

Trazer essa discussão para o contexto desta investigação, realizada em um Centro Estadual de Educação Continuada do município de Unaí, situado no Noroeste de Minas, é interessante porque acaba por provocar outras reflexões que indicam os motivos para a não conclusão de cursos de Ensino Fundamental e Médio por vias da Educação de Jovens e Adultos.

Em 2007 o IBGE já divulgava que aquelas pessoas que frequentaram a EJA deixaram de frequentar pelos seguintes motivos, dentre outros: incompatibilidade entre horário das aulas com o do trabalho ou de procura por ele e com o horário dos afazeres domésticos; pelas dificuldades em acompanhar o curso, por não haver uma instituição próxima à residência ou local de trabalho, e pelo desinteresse em fazer o curso.

Conhecer os motivos que afastam dos estudos os jovens e adultos matriculados no CESEC “Júlio Martins Ferreira”, considerando o recorte temporal de 2014 e 2015, se faz relevante porque eles compõem a base dos desafios impostos tanto à gestão educacional como à gestão dessa instituição.

Em busca disso, à medida que se foi delineando o perfil da instituição a partir dos seus atores e dos seus marcos legais e referencial, pretendeu-se apresentar dados baseados na observação e nas conversas nos grupos focais com alunos, ex-alunos e professores do CESEC, e das entrevistas com a gestora e equipe pedagógica, no sentido de avaliar a expressividade desses motivos no recorte temporal da pesquisa.

É relevante dizer que todas as investidas legais e discussões sobre a EJA nesta pesquisa giram em torno de buscar definir o papel da educação no processo de formação dos estudantes jovens e adultos e de proporcionar a esse público condições de concluir seus estudos.

Além das incontáveis contribuições na área da Pedagogia e da Andragogia⁴, percebe-se que as discussões sobre a representatividade da EJA no cenário educacional brasileiro passaram a demonstrar a preocupação do governo com a questão do número de jovens e adultos que não possuem certificação de educação básica. Quanto a isso, Moacyr Gadotti (2014) afirma que

[...] precisamos, sim, de Educação de Jovens e Adultos de qualidade. Por isso precisamos urgentemente de uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA); uma política de Estado, e não apenas programas transitórios e conjunturais de governo. É inconcebível querer alcançar o desenvolvimento educacional dos países da OCDE sem enfrentar o desafio do analfabetismo brasileiro. Naqueles países, o analfabetismo adulto é residual (em torno de 1%). Aqui o analfabetismo é estrutural (em torno de 10%). No Brasil, neste momento, o que precisamos é de uma política afirmativa em defesa da EJA. (GADOTTI, 2014, p.14)

Tudo isso também denota que a Educação de Jovens e adultos – EJA - é uma modalidade de ensino que traz em seu bojo grandes desafios, e que por isso exige dos sistemas e instituições educacionais esforços e políticas que consigam responder às necessidades daqueles que, por uma razão ou outra, não concluíram os estudos no tempo certo.

A preocupação expressa nas palavras de Gadotti está justificada nos dados do IBGE (2007). A educação de Jovens e Adultos necessita ser de qualidade uma vez que ainda é alto o índice de não conclusão. Pelos dados apresentados nessa pesquisa, é inegável o fato de ainda ocorrer a ineficiência e a ineficácia na oferta desse ensino.

Das pessoas com 15 anos ou mais de idade que não frequentavam, mas frequentaram anteriormente curso de educação de jovens e adultos e concluíram segmento completo da educação de jovens e adultos, 4,3% concluíram o primeiro segmento do fundamental (1a a 4a séries); 15,1%, o segundo segmento (de 5ª a 8ª séries); 37,9%, o ensino médio; e 42,7% não concluíram nenhum segmento do curso de educação de jovens e adultos que frequentaram. (BRASIL.2009, p.35)

Nesse sentido, recorrer ao levantamento de dados referentes à história dos alunos da EJA e a sua relação com a educação formal é uma estratégia para descobrir quem são eles, saber que idade têm, de onde vêm e onde querem

⁴ Andragogia (do grego: andros - adulto e gogos - educar) para Amélia Hamze, é um caminho educacional que busca compreender o adulto. (Brasil Escola. 2016)

chegar, é tentar entender que posição esses alunos ocupam na sociedade e que posição eles gostariam de ocupar. É também conhecer os seus anseios e necessidades, suas capacidades e limitações, suas oportunidades e fraquezas, e sobretudo reconhecer que eles têm uma vasta bagagem de conhecimentos e experiências adquiridos por meio de fontes educacionais informais tais como família, igreja e grupos sociais diversos.

Pensar sobre isso é entender que é dessas considerações que emerge a necessidade de se discutir as metodologias de ensino, os currículos, o perfil dos professores orientadores de ensino e os mecanismos de avaliação com seus indicadores, não apenas referentes ao desempenho dos estudantes, mas ainda mais, o desempenho da instituição onde eles se matricularam.

Todos esses pontos de discussão são pertinentes para se redefinir ações estratégicas dentro de um planejamento educacional que vai desde o nível mais alto, como o Plano Nacional de Educação, a citar, o PNE/2014-2024 em suas metas de número 9 e 10⁵, até a elaboração das Propostas Pedagógicas das unidades de ensino.

Daí a importância de se conhecer a história da EJA, as políticas públicas implementadas com suas forças e fragilidades, o perfil da instituição que oferece esse ensino e o perfil dos brasileiros que estão privados do seu direito de participação dos processos de escolarização, ou que participam dele, mas sem que isso lhes garanta a possibilidade e desenvolver habilidades e competências para uma atuação positiva na sociedade.

Isso feito fica evidente a necessidade de restaurar e resguardar esse direito que é subjetivo e imprescindível para aos jovens e adultos no sentido de formá-los como sujeitos da sua própria história, como pessoas felizes e como cidadãos. É o cuidado em conduzir esse público à condição de estudantes, participando de um processo educacional de qualidade e gratuito como prevê a lei maior do país, que garantirá a reparação dos erros que serviram e servem como fatores de exclusão social.

⁵ Meta 9: levar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional, e 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 (PNE,2014-2024).

Cury (2000), enquanto relator conselheiro do Parecer CNE/CEB -11/2000 (p.6) afirma que “[...] fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade”, sendo essa uma das funções da modalidade EJA e a que a legitima como uma forma de educação democrática.

Diante disso, chega-se aqui à razão que justifica a escolha do tema desta pesquisa: a não conclusão dos alunos da EJA (semipresencial) do CESEC “Júlio Martins Ferreira” dentro da perspectiva da gestão escolar. A importância dessa investigação reside no fato de ser eminentemente necessário conhecer a realidade dessa instituição, compará-la com realidades mais amplas, reconhecê-la dentro do cenário das políticas públicas e das discussões pedagógicas ao longo da história da educação, para então verificar as possíveis mudanças de rota, enfatizando o papel dos gestores educacionais e escolares e do corpo docente, e ainda para tentar, como diz Gadotti (2014),

[...] garantir a diversidade de experiências, reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da Educação, fortalecer a sociedade civil e a cidadania, integrar a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, reconceituar a Educação de Jovens e Adultos como um processo permanente de aprendizagem do adulto. (GADOTTI, 2014, p.17)

Ainda justificando a escolha do tema e a decisão por essa linha de pesquisa faz-se importante ressaltar que o interesse por essa investigação teve sua origem no ano de 2011, quando pela primeira vez tive contato com a EJA semipresencial e quis compreender sua estrutura, e quando pude conhecer o perfil dos alunos que na maioria passavam por lá ao voltarem do trabalho. Tais alunos trabalhavam no comércio local, eram garis, pedreiros, trabalhadores rurais ou de profissões similares.

Como professora, foram apenas três meses de atuação e então fui indicada coordenadora da Banca Permanente de Avaliação⁶ que funcionava dentro do

⁶ A Banca Permanente de Avaliação oferece Exames Especiais do ensino fundamental e médio em Centros Estaduais de Educação Continuada - CESECs, credenciados para esse fim a candidatos que não tiveram oportunidade de estudos na idade própria e que necessitem da conclusão desses níveis de ensino para elevação de sua escolaridade e inserção no mercado de trabalho. Para a realização dos Exames Especiais o candidato deverá comprovar a idade mínima de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio.

mesmo CESEC e sobre a qual serão oferecidos mais detalhes no decorrer do trabalho. Enquanto coordenadora, realizava com os candidatos uma entrevista no ato da inscrição para os exames. Esse procedimento me permitiu contato com muitos ex-alunos do CESEC, que desistiam dos estudos orientados para tentar a certificação pelos exames da Banca, o que me possibilitou identificar fatores importantes relacionados aos aspectos administrativos e pedagógicos daquela unidade de ensino.

O resultado da entrevista com os candidatos e ex-alunos, somado às conversas informais com profissionais do CESEC, e a participação nas reuniões pedagógicas e técnico-administrativas sinalizavam a necessidade de revisão das estratégias de ensino, da metodologia, do currículo e da avaliação naquele Centro Estadual de Educação Continuada e instigou a minha curiosidade quanto àquela realidade, coisa que também será melhor esclarecida ao longo deste trabalho.

Em 2014 surgiu a oportunidade de investir nas investigações, pois fui indicada a assumir a função de diretora do CESEC. Foi uma gestão dinâmica e de estudos, porém curta, uma vez que no mesmo ano fui indicada a assumir a direção de uma escola regular que oferecia o Ensino Fundamental, interrompendo aquele trabalho investigativo e a tentativa de compreender melhor o processo educacional na EJA, sua estrutura e políticas relacionadas; suas possibilidades e desafios.

Embora tenha ocorrido em curto espaço de tempo a minha atuação como gestora da instituição, foi-me possível perceber que havia vários fatores que concorriam para o problema enfrentado pelo CESEC. Sem intentar dar conta de todos eles nesta introdução, podem ser citados: a) os fatores sociais - ligados à vida dos alunos e a suas dificuldades em associar os fazeres educativos aos fazeres laborais, como jornada de trabalho com horários incompatíveis; emprego que desloca temporariamente os alunos da cidade onde moram e estudam, e ainda, o fato de serem adultos e terem filhos, ou familiares, como pais, mães ou outro ente sob sua responsabilidade, e até questões geográficas, como a distância entre a residência e o CESEC; b) os fatores psicológicos ou cognitivos – alunos com estágios já avançados de depressão, déficits de aprendizagem e transtornos que exigem que eles tenham aulas presenciais e atendimento especializado, apesar de serem jovens e adultos; c) os fatores pedagógicos – caracterizados pela falta de formação específica dos professores para o trabalho com jovens e adultos estudantes na modalidade semipresencial; indefinição de currículo, centralidade em

um único instrumento de avaliação; d) fatores administrativos ou de gestão – relacionados às deficiências do sistema, como não ter material didático específico para jovens e adultos nessa modalidade; não ter um prédio próprio com espaços adequados para diversificação de aulas e metodologias de ensino; falta de diretrizes curriculares específicas para a modalidade semipresencial cabendo somente aos professores a escolha dos conteúdos, e por fim, a possibilidade de outras formas de conclusão de curso como, ENEM, Exames Supletivos e Bancas Permanentes de Avaliação.

Assim, a escolha do CESEC “Júlio Martins Ferreira” como campo para realização desta pesquisa não reside apenas na aproximação entre mim enquanto pesquisadora e a realidade da instituição onde trabalho, ou pela facilidade de acesso a alguns instrumentos para levantamento de dados, mas especialmente, por existir a certeza de que é necessário ampliar as pesquisas em busca das causas que levam à ausência prolongada dos alunos culminando na evasão, no abandono e até na busca por uma forma alternativa de conclusão por parte dos alunos, e ainda, por haver o entendimento de que é possível propor um Plano de Ação Educacional que possa conduzir os trabalhos daquela instituição a um novo perfil de EJA, integrando os profissionais e os alunos aos projetos e à vida da instituição, instigando-os à ideia de pertencimento, ainda que na modalidade semipresencial.

Isso significa dizer que essa escolha é a tentativa de retomar o estudo sobre essa modalidade de ensino, agora com a viabilidade e a profundidade de uma pesquisa científica realizada em um lugar já, parcialmente conhecido, para conhecê-lo a ponto de, confirmadas as hipóteses, propor intervenções, acreditando que é de competência da gestão, a partir da identificação de um problema, analisar os fatores externos e internos que o justificam; mobilizar recursos humanos, materiais, tecnológicos e financeiros em detrimento da minimização ou solução do problema.

Outro fator que conduziu a esta pesquisa diz respeito à forma como a EJA é oferecida pelos Centros de Educação Continuada em Minas Gerais, em particular, o regime semipresencial. Essa modalidade de ensino, dentre outras formas, intercala momentos presenciais com momentos de estudo individual modular, realizados normalmente em apostilas ou livros didáticos. Nos momentos presenciais o professor, em regime de plantão, se coloca à disposição para

atendimento aos alunos, individualmente ou em grupos, para dar explicações e esclarecimentos, bem como realiza a aplicação dos instrumentos de avaliação.

Este estudo demonstrou que, num país onde ainda é alto o índice de jovens e adultos sem escolarização, é preciso investir nas instituições que oferecem essa alternativa de ensino, uma vez que ela pode concorrer com os fatores de exclusão social relacionados às condições de vida dessas pessoas, ao passo que lhes garante flexibilidade de horários, sem a obrigação da presença diária em salas de aulas. Outro motivo, é que essa modalidade de ensino nesse formato pode recorrer às novas tecnologias para ampliar seu repertório de conteúdo científico dentro do processo de ensino/aprendizagem.

Reconhecendo que são essas as características da EJA semipresencial, é importante conhecer os desafios que são lançados à gestão no sentido de garantir eficácia e eficiência nas suas ações a fim de que os alunos não desistam dos estudos. Segundo Gadotti (2014),

O Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e que não têm o Ensino Fundamental completo. O número de matrículas na modalidade EJA está em torno de 4.234.956 (Pnad/IBGE, 2009). Da população com 15 anos ou mais de idade, 13,9 milhões de pessoas são consideradas analfabetas (Censo Demográfico/IBGE, 2010). A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentou queda de 6% de jovens e adultos (254.753), totalizando 3.980.203 matrículas em 2011. Desse total, 2.657.781 (67%) estão no Ensino Fundamental e 1.322.422 (33%) no Ensino Médio. (GADOTTI, 2014, p.13-14).

É de opinião do autor, que sendo números tão contundentes, pode-se tomá-los como indicadores de que a EJA poderia ser melhor. Ele ainda acrescenta que é preciso que os dados do Censo sejam melhores analisados a fim de que os sistemas tenham condições de propor políticas de ampliação e qualidade na oferta desse ensino.

Trazendo essa discussão para o campo de pesquisa desta dissertação, entende-se ser relevante descrever os desafios colocados à equipe gestora no que se refere à ausência prolongada de alunos do Ensino Médio matriculados no CESEC “Júlio Martins Ferreira”, sendo esse o objetivo geral do trabalho.

Associado a isso, faz-se coerente verificar as taxas de rendimento dos alunos do CESEC, analisar a cultura da instituição no que se refere aos aspectos de integração dos alunos à comunidade escolar, identificar o que a nível

institucional contribui para a não continuidade dos estudos e, ainda, propor medidas que visem proporcionar a esses alunos matriculados nesse CESEC a ideia de pertencimento ao universo educacional, visando diminuir as taxas de abandono e elevar as taxas de conclusão dos estudos, considerando o tempo e as especificidades de cada educando.

Nesse contexto, foi feita uma reflexão acerca do que vem a ser o papel do gestor e o quanto o alcance dos objetivos propostos estão relacionados à suas competências. Vale também refletir sobre a importância da sua atuação no que se refere à criação de planos estratégicos dentro do processo das mudanças necessárias para o sucesso das ações. Numa abordagem teórica, fazem-se pertinentes as considerações de Roselita Soares de Faria (2013) ao afirmar que o gestor deve

[...] ter a capacidade de delimitar um problema, analisar fatores internos ou externos que o acarretam e, principalmente, perceber até que ponto práticas cotidianas no interior da própria escola contribuem para amenizar ou aumentar/criar um problema que interfere nos resultados do trabalho da equipe escolar. (FARIA, 2013, p. 16)

Essas considerações apontam para a importância da excelência em gestão no tocante ao enfrentamento de problemas como o que deu origem a este trabalho, bem como dá relevo ao que se pretende com ele alcançar, uma vez que toda a abordagem foi feita com foco em diferentes dimensões da gestão escolar.

Todo esse esforço deve ser entendido como a certeza de que melhorando a qualidade da gestão escolar, melhora-se a qualidade do ensino oferecido pela instituição. É também a certeza de que gerir com excelência uma instituição escolar é enfrentar com compromisso e seriedade os desafios que emanam de fatores internos e externos, e que existem como entraves para a realização de um trabalho de qualidade.

Diante do quadro de importâncias referentes ao papel do gestor escolar e com a convicção de que são diversos os motivos que conjugam entre si e culminam na ausência de uma expressiva quantidade de alunos matriculados no CESEC, foram levantados dados cuja análise se deu, a partir do que se observou e do que se depreendeu do ponto de vista da gestão, da equipe pedagógica e docente, e dos alunos a respeito da realidade da instituição.

Ainda que a pretensão não fosse dimensionar o problema, se de maior ou menor amplitude e gravidade, entendeu-se ser necessário dar a ele a maior visibilidade possível, uma vez que só assim seria possível propor, em nível de gestão, ações voltadas para a sua minimização.

Para garantir maior precisão e impessoalidade na análise dos dados levantados nesta pesquisa, lançou-se mão de pressupostos teóricos relacionados ao tema deste caso de gestão, de maneira que, mesmo partindo de uma realidade empírica, fosse possível encontrar nas contribuições acadêmicas e científicas o apoio necessário para uma reflexão sustentada.

Também foram tomados como suporte documental a legislação vigente, toda documentação disponibilizada pela secretaria do CESEC e os resultados dos métodos da pesquisa qualitativa aplicados para análises dos dados. Isso garantiu um diagnóstico seguro da realidade da instituição, clareza nas informações e a possibilidade de aplicabilidade das ações propostas no Plano de Ação Educacional (PAE) na realidade da instituição de modo que as ações propostas venham surtir o efeito desejado.

Quanto à organização, este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro apresenta a EJA e a modalidade semipresencial partindo de um panorama macro – considerando-a em âmbito nacional, passando pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Superintendência Regional de Ensino e chegando à instituição observada. Optou-se por essa trajetória para apresentar os aspectos principais da legislação que regem a Educação de Jovens e Adultos e a sua aplicabilidade dentro do CESEC.

Assim, o primeiro capítulo traz uma visão panorâmica da EJA: sua fundamentação legal, aspectos relevantes da história e seu funcionamento no país. Traz uma análise a nível institucional, quando também são observados a caracterização do espaço, a missão, a visão, os objetivos, a metodologia de ensino aplicada, o currículo, a avaliação, o perfil docente e discente e, a cultura desse Centro Estadual de Educação Continuada seus resultados e análise dos achados da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico com seus eixos de análise e as diferentes demandas de gestão já citadas anteriormente, observando o tratamento dado aos indicadores de desempenho escolar dos alunos e as estratégias de combate definidas pela instituição. Também se encontram nele a

descrição dos fatores que contribuem para que o aluno deixe de frequentar o CESEC por longos períodos ou definitivamente, culminando na não conclusão do curso, bem como os fatores que poderiam facilitar a integração do aluno no ambiente escolar – criação de vínculo de pertencimento, com base na análise de dados.

Ainda são apresentados nesse capítulo os dados coletados dentro dos parâmetros da entrevista qualitativa que segundo Hartmut Günther (2006, p.201), “[...] é uma pesquisa percebida como um ato subjetivo de construção”. Nesse sentido, interessou muito a coleta de dados baseados na análise dos pensamentos, sentimentos, comportamentos e atitudes dos envolvidos nos processos de ensino daquela instituição, logo, os métodos aplicados da pesquisa qualitativa foram os mais eficazes para o levantamento dos dados necessários para responder à pergunta do caso de gestão levantado para esta investigação.

O terceiro e último capítulo é composto pelos Planos de Ação Educacional emergente da reflexão e estudo do problema e das possibilidades identificadas e possíveis à gestão da instituição. Seu objetivo é propor alternativas que possam minimizar o abandono dos alunos e aumentar a taxa de conclusão de curso do CESEC observado, de maneira que a essa instituição cumpra com as suas funções de interferir no campo das desigualdades sociais, oportunizando aos seus alunos o que Michael Young (2007, p. 1294) chama de “conhecimento poderoso”; de proporcionar aos alunos o acesso igualitário aos bens sociais alocados e distribuídos, e por fim, a de desenvolver habilidades e competências, construir conhecimentos e reafirmar valores individuais e sociais.

Como premissa desses planos apresenta-se a formação colaborativa dos profissionais, ações referentes ao espaço físico da unidade, a forma de registro das informações, a definição de papéis, a relação intersetorial e as deliberações a partir de uma gestão participativa e democrática, mas, sobretudo, na discussão dos aspectos relacionados à ação pedagógica e às boas práticas executadas pela equipe gestora e demais profissionais direta ou indiretamente ligados à instituição.

Nessa perspectiva, todas as ações propostas nos planos tendem a sensibilizar a comunidade escolar para ações conjuntas, construídas a partir do diálogo, da sensibilização das equipes, de modo que haja na sua aplicabilidade ou operacionalização o alinhamento das ideias, dos objetivos e metas de forma articulada, planejada e coordenada envolvendo toda a comunidade escolar.

Para a construção desses planos foi fundamental considerar os achados da pesquisa que denotaram que o problema pesquisado está intrinsecamente ligado a fatores diagnosticados como os que corroboram para a existência do problema da ausência prolongada dos alunos do CESEC, uma vez que é aí que reside a necessidade e o porquê do plano.

Por fim, a última sessão, a das considerações finais, traz um parecer conclusivo a partir da relação entre as teorias educacionais referentes a essa modalidade de ensino em questão, as diretrizes e fundamentações legais, e a análise de dados em interface com a realidade do CESEC observado, sem desconsiderar o panorama nacional de educação.

É nesta última sessão que fica delineada a pertinência do tema e da discussão que o permeia, bem como a caracterização do problema, a viabilidade da investigação realizada e das propostas do plano de ação.

1 PANORAMA DA EJA NUMA PERSPECTIVA NACIONAL

Como dito, o caso de gestão que norteia a presente investigação diz respeito à ausência prolongada dos alunos matriculados no Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), semipresencial, oferecida pelo Centro Estadual de Educação Continuada, CESEC “Júlio Martins Ferreira”, da rede estadual de Minas Gerais, município de Unaí, e o intento deste trabalho é levantar os desafios colocados à equipe gestora diante desse problema, tomando como referência os anos de 2014 e 2105.

Assim sendo, planejou-se este primeiro capítulo em 5 seções: a seção 1.1 com abordagem da EJA no contexto nacional, levantando suas funções, complexidades e avanços observados nos séculos XX e XXI; a seção 1.2, com apresentação dessa modalidade no formato semipresencial no contexto educacional brasileiro; a seção 1.3 com a apresentação do panorama da rede estadual de Minas Gerais, pela Secretaria de Estado da Educação; a seção 1.4 que traz exclusivamente a história do CESEC “Júlio Martins Ferreira”, tomado como campo desta investigação, a descrição da sua realidade e a apresentação do problema que deu origem a este estudo, e por fim, a seção 1.5 que traz os achados da pesquisa com a análise do contexto e dos resultados dos dados levantados.

Para subsidiar o conteúdo deste capítulo serão utilizados, além dos documentos jurídicos, referenciais teóricos de Dias e Pehouskei (2012), Illich (1985; 2000; 2013), Strelhow (2010), Cury (2000; s.d), Borges (s.d), Faria (2013), Barbosa (2011), Lück (2009), Chiavenato (2010), dentre outros. Essa fundamentação se faz importante uma vez que validam os argumentos de que a EJA no Brasil não atende às expectativas e que, como no ensino regular, essa modalidade de ensino continua a devolver para a sociedade pessoas sem certificação ou, mesmo certificadas, sem o conhecimento que as tornam de fato possuidoras dos bens sociais que se adquire por vezes, exclusivamente, mediante orientação e estudo.

Todas as informações e discussões apresentadas neste capítulo tenderão a possibilitar uma visão panorâmica da EJA a nível nacional e estadual, bem como a identificação de como se organiza o ensino nos CESECs, em especial no CESEC “Júlio Martins Ferreira” dentro das perspectivas das legislações, intenções e finalidades educacionais.

Também possibilitarão estabelecer o desenho da gestão escolar como centro de uma organização que deve estruturar-se sob o delineamento de um sistema de avaliação de desempenho que reconhece nos indicadores e índices de desenvolvimento das ações institucionais a possibilidade de promover as transgressões e mudanças que se fazem necessárias para a definição de um novo perfil de educação para jovens e adultos.

É intenção, ao final deste capítulo, ter delineado o perfil da EJA no Brasil de maneira que se possa confirmar que, inegavelmente, nos sistemas de ensino e nas instituições escolares, as políticas públicas para essa população conservam as características dos Centros de Estudos Supletivos (CES) da década de 70 que se organizavam intensamente em torno do tempo, dos custos e da efetividade nos resultados, deixando à margem a qualidade do ensino, conforme apontam Letícia Dias e Nestor A. Perehouskei (2012, p.35) ao traçarem o percurso da EJA no Brasil.

Interessa ainda, validar a importância da atuação dos gestores educacionais para a reformulação da política da EJA na perspectiva nacional, bem como a da gestão escolar para sustentar o trabalho nas instituições de ensino supletivo, partindo da realização da chamada pública para o atendimento às demandas.

Nesse caso, a intenção é demonstrar o quanto depende dos atores protagonistas desses níveis de gestão o cumprimento do que está previsto e é defendido na legislação educacional brasileira e na Proposta Pedagógica da instituição.

Isso equivale a dizer que neste primeiro capítulo importa esclarecer os avanços e retrocessos da EJA, demonstrando que o Brasil ainda enfrenta problemas relacionados à escolarização do seu povo e que esses problemas são de toda ordem, inclusive, emergentes da precariedade dos sistemas de ensino e da ineficácia das políticas públicas implementadas, mesmo quando essas são criadas como forma de reparação dos erros que há séculos rolam nas “veias” da história da educação do país.

Também importa evidenciar a situação da EJA dentro do panorama da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, e delineado o perfil do CESEC “Júlio Martins Ferreira”, com informações referentes ao que a instituição apresenta quanto a sua existência, princípios, fundamentação

legal, estrutura e organização, bem como as evidências de que essa instituição enfrenta, dentre outros, o problema da ausência prolongada dos seus alunos.

1.1 A Educação de Jovens e Adultos no contexto nacional – função e complexidade

O Brasil é palco de grandes diversidades que foram se acentuando ao longo da sua história em razão de fatores culturais e sociais, mas também em razão dos problemas políticos e econômicos vividos. A defesa da igualdade de direitos, da democracia e da melhor qualidade de vida dos brasileiros acabou por desencadear neste país, como em outros, um sistema educacional pautado em processos de formação do capital humano.

Esse pensamento acerca da formação escolar como forma de desenvolvimento de habilidades e competências conduziu a educação ao objetivo de permitir a inserção da pessoa no mundo do trabalho como alguém consciente das complexidades sociais, culturais, políticas e econômicas do país, bem como consciente de si mesmo e de sua situação nesse contexto, ou seja, trata-se de um país, de uma sociedade que entende que os fins educacionais se fundamentam na ideia de produtividade.

Nesse sentido, espera-se que a educação dê conta primeiro da formação global da pessoa minimizando os fatores que dificultam o seu desenvolvimento, e segundo, que consiga responder satisfatoriamente às expectativas da sociedade.

Diante disso e do fato de que a educação é um direito que deve proporcionar às pessoas acesso ao exercício de todos os seus outros direitos, é lamentável constatar que há no Brasil neste século XXI, um índice alarmante de jovens que não concluíram o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica. De acordo com dados apresentados pelo movimento “Todos Pela Educação”, em dezembro de 2014:

No Brasil, pouco mais da metade dos jovens terminam o Ensino Médio aos 19 anos de idade: 54,3%. No Ensino Fundamental, a situação é um pouco melhor: 71,7% dos alunos com até 16 anos concluem a etapa. O indicador foi calculado com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 2013, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (TPE, 2014)

Isso é reflexo de uma combinação de fatores que vão desde a pobreza e a disparidade de gênero à má qualidade na oferta do ensino. Esses fatores exigem

do governo a criação de políticas educacionais que garantam aos jovens e adultos acesso aos conhecimentos sistematizados agregados às suas necessidades e características individuais, regionais e sociais. Para Dias e Perehouskei (2012):

A educação é um instrumento que possibilita ao indivíduo, seja ele jovem ou adulto, desenvolver suas habilidades, expandir seu potencial e confirmar as competências adquiridas na educação extracurricular e na própria vida, auxiliando-o a se tornar tudo aquilo que ele tem capacidade para ser e, formando-o para o amplo desenvolvimento do ser, tanto para o mercado de trabalho, como para a vida. (DIAS E PEREHOUSKEI, 2012, p.30)

Mas é sabido que além da precariedade pedagógica, didática e de gestão dos sistemas e escolas públicas, fatores sociais, políticos, econômicos e culturais se constituem, por vezes, em obstáculos que corroboram para a eliminação dos educandos dos meios educacionais, especialmente os de classes menos favorecidas.

Aqueles que buscam na EJA sua oportunidade de acesso ao conhecimento sistematizado e à certificação de conclusão da Educação Básica que lhes abre as portas para estudos posteriores e ingresso, permanência ou promoção no mercado de trabalho são os mesmos que nunca frequentaram uma escola ou abandonaram o ensino regular. Pensando nisso, vale trazer para essa discussão dados estatísticos relacionados ao rendimento educacional nos anos de referência desta pesquisa, ou seja, 2014 e 2015, levantados pelo Censo Escolar e divulgados no site do Qedu⁷.

Tabela 1 - Rendimento Escolar 2014 e 2015 a nível nacional

Ano	Etapa Escolar	Abandono		Aprovação		Reprovação	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2014	Anos Iniciais	170.440	1,1%	14.559.505	92,7%	969.540	6,2%
	Anos Finais	450.317	3,5%	10.820.271	84,8%	1.489.598	11,7%
	Ensino Médio	620.194	7,6%	6.573.345	80,2%	1.000.710	12,2%
Ano	Etapa Escolar	Abandono		Aprovação		Reprovação	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
2015	Anos Iniciais	153.221	1,0%	14.506.294	93,2%	902.890	5,8%
	Anos Finais	393.448	3,2%	10.598.674	85,7%	1.376.686	11,1%
	Ensino Médio	545.949	6,8%	6.514.218	81,6%	922.910	11,6%

Fonte: Dados do Censo Escolar 2014/2015.⁸

⁷ O Qedu é um portal aberto e gratuito, com todas as informações públicas sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Ele oferece dados da Prova Brasil, do Censo Escolar, do Ideb e do Enem de forma simples e acessível a qualquer um, seja estudante, professor, gestor, jornalista, pesquisador ou secretário. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016)

⁸ Censo Escolar 2014. Disponível em: <qedu.org.br>. Acesso em: 30 set. 2016 (com adaptação).

Mesmo havendo investimento e implementação de diversas políticas públicas, como os programas Bolsa Escola e Bolsa-Família⁹, Merenda Escolar, oferta de Livro Didático e Educação Integral¹⁰, é ainda considerável o número de alunos desistentes ou reprovados, conforme mostra a tabela 1, o que acaba por resultar na distorção idade/série e caracterizar o fracasso escolar como um grave problema educacional brasileiro neste século.

Esse fracasso escolar, figurado no abandono, na evasão e na repetência, é um indicador de que há falhas educacionais que nem o Estado nem as instituições escolares conseguiram ainda corrigir, sendo também um indicador de que a EJA é, enquanto política pública, uma opção ou uma estratégia plausível de gestão e de garantir o direito universal à educação.

No geral, a EJA foi criada para esse público, sendo uma modalidade de ensino que apesar de fazer parte do contexto educacional brasileiro desde o seu período colonial é considerada uma modalidade relativamente nova nas investidas dos sistemas e no reconhecimento social, no entanto, é comum ainda hoje, como reforço da educação elitista dos séculos XVIII e XIX, a discriminação da sociedade para com o aluno da EJA como se esse formato de ensino fosse inferior ao ensino regular.

Numa retrospectiva em busca das marcas do avanço da EJA no Brasil a partir do século XX, tem-se, pelos estudos de Thyeles B. Strelhow (2010), que em 1938 foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos); criou-se também a UNESCO na década de 40; em 1942 foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário para financiar programas de ensino supletivo para Adolescentes e Jovens ficando estabelecido que 25% dos recursos deveriam ser destinados a esses programas; em 1946 destaca-se o estabelecimento da Lei Orgânica do Ensino Primário prevendo o Ensino Supletivo e a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA). Segundo Strelhow (id, p.53) “[...] A finalidade do SEA era de

⁹ Criado pelo Governo Federal, o programa Bolsa Escola era destinado exclusivamente para famílias em estado de pobreza ou de extrema pobreza. Hoje, o programa Bolsa Escola já não existe mais, pois foi substituído pelo programa Bolsa Família. [...] um programa criado pelo Governo Federal destinado exclusivamente para famílias em estado de pobreza ou extrema pobreza. (Calendário Bolsa Família, 2016). Disponível em <<http://calendariobolsafamilia2015.com.br/bolsa-escola/>>. Acesso em 04/10/16.

¹⁰ O que se pretende com a educação integral: desenvolver os alunos de forma completa, em sua totalidade. Muito mais do que o tempo em sala de aula, a educação integral reorganiza espaços e conteúdos. Daniele ZEBINI (2014). Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/educacao-integral-624287.shtml>>. Acesso em: 04 out. 2016.

reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos”.

Segundo Dias e Perehousekei (2012, p.32) “[...] Em 1947, o governo lançou a 1ª Campanha de Educação de Adultos, propondo: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses; oferta de curso primário em duas etapas de sete meses; capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário”.

Já as décadas de 50 e 60 foram marcadas por vários movimentos de classe que procuravam afirmar que a pessoa analfabeta precisava ser reconhecida e ter seu saber e cultura valorizados. Foi nesta década que Paulo Freire elaborou, sem êxito em razão do Golpe Militar, o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação.

Como destaque de política pública implementada a partir do alto índice de analfabetismo no país nessa década, em 1964 foi criado o Movimento Brasil Alfabetizado, como resultado de um contraste: o regime político que voltou a considerar o jovem e o adulto analfabeto como sujeitos incapazes, responsáveis pelo seu próprio atraso e pelo atraso do país, e uma vertente pedagógica ainda influenciada pelo movimento Escola Nova¹¹, inspirada nas ideias de John Dewey que considerava a educação uma necessidade social.

Dias e Perehousekei (2012) afirmam que em 1974 o Ministério da Educação propôs a “[...] implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio: tempo, custo e efetividade” (DIAS E PEREHOUSKEI, 2012, p.35). Os cursos eram oferecidos em duas etapas: modular e semestral, adotando-se a autoinstrução, o atendimento individualizado e a arguição. Segundo os autores isso resultou em evasão, pragmatismo e certificação rápida e superficial. Trata-se aqui, do início da modalidade de ensino semipresencial no Brasil.

Com o fim do Mobral em 1985, surgiram outros programas de alfabetização em seu lugar como a Fundação Educar, que estava vinculada especificamente ao Ministério da Educação. O seu papel era de supervisionar e acompanhar, junto às constituições e secretarias, o investimento dos recursos transferidos para a execução de seus programas. (STRELHOW, 2010, p.55)

¹¹ O pensamento filosófico da Escola Nova foi um movimento que se desenvolveu no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais.

Avançando na trajetória da EJA na educação nacional, chegou-se à década de 80, quando se proclamou, com a promulgação da CF/88, o dever do Estado para com a Educação de Jovens e Adultos, mas as discussões sobre a EJA se intensificaram de fato a partir da década de 90, com as intensas mobilizações incentivadas pelo MEC e pela UNESCO.

Consagrando esses avanços, ocorreu em 1996 a promulgação da LDB Nº 9.394, que compôs o quadro da Educação Básica em todos os seus níveis ressaltando suas especificidades e exigindo dos sistemas de ensino e das instituições um tratamento diferenciado quanto ao currículo e avaliação na EJA.

A metodologia de ensino e as estratégias didáticas também deveriam ser diferenciadas, não no sentido de considerar o aluno jovem e o adulto como pessoas incapazes, por questões cognitivas, de acompanhar os procedimentos didáticos desenvolvidos como os alunos do ensino regular, mas no sentido de considerar que, além das especificidades da vida adulta e suas atribuições, esses alunos já levam consigo uma bagagem de conhecimento bastante ampla que os coloca num patamar diferenciado de estudo.

Essa lei reafirma o dever do Estado em promover a equidade social dando a todos o direito ao acesso e permanência à educação e determina no Art.37 a oferta da EJA para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na Educação Básica na idade própria. No § 1º desse artigo está previsto que esse ensino seja gratuito, mas o que mais chama atenção é o fato de ele também prevê que as oportunidades educacionais sejam apropriadas e que sejam consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Todo esse investimento teórico e as lutas pela concretização do ensino para os excluídos ocorrida na década de 90 justificam-se também pela massificação da escola e pela falta de estrutura política e didático-pedagógica para fundamentar o ensino assegurando o direito da permanência do aluno na instituição na modalidade regular.

Os anos de 1990 representam para a escola pública brasileira a combinação de dois processos até certo ponto contraditórios: de um lado, a manutenção do lugar da escola como centro de gestão da pobreza construído nos anos de 1980, do que seria exemplo a criação do Bolsa Escola (antecedente do Bolsa Família); e, de outro, o surgimento de novas ações que pretendem atacar problemas crônicos da escola massificada, muito especialmente a evasão, a repetência e a distorção idade-série, do

que seria exemplo o Programa de Aceleração da Aprendizagem. (BURGOS, 2016, p.20)

Assim, chegou-se ao fim do século XX discutindo amplamente os problemas educacionais brasileiros configurados no abandono e na repetência. No entanto, mesmo o Brasil tentando, a todo custo, impedir a distorção idade/série com inúmeras medidas de correção de fluxo, foi inevitável que acontecesse a exclusão de grande número de educandos dos processos de escolarização, especialmente no primeiro ano do Ensino Médio, já conhecido popularmente como o “gargalo” da Educação.

Diante de tal realidade, foram fomentados os debates e pensadas várias propostas de políticas públicas a serem implementadas para atendimento à EJA.

Em 1999, ocorreu o 1º Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), no Rio de Janeiro, do qual participaram os Fóruns do Rio, de Minas Gerais, do Espírito Santo, do Rio Grande do Sul e de São Paulo. Esse encontro representou um estímulo para o surgimento de outros Fóruns: em 2000, o II ENEJA, em Campina Grande, Paraíba, com a participação de oito Fóruns; em 2001, o III ENEJA, em São Paulo, com a participação de 10 Fóruns; em 2002, o IV ENEJA, em Belo Horizonte, Minas Gerais, com a participação de 12 Fóruns; em 2003, o V ENEJA, em Cuiabá, Mato Grosso, com a participação de 17 Fóruns; em 2004, o VI ENEJA, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com a participação de 22 Fóruns; em 2005, o VII ENEJA, em Brasília, Distrito Federal, com a participação de 24 Fóruns; em 2006, o VIII ENEJA, em Recife, Pernambuco, com a participação de 26 Fóruns e outros. (DIAS e PEREHOUSKEI, 2012, p.36)

Logo, não é possível falar da EJA no século XXI sem mencionar que a sua existência está também fundada no fracasso escolar do ensino regular. Embora a culpabilidade pelo fracasso não deva ser atribuída apenas às instâncias educacionais e às políticas públicas implementadas visando o seu aprimoramento, as lacunas¹² existem no ensino regular e apontam para a necessidade da oferta do ensino na modalidade EJA.

Segundo Cury (2000, p.4) “[...] embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro socioeducacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos Fundamental e Médio”. Isso se confirma a partir dos dados apresentados por Priscilla Borges, redatora no *site* “Último Segundo - Educação”. Segundo ela

¹² Problemas relacionados especialmente ao currículo, metodologia de ensino e avaliação.

[...] adolescentes de 15 a 17 anos são a maioria entre os brasileiros excluídos da escola – mesmo fazendo parte da faixa etária que deve ter atendimento obrigatório por lei desde 2009. Estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação mostra que esses jovens representam 42% dos Brasil. (BORGES, 2013).

Dados como esses são indicadores de que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino relevante e que deve ter atenção especial dos sistemas e instituições educacionais, porém, ela não é a única forma que o Estado encontrou de tratar o problema do alto índice de pessoas sem escolaridade no país.

Além da oferta da EJA em regime presencial, semipresencial e a distância, há que se considerar que a LDB9.394/96 ainda prevê a aplicação de exames supletivos conforme disposto no seu Art. 38, cuja oferta também existe em diversos formatos, a título de exemplo, o ENCCEJA, o ENEM, e o Exame Supletivo. Em Minas Gerais a implantação das Bancas Permanentes de Avaliação também atende ao previsto no referido artigo.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (LDB 9.394/96)

Entrando em detalhes que se fazem importantes nessa discussão quanto a esse Art.38, O ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), existe a fim de diagnosticar a educação básica brasileira possibilitando também a certificação dos saberes adquiridos, tanto em ambientes escolares, quanto extraescolares. Segundo o Ministério da Educação, o principal objetivo do ENCCEJA é:

[...] construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na

vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros. (BRASIL. 2016)

Brasileiros residentes no Brasil ou no exterior com idade igual ou superior a 15 anos podem pleitear a certificação para conclusão do Ensino Fundamental, enquanto, para a conclusão do Ensino Médio, exige-se o mínimo de 18 anos, completos até o dia da aplicação das provas. Esse exame é acessível também às pessoas viventes nos sistemas prisionais.

De acordo com a SEE/MG, no seu Relatório de Gestão (2014):

Na última edição do Encceja, em 2014, 112.577 candidatos de todo o país se inscreveram para fazer a prova, sendo que 7.276 eram mineiros. A emissão dos Documentos Certificadores (Certificado e Declaração de Proficiência) é de responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação. (MINAS GERAIS. 2014. p.52)

Ainda explorando as políticas públicas de atendimento ao previsto no Art. 38 da LDB 9.394/96, tem-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que foi criado em 1998 como um mecanismo de avaliação em larga escala. Esse exame que objetivava diagnosticar o desempenho do estudante ao concluir a educação básica e fornecer informações a fim de melhorar a qualidade do Ensino Médio, principalmente, no tocante ao currículo.

De acordo com o INEP “[...] a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do ENEM para acesso ao Ensino Superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios”. Esse exame, que se estrutura na aplicação de provas por áreas do conhecimento¹³, oportuniza aos candidatos o acesso aos programas do governo como o PROUNI.

Em 2009, o ENEM passou a ser utilizado como instrumento de certificação dos saberes dos candidatos com 18 anos completos de idade, garantindo-lhes a chance de conclusão do Ensino Médio e conferindo-lhes também a possibilidade

¹³ O conteúdo das provas do Enem é definido a partir de matrizes de referência em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia e Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>>. Acesso em: 05 out. 2016.

de ingresso no Educação Superior por meio da premiação com bolsas de estudo para os obtivessem os melhores resultados.

Após o ENEM ter sido instituído como processo de certificação em 2009, o ENCCEJA, que antes certificava candidatos dos Ensinos Fundamental e Médio, passou a ser destinado apenas para a certificação do Ensino Fundamental. Além de possibilitar a certificação da Educação Básica, o ENEM passou a ter influências também sobre a Educação Superior, à medida que democratizou as vagas nas Instituições Federais e subsidiou as discussões sobre o currículo dos cursos de graduação.

Segundo dados apresentados no Relatório de Gestão da SEE/MG (2014, p.52) “[...] na edição de 2014 do Enem, em todo o País, 997.131 candidatos indicaram interesse em utilizar os resultados no exame para fins de certificação de conclusão do Ensino Médio. Em Minas, foram 78.037 candidatos”.

Além dos processos de certificação já citados, vale dizer que por muito tempo as secretarias estaduais de educação aplicaram os Exames Supletivos também denominados em alguns estados por “Exames de Massa”, com o mesmo objetivo de certificar as pessoas com idade igual ou superior a 15 anos para o Ensino Fundamental e igual ou superior a 18 anos para o Ensino Médio. Esses exames eram aplicados duas vezes ao ano, geralmente, sendo uma aplicação por semestre.

Em Minas Gerais a aplicação acontecia nos CESECs nos meses de julho e dezembro, mas a partir do segundo semestre de 2012 esse exame deixou de ser aplicado na forma original, cabendo às Bancas Permanentes de Avaliação aplicá-los em época determinada pela SEE/MG, conforme demanda e mediante a solicitação dos candidatos interessados.

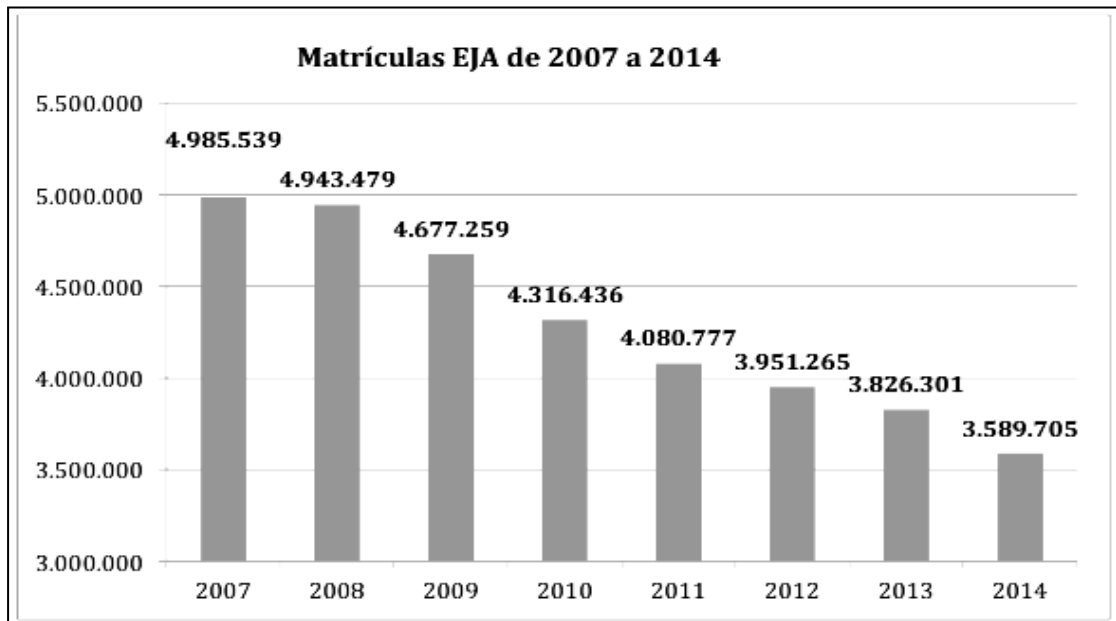
Além dos Exames Supletivos, os interessados na certificação podem em qualquer época do ano agendar seus exames em uma das 48 Bancas Permanentes de Avaliação existentes no estado. Essas Bancas funcionam nos CESECs e contam com a atuação de 3 professores e um Auxiliar Técnico de Educação Básica. As provas, com questões disponibilizadas pelo Instituto Avaliar, do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE são de resposta ao item e trazem os conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desdobrados nos Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) da SEE/MG.

É inegável que a nível nacional e de sistemas de ensino, está aberto um amplo campo de oportunidades para a certificação dos saberes dos jovens e adultos inseridos ou não nos contextos escolares, no entanto, somente a aplicação dos exames não tem sido o suficiente para mudar o quadro crítico em que se encontra o país no tocante ao número de pessoas sem certificado de escolarização.

Um exemplo disso são os dados apresentados pela redação do site *Guia do estudante* (2016) que informa o seguinte: “[...] em 2014, dos 997.131 candidatos que se inscreveram com fins de certificação, 36,7% não compareceram para a realização dos exames e apenas 10,6% das pessoas foram certificadas. ”.

Em um acentuado esforço no sentido de se levantar dados sobre a procura pela EJA nos últimos anos, chegou-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) que, no *Documento De Trabalho*, informa o seguinte: “[...] De acordo com a PNAD de 2014, cerca de 25% das pessoas que completaram 18 anos não havia concluído o Ensino Médio e não frequentava a escola naquele ano” e interpreta que se cerca de 30% das pessoas em 2007 estavam nessa mesma condição, a diferença inexpressiva não permitia prever correção de fluxo capaz de corrigir o problema da escolarização no país.

Os índices de matrícula na EJA levantados pelo INEP e demonstrados pela equipe da SECADI no referido documento são, no mínimo curiosos, uma vez que demonstram uma queda considerável a cada ano nesse intervalo de tempo, conforme o constante no documento e apresentado a seguir.

Figura 1 - Matrículas EJA de 2007 a 2014

Fonte: Dados da SECADI/MEC. Disponível em: <<http://inovaeja.mec.gov.br/documento-base.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016

Esses dados levaram a equipe da SECADI a concluir que:

A EJA nos padrões atuais não é efetiva, não é atrativa e nem tem conseguido superar os problemas apontados. É preciso, portanto, reformulá-la, de maneira que seja possível construir uma nova identidade que satisfaça as necessidades básicas de jovens e adultos trabalhadores, considerando suas relações com o mundo das práticas sociais. (SECADI, s.d. p.6)

No entanto, é aqui que reside a importância do detalhamento dos programas de certificação por exames, porque, se para a SECADI os dados referentes à queda da matrícula no período de 2007 a 2014 estão ligados a problemas estruturais e organizacionais que exigem reformulação da EJA, é possível também pensar que o investimento nos exames pode estar ao longo da última década concorrendo com a EJA.

Um fator que contribui para esse pensamento é o tempo. Se há a possibilidade de se pleitear um certificado mediante um exame, essa possibilidade é muito mais atraente, do ponto de vista do candidato, que a de se inscrever numa modalidade de ensino que vai demandar esforço, seja na presença diária às aulas ou no investimento no estudo autônomo com idas constantes a uma instituição de ensino para verificação da aprendizagem.

De toda forma, a interpretação da SECADI de que a EJA, nos padrões atuais, não é efetiva, atrativa e nem tem conseguido superar os seus problemas é bastante pertinente, assim como é pertinente considerar as informações sobre como o Estado tem cumprido com o disposto no Art.38 da LDB9.394/96.

Pode se depreender desses dados que existe um planejamento educacional em larga escala, em que o Estado tende a cumprir com o disposto legal, e reconhece que o conhecimento pode ser, neste século, mediado por outros elementos sociais que não apenas a escola. No entanto, é preciso refletir sobre a relação custo/benefício e avaliar se a alocação de recursos (públicos) para fins de certificação em massa não interferem na alocação de recursos para a formação dos sujeitos em curso.

Essa reflexão pode ser considerada sob o prisma do baixo índice de pessoas certificadas, e o alto número de pessoas que se inscreveram e não compareceram para o exame, por exemplo, no ENEM de 2014.

As informações acima devem servir para esta pesquisa como subsídios de reflexões sobre os motivos que levam os alunos matriculados no CESEC “Júlio Martins Ferreira” a se ausentarem por longos períodos ou não retornarem para estudos e conclusão de curso. Além disso, devem servir para embasar o planejamento das ações do CESEC.

Dados nacionais referentes ao quanto desse público do ensino regular tem migrado para EJA e o quanto os alunos da EJA têm partido para a tentativa de outras formas de certificação não são possíveis de serem levantados, embora sejam dados muito relevantes quando se trata de planejamento educacional. Mesmo no CESEC “Júlio Martins Ferreira” não foi possível para este trabalho encontrar nenhum registro de quantos alunos ou ex-alunos do CESEC receberam certificação pelo ENEM, pela Banca Permanente de Avaliação ou pelo Exame de Massa, sendo essa instituição a responsável pela emissão desses certificados.

Retomando a discussão sobre o tratamento dado a EJA nos últimos anos e considerando o recorte temporal desta investigação, os anos de 2014 e 2015, faz-se pertinente destacar que foi naquele ano que se realizou a II Conferência Nacional de Educação (CONAE), a fim de subsidiar as discussões a respeito da educação com a participação social e quando foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024) com metas e estratégias de valorização e investimento

na EJA. Também importante lembrar que foi em 2014 que a UNESCO publicou a versão preliminar do Relatório de Educação para todos, onde se lê o seguinte:

O objetivo de “assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania” é desafio amplo e complexo. O Brasil vem enfrentando-o com políticas que envolvem ação integrada de instituições governamentais e não governamentais, no esforço de desenvolver habilidades de jovens e adultos para um mundo globalizado e em transformação marcado por novos requerimentos de conhecimentos básicos necessários à inserção na vida social e produtiva. (UNESCO, 2014, p. 31)

A preocupação em proporcionar aos jovens e adultos acesso ao ensino formal acentuou-se também para os estados e os municípios, à medida que cada sistema deveria naqueles anos estabelecer seus planos educacionais com a participação da sociedade.

É válido dizer, concordando com Antunes e Brandão apud Gadotti (2014, p.5) que “[...] 2014 é um ano especial para a EJA” em razão da intensificação das discussões a nível federal, estadual e municipal, no sentido de reparar o problema enquanto se busca garantir que os brasileiros sejam alfabetizados e concluem a Educação Básica no tempo previsto pela LDB/9.394/96.

Nesse sentido, chega-se aos propósitos dessa modalidade de ensino e a função social. A Resolução CNE/CEB 01/2000, no seu Art.1, determina que o ensino seja oferecido nas instituições próprias e integrantes da organização nacional, sob a luz do caráter desta modalidade. Ou seja, é claro e evidente que a proposta de ensino deve ser diferenciada das demais organizações.

É nesse contexto que a EJA é entendida como meio de correção de fluxo e de oportunizar ao cidadão brasileiro o acesso e a permanência em uma instituição educacional até a conclusão de todos os níveis de ensino da Educação Básica. Dessa forma o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000 redefine as funções do ensino supletivo constantes do Parecer CFE nº 699/72 e atribui à EJA três funções.

A primeira função, a reparadora, consiste em resguardar ao jovem e ao adulto, sem escolarização, o direito a uma escola de qualidade que lhe garanta o conhecimento real e significativo de acordo com sua idade, suas capacidades e interesses. Um conhecimento que lhe permita ingresso no mercado de trabalho e/ou possibilidade de novas conquistas, e ainda, que lhe permita avançar nos

estudos e adquirir competências para isso. Essa função representa não apenas o acesso aos direitos civis negados anteriormente, como também o reconhecimento do princípio constitucional da igualdade que é justa a qualquer ser humano no seio de uma sociedade.

Para Cury (2000) esta função significa a democratização do processo educacional:

Tão pesada quanto a iníqua distribuição da riqueza e da renda é a brutal negação que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social. Por isso mesmo, várias instituições são chamadas à reparação desta dívida. Este serviço, função cogente do Estado, se dá não só via complementaridade entre os poderes públicos, sob o regime de colaboração, mas também com a presença e a cooperação das instituições e setores organizados da sociedade civil. (CURY, 2000, p.8)

Para cumprir com essa função, as instituições de ensino, por suas equipes gestora, pedagógica e docente, devem considerar que não se trata de oferecer matrícula e certificado, mas de oferecer condições de aprendizagem num processo dinâmico, com a certeza de que as escolhas curriculares e as metodologias de ensino devem ser para o desenvolvimento das novas competências exigidas no atual contexto histórico, social e cultural que, por sinal, é construído sobre bases econômicas.

A segunda função descrita no parecer CFE nº 699/72 é a função equalizadora que consiste na forma pela qual, segundo o promulgado no Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, “se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas.” Isso significa considerar que o ensino deve alcançar todos, tratando os iguais de maneira igual e os desiguais de maneira desigual. Sendo esse o princípio da equidade social.

Essa função está prevista nas entrelinhas da Resolução CNE/CEB 01/2000, no seu Artigo 5º:

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino. Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade

própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e 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. (BRASIL. 2000)

Para Cury (2000, p.10) “[...] Por esta função, o jovem ou o adulto que teve sustada sua formação, por qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade”.

Já a terceira função colocada no citado parecer é a função qualificadora. Esta, corresponde ao grande desafio da EJA que é o de garantir a qualificação para as demandas sociais. CURY (id, p.11) diz que se trata de descobrir uma vocação. “[...] A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas”.

Essa função é a que exige dos sistemas e, em especial, das instituições o compromisso e a responsabilidade com o conteúdo curricular, com as diretrizes e com as metodologias de ensino, bem como com a valorização dos conhecimentos adquiridos e com a exploração dos novos recursos tecnológicos em favor da aproximação do aluno com o conhecimento sistematizado e culturalmente construído.

Diante disso e da certeza de que a EJA é uma política pública que exige responsabilização por parte das gestões educacionais e escolares, entende-se que é por ela que se há de estabelecer a equidade social e a ruptura das barreiras que distanciam os cidadãos no que se refere os pressupostos fundamentais da educação: a igualdade e a liberdade. Para Cury (2000, p.8), é preciso preservar o direito à educação, como ocorre “[...] nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam.” É esse o

pensamento que justifica o previsto na Carta Magna desse país e nas leis educacionais, em especial a LDB9.394/96.

1.2 Educação de Jovens e Adultos na modalidade semipresencial no contexto educacional brasileiro

Nesta seção, mais que apresentar dados sobre matrícula e conclusão na EJA semipresencial, apresentar-se-á uma discussão sobre as dificuldades, os conflitos, os problemas, a viabilidade desse regime de ensino no processo educacional brasileiro.

Contextualizar a EJA semipresencial não é uma tarefa fácil em razão da precariedade nas formas de registro e divulgação por parte dos sistemas de ensino. Os dados sobre a EJA não vêm apresentados por formato, por exemplo, presencial, a distância e semipresencial. Quando são apresentados, trazem dados sobre a EJA como um todo, o que dificulta saber exatamente o rendimento dos alunos matriculados em determinado formato, como o semipresencial, que é o que interessa saber nesta pesquisa.

A título de exemplo pode se tomar os dados do censo de 2011 a 2015 referentes à “[...] Evolução do número de matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino - Brasil - 2008/2014” e a “[...] Evolução do número de escolas de educação básica por modalidade e etapa de ensino - Brasil - 2008/2014”. Neles o MEC (2015) informa que os dados incluem a EJA presencial, a semipresencial, a integrada à educação profissional e EJA presencial de nível fundamental Projovem.

Essa deficiência de informação é nitidamente percebida a nível nacional, a nível de estado, e a julgar pelos resultados da observação no campo desta pesquisa, também ocorre no CESEC “Júlio Martins Ferreira”, conforme será demonstrado no decorrer desta seção.

Então, partindo para a discussão sobre essa modalidade de EJA, faz-se interessante retomar o pensamento do polêmico Illich (1985, p. 25), com a seguinte afirmação: “[...] A igualdade de oportunidades na educação é meta desejável e realizável, mas confundi-la com obrigatoriedade escolar é confundir salvação com igreja”.

Concordando com Ivan Illich (1985) a escola não é o único lugar onde se pode aprender. Segundo o autor, para se planificar o ensino deveria se considerar o interesse dos que pretendem aprender, e estes deveriam ter meios disponíveis de acesso ao conhecimento. Para ele, professores dispostos a ensinar aquilo que sabem deveriam fazê-lo com os que quisessem aprender e, todos que quisessem demonstrar o resultado do seu estudo deveriam ter oportunidade e ocasião para tal. Illich critica o fato de a educação obrigar as pessoas a se submeterem a um sistema fixo e rígido de ensino e a acusa de fazer das pessoas vítimas da discriminação que provém de uma absoluta confiança nas qualificações escolares.

Não se trata aqui de defender largamente o ponto de vista de Illich (1985) quanto a “desescolarizar” a sociedade, mas de associá-lo à EJA na defesa de uma modelo de escola que respeita os jovens e adultos nos seus saberes e interesses, suas capacidades e possibilidades, lançando mão dos meios tecnológicos, disponibilizando material e ferramentas de interação e objetos de aprendizagem de maneira que eles não precisem necessariamente estar dentro de uma sala de aula diariamente para ter acesso aos meios de desenvolvimento de suas habilidades e competências educacionais.

A percepção desse quadro de expectativas de educação voltada para a construção do conhecimento a partir do querer de quem precisa aprender permite pensar que o Brasil ainda não valoriza a EJA ou nela investe como deveria.

Assim sendo, é válido dizer que essa modalidade de ensino não é ainda um elemento potencial de desenvolvimento humano porque não se conseguiu ainda articular os mecanismos didático-metodológicos sob a perspectiva da educação ao longo da vida. Também porque ainda não se concebe a avaliação como instrumento de análise de resultados dentro de um processo de formação para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz ou para além do reconhecimento e certificação de saberes escolares.

É certo que para compreender melhor a EJA no contexto nacional, faz-se necessário questionar: Quem são os que querem aprender e os que querem ensinar? Que vínculos são estabelecidos entre as instituições de ensino e seus atores: gestores, professores, pedagogos, alunos e comunidade escolar em geral? Nesse interim, vale fazer uso das palavras do ex-secretário da Educação Básica do MEC, Manuel Palácios C. Melo (2012), que embora não esteja abordando os desafios específicos da EJA no seu texto “Sistemas de Avaliação e Reforma

Educacional: Possibilidades e Desafios”, chama atenção para as reformas e políticas públicas educacionais e afirma que:

[...] os desafios e possibilidades presentes em um futuro próximo relacionam-se à mobilização de novos sujeitos sociais, e dos que já estão interessados na educação, para a ampliação das oportunidades educacionais e a responsabilização das instituições educacionais pelos serviços prestados. (MELO, 2012. p. 49)

Então, concordando que os desafios e possibilidades dependem da mobilização dos sujeitos, faz sentido perguntar: Quem são esses sujeitos que precisam ser mobilizados dentro do processo de ensino da Educação de Jovens e Adultos no regime semipresencial, de maneira que sejam ampliadas de fato as oportunidades educacionais e a responsabilização das instituições?

Para responder a essa pergunta será preciso descrever a EJA semipresencial no contexto educacional brasileiro. Antes, porém, de avançar nesse sentido, é pertinente apresentar um conceito acerca do termo “sujeito” nesta pesquisa.

Para tal, cita-se Juarez Dayrell (2003, p.42) que apresenta os vários significados possíveis atribuídos ao termo em diferentes situações. Para ele a noção de sujeito pode vir veiculada à ideia de indivíduo ou ator social. Pode também ser entendido como uma condição alcançada ou algo próprio do ser humano, mas afirma assumir a definição dada por Bernard Charlot (2000, p. 33 e 51): “[...] o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos.”

O autor descreve “sujeito” como sendo um ser social e singular que faz sua história, constrói seu mundo e lhe dá sentido, significando a posição que ocupa na sociedade a partir das suas relações com os outros. Ainda apoiado em Charlot (2000), o autor afirma que um sujeito é um ser ativo que age no e sobre o mundo “[...] que produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.” Dayrell (2003, p.41).

Sem querer esgotar os significados do termo, há que se deixar claro aqui que a ideia de sujeito no contexto desta pesquisa é essa defendida pelo referido autor. A que toma os jovens e também os adultos como seres produtivos e transformados dentro do processo de formação escolar, e que considera os

profissionais da educação como seres capazes de produzir e serem produzidos a partir da relação estabelecida com esses jovens e adultos.

Nesse sentido, quando Illich (1985) defende que deve haver ensino para aquele que quer aprender, e deve haver professor que queira ensinar, bem com quando Manuel Palácios diz dos “novos sujeitos sociais, e dos que já estão interessados na educação”, é possível compreender que esses autores, mesmo em diferentes épocas, consideram como sujeito a pessoa que têm interesse de se apropriar do social, de transformar e dar sentido ao seu mundo.

Assim a partir desse conceito pode-se partir para a verificação de quais foram as mobilizações que ocorreram e ocorrem a nível de gestão sobre a EJA semipresencial, levando em conta a oferta de oportunidades e a responsabilização dos sistemas no cenário educacional brasileiro, tomando como recorte o ano de 2014 e os que seguiram.

Nesse sentido, de acordo como *site* “Guia de Escolas e Creches do Brasil”, das 26 unidades federativas do país e o Distrito Federal no ano de 2014, 25 ofereciam essa modalidade de ensino, nesse formato, a nível Médio. Ao todo eram 787 unidades de ensino, sendo 163 unidades privadas, 553 estaduais e 71 municipais. A tabela a seguir apresenta os dados detalhados por unidade federativa.

Tabela 2 - Oferta de EJA semipresencial em 2014

Estado	Particular	Estadual	Municipal	Paralisada ou Extinta	Total / Estado
Acre	3	1	-	-	4
Alagoas	1	1	-	-	2
Amapá	-	1	-	-	1
Amazonas	-	2	-	-	2
Bahia	-	11	-	-	11
Ceará	17	25	30	-	72
Distrito Federal	3	-	-	-	3
Espírito Santo	5	1	-	-	6
Goiás	5	-	1	-	6
Maranhão	5	8	2	-	18
Mato Grosso	5	-	-	-	5
Mato Grosso Do Sul	-	-	-	-	0
Minas Gerais	6	120	17	-	143
Pará	26	6	1	-	33
Paraíba	1	17	9	-	27
Paraná	1	-	-	-	1
Pernambuco	1	2	1	-	4
Piauí	1	38	-	1	39
Rio de Janeiro	21	71	2	-	94
Rio Grande do Norte	7	5	-	-	12
Rio Grande do Sul	8	24	2	-	34

Rondônia	1	31	1	-	34
Roraima	-	-	-	-	0
Santa Catarina	44	109	-	1	153
São Paulo	-	77	4	-	81
Sergipe	2	2	-	-	4
Tocantins		1	1	-	0

Fonte: Escolasecreches.com.br¹⁴ (com adaptação).

Como se vê, não é relevante a oferta da EJA semipresencial no país, sendo que os estados que mais se propõem a ofertar essa modalidade de ensino são os da Região Sudeste. As pesquisas nesse sentido demonstraram que não houve nos últimos anos ascendência nessa oferta. Pelo contrário, como ocorrido em alguns estados, em 2016 duas unidades de PECONs foram extintas em Minas Gerais. Esses dados são indícios de que a EJA semipresencial é desafiadora e demanda medidas interventivas emergentes por parte do poder público e dos diferentes níveis de gestão.

Se é possível perceber a falta de interesse de alguns entes federativos em ofertar a EJA semipresencial por parte dos sistemas de ensino, fica claro que há também falta de interesse por parte dos jovens e adultos que continuam sem escolarização. É o que demonstram os debates da 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA). Neles é nítida a preocupação com a questão da queda nas matrículas na EJA e com o desinteresse daqueles que não concluíram estudos.

Pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa as matrículas de 2006 decresceram consideravelmente em 2007, e mais ainda em 2013, o que denota a falta de interesse do jovem ou adulto nos modelos de oferta de EJA no país, haja vista o número de potenciais educandos dessa modalidade ter se mantido alto no período. (BRASIL, 2016. p. 215)

Diante dessa preocupação e da constatação de que há a falta de interesse dos jovens e adultos pelos modelos de oferta da EJA, faz-se pertinente discutir a viabilidade da oferta do ensino no formato semipresencial a toda e qualquer pessoa interessada.

O que se pretende propor nesse debate é que como ocorre com qualquer outra instituição educacional, o ensino nos Centros Estaduais de Educação

¹⁴Disponível em: <<http://escolasecreches.com.br/educacao-de-jovens-e-adultos-ensino-medio-semipresencial/index.htm>>. Acesso em: 10 set. 2016 (adaptado).

Continuada deve estar acessível a todas as pessoas que estejam dentro do previsto nas suas bases legais, qualquer outra forma de entendimento contrária a isso seria forma de preconceito, no entanto, não se pode desconsiderar algumas reflexões que são necessárias e que tratam da viabilidade dessa modalidade de ensino a toda e qualquer pessoa interessada em conseguir a certificação.

Por exemplo, é preciso perguntar se a estrutura curricular da EJA semipresencial é adequada a todas as pessoas que procuram esse formato de ensino, e ainda, sabendo que nos CESECs há um professor com a função de orientador de aprendizagem, é preciso saber se esse profissional é capaz de atender a todos satisfatoriamente, uma vez que se trata de ensino individual e personalizado.

Questões como essas devem ser levantadas já que esse formato de ensino traz em seu escopo fatores que exigem determinadas capacidades que o educando já deve ter desenvolvidas, como a capacidade de automotivação, de organização do tempo, de leitura com foco, de autogerenciamento, e de estudo sem a intervenção direta e sistemática de professores ou colegas. É pertinente pensar que em falta dessas capacidades, o processo de ensino e aprendizagem vai se caracterizar com um desafio praticamente impossível, tanto para quem quer aprender, quanto para quem tem que orientar os estudos.

O que se tenta mostrar aqui é que há pessoas que vão precisar do contato direto com o professor o maior tempo possível e não vão ter satisfeita essa necessidade, uma vez que, por se tratar de um ensino em regime modular e semipresencial, o professor fica limitado em sua atuação.

Isso não quer dizer que na EJA semipresencial é retirada do professor a competência de ensinar, mas de elucidar que nela as aulas são para esclarecimento de dúvidas individuais, já que não ocorre “enturmação” de alunos estudando o mesmo conteúdo curricular nos mesmos horários, e que por ser um trabalho individualizado, é também dinâmico, exigindo do aluno, para além das capacidades supracitadas, um grande esforço e empenho pessoal.

A desconsideração de especificidades como essas faz com que os alunos que precisam de momentos de estudos sistematizados e dirigidos por professores e possibilidades de aprender a partir de trocas com colegas encontrem dificuldades de aprendizagem e acabem por se ausentar por longos períodos e até desistir de vez.

Também são questões como essas que fazem considerar como válida a afirmação de Martins et al. (2016), quando dizem que

[...] para atender às características dos jovens e adultos que não concluíram a escolaridade básica, as ofertas de educação devem ser as mais diversificadas possíveis, seja nas metodologias, nos recursos, seja nos espaços e tempos, de modo a serem adequadas à diversidade das situações cotidianas do educando. (MARTINS et al., 2016, p. 218).

A intenção neste debate é demonstrar que as políticas públicas educacionais para jovens e adultos já oferecem formas diversas de oferta (EJA presencial, semipresencial e a distância) e que cabe às pessoas interessadas em estudar, bem como às instituições, reconhecer qual é o formato mais adequado às suas características de aprendizagem.

É válido também dizer que o perfil dos Centros Estaduais de Educação Continuada deve ter o desenho do marco legal que o rege, e que é preciso haver um trabalho de gestão capaz de reconhecer o perfil e as competências do seu corpo docente, bem como identificar e reconhecer as habilidades e competências dos seus alunos, não numa visão excludente ou preconceituosa, mas na intenção de alinhar o que lhe compete e que deve estar previsto na sua proposta de ensino, aos interesses e possibilidades dos jovens e adultos que a instituição recebe.

Há que se considerar também, nesse contexto de reflexões sobre a oferta da EJA semipresencial e as capacidades e interesse dos alunos, que esta é uma época em que a educação pode contar com a possibilidade do hibridismo metodológico como forma de articulação entre alunos e professores, associando momentos presenciais com atividades desenvolvidas a distância por meio das novas tecnologias.

Essa visão de educação semipresencial mediada pelos recursos tecnológicos, pode ser uma estratégia de ensino capaz de possibilitar aos alunos, livres da rigidez do horário, mas necessitados da fala de um professor, a utilização dos diversos recursos pedagógicos da contemporaneidade como forma de suprirem parte das suas necessidades de aprendizagem.

De modo geral, entende-se que é eminente a necessidade de revolucionar a Educação de Jovens e Adultos, mas para isso há que se pensar na revolução dos sistemas que ofertam esse ensino e da forma de ver e pensar daqueles que

sentem vontade e necessidade de concluir os estudos, mas não se interessam pelas formas como o ensino lhes é oferecido.

Sem perder de vista a educação como um elemento de transformação social, não pelo viés exclusivo do capitalismo, mas pelo viés da humanização, há que se pensar na EJA semipresencial pelos sujeitos nela envolvidos e rediscutir, redefinir e expandir os papéis desses sujeitos a fim de promover todas as transformações a partir do engajamento responsável e comprometido de cada um no processo educacional.

Foi sob esse prisma da atuação a partir do desejo de fazer acontecer a transformação, tanto da pessoa quanto da sociedade, do engajamento, da oportunidade e da ação planejada e consciente que se buscou nesta pesquisa analisar os fatores relacionados à ausência prolongada dos alunos do CESEC “Júlio Martins Ferreira”.

Assim, nas próximas seções serão levantados dados que, além de caracterizar o problema investigado como um desafio à gestão, apresentarão os profissionais e alunos dessa instituição como sendo ou não sujeitos educacionais de fato.

1.2.1 O abandono dos alunos matriculados na EJA no Brasil

Nesta seção foi iniciada uma discussão a respeito da oferta da EJA no formato semipresencial e da sua procura no contexto nacional. Então nesta subseção, pretende-se ampliar essa discussão, mas com foco na questão da ausência prolongada que leva grande parte dos alunos do CESEC “Júlio Martins Ferreira” ao abandono e à evasão. Antes, porém, é necessário apresentar algumas bases conceituais a respeito do que vem a ser a evasão e o abandono escolar para, a partir de então, fazer-se uso da terminologia adequada à situação final dos alunos matriculados nessa modalidade de ensino.

A revista Nova Escola (2012), com Gabriela Portilho, para explicar a diferença entre termos como repetência, reprovação, evasão e abandono conforme explica a autora:

Se o aluno não conseguiu finalizar o ano letivo por excesso de faltas, costumamos dizer que abandonou o curso. No entanto, se no ano seguinte este mesmo aluno não se matricular para cursar novamente a

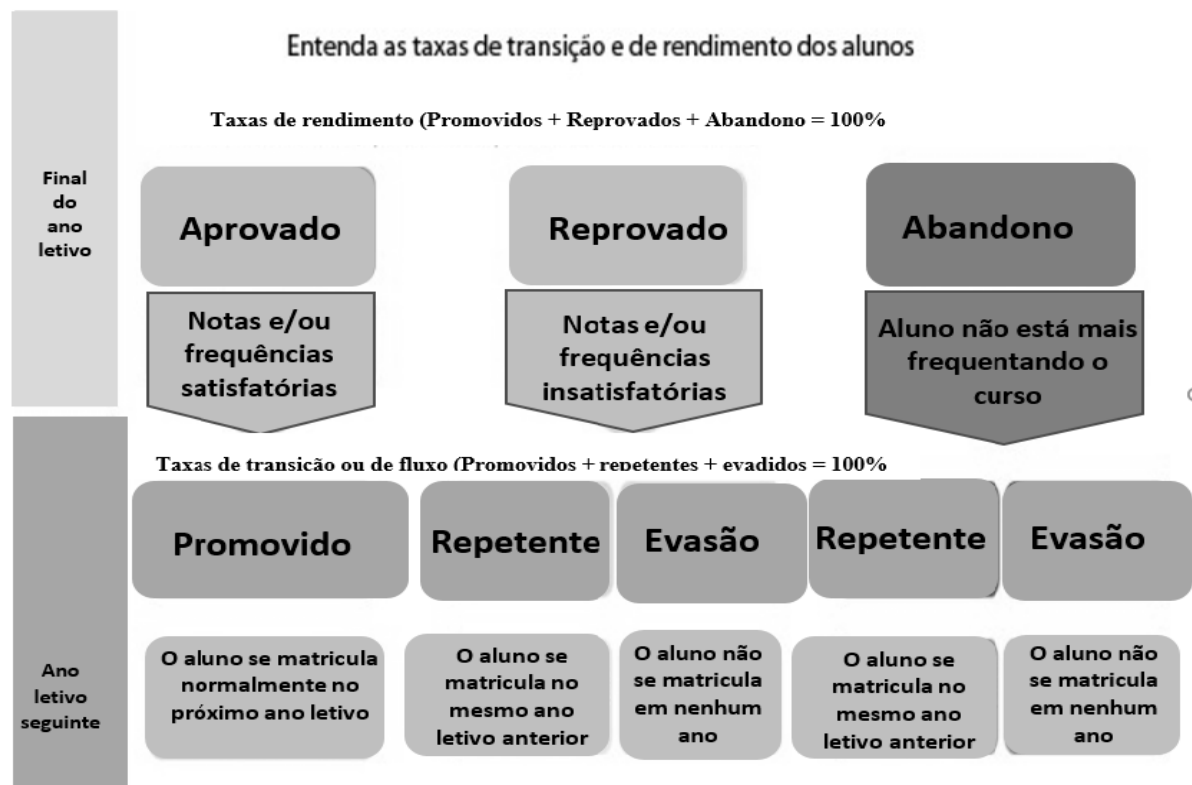
série que abandonou, ele passa a fazer parte das estatísticas de evasão escolar. (PORTILHO, 2012)

A autora ainda define as taxas de rendimento como sendo o grupo de “[...] taxas que avaliam o aluno quanto ao preenchimento ou não dos requisitos de aproveitamento de frequência ao final de um ano letivo”. Essas taxas são baseadas nos índices de aprovação, de reprovação e de abandono. Diferenciando tais tipos, Portilho (2012) afirma que as taxas de fluxo ou de transição escolar:

[...] são um grupo de taxas que avaliam a progressão dos alunos entre anos letivos consecutivos; constituem-se pelas taxas de promoção, de repetência e de evasão. Isso explica as diferenças entre termos que comumente confundimos: *abandono X evasão* escolar e *reprovação X repetência*. (PORTILHO, 2012)

Para Portilho (2012), conforme demonstrado nesta figura 2, a diferença entre evasão e abandono se estabelece numa relação temporal,

Figura 2 – Taxas de Transição e de Rendimento dos alunos



Fonte: Reproduzido da Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br>>. Acesso em: 22 out. 2016.

O objetivo de apresentar essa abordagem conceitual acerca do que vem a ser abandono e evasão emergiu da necessidade de definir um conceito referente à situação final dos alunos da EJA na modalidade semipresencial, de modo que neste trabalho será usado o termo “abandono” para se referir à situação final daquele aluno que teve sua matrícula encerrada como quem deixou de frequentar a instituição.

A apropriação desse termo é interessante nesta discussão, porque, para além de facilitar a compreensão de como é encerrada a matrícula do aluno ao final do ano, permitirá mais adiante, mesmo com a escassez de informação, estabelecer uma interface entre a realidade nacional e a realidade local estudada nesta pesquisa.

Isso posto, vale dizer que vários fatores contribuem para o abandono dos estudos, bem como demonstram o desinteresse dos sistemas para com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Uma das evidências desse desinteresse reside, inclusive, na escassez de fontes de dados sobre essa modalidade de ensino. A falta de informação sobre o abandono e a evasão na EJA dificulta para a gestão educacional e escolar, tanto a visualização dos desafios, quanto a proposição de medidas de enfrentamento do problema.

Não é incomum a realização de estudos sobre o que provoca o abandono na EJA. Para vários especialistas há falhas quanto ao currículo, quanto à formação dos professores, à metodologia de ensino que reproduz na EJA o sistema de ensino regular, aos mecanismos de avaliação incoerentes com os métodos, e a fatores de ordem pessoal, social e econômica dos alunos. Ainda há que se lembrar também, conforme abordado em seções anteriores, que nem todos os alunos que abandonam os estudos deixaram de ter acesso à certificação. As diversas formas de verificação dos saberes já citadas neste trabalho, tais como os exames supletivos, concorrem para esse abandono e geram o problema na precisão dos dados.

A título de exemplo disse, tem-se que, um aluno matriculado no CESEC, tendo se concluído os estudos em um desses processos de certificação tem situação final informada na instituição de origem como quem abandonou os estudos ou, o que é mais grave, o aluno, caso não retorne à instituição para dar baixa na matrícula, é informado no sistema como quem ainda está em continuidade de estudo.

Para sinalizar a dimensão do problema do abandono nessa modalidade de ensino a nível nacional, vale considerar os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007. A pesquisa revelou que 42,7% dos 8 milhões de brasileiros que frequentaram classes de EJA até 2006 não concluíram nenhum segmento do curso. Nesse mesmo ano, o IBGE/Pnad também levantou o número de pessoas que concluíram a EJA e que prestaram exames de certificação. É o que mostra a tabela 3 abaixo:

Tabela 3 - Alunos com idade igual ou superior a 15 anos que concluíram cursos de EJA e que prestaram exame de certificação

Grandes Regiões	Pessoas de 15 anos ou mais de idade que concluíram Cursos de EJA e que prestaram exame de certificação									
	Total	%	Prestaram exame de certificação				Não prestaram exame de certificação			
			EF	%	EM	%	EF	%	EM	%
Norte	309.932	7,3	107.036	34,5	103.958	33,5	50.675	16,4	48.263	15,6
Nordeste	607.599	14,4	151.551	24,9	241.443	39,7	115.995	19,1	98.640	16,3
Sudeste	1.927.133	45,6	351.933	18,3	1.148.075	59,6	104.940	5,4	322.185	16,7
Sul	1.028.673	24,4	192.827	18,7	587.908	57,2	54.693	5,4	193.245	18,8
Centro-Oeste	351.444	8,3	50.353	14,3	194.847	56,0	23.489	6,3	80.755	23,0
Brasil	4.224.481	100	853.700	20,2	2.227.231	53,9	349.792	8,3	743.088	17,6

Fonte: IBGE/Pnad 2007.

Das 4.224.481 pessoas que concluíram a Educação de Jovens e adultos, 74,1% tentaram a certificação por meio de exames. Reside nesses dados a evidência de que jovens e adultos não estão satisfeitos com a forma como o ensino lhes é nas unidades escolares em que se matriculam para cursar a EJA.

O que também se depreende de dados como esses é que não foi proposta ainda ao público jovem e adulto uma metodologia de ensino que lhe assegure a identificação, a validação e a certificação dos saberes que adquiriram ao longo da vida em ambientes escolares, ou pela educação informal em ambientes não escolares.

Quanto a isso, nos debates da IV CONFINTEA (2016), chegou-se à conclusão de que deve existir na EJA uma metodologia de ensino que apresente respostas às expectativas das pessoas que a procuram e que essa metodologia esteja aderente à Proposta Pedagógica das unidades de ensino e à matriz curricular dos Cursos oferecidos. Para Martins et al. (2016),

[...] o fundamento da metodologia está em situar o processo de educação de jovens e adultos trabalhadores com base no que eles já sabem e das competências que desenvolveram ao longo da vida, superando a lógica tradicional que situa o processo educativo com base no que os educandos não sabem. (MARTINS et al., 2016, p. 218)

Para os autores há que se estabelecer para EJA uma Matriz Curricular que considere as competências essenciais exigidas pela sociedade e que possa oferecer igual oportunidade a todos no meio social, e para isso as ofertas da educação devem ser as mais variadas possíveis, com metodologias, recursos, espaços e tempos motivadores e adequados às situações dos educandos.

Dessa forma, embora sejam deficitárias as fontes de informações sobre o abandono da EJA no Brasil, a queda nas matrículas para essa modalidade de ensino e o índice de pessoas que buscam certificação por vias alternativas, como por meio de exames supletivos, são indicadores de que a Educação de Jovens no Brasil precisa de reformas urgentes.

1.3 Panorama da rede estadual de ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Como a mola propulsora que leva a educação a mudanças significativas é sempre o diagnóstico de sua precariedade dentro de determinado espaço de tempo, nas primeiras décadas do século XX, quando foram deflagrados os sérios problemas sociais e a ineficácia dos sistemas de ensino primário, Minas Gerais viu-se diante da necessidade de propor reformas educacionais que viessem impactar na construção de uma nova ordem social.

Nesse sentido, uma das medidas foi o investimento na EJA. Há décadas, a rede pública de Minas Gerais vem oferecendo a Educação de Jovens e Adultos em dois diferentes formatos: o presencial e o semipresencial. No formato presencial, o turno obrigatório é o noturno, os alunos devem comparecer diariamente às aulas, no entanto, a carga horária é reduzida em 50% se comparada ao ensino regular. Na sua perspectiva pedagógica tem-se que a avaliação e o currículo devem estar em consonância com o previsto na legislação vigente.

Já no formato semipresencial, que é o que nos interessa nesta pesquisa, tido também como vantajoso por não haver a obrigatoriedade da frequência diária e a realização dos estudos se dá em regime modular, propiciando aos estudantes o

protagonismo quanto à organização do seu tempo de estudo conforme a sua demanda de trabalho ou de demais atividades da vida pessoal. No entanto, se por um lado nesse formato, é vantajoso não ter a obrigação da frequência diária, por outro, o estudante é muito exigido no tocante ao seu desdobramento quanto ao estudo, uma vez que terá que aprender praticamente por si só e com um material didático, em muitos casos, restrito.

A modalidade semipresencial de ensino, regulamentada pelo artigo 37 da LDB 9.394/96, é um dos segmentos da educação básica que recebem repasse de verbas do FUNDEB, e em Minas é oferecida nos CESECs que são Centros Estaduais de Educação Continuada, que encontram fundamentação legal na Resolução SEE/MG nº 171/2002, e nos PECONs que são postos de Educação Continuada vinculados a um determinado CESEC.

Assim, a criação dessas unidades de ensino é justificada pela necessidade de ampliar a oferta da Educação Básica, num processo de expansão da escolarização mineira. Seu principal objetivo é oferecer aos jovens e adultos com distorção idade/série oportunidade de estudo e conclusão do Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com o Art. 4 da Resolução SEE/MG nº 171/2002, as pessoas que não comprovarem escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental e pretendem cursar os anos finais desse nível de ensino no CESEC poderão ser submetidas a uma avaliação (exame classificatório) a fim de obterem a certificação desejada. No entanto, o que mais merece destaque neste trabalho é o disposto no Art. 6 dessa resolução, uma vez que nele estão apontadas as finalidades previstas para o regime semipresencial e que estão diretamente relacionadas à hipótese de que a ausência prolongada dos alunos pode se dar por fatores ligados intrinsecamente à estrutura, organização e funcionamento do CESEC.

De acordo com esse artigo, nos CESECs deve se garantir o seguinte:

- I - Situações de aprendizagem que proporcionem ao educando a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades socialmente significativas, visando formar o cidadão solidário, autônomo, competente e responsável;
- II - Ambiente incentivador da curiosidade, do questionamento, do diálogo, da criatividade e da originalidade;
- III - Seleção de conteúdos curriculares adequados à idade dos alunos e aos ciclos de desenvolvimento humano;
- IV - Aproveitamento de conhecimentos e habilidades adquiridas pelos educandos por meios informais, privilegiando temas adequados à sua faixa etária;
- V - Utilização de metodologias e estratégias diversificadas de aprendizagem,

apropriadas às necessidades e interesses dos alunos; VI - Uso de recursos audiovisuais, biblioteca, laboratórios e de novas tecnologias de informação e comunicação; VII - Capacitação continuada do professor para trabalhar com jovens e adultos; VIII - Avaliação diagnóstica e contínua do desempenho do educando como instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades, possibilidades e necessidades ao longo do processo de aprendizagem e reorientação da prática pedagógica. (MINAS GERAIS. 2002)

Ainda com o propósito de minimizar o problema da escolarização do estado e apontar políticas públicas específicas para EJA, foi criado em Minas Gerais, em 1998 o Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos (FOMEJA), impulsionado pelo surgimento do Fórum do Rio de Janeiro a partir da V CONFINTEA.

Em 2014 o FOMEJA lançou propostas a serem incorporadas à pauta dos candidatos e candidatas à Assembleia Legislativa do Estado, como uma forma de incentivar o compromisso com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a partir da valorização docente e da responsabilização do Estado com a qualidade do ensino oferecido nas instituições de EJA.

Na proposta constava o amplo debate público sobre a Lei 13.005/14 (PNE 2014 – 2024), a atualização e execução dos Planos Estaduais e Municipais de Estado; a isonomia financeira nos recursos do FUNBEB, igualando-se o custo do educando da EJA ao de estudantes de outras modalidades, a execução de chamadas públicas, com ações contínuas, adequadas e financiadas pelos poderes públicos; criação de um termo de cooperação com os ministros e com as diferentes secretarias visando ao acompanhamento multidisciplinar efetivo aos educandos na EJA com deficiência, cumprindo medida socioeducativa e em prisões; integração entre EJA e educação profissional como política de Estado; criação e implantação de uma lei específica que garanta a permanência contemplando bolsas de estudo de acordo com as demandas local e com atuação dos Conselhos Federal, Estadual e Municipal de Educação; realização de pesquisa sobre o perfil dos sujeitos que participam dos exames de certificação em EJA, nacional, estadual e municipais, contemplando recortes de gênero, identidade e orientação sexual, étnico-racial e sociais entre outros, objetivando subsidiar a formulação de políticas públicas, implementação das Leis 10639/03 e 11645/08 que tratam da história e da cultura afro-brasileira e indígena e por fim, política pública específica da educação da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais- LGBTT, considerando o Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH-03.

Essas informações evidenciam a preocupação do estado em construir orientações políticas que contemplassem os princípios e as especificidades da EJA e o maior envolvimento dos políticos como sujeitos nos processos educacionais.

As razões dessa preocupação ficaram claras na “carta fóruns de EJA no Brasil”, de fevereiro de 2016 que informa os seguintes dados no PNAD - 2013 para a EJA em Minas Gerais:

De um total de 87 milhões de sujeitos da EJA, temos 22 milhões de cidadãos, com mais de 18 anos, que não completaram o Ensino Médio, temos 52 milhões que não completaram nem o ensino fundamental e temos 13 milhões de brasileiros e brasileiras com 15 anos ou mais não alfabetizados. (FOMEJA, 2016)

Na carta, o FOMEJA solicita imediata continuidade do processo de debate e elaboração das políticas públicas de atendimento à EJA ressaltando o previsto na Lei 13.005/16 que se trata de atender não a uma pessoa, mas a milhões de jovens, adultos e idosos com direitos individuais e de classe a serem garantidos.

De modo geral, em Minas Gerais existe a valorização da doutrina do ensino supletivo previsto na LDB 9.394/96 e o interesse em alcançar as metas previstas no PNE (2014 – 2024). À medida que se aplica o princípio da flexibilidade no sistema, facilita-se o acesso às pessoas que compõem o quadro gigantesco de milhares de mineiros sem escolarização concluída. Entretanto, os dados mostram que só a oferta não resolve. É preciso investimento, monitoramento, avaliação, trabalho conjunto intersetorial e intra-setorial e responsabilidade por parte dos atores educacionais, considerando os problemas, dificuldades, e desafios a serem superados.

1.3.1 A EJA na modalidade semipresencial em Minas Gerais – a criação dos CESECs

Como dito no início da seção 1.3, visando atender à demanda dos grupos sem escolarização e oferecer-lhes educação popular e cumprir com o proposto na CF/88, o Estado de Minas Gerais vem desde os meados do século XX progressivamente construindo uma história de oferta de educação pautada na flexibilidade de horários e de conteúdos curriculares. Nessa perspectiva nasceram os Centros Estaduais de Educação Continuada.

A história dos CESECs tem início em 1975, quando pautado na lei 5.692/71, Minas Gerais criou as Unidades de Ensino Supletivo (UES) que funcionavam, no geral, a partir de convênios firmados entre dirigentes municipais e estaduais e se destinavam a oferecer cursos preparatórios para exames supletivos.

Fatores como demanda, necessidade de instalação física, possibilidade de alocação de recursos financeiros e o próprio interesse das autoridades governamentais foram se tornando indicadores que justificavam a existência dessas unidades de ensino no estado e então, gradativamente, essas unidades foram ganhando espaço e sendo legitimadas pelas Leis, Decretos e Resoluções da Secretaria de Estado da Educação. A exemplo disso, estão a Lei do governo do Estado nº 9.381/86 de 19 de dezembro de 1986, art. 30; o decreto nº 26.515 de 14 de janeiro de 1987, Art. 82 82, e a Resolução CEE nº 260/79 de 20 de novembro de 1979.

A princípio, os CESECs desenvolviam prioritariamente práticas de aplicação de exames para certificação de saberes dos alunos. Posteriormente, a Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional, através da Portaria nº 14/94 e da Instrução nº 02/94, descentralizou o processo da Avaliação Especial e incumbiu as UES da responsabilidade de elaborar, aplicar, corrigir as avaliações especiais e emitir os resultados das mesmas, dando a elas outro perfil.

Após avaliar as UES, fazendo com que passassem por processos de experimentação pedagógica em oferta de cursos de suplência e por avaliações da SEE, em 1995, o Conselho Estadual de Educação regulamentou o funcionamento das Unidades que passaram a ser chamadas de Centros de Estudos Supletivos (CESU) tendo vinculados a eles os Postos de Estudos Supletivos (PES), mas foi em 2000, com a Resolução nº 162/00, de 21 de novembro de 2000, que ficou definido que os Centros de Estudos Supletivos passariam a ser denominados como Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC), tendo a Educação de Jovens e Adultos regulamentada na modalidade oferecida nos CESECs no Parecer nº 584/01 e na Resolução 444/01.

Outra resolução importante é a 171/2002, datada em 30 de janeiro 2002, pois regulamenta definitivamente a Educação de Jovens e Adultos na rede Estadual de Minas Gerais. Nesse mesmo ano atribuiu-se aos CESECs mediante Instrução 01/2002 a responsabilidade de certificar alunos do Ensino Fundamental e

Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos e Exames Especiais, preenchendo e emitindo Certificado/Histórico Escolar.

Por fim, em 2010, a partir da Resolução nº 1.774 o Estado credenciou alguns Centros Estaduais de Educação Continuada para a aplicação dos Exames Especiais através de Banca Permanente de Avaliação.

Focalizando o planejamento da educação em Minas Gerais e trazendo essa discussão para o contexto desta investigação, foi possível constatar que esse estado contava com um Plano Nacional e Educação nos anos de 2014 e 2015, sendo o mesmo que vigorou até 2011, uma vez que o posterior ainda se encontrava em fase de elaboração. Nesse Plano, a meta referente à EJA era a de nº5 e estabelecia a implantação de processos de avaliação sistêmica, recursos e metodologias considerando as especificidades da EJA. Nessa meta ainda estava previsto:

5.2.1 – Reduzir em 60% (sessenta por cento) a taxa de analfabetismo, em até cinco anos, e erradicá-lo ao final de dez anos; 5.2.2 – Implantar padrões básicos de atendimento da educação de jovens e adultos, abrangendo os aspectos relativos à infraestrutura, ao mobiliário, aos equipamentos, aos recursos didáticos, ao número de alunos por turma, à gestão escolar e aos recursos humanos, em 50% (cinquenta por cento) das escolas estaduais que oferecem essa modalidade de ensino, em até três anos, e em 100% (cem por cento), em até seis anos, priorizando-se as áreas de maior vulnerabilidade social; 5.2.3 – Elevar progressivamente o atendimento da demanda de escolarização básica da população de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, até alcançar 100% (cem por cento) em até dez anos. (MINAS GERAIS, 2011).

Ao analisar o PEE/MG com vigência de 2011 a 2020, percebe-se que naquele não havia uma meta específica para a EJA semipresencial, já no documento final apresentado em junho de 2016 para aprovação da Assembleia Legislativa como o novo PEE/MG há meta específica para essa modalidade de ensino. Nesse documento, a meta de nº8 corresponde a elevar a escolaridade média da população acima de 15 anos, especialmente da população em situação de vulnerabilidade social. Dentre as estratégias da meta, há as que se referem especificamente à EJA no formato semipresencial e contempla a Educação de Jovens e Adultos oferecida nos CESECs e Postos de Educação Continuada (PECONs). As estratégias então preveem o seguinte:

8.3 – garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio, àqueles que o desejarem, obrigatoriamente após esclarecimentos sobre o direito à educação com qualidade social, contemplando as escolas de centros sócio educativos em parceria com o Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC; 8.14 – elevar a escolaridade média da população com idade a partir de 15 anos, com ensino fundamental incompleto, e a partir de 18 anos, com ensino médio incompleto, com a garantia de atendimento nos Centros Estaduais de Educação Continuada – CESECs – e nos Postos de Educação Continuada – PECONS e em consonância com os princípios defendidos nos documentos dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJAs –, da Conferência Preparatória da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI CONFINTEA – e dos documentos das conferências internacionais.(MINAS GERAIS, 2016, p.9-10)

A investida em estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias também para a Educação de Jovens e Adultos pode ser reflexo dos movimentos e debates em torno dessa modalidade de ensino tanto a nível nacional quanto a nível de estado. De acordo com o Educacenso, ferramenta do Instituto Nacional de estudo e pesquisas educacionais (INEP), Minas Gerais apresentou nos anos de 2014 e 2015 os seguintes dados referentes à matrícula e unidade de ensino que ofertavam EJA em formato semipresencial:

Tabela 4 - Oferta de ensino semipresencial em Minas Gerais em 2014 e 2015

Ano	Matrículas			Unidades de Ensino		
	Estadual	Municipal	Total	Estadual	Municipal	Total
2014	84.790	11.725	96.515	120 ¹⁵	42	142
2015	86.657	10.586	97243	119 ¹⁶	27	146

Fonte: Dados da SEE/MG. 2016 no Educacenso / MEC¹⁷

Lembrando que 2014 foi um ano especial para a EJA, conforme dito anteriormente, em razão do crescente debate e do proposto como metas 9 e 10 do PNE (2014-2024), o Estado de Minas Gerais fomentou as discussões e propostas de ações em prol da Educação de Jovens e Adultos, mas foi em 2015 que, mediante levantamento de dados sobre a educação mineira, a SEE/MG entendeu que as medidas de correção de rota deveriam partir da mobilização da sociedade. De acordo com a SEE/MG:

¹⁵ Das 120 unidades de ensino, 103 são CESECs e 17 são PECONS.

¹⁶ Das 119 unidades de ensino, 103 são CESECs e 16 são PECONS.

¹⁷ Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/cidadao/educacao-em-numeros>>.

O Estado teve uma redução de cerca de 115 mil matrículas no Ensino Médio, segundo o Censo Escolar 2010/2014. Cerca de 14% dos jovens mineiros de 15 a 17 anos estão fora da escola. Entre os que permanecem nas salas de aula, 40% estão atrasados nos estudos, repetiram de série ou ainda estão cursando o Ensino Fundamental. De acordo com a última avaliação censitária, o Proeb, 95,6% dos alunos da rede estadual não sabem o recomendado em Matemática e 62,7% também não aprenderam o mínimo exigido em Língua Portuguesa. (SEE/MG, 2015).

Tendo ciência dessa realidade a SEE/MG, tentando recolocar a questão da oferta do ensino na sua agenda política e social, propôs um movimento denominado “Virada da Educação” com o intuito de mobilizar todos os envolvidos no contexto educacional e a sociedade numa reflexão sobre as boas práticas e sobre os problemas educacionais que estariam distanciando os alunos das redes de ensino.

Para isso, o estado foi dividido em 17 (dezessete) territórios onde foram realizados debates envolvendo membros de toda a comunidade escolar e representantes das Superintendências Regionais de Ensino e do Órgão Central da Secretaria de Estado da Educação.

Dentre as ações do movimento, a mais expressiva foi a execução do projeto “VEM”. Uma chamada pública a todas as pessoas maiores de 15 anos que estavam fora das escolas. Esse projeto esteve pautado no seguinte:

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios de 2014, Minas Gerais conta com de 1.053.179 jovens entre 15 e 17 anos de idade, idade em que, no percurso educacional, deveriam estar cursando o Ensino Médio. Do total destes jovens, 139.608 (13%) não estão estudando e 268.391 (cerca de 25%) continuam no Ensino Fundamental. É sobre esta realidade que a Campanha VEM pretende atuar. (SEE/MG, 2015)

As inscrições eram feitas nas escolas ou em site específico da Secretaria de Estado da Educação. Após feita a inscrição a pessoa deveria procurar a escola escolhida para realização da matrícula e imediatamente começar os estudos. Segundo Mendonça¹⁸ (2016), em “carta às Escolas Estaduais” ocorreram aproximadamente 12 mil inscrições no Estado, o que pode servir como justificativa para o aumento do número de matrículas de 2014 para 2015.

De acordo com o *site* do Governo de estado, o Agência Minas Gerais (2016), em 2015 deflagrou-se baixa na evasão da EJA, identificando um aumento de quase

¹⁸ Augusta Aparecida Neves de Mendonça, Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica.

20% no número de alunos enturmados no 2º período do Ensino Médio no segundo semestre, e de 0,19% no 3º período. Segundo dados do *site*, a quantidade de escolas oferecendo o Ensino Médio na EJA noturno também cresceu 4,5% nesse ano, o que demonstra certo resultado quanto à iniciativa da chamada pública e à mobilização da sociedade. Esses dados também demonstram o quanto é significativo o número de brasileiros que estão por concluir os estudos, e ainda mais, o quanto é necessário que a EJA seja planejada para não perder esse público.

Segundo a Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais da SEE/MG, respondendo à solicitação de informação quanto ao número de instituições que ofertam a EJA, essa modalidade semipresencial está sendo oferecida em 104 CESECs e 13 PECONS, ou seja, três postos foram fechados desde 2014.

Dados da Imprensa Oficial de Minas (14/07/16, p.14) apontam que o estado conta com “[...]172 mil alunos matriculados na modalidade presencial e 97 mil estudantes no método semipresencial da Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecida em mais de 1,7 mil escolas da rede pública estadual” e para estabelecer vínculo dos estudantes com as unidades de ensino, a SEE/MG passou a oferecer mais de 100 mil vagas em 77 cursos de Educação Profissional, dado que corresponde a uma das propostas do FOMEJA em 2014, aos candidatos ao poder público naquele ano. O Programa atende aos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Após esse delineamento da trajetória da EJA em Minas Gerais, entende-se que os propósitos existenciais dos CESECs tendem a um caráter inclusivo de educação e a uma missão muito específica, já que seus objetivos são ofertar o ensino de qualidade às pessoas que estão fora da faixa etária e dar oportunidade àqueles que precisam estudar e trabalhar concomitantemente.

Essa missão está associada às funções da EJA presentes no Parecer CEB-CNE 011/2000, sendo a de promover a equidade, a reparação e a qualificação daqueles que pretendem concluir os estudos. No entanto, para cumprir com essa missão, os CESECs precisam dispor de meios e recursos materiais, financeiros, tecnológicos, institucionais, pedagógicos e humanos, conforme disposto no Art.6 da Resolução 171/2002, uma vez que é ele que garante a qualidade do ensino e

consequentemente prevê que seja proporcionado ao jovem e ao adulto o conhecimento necessário para o seu desenvolvimento.

Para Bento Borges¹⁹, (s.d, p.7) apoiado em Leite (s.d), os CESECs também têm função supletiva, uma vez que esses devem ampliar o processo educativo da Educação Básica para a Educação Continuada. Para esse autor, os cursos nessas instituições são de suprimento, ou seja, são cursos “[...] planejados e oferecidos a partir do diagnóstico da clientela em potencial, quanto às exigências, necessidades e interesses sociais e econômicos” BORGES (s/d, p.7).

A contribuição de Borges (s.d) vem ao encontro do que Young (2007, p.1297) chamou de conhecimento poderoso. Esse autor, apoiado em Basil Bernstein (1971), propõe que as instituições rompam com as fronteiras do conhecimento e alarguem o universo das possibilidades de desenvolvimento do educando. Trata-se da defesa em tese de que nas instituições de ensino deve ser valorizado o conhecimento empírico, mas há que se investir prioritariamente no trabalho para a construção do conhecimento escolar, uma vez que é nele que se concentra as chances de empoderamento dos alunos.

Ressalta-se que o termo empoderamento aqui é usado com uma conotação que associa a concepção de condição de poder possibilitada às minorias sociais (os oprimidos e excluídos – que também são públicos da EJA) e a concepção de poder que deve ser atribuído aos que são desfavorecidos por questões sociais, políticas e econômicas. Essa associação conceitual se dá pelo fato de se entender que a EJA semipresencial é composta por um grupo de pessoas que trazem as marcas dos mais diversos processos de exclusão social.

É possível maior entendimento dessa relação de exclusão e necessidade de empoderamento se considerada for a ideia de que a EJA semipresencial, sob a perspectiva da valorização do conhecimento escolar pautado nas experiências e expectativas individuais, pode ampliar para os alunos as suas possibilidades de desenvolvimento e alargar os seus campos de atuação. Sobre isso Young (2007) aponta o seguinte:

A tentativa mais aceita e original de se conceituar o conhecimento escolar é a desenvolvida pelo sociólogo inglês Basil Bernstein (1971; 2000). Sua visão específica foi a de enfatizar o papel central das fronteiras do

¹⁹ Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patrocínio – FIP. Mestre em educação pela Universidade de Franca – UNIFRANCA.

conhecimento, como uma condição para a aquisição de conhecimento e como uma incorporação das relações de poder que estão necessariamente envolvidas na pedagogia. (YOUNG, 2007, p. 1297)

O que se lê nas palavras do referido autor é que há que se romper com determinados paradigmas educacionais e entender que é necessário pensar em ações pedagógicas que vinculem os saberes daqueles que buscam o conhecimento via escola, incorporando-os aos seus conhecimentos de mundo e ampliando as suas possibilidades de desenvolvimento humano e intelectual.

Para o autor, esse desenvolvimento só se dá a partir da oferta do conhecimento sistematizado e significativo que só se adquire em uma instituição educacional. É nesse sentido que é cabível defender que no CESECs, tanto quanto ou mais que nas demais instituições de ensino, as atividades sejam planejadas e o ensino seja oferecido a partir do diagnóstico, do reconhecimento do aluno em suas exigências, necessidades e interesses.

Diante desse quadro de políticas públicas implementadas ao longo do tempo em Minas Geras, fica claro que existem tentativas no sentido de escolarização da sociedade, outrossim é nítido que nem todas elas têm tido resultado positivo, o que aponta para a certeza de que é preciso trazer para dentro dessa organização educacional um sistema de avaliação de desempenho que resulte numa revisão dessas políticas, na refutação daquilo que não deu certo e na elaboração de execução de novas ações pautadas na seriedade, no compromisso e em resultados.

1.4 O CESEC ‘Júlio Martins Ferreira’ – um perfil, uma identidade

Apresentar o perfil de uma instituição é dar visibilidade a sua identidade, entendendo que ao se falar nisso há que se considerar o que está explícito nos seus marcos referencial e legal, e ainda as suas constantes possibilidades de mutação, uma vez que ela é arquitetada pelos segmentos que a compõem, pelas situações emergentes, necessidades e crenças individuais e coletivas dos seus atores.

Assim, nesta seção está delineado o perfil do CESEC “Júlio Martins Ferreira”, cujo funcionamento está legislado pela Resolução nº162/21/11/00 – Minas Gerais de 22/11/00, Decreto de Criação Nº 26.515 de 13/01/87 – da

SEE/MG, estando situado no município de Unaí- MG, em imóvel alugado, à Rua Calixto Martins de Melo, 37, Bairro Centro, CEP: 38.610-000 Fone: 0(38)3676-4230. Nele também funciona a Banca Permanente de Avaliação – credenciada pela Resolução SEE Nº1 .774, de 22 de dezembro de 2010.

São informações referentes ao que a instituição apresenta quanto a sua existência, princípios, estrutura e organização, e como esse perfil tem a ver, como dito anteriormente, com os contextos e seus atores. Logo, pretendeu-se também delinear nesta seção o perfil dos alunos e dos profissionais desse Centro de Educação Continuada.

De antemão é possível afirmar, com base na aplicação dos recursos metodológicos desta pesquisa, que todo o desenho organizacional da instituição é calcado nos paradigmas da educação nacional e nos pressupostos de funcionamento conforme preconizam as leis do estado, as normas e propostas da própria instituição e a teoria nos ramos da didática, da Pedagogia e da Andragogia, e que esse desenho não tem saído do campo das ideias e da formatação burocrática exigida pelo sistema a ponto de se tornar uma realidade na prática do CESEC.

Essa incompatibilidade entre o que se prega e o que se aplica nas suas ações encontra justificativa em diversos fatores que estão abordados nas próximas seções. Então começa-se por dizer que como toda e qualquer instituição educacional, sendo assim uma organização, o CESEC tem uma Proposta Pedagógica - PP, que é o documento tomado metaforicamente como a bússola da instituição. Nela estão seus elementos estruturais: missão, visão, objetivos estratégicos e princípios existenciais.

No tocante à missão, está definido na PP que a instituição deve promover a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos, proporcionar condições para que essa parte da população construa sua cidadania plena e possa ter acesso à qualificação profissional e aumentar as taxas de escolarização.

Como visão, está estabelecido que a instituição, por seus profissionais, deve assegurar aos alunos um conhecimento que os torne capazes de transformar sua própria realidade e a da sociedade de maneira a torná-la mais humana. Para tal, julga-se que os profissionais devem agir a partir da realidade do educando, sem perder de vista as diretrizes educacionais da EJA.

Ainda nesse ponto da Proposta Pedagógica reside a afirmação de que é fundamental que professores estejam constantemente participando de cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional e que o material didático seja de qualidade e contextualizado. No entanto, a experiência e o contato com a instituição nos anos de 2014 e 2015, bem como a aplicação dos instrumentos de investigação utilizados nesta pesquisa revelaram que, embora esses aspectos estejam integrados nos documentos da instituição, não há proposta ou oferta de formação continuada para os professores, nem é ofertado material didático apropriado às especificidades e necessidades dos alunos do CESEC “Júlio Martins Ferreira”.

Os objetivos desse CESEC para a educação de seus alunos, e acordo com a PP/2014-2015 são: aplicar a Estética da Sensibilidade, ou seja, estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade; promover a Política da Igualdade, o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, buscando e praticando a igualdade no acesso aos bens sociais, culturais, público e privado; desenvolver a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado e praticando o humanismo pelo reconhecimento da identidade do outro; aplicar os princípios legais de terminalidade real de estudos e garantir a preservação dos direitos humanos e sociais, inclusive o direito ao uso do diálogo para resolver conflitos, sendo este um exercício de construção de uma sociedade pluralista e democrática.

A Proposta Pedagógica do CESEC também aponta que a instituição assume o desafio de resgatar o compromisso histórico da educação para com a sociedade e contribuir para que sejam assegurados os princípios da igualdade de oportunidades e a inclusão social dos seus alunos.

No documento também está garantido que a instituição irá funcionar conforme a legislação vigente, promovendo a capacidade de discernimento e de construção do conhecimento na educação escolar e informal, trazendo para sua agenda os princípios da educação previstos na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96:

Liberdade de aprender, ensinar e pesquisar; dignidade da pessoa humana; o exercício da plena cidadania; a capacitação para o trabalho e livre iniciativa; valorização da experiência extraescolar; gestão democrática; garantia de padrão de qualidade. (PP-CESEC, 2104)

Vale ressaltar que o CESEC reconhece que, também na EJA, o ensino tem como princípio a compreensão da realidade para transformá-la, visando a construção de novas relações sociais, a partir do entendimento da importância dos conceitos, das teorias e dos conteúdos sistematizados como elementos de suporte para que os estudantes possam construir novas realidades e formular estratégias de atuação positiva na própria vida e na sociedade.

Quanto à organização e normas de funcionamento, a começar pela matrícula, consta que a mesma segue o disposto nas resoluções definidas pela SEE/MG para cada ano e corresponde à inserção do educando no CESEC. Essa matrícula é gratuita, sendo vedado qualquer tipo de cobrança e deve ser requerida pelo próprio educando, quando maior de idade, ou por um responsável, quando o requerimento for para um aluno menor. Ela pode ser efetuada ou renovada em qualquer época do ano letivo, tendo o aluno a opção de cursar um ou mais componentes curriculares, de maneira que, independentemente do número de componentes escolhidos é registrada apenas uma matrícula por aluno.

De acordo com o Regimento Interno da instituição, no ato da matrícula devem-se apresentar os seguintes documentos: certidão de nascimento ou de casamento (cópia), histórico escolar, comprovante de residência (conta de energia) em nome do responsável, referente ao último mês que anteceder à matrícula e o Plano de Intervenção Pedagógica da Progressão Parcial ou Progressões Parciais, quando for o caso. Excepcionalmente o CESEC pode efetuar uma matrícula com a apresentação de declaração provisória de transferência que terá validade por até 30 dias.

Assim, de acordo com as Resoluções SEE Nº2250/2012, Nº 2.442/2013, Nº 2836/2015 e Nº 2741/ 2015 que regem a instituição nos anos de 2014, 2015 e 2016, são admitidas as matrículas dos candidatos que preencherem os requisitos legais relativos à idade, escolaridade e documentação, caso contrário a solicitação de matrícula deve ser vedada.

Em caso de apresentação da declaração de transferência, a mesma deve ser aceita se constar nela o seguinte: a identificação do estabelecimento, a identificação do aluno, série em curso, ou concluída, com aprovação na disciplina ou nas disciplinas, cópia do currículo pleno adotado, de modo a permitir a verificação das disciplinas cursadas ou em curso, compromisso de fornecimentos

da documentação completa no prazo mencionado neste parágrafo. Se esgotados os 30 dias, a matrícula condicional será tornada sem efeito, salvo decisão de autoridade superior de ensino.

Também de acordo com o RI - Regimento Interno do CESEC, construído a partir das Resoluções supramencionadas, “[...] O educando deve ainda apresentar a documentação específica, disposta nas instruções normativas de matrícula emanadas anualmente da Secretaria de Estado da Educação”, sendo de competência da instituição entregar, por escrito, ao educando ou ao seu responsável, cópia das normas e informá-los sobre os principais aspectos da organização e funcionamento do CESEC, dando ao educando conhecimento das disposições regimentais.

A não aceitação, cancelamento ou encerramento da matrícula, pode se dar em qualquer época do ano, por iniciativa da Direção do CESEC, após decisão do Colegiado, quando o aluno cometer infrações graves devidamente comprovadas.

No Regimento Interno consta também que no ato da matrícula, o CESEC deve informar ao aluno, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, sobre a possibilidade de aproveitamento de estudos concluídos em curso regular presencial, em exames de certificação de escolaridade e em exames supletivos mediante documentação comprobatória.

Ao requerer o aproveitamento de estudos, o aluno deve apresentar histórico escolar/certificado para que o CESEC analise e defira ou não o pedido, conforme o caso, mas não é permitida a matrícula no Ensino Fundamental caso o aluno não apresente o certificado de conclusão dos anos iniciais desse nível de ensino.

Para o ingresso no Ensino Médio no CESEC, o aluno deve apresentar o certificado de conclusão dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, a matrícula só pode ser realizada mediante apresentação de documento escolar referente a séries, períodos, etapas ou componentes curriculares nos quais o aluno obtiver aprovação em outras instituições de ensino e tendo comprovada a conclusão em etapas anteriores.

Quanto às pessoas que não possuem documentação comprobatória, para ingressar no Ensino Fundamental, estando em consonância com a legislação vigente, o Regimento Interno prevê que:

Art.127: O candidato que desejar ingressar no ensino fundamental no CESEC e não possuir certificado dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental deverá submeter-se a uma avaliação para certificação dos anos iniciais, em uma escola pública credenciada pela Superintendência Regional de Ensino. (RI/CESEC, 2014)

Um dado importante relacionado à matrícula diz respeito ao cancelamento da mesma. Esse cancelamento, segundo a legislação própria dos CESECs em 2014 e 2015, poderia acontecer a pedido do educando ou caso o mesmo não comparecesse para receber orientação dos professores num espaço de tempo superior a 60 dias.

Esse dado deveria ser informado no Sistema Mineiro de Administração Escolar - SIMADE, importante ferramenta de gestão e informação, implantada pela SEE/MG no CESEC em 2010, e caso o aluno retomasse os estudos a escola deveria renovar a matrícula voltando a informá-lo no sistema. Entende-se disso que para o estado, uma ausência superior a 60 dias já caracterizaria uma ausência prolongada e, conseqüentemente, o abandono do aluno. Essa informação no SIMADE seria a de que o aluno “deixou de frequentar”.

A princípio essa situação pode parecer irrelevante neste trabalho, no entanto, se por um lado não é objetivo aqui levantar problemas administrativos dessa natureza, como as razões pelas quais se nega esse tipo de informação no sistema, por outro lado é bastante relevante dizer que a ausência desse dado impacta diretamente na pesquisa, uma vez que os números confirmariam que o problema apontado nesta investigação existe de fato.

Deixando para a subseção 1.4.2, para a seção 1.5 e para o capítulo 2 mais considerações a respeito da monitoria, registro e informação dos dados referentes à ausência dos alunos, retoma-se as observações quanto à organização do tempo e à base legal que já nos anos de 2014 e 2015 dizia que, se aluno afastado renovasse a matrícula antes de 12 meses de seu afastamento, os módulos encerrados no componente curricular continuariam valendo para sua conclusão, mas caso o tempo fosse superior a 12 meses, os módulos feitos, ainda que concluídos com êxito, seriam cancelados.

Outro fator também importante diz respeito ao aproveitamento de módulos ao se mudar de um CESEC para outro. Nesse caso, também há que se considerar o tempo de afastamento, valendo a mesma norma do afastamento na mesma

instituição, sendo a de que o aluno deveria recomeçar os estudos pelo conteúdo do módulo I, caso seu período de afastado fosse superior a um ano.

Quanto ao currículo, o CESEC “Júlio Martins Ferreira” propõe e faz cumprir o previsto na LDB 9.394/96e nas Resoluções do estado, contemplando a base nacional comum e uma parte diversificada, com obrigatoriedade do estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, do conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Art. 147 A organização curricular do curso dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio do CESEC devem contemplar os componentes curriculares que integram a Base Nacional Comum, como também a Língua Estrangeira Moderna e deve ser desenvolvida com metodologias e estratégias de ensino adequadas às características do curso. (RI/CESEC, 2014)

Sobre o ensino de Artes, está regimentado que se trata de um componente obrigatório e que deve conter a música, o teatro e a dança, como conteúdos obrigatórios, mas não exclusivos dessa área. Já o componente de Educação Física, havia em 2014 disparidade entre a Resolução 2250/2012 que dispunha sobre o funcionamento dos CESECs e a LDB 9.394/96, e entre o Regimento Interno e a Resolução. No Regimento o componente estava previsto, mas não era oferecido. Na LDB 9.394/96 a Educação Física está prevista, mas na Resolução esse componente não deveria ser dado como parte integrante da grade:

Art. 18 A organização curricular do curso dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio do CESEC deve contemplar os componentes curriculares que integram a Base Nacional Comum, como também a Língua Estrangeira Moderna na Parte Diversificada do Currículo e deve ser desenvolvida com metodologias e estratégias de ensino adequadas às características do curso. Parágrafo único. Os componentes curriculares Educação Física e Ensino Religioso não integram a organização curricular do CESEC, considerando a especificidade de organização e funcionamento dessa escola. (MINAS GERAIS.2012)

Outra contradição diz respeito à parte diversificada que no Regimento estava definido que o CESEC deveria oferecer obrigatoriamente o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna, mas a matrícula seria facultativa para o aluno. Isso não estava previsto em nenhuma fonte legal, e na prática todos os alunos deveriam cursar esse componente para certificação.

Quanto ao Ensino Religioso constava no Regimento Interno do CESEC no artigo 149 que o “[...] Ensino Religioso não integra a organização curricular do CESEC, considerando a especificidade da organização e funcionamento dessa escola. Lei nº 15.434 de 05/01/2005 e Decreto nº 44.138, de 26/10/2005.”

Na base curricular do CESEC também estava regulamentado a obrigatoriedade da temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; o estudo sobre o uso de drogas e da dependência química como parte do programa dos Componentes constantes no núcleo comum e os conteúdos dos Temas Transversais relativos à saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos das crianças e adolescentes, direitos dos idosos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para o consumo, educação fiscal, educação para o trânsito, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, dependência química, higiene bucal e educação alimentar e nutricional.

Regimentado estava que esses temas deveriam ser tratados transversal e integradamente, determinados ou não por leis específicas e que esses deveriam ser estudados de forma interdisciplinar e em consonância com a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada.

Ainda é importante destacar que no Regimento Interno estava previsto:

Art. 156: A escola, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico oferecerá aos alunos com necessidades educacionais especiais, alternativas variadas para acesso ao currículo; Art. 157: As adaptações curriculares serão fundamentadas em publicações e normas oficiais; Art. 158: Alunos com necessidades educacionais especiais terão um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), devendo ser elaborado no início de sua vida escolar e continuamente atualizado em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. (RI/CESEC, 2014)

Para a aplicação do conteúdo curricular estava definido para os anos de 2014 e 2015 que os professores orientadores de aprendizagem deveriam elaborar para o aluno um Plano de Estudos por módulo e disponibilizar material didático para oportunizar e incentivar o estudo em casa, na própria escola ou em outros locais que fossem convenientes aos alunos.

Ainda estava proposto no PP/2014 do CESEC:

Além do currículo formal, fundamentado na LDB, o CESEC levará em conta o currículo real, preparado com material mais objetivo e adaptado à realidade dos alunos, com linguagem mais adequada à clientela, de forma que o aluno absorva o conteúdo com mais facilidade e fará considerações

acerca do currículo oculto que representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O programa de Ensino em seu conteúdo programático será dividido em módulos pelo professor orientador de aprendizagem e submetido à apreciação do especialista. (PP-CESEC, 2104)

Importante aqui ressaltar que os planos de estudos no CESEC “Júlio Martins Ferreira” compõem outro ponto questionável, senão crítico, da instituição. Pela observação em 2014 e 2015, apesar de haver orientação por parte da equipe pedagógica de que deveriam ser elaborados Planos de Estudo considerando as especificidades dos alunos, o que se identificou foi que, no geral, ocorria a elaboração de uma única proposta de atividade a partir de um mesmo referencial curricular: o livro didático.

Em outras palavras, o Plano de Estudo não era adaptado às experiências, vivências, habilidades e dificuldades dos alunos, contrariando os princípios da instituição e o que propõe a função equalizadora da EJA, bem como os aspectos didático-pedagógicos que norteiam a ação educativa.

Intentando conhecer de forma mais segura essa realidade da instituição dentro da perspectiva da pesquisa de campo neste trabalho investigativo, foi tomada a iniciativa de realizar a atividade de observação, iniciando pelo componente curricular de Artes. Assim, a experiência relatada a seguir traz a primeira pessoa do discurso, porque foi um momento que julguei apropriado como oportunidade de observação dentro da pesquisa e que está completamente relacionado com a discussão em pauta.

A professora do referido componente curricular neste ano de 2017 tem formação em Letras, foi designada para atuar com Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Artes do Ensino Fundamental e Médio, embora nunca tenha lecionado essa disciplina. A professora também nunca havia trabalhado em um CESEC antes, desconhecendo completamente sua organização e funcionamento.

Como compartilhamos a mesma sala de aula e alguns horários são correspondentes, eu havia me colocado à disposição para orientá-la e ajudá-la no que fosse necessário e possível. Então, ocorreu de a professora se dirigir a mim solicitando ajuda quando não encontrou os Planos de Estudos, os gabaritos das provas, as fichas de acompanhamento e registro de resultados de todos os alunos do componente de Artes.

Tomando ciência da situação, e julgando ser uma oportunidade apropriada para investigação, aproveitei para apresentar-me como pesquisadora, entregar-lhe o termo de consentimento livre e esclarecido, o tema desta pesquisa e pedi permissão para acompanhar suas aulas e para participar do reconhecimento e análise do material. Com a autorização da mesma, passei à observação por duas semanas (de 06 a 17 de fevereiro).

O propósito era conhecer o material didático utilizado desde 2014, os Planos de Estudo e as avaliações, bem como observar a orientação de estudo e o comportamento dos alunos daquela disciplina nos momentos presenciais.

Com o apoio da professora foi possível perceber que desde 2014 não houve regularidade de professores. Naquele ano atuou exclusivamente para a disciplina de Arte uma professora habilitada em Letras, efetivada pela Lei 100/2007; em 2015 atuou uma professora designada, habilitada em Letras e em 2016 foi designado um professor para atuar unicamente com Arte do Ensino Fundamental e Médio e com habilitação na área.

Começou-se a observação pelo material didático e análise dos instrumentos de avaliação presentes nos arquivos dos professores. O material didático é o mesmo desde 2014: um livro, volume único da área de linguagens que é disponibilizado ao aluno. Não foi identificado nenhum Plano de Estudo previamente elaborado, e havia um único modelo de prova, com a sequência modular de I a V, o que nos fez entender que era o mesmo aplicado a todos os alunos.

Logo nos primeiros atendimentos aos alunos, como não havia tido tempo ainda do planejamento e organização do material, percebeu-se outras dimensões do problema. Compareceram para a realização das provas uma aluna cursando o módulo I, a quem foi pedido em novembro de 2016 como Plano de Estudo, a realização de uma pesquisa sobre Tarsila do Amaral, e outro aluno no módulo II, cuja proposta foi a mesma, ficando subentendido que os planos eram aplicados, mas aleatoriamente.

Há alguns minutos da realização da prova veio da aluna do módulo I a seguinte queixa: “Mas o que eu li no trabalho não tem nada a ver com o que está nesta prova. ”. A professora perguntou se o professor anterior não a teria indicado algum conteúdo a ser estudado no livro didático e ela disse que não, mas que ela tinha lido os 2 primeiros capítulos do livro e também nada tinha a ver com as

questões da prova. Então a professora pediu que ela insistisse na leitura da prova e que tentasse resolver as questões.

A aluna continuou e ao terminar, a professora comparou o conteúdo da prova ao do livro e reconheceu que a aluna estava certa. Nada havia na prova que ela pudesse ter visto no trabalho ou no livro didático. O mesmo ocorreu com a avaliação do aluno do módulo II.

Ambos, ao terminarem a prova, solicitaram a orientação do conteúdo a ser estudado para a avaliação seguinte e o Plano de Estudo que deveriam apresentar. No entanto, como a aplicação de um Plano de Estudo para determinado módulo depende da aprovação na última prova realizada, era necessária a correção da mesma. Então, o problema: não havia nos arquivos um gabarito para aquela prova. A professora não se sentiu segura para corrigir questões e como o conteúdo não constava no livro didático, ela decidiu procurar as respostas utilizando a pesquisa virtual.

Essa iniciativa revelou outra prática que não corresponde aos procedimentos metodológicos previstos para a EJA: as questões das provas realizadas pelos referidos alunos eram cópias na íntegra de provas de Artes que circulavam na internet, bem como questões de provas do ENEM. Ou seja, não havia organização curricular nem qualquer forma de respeito às normas estabelecidas nas orientações didáticas e pedagógicas, regimentais e legislativas, ou às condições de aprendizagem e individualidades dos alunos.

Diante disso, a professora decidiu esclarecer aos mesmos que estava iniciando os trabalhos, que precisaria de tempo para elaborar os Planos de Estudo e pediu-lhes que voltassem após dois dias para terem acesso ao material e conteúdo a ser estudado. Ela ainda estabeleceu com eles uma conversa sobre o que eles haviam estudado e disse que ao retornarem para buscar os novos Planos de Estudo, ela já teria um parecer sobre as suas notas, uma vez que iria conversar com a equipe supervisora sobre o assunto.

Essa atividade demonstrou que na teoria é muito claro o papel do CESEC e como devem ser a metodologia de ensino, a definição do currículo e os processos de avaliação da instituição, mas que na prática a realidade é outra, valendo perguntar: “práticas como essas não seriam fortes entraves para o sucesso do aluno?”. Ainda vale aqui constar a fala da aluna do módulo I:

[...] eu conheci o professor x. Eu vi ele no dia que ele me passou o material e me mandou fazer a pesquisa. Depois eu vi ele de novo no dia de fazer a prova [...] que é essa, porque eu tô fazeno a I né? Aí eu perguntei se ele podia me dar a prova e ele falou que tava passando mal e foi embora. Aí depois foi as férias... Ele era um professor bonzinho, mas era meio voadinho [...]. (ALUNA DO MÓDULO I)

O aluno do módulo II comentou que “*não tinha visto*” a correção da prova I realizada com o professor anterior e que ele até ficou surpreso quando o professor lhe falou da sua aprovação, porque ele também nunca tinha estudado o que estava naquela prova.

A professora interferiu dizendo que o problema seria resolvido, que eles não ficariam prejudicados na avaliação e que iria elaborar Planos de Estudo e provas com coerência. No entanto, ficou nítida a expressão de descontentamento dos alunos, o que parece ter sido percebido pela professora que os motivou prometendo que a partir de então só fariam avaliações de conteúdos orientados. Nos dias que se seguiram apenas o aluno do módulo II de estudo retornou para nova orientação.

Voltando ao aporte teórico da instituição, no tocante à metodologia de ensino, currículo e avaliação, O CESEC “Júlio Martins Ferreira” apresentava na sua proposta pedagógica o interesse por uma metodologia de ensino com viés crítico-social, pautando-se em:

Um trabalho pedagógico voltado para a problematização das questões inerentes aos conteúdos trabalhados pela escola, interligados com prática social de alunos e professores; além disso, propõe a construção do conhecimento num processo dialético (teoria-prática-teoria) formando assim um crescente do processo educativo. Partindo deste contexto, os professores que atuam no CESEC buscam desempenhar um papel de mediador, motivando os alunos a refletirem sobre sua condição e a necessidade que os movem, incentivando-os a elaborarem o conhecimento aqui adquirido, de forma que faça a diferença no seu cotidiano. (PP-CESEC, 2104)

Pela experiência e observação foi possível perceber que no CESEC existe uma predisposição docente em estabelecer um bom relacionamento com os alunos. Os professores primam por uma boa recepção, realizam entrevista com os alunos a respeito de aspectos como trabalho, vida social e estudos, mas há que se considerar que somente uma boa acolhida não é suficiente para uma ação

metodológica condizente com a realidade, conforme demonstrou o caso da disciplina de Artes.

Pela legislação vigente, a Resolução SEE/MG N.º 2250 no seu Art. 4:

A metodologia de ensino-aprendizagem do CESEC possibilita o atendimento individualizado, a flexibilidade na organização do tempo escolar, o respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno e sua disponibilidade de tempo para os estudos. (MINAS GERAIS. 2012)

Essa metodologia de ensino na prática corresponde a um atendimento individualizado, mas limitado, ou por problemas pedagógicos, ou pela pressa do aluno que nos momentos presenciais, pretende realizar as avaliações e ficar livre o quanto antes daquele componente curricular. Esse fato será demonstrado mais adiante, nas tabelas que apresentarão o número de encontros e de provas realizadas, bem como o intervalo de tempo entre uma presença e outra dos alunos de Língua Portuguesa do Ensino Médio em 2014.

No geral, a metodologia de ensino do CESEC segue uma espécie de ritual, caracterizado mais pela aplicação de provas e menos pelo esclarecimento de dúvidas e orientação de estudos. Assim sendo, essa metodologia de ensino esvazia a pretensão de se despertar nos alunos novos conceitos de homem, sociedade e educação, conforme previsto na Proposta Pedagógica. Esses conceitos estão assim definidos na Proposta da escola:

I. De homem - Ao se refletir sobre a concepção de homem a partir da visão da comunidade escolar do CESEC "Júlio Martins Ferreira", percebe-se que a ideia formada é de que o homem faz seu meio e é feito por ele. Sendo assim, a escola enquanto formadora de homens deve formá-lo como sujeito crítico, refletindo e questionando sua realidade; participativo, construindo sua história em conjunto com os demais que o cerca; pesquisador, obtendo conhecimento nos vários meios de mídia e **político**, posicionando – se frente os acontecimentos de forma séria e responsável;

II. De sociedade – baseando-se na sociedade capitalista, altamente competitiva, o CESEC "Júlio Martins Ferreira" pauta o seu trabalho pedagógico numa proposta libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora, buscando desmistificar o papel dos atores que compõem a sociedade situando-os historicamente para que possam construir uma nova visão de sujeito, que faz sua própria história;

III. De educação – para o CESEC "Júlio Martins Ferreira", o processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução dos conhecimentos culturais, buscando um processo que torne o cidadão crítico, reflexivo e atuante na construção do seu meio social. (PP-CESEC, 2104)

Aplicar métodos de ensino com vistas ao cumprimento dessas proposições demandaria tempo, planejamento e maior dedicação por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: supervisores, orientadores, professores e alunos.

Ao se comparar a realidade do componente de Artes descrito com o conteúdo da PP expresso nos conceitos acima apresentados, percebe-se a fragilidade do processo e o quanto a equipe gestora da escola precisa estar atenta ao trabalho desenvolvido a fim de garantir que o que está proposto seja de fato executado.

Se o descrito nos incisos I, II e III do excerto acima não corresponde ao que ocorre de fato na instituição, logo, despertar nos alunos os conceitos de homem, sociedade e educação torna-se também um dos grandes desafios à gestão, porque se trata não apenas de mudar o foco dos alunos para sua atuação, mas de motivar e preparar a equipe para a realização de um trabalho diferenciado.

O fato é que para alcançar o disposto naqueles incisos precisaria mais que de um bom discurso sobre a importância da educação e mais que uma boa conversa na acolhida. Precisa haver comprometimento profissional e opção por uma metodologia de ensino eficiente.

Nesse íterim, a distância entre o que se propõe e o que se realiza é certamente um dos fatores determinantes para o fracasso quanto ao propósito de manter os alunos frequentando a instituição e de fato aprendendo o que precisam aprender para progredirem na vida.

É certo que a definição do currículo, a escolha por determinada metodologia e estratégias de ensino são de competência do professor, portanto, tem caráter bastante pessoal. Assim sendo, têm a ver com a intenção, a disponibilidade, a inclinação, a formação, o interesse do professor, e até com a postura dos alunos no processo, mas é inegável que no CESEC observado existe uma espécie de unidade metodológica, ou seja, há uma padronização de meios, estratégias e utilização dos recursos que, a julgar pelos resultados, não funcionam a contento.

Essa realidade pode estar associada a vários fatores. O mais relevante deles diz respeito à dificuldade em se romper com o paradigma do ensino tradicional: livresco, conteudista, ultrapassado e excludente. Esse fator já é combatido duramente nos cursos de formação de professores, bem como pelas

equipes pedagógicas e até por pais e alunos nas escolas regulares, mas esse debate parece não alcançar a EJA semipresencial.

Segundo o Art. 12 da LDB 9.394/96, compete aos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, administrar seu pessoal, e velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente. Assim, a metodologia de ensino, o processo de escolha de material, de preparação dos Planos de Estudo e da elaboração das provas deve ser acompanhado e orientado pelas equipes gestora e pedagógica.

Vale ressaltar que no CESEC “Júlio Martins Ferreira” é comum trabalhar com material didático reduzido, e preparar as avaliações pautando-se nos parâmetros de diretrizes das escolas regulares, tomando como principal referencial curricular as apostilas ou livros didáticos distribuídos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

A realização da tarefa de acompanhar, orientar e monitorar o trabalho docente cabe à equipe supervisora, que pela entrevista aplicada nesta pesquisa, revelou encontrar dificuldades em lidar com os problemas relacionados ao currículo, especialmente, por não haver material com conteúdo específico para EJA semipresencial, e em razão do despreparo e/ou do desinteresse de alguns professores.

Quanto à problematização sobre a inexistência de material didático e conteúdo curricular específico para a EJA semipresencial, como algo que deveria vir do estado para a mesa do professor, são válidos os questionamentos: qual seria o conteúdo específico para a EJA? Seria esse um motivo capaz de justificar os problemas de incoerência entre metodologia, proposta de ensino e conteúdo avaliado?

Tantos estudos apontam para um currículo da EJA vinculado à vivência, experiência e interesse do aluno, valendo destacar inclusive a contribuição de Paulo Freire com a proposta do trabalho a partir dos temas e palavras geradoras na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, é inviável conceber a ideia de formatação de uma matriz curricular fixa e da produção de um livro didático específico para a EJA semipresencial.

Nessa reflexão, é reiterada a competência do professor no que se refere à escolha do currículo, dentro da perspectiva dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, como instrumentos norteadores dos conteúdos a serem ensinados e

aprendidos, e dentro da possibilidade de valorização das experiências individuais dos alunos.

Dessa forma, tanto o conteúdo quanto as ferramentas, metodologias e técnicas de trabalho, bem como as formas de verificação da aprendizagem devem ser entendidos pelos professores como de sua responsabilidade, devendo estar claro para eles que se o aluno não se sente seguro, motivado, considerado e reconhecido em suas habilidades, competências e saberes dentro desse processo, ele pode resistir aos momentos presenciais e até desistir dos estudos.

Além da metodologia de ensino, outro elemento que muito diz a respeito do perfil de uma instituição educacional é a avaliação. Segundo a PP e o RI do CESEC “Júlio Martins Ferreira”, a avaliação realizada pelos professores deveria considerar a proposta e as diretrizes curriculares nacionais; ser redimensionadora da ação pedagógica e assumir um caráter processual, formativo e participativo; ser contínua, cumulativa e diagnóstica, realizada a partir do primeiro contato do aluno com o professor orientador; ser estruturada a partir de diferentes instrumentos, recursos e procedimentos; fazer prevalecer os aspectos qualitativos do aprendizado do aluno sobre os quantitativos, conforme disposto na LDB 9.394/96; observar os aspectos atitudinais demonstrados pelo aluno nas dimensões cognitiva, cultural, social, biológica e afetiva, e ainda, deveria assegurar tempos e espaços diversos para que o aluno com menor rendimento viesse a ter condições de ser devidamente atendido ao longo do período de estudo.

Nesse aspecto, pela observação, constatou-se que no CESEC tem prevalecido em todo período analisado, o caráter cumulativo, com a utilização apenas do Plano de Estudo e da prova modular como instrumentos avaliativos, de maneira que a nota final do aluno em cada componente curricular seja a média dos pontos obtidos nos planos e nas provas, desconsiderando em muito as dimensões acima aludidas.

Ainda se faz importante destacar aqui outros aspectos previstos no processo de avaliação do CESEC. Obedecendo ao disposto na Resolução 2250/2012, o aluno do CESEC deveria ser avaliado na sua expressão oral ou escrita como produção de relatórios, em apresentação em seminários, em realização de pesquisas e participação nas aulas nos momentos presenciais.

No entanto, nos anos de 2014 e 2015, a avaliação se restringia à aplicação de no mínimo 5 (cinco) Planos de Estudo e 5 (cinco) provas. A realização dos

planos seriam a condição essencial para que ele, com aquiescência do professor orientador de aprendizagem, pudesse solicitar a prova contendo questões objetivas e dissertativas.

A distribuição dos pontos era da seguinte forma: 20 (vinte) pontos para o plano de estudos e 80 (oitenta) pontos para a prova, totalizando 100 (cem) pontos, de sorte que seria considerado aprovado no módulo o aluno que obtivesse, no mínimo, 50 (cinquenta) pontos no módulo. Caso não conseguisse atingir esse percentual, o aluno teria novas oportunidades de estudo, recebendo orientações do professor e realizando novos exames.

Para os alunos com necessidade de atendimento especial, valia o disposto no Artigo 169 do RI (2014/2015) “A avaliação dos alunos com Atendimentos Educacionais Especiais será efetivada mediante elaboração de PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) ”.

A Resolução SEE/MG nº 2250 de dezembro de 2012 dizia no seu Art. 21 que “[...] O aluno deveria ter tantas oportunidades de realização de provas modulares quantas fossem necessárias, devendo receber novas orientações de aprendizagem do professor orientador”. Nesse aspecto o aluno seria reprovado, mas poderia a qualquer momento passar por nova avaliação. Nesse sentido, o estudo no CESEC tendia a ser mais dinâmico, porque a cada dois dias o aluno poderia se submeter à realização de nova prova, até eliminar o componente, mas o retorno nem sempre era imediato, o que justifica a morosidade nos estudos e a demora na conclusão de curso.

Para finalizar esse debate sobre metodologia de ensino, avaliação e didática no CESEC vale trazer aqui mais uma contribuição de Martins et al. (2016), que ao participarem da VI CONFINTEA apresentaram as propostas da metodologia de reconhecimento de saberes. Essas propostas foram desenvolvidas quando o Departamento Nacional (DN) do Serviço Social da Indústria (Sesi) elaborou um projeto nacional de cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para eles a contextualização ao ambiente de trabalho e às outras dimensões da vida requer flexibilidade no currículo, de modo que este esteja adaptado às circunstâncias do trabalhador e à utilização do ambiente de trabalho como espaço educacional e afirmam:

Nesse contexto, a metodologia ousa avançar visando à superação de nossa cultura pedagógica que impõe aos cursos de EJA os mesmos parâmetros da escola tradicional, como se os adultos devessem percorrer os caminhos do itinerário educativo não percorrido quando crianças e adolescentes, desconsiderando que, embora por fora da pista escolar, não deixaram de caminhar, crescer intelectualmente, desenvolver-se e aprender. (MARTINS et al. 2016. p. 218).

Essa reflexão precisa ser contraposta às práticas metodológicas do CESEC de maneira que se possa redimensionar tanto o tratamento dado ao currículo quanto às formas de verificação da aprendizagem dos alunos.

Não menos importante enquanto dado para a análise da situação da ausência prolongada dos alunos do CESEC “Júlio Martins Ferreira” e para a apresentação da identidade da instituição é discutir o perfil dos alunos dessa unidade de ensino. Trata-se de alunos de diferentes faixas etárias, classes sociais e situações educacionais. São adultos que não tiveram oportunidade de estudos na época certa, ou que desistiram dos estudos por algum motivo específico e que por motivos também diversos tiveram que retomar seus estudos, e também são alunos jovens que deixaram recentemente o ensino regular e busca na EJA a oportunidade de conciliar trabalho e estudo.

O fato é que são pessoas trabalhadoras, com raras exceções, algumas com curta passagem pela escola ou que não tiveram acesso a ela de forma alguma depois dos anos iniciais; outras que praticamente concluíram os estudos, estando em progressão parcial e precisando concluir um ou outro componente curricular que não conseguiu finalizar no ensino regular. No geral são pessoas com necessidades específicas e rotinas de vida variadas, cujas expectativas em relação à escola tendem ao imediatismo, uma vez que esperam contar com rápida conclusão dos níveis de ensino no qual se matriculam para investir em estudos posteriores ou disputar uma vaga no mercado de trabalho.

A escolaridade para essas pessoas é vista como uma necessidade pragmática, já que elas estão em meio ao mundo globalizado cujas transformações sociais e econômicas exigem que estejam cada vez mais bem preparadas, o que significa também dizer, que estejam mais escolarizadas e melhor instruídas.

Para a grande maioria dos jovens e adultos, o CESEC é a porta que lhes abre no sentido de dirimir a defasagem nos estudos em relação à distorção idade/série e possibilitar a certificação que lhes garanta a chance de concorrer e até conseguir ascensão social, também pelo mercado de trabalho, dando-lhes a

condição de se manterem inseridos na sociedade e de se sentirem sujeitos ativos e cidadãos contemporâneos como devem ser.

Sobre essas pessoas, que estando fora da idade escolar e ainda se encontram em processo de escolarização, Martins et al. (2016) dizem que existe uma concepção de adulto que o trata como construtor do seu conhecimento e que isso se dá em interação com a sua experiência de vida. Para eles, essas pessoas já possuem competências que não existem por si próprias, mas que são resultado de aprendizagem de caráter autônomo, experiencial, reflexivo, orientado por motivações intrínsecas e centrado na percepção dos seus problemas e necessidades.

Os autores ainda apontam, apoiados pelos estudos da Andragogia, que:

O adulto acumula ampla variedade de experiências que pode resultar em recurso enriquecedor para a aprendizagem; um adulto está mais interessado na aprendizagem com base em problemas ou situações de vida do que na aprendizagem de conteúdos; os adultos sentem necessidade de auto direção de sua formação por meio do envolvimento ativo em processos de procura do conhecimento junto com outros adultos; as diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade. (Martins et al., 2016. p. 220)

Essas considerações são percebidas e necessárias quando se trata de definir o perfil de uma instituição no marco referencial do CESEC, mas o que se percebe é que os alunos, apesar de terem essas características, são vistos na instituição sob o mesmo prisma do aluno do ensino regular e direcionados a, fazendo uso das palavras dos autores acima citados, “[...] percorrer os caminhos do itinerário educativo não percorrido quando crianças e adolescentes”.

Reverter esse quadro é um desafio em favor da permanência e do sucesso dos alunos, e demanda esforços da equipe gestora e demais profissionais, especialmente dos professores que devem estar sempre preparados para dar respostas positivas, considerando os objetivos, as situações e as capacidades do público que atendem.

Para melhor identificar CESEC “Júlio Martins Ferreira”, e para ampliar o campo de debates a respeito dos profissionais dessa unidade de ensino, faz-se pertinente apresentar informações sobre o quadro de pessoal dos Centros Estaduais de Educação Continuada em Minas Gerais. Esse quadro é definido pelas

Resoluções da SEE/MG sendo que seu *comporta*²⁰ é estabelecido de acordo com o número de alunos cujas matrículas são identificadas nas varreduras do Censo Escolar. Nos anos de 2014 e 2015 a data de referência para varredura no sistema era a última quarta-feira do mês de maio de cada ano.

Até o ano de 2013 o CESEC funcionava em 3 turnos, mas a partir de 2014 o número de alunos matriculados também passou a indicar a quantidade de turnos de funcionamento. Assim, o quadro de servidores do CESEC passou a ser definido também em razão do número de turnos. Nas tabelas 5, 6, 7, 8 e 9 serão apresentados os comportas para definição do quadro de pessoal nos anos de 2014, 2015, 2016 e a sua fundamentação legal.

Tabela 5 - Pessoal dos CESECs para o ano de 2014

CESEC	MATRÍCULA	Até 300	de 301 a 600	de 601 a 1.000
CARGOS/ FUNÇÃO	Diretor	1	1	1
	Vice-diretor para unidades com funcionamento em 03 turnos	-	1	1
	Especialista em Educação Básica/ EEB	1	1	1
	Secretária de escola	1	1	1
	Assistente Técnico de Educação Básica / ATB – Auxiliar de Secretaria	-	1	1
	Professor para Ensino do Uso da Biblioteca / Professor de Apoio ao funcionamento da Biblioteca Escolar	1	1	1
	Professor orientador de Aprendizagem	8	9	13

Fonte: Resolução SEE Nº 2.442 de novembro de 2013.

Está claro na tabela 5 que em novembro de 2013 estava regulamentado o funcionamento em 3 turnos para os CESECs com número de matrícula superior a 300 e a autorização de um vice-diretor. Na alínea 3.1 da RESOLUÇÃO SEE Nº 2.442 DE NOVEMBRO DE 2013 ainda havia a seguinte informação “[...] A direção do CESEC, com matrícula até 300 alunos, deverá organizar o atendimento em 2 turnos, sendo um deles o noturno”. Já na alínea 3.2 havia o reforço de que o funcionamento em 3 turnos deveria acontecer se o CESEC contasse com mais de 300 alunos, no entanto leituras diferentes foram feitas da tabela. Diretores de escola entenderam que poderiam funcionar em 3 turnos por estar no comporta o direito a um vice-diretor para as unidades com o intervalo de matrícula entre 301 e

²⁰ Termo utilizado comumente pelos técnicos da SRE e funcionários do órgão central para se referir à quantidade de servidores a unidade comportaria a julgar pelo número de matrículas.

600 com essa informação disposta na mesma linha onde se informava o funcionamento em 3 turnos.

Para resolver esse impasse foi determinado pelo Ofício Circular GS003961/13 datado de 30 de dezembro que em 2014 os CESECs e PECONs deveriam funcionar em 2 turnos, no vespertino e noturno, e que exceções deveriam ser autorizadas pela SEE/MG. Com isso ficou autorizada a designação de um vice-diretor no quadro de pessoal apenas para os CESECs que recebessem autorização de funcionamento em 3 turnos. Esse corte no número de turnos também reduziu o número de Auxiliares de Serviços da Educação Básica (ASB), colocando no quadro do CESECs com matrícula de 601 a 1000 apenas um ASB por turno, o que gerou grandes transtornos para a gestão naquele ano.

Com esse comporta coube a uma professora X orientar os estudos de Geografia e História do Ensino Fundamental e Médio e ainda com Sociologia e Filosofia em 2014. A tabela a seguir mostra as mudanças no quadro de pessoal para 2015.

Tabela 6 – Mudanças no Quadro de Pessoal para 2015

CESEC	MATRÍCULA	Até 300	de 301 a 600	de 601 a 1.000	de 1001 a 2000	de 2.001 a 3000	Acima de 3000
CARGOS/ FUNÇÃO	Diretor	1	1	1	1	1	1
	Especialista em Educação Básica/EEB	1	1	1	2	2	2
	Secretária de escola	1	1	1	1	1	1
	Assistente Técnico de Educação Básica / ATB – Auxiliar de Secretaria	-	1	1	2	3	4
	Professor para Ensino do Uso da Biblioteca / Professor de Apoio ao funcionamento da Biblioteca Escolar	1	1	1	1	1	1
	Professor orientador de Aprendizagem	8	9	13	15	18	19

Fonte: Resolução SEE nº 2.741 de 20 de novembro de 2015, p.30

Para o ano de 2015 na Resolução 2.741/15, na alínea 3.2, ficou determinado que os CESECs com número de matrículas inferior a 3.000 alunos funcionariam em 02 turnos e que apenas teriam um vice-diretor no seu quadro de pessoal as

unidades de ensino com número de matrícula superior a 3.000 alunos, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 7 - Comporta do Quadro de Pessoal dos CESECs para o ano de 2015b

CESEC	Função	TURNO	De 300 até 3000*	Acima de 3000*
CARGO/ FUNÇÃO	Vice-Diretor	2	-	1
		3		1

Fonte: Resolução SEE nº 2.741 de 20 de novembro de 2015, p.31.

A situação do CESEC “Júlio Martins Ferreira” era definida pelo intervalo de matrícula de 601 a 1000 alunos, logo, funcionou desde 2014 em 2 turnos, sem direito a um vice-diretor, com 13 professores, tendo em 2014, 9 efetivos e 4 designados ocupando cargos vagos que passaram à situação de vacância em razão de aposentadorias; em 2015 e 2016, 11 professores efetivos e 2 designados em substituição aos efetivos alocados na Banca Permanente de Avaliação.

Tabela 8- Comporta do Quadro de Pessoal dos CESECs com 02 turnos para o ano de 2016

CESEC	CARGOS/FUNÇÕES	MATRÍCULA					
		Até 300	De 301 a 600	de 601 a 1.000	de 1001 a 2000	de 2.001 a 3000	Acima de 3000
CARGO/ FUNÇÕES	Diretor	01					
	Vice-diretor	-					01
	Especialista em Educação Básica/ EEB	02					
	Secretario de Escola	01					
	Ass. Tec. Ed. Básica – ATB – Aux. Secretaria	01	02	04		05	
	ATB financeiro	-	01				
	PEB/ Biblioteca	01	02				
	Prof. Orientador de Aprendizagem	08	09	13	15	17	18

Fonte: Resolução SEE nº 2836, de 28 de dezembro de 2015.

Uma das grandes preocupações dos professores desse CESEC se concentrava no fato de que, havendo redução no número de matrículas informadas no SIMADE, o quadro de servidores poderia a qualquer momento sofrer redução. Nesse caso, permaneceriam os professores com maior tempo de serviço e a eles

caberia ministrar mais de um componente curricular, conjugando num mesmo cargo disciplinas afins. Quanto aos demais, passariam a compor o quadro de excedência, podendo ser removidos para qualquer outra unidade de ensino da rede estadual.

Esse fator era um determinante para que alguns professores desenvolvessem o interesse em manter o maior contato possível com os alunos por e-mail ou por telefone numa constante motivação aos alunos para a retomada dos estudos.

A tabela 9 a seguir apresenta o quantitativo de alunos para o funcionamento em 3 turnos e a julgar pelo número de matrícula na história do CESEC “Júlio Martins Ferreira” a possibilidade de funcionamento nesse formato é praticamente nula.

Tabela 9 - Comporta do Quadro de Pessoal dos CESECs com 03 turnos - 2016

CESEC	CARGOS/FUNÇÕES	MATRÍCULA	
		De 2.001 a 3000	Acima de 3000
CARGO/ FUNÇÕES	Diretor	01	
	Vice-diretor	-	01
	Especialista em Educação Básica/ EEB	02	
	Secretário de Escola	01	
	Assist. Tec. Ed. Básica – ATB – Auxiliar de Secretaria	06	
	ATB financeiro	01	
	PEB/ Biblioteca	03	
	Prof. Orientador de Aprendizagem	17	18

Fonte: Resolução SEE nº 2836, de 28 de dezembro de 2015.

Pela observação à demanda de atendimento nas diferentes áreas do conhecimento no CESEC “Júlio Martins Ferreira” pode-se constatar que os componentes de Matemática e Língua Portuguesa são os que mais demandam esforços dos professores orientadores, sinalizando que há a necessidade de a gestão escolar rever a forma de organização do quadro para o atendimento aos alunos nesses componentes. É o que mostra a tabela 10 a seguir.

Tabela 10 - Verificação de atendimento aos alunos em 2015 por Componente Curricular

Componente Curricular	Nº de atendimentos	Nº de alunos matriculados no componente Curricular	Média de atendimento por dia letivo
Matemática	923	101	4.6
Química	387	68	1.9
Física	163	69	0.81
Biologia	275	68	1.5
Filosofia	196	20	0.98
História	160	46	0.8
Geografia	191	21	1.7
Português	530	165	3,2
Inglês	124	24	0.6
Sociologia	153	58	0.76
Artes	142	46	0.71

Fonte: Agendas e diários dos professores – Tabela elaborada pela autora em 30/03/2017, a partir dos registros nas agendas/diários dos professores.

Aparentemente a média de atendimento por dia letivo parece ser inexpressiva no sentido de se constituir em um entrave para a motivação do aluno. No entanto, considerando o componente de Língua Portuguesa, raramente os 3,2 alunos estarão no mesmo módulo de estudo ou estarão estudando o mesmo conteúdo, principalmente, se esse foi pensado a partir de análise feita do perfil de cada um, conforme consta na PP do CESEC. Então, ocorre de o professor estar orientando um, enquanto no mínimo dois estejam à espera.

Outro fator digno de realce aqui diz respeito ao fato de que, como não há regularidade na frequência, pode ocorrer de em um determinado dia letivo não haver nenhum aluno para orientação e estudo, mas em outro, pode ocorrer a necessidade de até 14 atendimentos no mesmo dia e horário, como foi observado nas agendas e diários de alguns professores nesta investigação.

Esse atendimento personalizado e individual é uma característica do CESEC, da modalidade semipresencial e é um fator que desafia tanto o professor quanto corresponde a um entrave para os alunos que, muitas vezes, se sentem desmotivados em virtude da falta do atendimento de que precisam para aprender determinado conteúdo naquele momento.

Daí a relevância de se considerar que para essa modalidade o aluno deve ter desenvolvida determinadas habilidades de estudo autônomo, bem como deve haver por parte dos docentes a criatividade e o interesse em lançar mão de diferentes recursos e mecanismos metodológicos no sentido de dirimir essa

dificuldade no processo, uma vez que o aluno precisa ser atendido nas suas limitações e anseios.

É fato que há componentes curriculares que contam com poucos alunos matriculados ou que concluem mais rapidamente em razão da menor proporção de conteúdos, fazendo com que os professores cheguem a ter momentos de ociosidade, como é o caso de Filosofia (0.98)²¹, Artes (0.71) e Inglês (0.6), mas isso justificaria dar, por exemplo, a um professor, como de Língua Portuguesa, que já tem uma demanda considerável o acúmulo de outras disciplinas afins?

Também é fato que não há significativa procura por esclarecimento de dúvidas por parte dos alunos, mas isso também justifica ter no CESEC professores atuando com os componentes curriculares não correspondentes à sua formação?

O que se percebe é que há um conjunto de fatores e situações pedagógicas, administrativas, de gestão educacional (por determinações do sistema) e gestão escolar que no limiar dos fatos culminam em um mesmo ponto: a ineficiência dos processos e a perda dos objetivos, que acabam por justificar a ausência e a desistência dos estudos por parte dos alunos.

Em se tratando de educação, especialmente a EJA que é foco desta discussão, qualquer política pública ou decisão administrativa em caráter *top down* pode ser entendida como válida, desde que os objetivos sejam o sucesso do público alvo, no caso, os jovens e adultos. Caso contrário, serão mais uma forma de coerção e desperdício de tempo e recursos.

Ainda explorando as informações da tabela 10, percebe-se que o maior número de matrículas é referente aos conteúdos que os alunos escolhem estudar primeiro, o que demonstra o afunilamento nas taxas de rendimento.

Dentro dessa perspectiva de delineamento do perfil do CESEC é preciso considerar que para além dos elementos contextuais já apresentados, há um fator que é fundamental para a caracterização dessa instituição: o desempenho docente. É comum atribuir aos alunos a reponsabilidade pelo seu baixo rendimento, mas é inegável que a atuação do professor é a mola propulsora capaz de fazer com que os alunos superem suas limitações mais pessoais e avancem em busca da aprendizagem significativa.

²¹ Atendimento por dia letivo.

Embora pareça um paradoxo, o desempenho docente no CESEC “Júlio Martins Ferreira” é também um dos maiores fatores que desafiam a gestão educacional e escolar, pois exige, tanto do sistema quanto da equipe gestora da instituição, a aplicação de procedimentos de avaliação de desempenho profissional, que embora revestidos de toda a complexidade inerente a qualquer processo avaliativo, funcionam como elementos estruturadores de mudanças e quebras de paradigmas educacionais ultrapassados.

Para Luís A. Farjado Pontes (2015) nenhum sistema de avaliação é capaz de abarcar sozinho tudo aquilo que ele supostamente possa ou deseje mensurar. Para ele: “O que é prioritário, em termos de monitoramento e intervenção, pode depender grandemente do ponto de vista e também das funções dos diferentes atores envolvidos com o processo avaliativo” (PONTES, 2015, p.21). Nesse sentido o conhecimento da realidade acerca da atuação docente, o diálogo entre os atores educacionais e a necessidade de questionar essa realidade com base na análise de resultados se fazem extremamente relevantes quando se pretende melhorar as taxas de aproveitamento dos alunos de uma instituição educacional como o CESEC.

Essa reflexão surgiu como um achado excepcional na investigação realizada nas agendas e diários dos professores. Ao se pensar na importância dos dados apresentados na tabela 10, não havia surgido ainda o interesse em estabelecer um paralelo entre taxa de rendimento dos alunos e desempenho docente, embora já estivesse evidente, pela observação, que esse seria um dos fatores determinantes para resultados satisfatórios ou não dos alunos, mas ao se levantar o número de atendimentos realizados e registrados na agenda do componente curricular de Química, percebeu-se que no ano de 2015 o número de atendimentos caiu para mais da metade quando comparado aos atendimentos realizados em 2014.

Dessa observação emergiu um questionamento: Que fator ou fatores contribuíram para que mais que o dobro de alunos se mantivesse assíduos, aumentando assim a taxa de concluintes naquele componente curricular em 2014? O que se encontrou em resposta a essa pergunta tem a ver com o fato de que em 2015 o trabalho com o componente de Química foi realizado por três diferentes professores. É o que mostra a tabela 11 a seguir:

Tabela 11 - Desempenho de diferentes professores para o Componente Curricular de Química em 2015

Professor	Período de atuação	Nº de dias trabalhados	Nº Total de atendimento	Média total de atendimentos
X ²²	03/02/2015 a 20/02/2015	167	117	0.7
	07/05/2015 a 08/09/2015			
	21/10/2015 a 22/12/2015			
Y ²³	04/03/2015 a 30/04/2015	19	14	1,6
Z ²⁴	16/09/2015 a 08/10/2015	09	105	11.7

Fonte: Agendas/diários dos professores – Tabela elaborada pela autora em 30/03/2017, a partir dos registros na agenda/diário do professor.

Sabendo que o professor X era o titular das aulas e atuou ininterruptamente em 2014 e vendo o seu número de atendimentos em 2015 comparado aos das professoras Y e Z, fica evidente que havia uma diferença substancial na realização do trabalho desses profissionais. Como se vê, a média de atendimento da professora Z é aproximadamente 17 vezes superior ao número de atendimentos realizado pelo professor X.

Esses dados não permitem mais dúvidas de que a ausência prolongada dos alunos e de que as taxas de rendimento têm muito a ver com a capacitação, com formação, com a metodologia de ensino, com o perfil e a inclinação docente, mas também com a gestão administrativa, pedagógica e de pessoas na instituição. Administrativa no sentido de que esses dados precisam ser levantados e transparentados, senão para a comunidade escolar, no mínimo para o professor que não realiza sua função conforme prevê a Didática, a Pedagogia, a Andragogia e os marcos legais e referenciais da unidade de ensino; pedagógica no sentido de monitorar, acompanhar e apoiar as mudanças que se fizerem necessárias, e de pessoas no sentido de descobrir os talentos, as habilidades e as fragilidades do profissional a ponto de apoiá-lo na sua formação continuada.

É exatamente nesses aspectos de caracterização da instituição a partir da atuação de seus atores que reside o desafio da aplicação de avaliação de

²² Professor X - Sexo masculino, efetivo, com notificações de queixas de alunos em ata, prestes a aposentar, com mais de 10 anos de atuação na EJA semipresencial.

²³ Professor Y - Sexo feminino, designada, em início de carreira, sem experiência em EJA.

²⁴ Professor Z - Designada, experiente em Ensino Regular, sem experiência em EJA.

desempenho profissional como forma de zelar pelo cumprimento dos preceitos legais e institucionais, de primar pela qualidade do ensino, e de agir e levar os profissionais a agirem com responsividade, eficiência e eficácia na prestação do serviço público e, sobretudo, diz respeito às taxas de rendimento, ao sucesso dos alunos e à sua formação como sujeitos.

Importante dizer que as condições da rede física, o material didático e as provas não passaram por qualquer alteração em função das substituições ocorridas pelos afastamentos temporários do professor X. Isso leva a entender que os resultados obtidos foram próprios do desempenho das professoras substitutas, e ainda, desmistifica ou quebra com a generalização corrente ideia de que professores designados não assumem com compromisso as suas funções.

Antes de finalizar esta seção, vale dizer que a equipe administrativa do CESEC “Júlio Martins Ferreira” poderia em muito contribuir para dar visibilidade a dados como esses, se realizassem um trabalho em parceria com professores e equipe pedagógica.

Vale também ressaltar que essa equipe enfrentava em 2014 e 2015 grandes desafios em razão do pequeno número de profissionais no seu quadro de pessoal. Competia aos profissionais desse setor, além das atividades de rotina da instituição, preencher e emitir certificados dos candidatos aprovados nos exames supletivos como ENCCEJA, ENEM e outros, bem como, por determinação da Superintendência Regional de Ensino, fazer estudo, preencher e emitir documentação do departamento de Recursos Humanos (RH) de três escolas estaduais que foram municipalizadas há anos.

Ainda merece relevo o fato de que, por muitas vezes, a equipe pedagógica é deslocada para realizar atividades administrativas, o que acaba por deixar lacunas no trabalho de acompanhamento, monitoria e orientação aos professores e alunos.

À medida em que se foi abrindo o leque desta investigação, mais se descobria que não são poucos nem simples os problemas em torno daquele problema que originou esta pesquisa. Também foi cada vez mais evidente a dimensão dos desafios colocados à gestão quando se dispõe a alcançar as metas e objetivos constantes na Proposta Pedagógica e no Plano Institucional do CESEC “Júlio Martins Ferreira”.

A caracterização da instituição e as observações acerca dos aspectos metodológicos, curriculares e relacionados à avaliação, à ausência prolongada e à

desistência dos alunos não foram ainda esgotadas. Em cada subtítulo a seguir e na próxima seção ainda será possível perceber marcas desses aspectos e outros que identificam a instituição, seus profissionais, seus alunos e atores externos vinculados direta ou indiretamente a ela.

1.4.1 A situação final dos alunos do Ensino Médio do CESEC “Júlio Martins Ferreira” no Período de 2014/2015 – Desafios da Gestão

A forma de registro da situação escolar dos alunos matriculados em uma determinada instituição também muito diz a respeito do seu perfil. Levando isso em consideração, julga-se apropriado refletir sobre como são feitos os registros da vida escolar dos alunos do CESEC “Júlio Martins Ferreira” e tentar estabelecer uma interface entre essas formas de registro, o que elas informam, como são processadas e em que resultam diante do problema investigado nesta pesquisa.

Vale começar essa discussão dizendo que, em 2014 e 2015, as formas de registro da situação escolar dos alunos matriculados na EJA em formato semipresencial se diferia bastante da forma de registro da situação dos alunos que se matriculam no formato presencial ou no ensino regular, uma vez que não há na EJA semipresencial a ocorrência de enturmação, períodos fechados de início e encerramento de curso, necessidade de controle de frequência ou verificação de assiduidade, nem repasse sobre a reprovação dos alunos nos módulos realizados à secretaria ou ao sistema de informação – SIMADE.

Todos os registros dos alunos matriculados nos Centros Estaduais de Educação Continuada tanto naqueles anos, quanto na atualidade, são feitos em livros próprios com escritas da secretaria e repassados para o SIMADE no início, decorrer e final de cada ano.

Findos os dias letivos previstos no calendário escolar em dezembro, as matrículas são encerradas e os alunos são remanejados para o arquivo permanente no Sistema. Ao renovarem a matrícula no ano seguinte, os alunos novamente são remanejados, mas desta vez, de volta ao arquivo corrente. Estar no arquivo corrente permite que esses alunos sejam contados nas varreduras do Educacenso, e são esses dados que definem, como já informado anteriormente, o quadro de pessoal dos CESECs, bem como determinam liberações de recursos financeiros para a instituição.

No CESEC “Júlio Martins Ferreira”, obviamente, os procedimentos de registro em 2014 e 2015 eram comuns aos dos demais CESECs, mas com algumas especificidades próprias da instituição. Nos arquivos da secretaria eram acomodados os livros de matrícula, de conclusão de curso, de encerramento de matrícula e de emissão de certificados. Também eram arquivadas as atas de conclusão, de maneira que constavam na secretaria como “aprovados” somente os alunos que concluíssem todas as disciplinas. Nesse caso, as reprovações eram registradas apenas nos cadernos e fichas de acompanhamento arquivados nas salas dos professores.

É possível se constatar as situações de abandono e evasão por essas fontes de informação, lembrando que nesta pesquisa vale o conceito de abandono como sendo a situação dos alunos que se colocaram em condição de ausência prolongada e injustificada, e como evasão a situação dos alunos que não retornaram para renovar matrícula posteriormente.

Quanto ao abandono, sabe-se que esse pode ser quantificado através dos registros dos professores, mas nota-se aqui uma dificuldade natural do processo de informação no que se refere à evasão. Como identificar se ela acontece no CESEC, uma vez que não se sabe exatamente se o aluno que encerrou o ano em situação de abandono e não renovou a matrícula no início do ano seguinte não irá fazê-lo em outro momento? Uma possível solução pode estar implícita no infográfico de Portilho (2012), ou seja, há que se verificar na data de encerramento do ano subsequente ao do abandono do aluno se ele não renovou dentro daquele período a sua matrícula na unidade de ensino, coisa que demanda disposição, gerenciamento e tempo.

Algumas das formas mais comuns de encerramento de matrícula na EJA presencial e no ensino regular, como “foi reclassificado” ou reprovação, não aparecem como motivo de encerramento no formato semipresencial para o SIMADE. Também não aparecem as situações específicas com as definições “abandono” ou “evasão”. Para essas situações, a opção então é “deixou de frequentar”, mas não há outra informação para a situação entendida como abandono dos estudos e como evasão escolar, caso o aluno não retorne em qualquer época do ano seguinte para retomar os estudos. A imprecisão dessa informação prejudica o levantamento de dados estatísticos da instituição, do estado e até nacionais.

Vale chamar atenção para o fato de que se o aluno deixou de frequentar e não procurou nenhuma outra forma de conclusão do Ensino Médio, ele precisa ser contado nas estatísticas que informam o número de alunos que frequentaram uma instituição de ensino, mas não concluíram a Educação Básica, nesse contexto esse dado não é possível de ser construído. A título de exemplo, estão os casos de alunos que estudaram e concluíram os componentes Curriculares no CESEC, com exceção de algum deles, e se propuseram a concluí-lo e o fizeram pela Banca Permanente de Avaliação. Apesar de o CESEC ser a instituição que os certifica, não há como informar no SIMADE os componentes concluídos pela instituição, nem a conclusão realizada através da Banca.

O mesmo ocorre com o aluno que conclui por outros meios, como Exames de Massa, ENCCEJA e ENEM, e não retornam ao CESEC para justificar o afastamento ou dar baixa na matrícula. Ou seja, os alunos concluintes por vias alternativas podem ser informados da mesma maneira que o aluno que simplesmente deixou de frequentar, ou pior ainda, podem ser informados como se fossem alunos sem informação (aqueles com o curso em andamento).

Para melhor abordar a questão da situação final dos alunos do CESEC “Júlio Martins Ferreira”, faz-se pertinente apresentar a página do SIMADE na aba “matrícula > encerramento de matrícula”.

Figura 3– Forma de encerramento da matrícula no SIMADE para a EJA semipresencial

Fonte: SIMADE. Acesso pelo site da Secretaria do CESEC “Júlio Martins Ferreira”.²⁵

Pelo que se observa na imagem, os tons mais escuros na lista de seleção de opção, que são as identificadas com as setas, compõem as únicas opções de encerramento de matrícula dos CESECs. Um agravante nesse contexto é que mesmo que o aluno informe a decisão de concluir os estudos pela Banca Permanente de Avaliação, ou por outra forma de certificação, nada há o que o obrigue a dar baixa na matrícula, uma vez que ele pode estar matriculado no CESEC e tentando as outras formas de conclusão concomitantemente.

Outro dado interessante refere-se ao fato de que mesmo que o aluno solicite seu histórico informando que pretende recorrer a outro meio de certificação, sua matrícula no SIMADE não poderá ser encerrada por transferência, uma vez que ao selecionar esta opção é solicitado o preenchimento de campos específicos que apontam estado, município e escola de destino do estudante, conforme se vê na

²⁵Disponível em: <<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>>. (dados com adaptação).

figura 4 a seguir, restando apenas a opção “deixou de frequentar” que caracteriza o abandono e possivelmente a evasão daquele aluno.

Figura 4 – Dados por encerramento por transferência

Dados para Encerramento

Data de Encerramento:

Motivo:

Dados da Escola de Destino

Tipo de Escola:

Nome:

Município/Estado:

Fonte: SIMADE. Acesso pelo site da Secretaria do CESEC “Júlio Martins Ferreira”.²⁶ no período de 2014/2016.

Nesse caso, a opção de encerramento da matrícula há de ser a que informa que o aluno deixou de frequentar, mas como não há controle ou fiscalização desses dados, pode ocorrer de a matrícula desse aluno permanecer ativa durante todo o ano ou sua situação de encerramento ser apontada como “sem informação”.

Como é o próprio CESEC que certifica as pessoas aprovadas em exames especiais e supletivos, pode-se supor que seria possível criar um banco de dados de identificação dos ex-alunos, a fim de informá-los no SIMADE como quem deixou de frequentar a EJA. No entanto, pela observação, esse procedimento não acontece por diferentes motivos, sendo um deles a dificuldade da equipe em trabalhar com as novas tecnologias de informação.

Essa reflexão evidencia a necessidade de se procurar levantar o número de alunos que tem deixado de frequentar o CESEC por longos períodos, não com a finalidade precípua de saber ou explicar se eles abandonam, se esse abandono recai em evasão, se eles migram para a Banca Permanente de Avaliação e em que proporção isso acontece, ou se saem silenciosos ou não em busca de uma certificação por outras vias, mas de tentar entender o que desafia a gestão escolar no sentido de “permitir” que eles deixem de frequentar a instituição e de concluir

²⁶ Disponível em: <<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>> (dados com adaptação).

por ela os seus estudos, e tentar ainda responder, conhecendo as causas, por que os alunos do CESEC em sua maioria desistem ou demoram muito para concluir seus estudos nessa instituição.

1.4.2 O CESEC “Júlio Martins Ferreira” e as taxas de rendimento dos alunos - desafios da gestão

Ainda objetivando delinear o perfil do Centro Estadual de Educação Continuada - CESEC “Júlio Martins Ferreira” - pretendeu-se nesta subseção levantar dados relacionados às taxas de rendimento dos alunos, tomando como referência os anos de 2014 e 2015. Para tal, fez-se necessário consultar diferentes fontes de informação e registro da instituição: os livros de secretaria, os diários e agendas pedagógicas dos professores, os relatórios encaminhados para a supervisão, os livros de ata de conclusão e o SIMADE.

Mesmo com todas essas fontes, percebe-se que existem limitações e dificuldades no trato dessas informações, por razões diversas, inclusive pela falta de diálogo entre o aluno e a instituição, e ainda, entre os diferentes segmentos de profissionais que nela atuam.

Como exemplo desse problema dialógico na instituição está o fato de que há pessoas que comparecem ao CESEC, realizam a matrícula, recebem a primeira orientação, pegam o material de estudo e não retornam. Nesse caso, muitas vezes o setor administrativo nem chega a ter ciência do fato, porque não há nenhuma forma de monitoria e nenhuma exigência para que essa informação chegue aos profissionais responsáveis pelos registros, inclusive no SIMADE.

Essa falta de comunicação intersetorial culmina muitas vezes em prestação de informações incorretas no sistema, principalmente quando se faz o encerramento das matrículas ao final de cada ano. Isso tem a ver com o exemplo citado anteriormente, o que diz respeito àquelas pessoas que realizaram a matrícula e não compareceram para efetivar de fato seus estudos por períodos inferiores a sessenta dias. Como essa informação não costuma chegar ao setor administrativo, essas matrículas são encerradas no SIMADE na opção “sem informação”, e essas pessoas, que nem se caracterizaram como alunos da instituição por não terem iniciado de fato os estudos com algum professor, têm suas matrículas remanejadas para o arquivo permanente como sendo alunos *em*

continuidade de estudos, quando na verdade deveriam ser informados no sistema como que *deixou de frequentar*.

Esse dado tem a ver com a ausência prolongada no sentido de que, tendo uma vez se matriculado no CESEC, mesmo não retornando para a efetivação dos estudos com a regularidade mínima necessária prevista no Regimento Interno, alguns dos alunos, que comparecem por apenas uma ou duas vezes, entendem-se como estudantes do CESEC e retornam no ano seguinte, reativando a matrícula e de novo se ausentando por longo período. Essa realidade será demonstrada mais adiante ainda nesta seção.

Diante de fatos como esse, fica evidente que para que a equipe gestora possa ter uma visão real e trabalhar com informações precisas sobre os rendimentos dos alunos, de maneira que se possa identificar as forças e fragilidades da instituição, faz-se necessário criar mecanismos de monitoria e acompanhamento da regularidade de frequência dos alunos e a conclusão dos módulos, bem como a conclusão dos componentes curriculares.

Trazendo essa discussão para o campo desta pesquisa, vale dizer que foi preciso lançar mão das diferentes fontes de informação sobre os alunos nos anos de 2014 e 2015 para, enfim, constatar que há de fato o problema da ausência prolongada dos alunos e que há também outros grandes problemas de gestão no CESEC que merecem atenção por estarem intrinsecamente ligados a essa ausência.

Nesse sentido, é relevante dizer que no início de 2014 não havia no CESEC nenhum cálculo sistematizado dos rendimentos dos alunos da instituição referentes aos anos anteriores. Essa falta de dados estatísticos acarretou à gestão certo esforço e empenho para levantar o número de alunos que foram transferidos, que concluíram, abandonaram, evadiram ou que se encontravam realmente em continuidade de estudos, ou seja, apontados no SIMADE como “sem informação”.

Também houve no decorrer de 2014 investimento em acompanhar de forma mais sistemática as matrículas, estudos, frequência e resultados dos alunos, de maneira que no fim do ano foi informado no sistema os seguintes dados sobre o Ensino Médio:

Tabela 12 – Ensino Médio 2014

Situação	Dados	%
Matrícula Ensino Médio	478	100
Deixou de frequentar	63	13,2
Transferido	23	4,8
Sem informação	341	71,3
Concluintes	51	10,7

Fonte: Portal do SIMADE 2014.

Foram considerados como quem deixou de frequentar, todos os alunos com os quais foi possível contato e que confirmaram não pretender continuar os estudos pelo CESEC “Júlio Martins Ferreira”²⁷; alunos que voltaram para devolver o material por terem desistido; alunos que se mudaram da cidade e informaram não poder continuar os estudos, e os alunos identificados como aprovados pela Banca Permanente de Avaliação. Esses dados foram registrados no SIMADE e também constam em relatórios específicos e arquivados na secretaria da instituição.

Ao se tentar esse levantamento de dados referentes ao ano de 2015, a fim de dispô-los, como feito na tabela 12, certificou-se de que apenas 1 aluno foi informado no SIMADE como quem deixou de frequentar. Os alunos que não foram transferidos ou não concluíram, tiveram todos suas matrículas encerradas com situação final “sem informação”, ou seja, ficou descaracterizado o abandono e ampliou-se o número de alunos em continuidade de estudos, conforme demonstram a tabela abaixo.

Tabela 13 – Ensino Médio 2015

Situação	Dados	%
Matrícula Ensino Médio	704	100
Deixou de frequentar	01	0,15
Transferido	14	1,85
Sem informação	616	87,5
Concluintes	74	10,5

Fonte: Portal do SIMADE 2015.

Em consulta aos registros da secretaria referentes ainda ao ano de 2015, observou-se que não foi realizado o mesmo procedimento de investigação e registro de informação como feito no ano de 2014. Então, é possível estabelecer

²⁷ Esse contato foi feito com os alunos que fizeram a matrícula e por mais de 60 dias não compareceram para nenhuma atividade no CESEC.

uma comparação quantitativa, mas não é possível apresentar maiores informações sobre a real situação dos alunos com as matrículas encerradas no final daquele ano.

Apesar de o foco deste trabalho não ser exatamente o abandono ou a evasão, é importante essa abordagem nessa discussão uma vez que muitos desses alunos que deixaram de frequentar estiveram presentes no CESEC por longos períodos, renovaram matrículas por várias vezes e não conseguiram concluir os estudos nessa unidade de ensino.

Com uma considerável demanda de esforços, foi possível levantar dados que comprovam a evasão e o alto índice de alunos que não conseguiram concluir os estudos no CESEC “Júlio Martins Ferreira nos anos de 2014 e 2015.

Essa constatação está presente no PDE/2014 nos arquivos da escola e no PI/2015 – Plano Institucional 2015. Para contextualizar essas medidas no CESEC é preciso dizer que em 2014, seguindo determinações da SRE/Unaí-MG, foi feita a revisão de aspectos legais no Regimento Escolar, adequando-o ao prescrito na Resolução SEE Nº 2.442, de 7 de novembro de 2013, e foi reelaborada a Proposta Pedagógica, com a participação de todos os servidores e com os alunos que manifestaram interesse e dispuseram de tempo para participar.

Os encontros estavam previstos no calendário escolar, determinados pela da Secretaria de Estado da Educação - SEE/MG, e correspondia à execução de ações para o que a SEE chamou de *dia D – toda escola fazendo a diferença*, realizado em 08 de julho de 2014 e, *Dia D²⁸ – toda comunidade participando*, em 11 de julho do mesmo ano.

Todo o trabalho realizado estava voltado para a questão da evasão e do alto índice de alunos que terminavam o ano letivo sem concluir o nível de estudo no qual estava matriculado. Os encontros, que foram conduzidos pela supervisora escolar que apontou a evasão como principal problema, resultaram em ajustes no Regimento Escolar, na Proposta Pedagógica, e na construção de um Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), constante nos arquivos da instituição, cujo objetivo geral era minimizar os índices de evasão e ampliar os índices de conclusão de curso.

²⁸ Dia D – Projeto da SEE/MG que consistia em dois momentos específicos: um dia destinado aos debates dentro das instituições de Ensino como análise das boas práticas e dos pontos falhos, chamado de “Toda a Escola fazendo a diferença” e outro momento destinado

Mesmo não havendo no plano o detalhamento das taxas de rendimento dos alunos, há ações propostas pela comunidade que servem como evidências de que o problema existe, sendo algumas delas: a realização de cursos de aperfeiçoamento para professores; disponibilidade de material didático diversificado para aos alunos; realização de entrevista com os alunos para conhecer suas realidades; realização de eventos culturais envolvendo os alunos; motivação dos alunos para o uso do laboratório de informática com pesquisas monitoradas pela Professora do Uso da Biblioteca; redução no número de provas, que variavam de 8 a 12, passando ao mínimo de 05 para todos os componentes curriculares.

Após os encontros determinados pela SEE para o mês de julho, a equipe gestora do CESEC decidiu por dar continuidade aos trabalhos de redefinição da PP e da mobilização dos profissionais da instituição, como se pode ver na ata da reunião de 12 de agosto de 2014, quando se registrou o seguinte:

[...] falou-se sobre o dia D e merenda escolar, trabalhos dos alunos, projetos, avaliações, predisposição em participar das atividades propostas, Calendário Escolar, Regimento Escolar, a PP, o PI do CESEC [...] qual o maior desafio da equipe gestora e pedagógica do CESEC? [...] (Ata de reuniões, 2014, p. 154v – 155)

O que se depreendeu dessa reunião foi que a mesma teve um tom provocativo, de maneira que no dia seguinte, 13 de agosto de 2014, se iniciasse a produção do Plano de Intervenção. Assim, pelos registros no portfólio da supervisora, as reuniões pedagógicas que se seguiram foram destinadas à construção desse plano, onde consta a descrição da situação e as seguintes problemáticas, dentre outras levantadas por professores e demais servidores da instituição:

Incompreensão dos objetivos da escola por parte do aluno que na maioria das vezes, em razão da necessidade imediata, faz a matrícula para conseguir a certificação e por não conseguir no tempo previsto por ele, devido às normas do CESEC, acaba por evadir; quantidade de avaliações e falha na forma de aproveitamento de estudo escolar e extraescolar previstos na Orientação da Resolução 2.250 de 28 de dezembro de 2012. (PORTFÓLIO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS, 2014, s/p)

Ainda no relatório do Plano de Intervenção que deu origem às mudanças na PP consta que “[...] Além da evasão, uma outra preocupação do CESEC diz

respeito aos alunos que se mantém matriculados, mas pela pouca frequência, demoram muito a concluir os estudos.” (PP/CESEC, 2014).

As evidências do problema foram identificadas em diferentes atas das reuniões pedagógicas também no ano de 2015. Essas reuniões aconteciam todas as terças-feiras, e em várias delas depreende-se a preocupação da diretora da unidade ou da supervisora, alertando os professores para os cuidados com a acolhida dos alunos, convidando-os a tratarem os alunos com cordialidade e respeito para que esses se sentissem parte da instituição. A título de exemplo, cita-se aqui a ata da reunião do dia 06 de outubro de 2015, onde se lê:

[...] foi apresentado o Plano de Ação da escola onde refletimos sobre os desafios do CESEC. Após ouvir sugestões dos presentes, decidimos trabalhar resgatando os alunos, sua permanência e seu sucesso nos estudos [...] esperamos possibilitar aos alunos o acesso, a permanência e conclusão com sucesso. [...] (p. 159v – 160).

Embora o recorte temporal nesta investigação seja os anos de 2014 e 2015, vale dizer que aos quatorze dias do mês de fevereiro de 2012, a supervisora orientou para construção dos Planos de Gestão de desenvolvimento Individual (PGDIs)²⁹ dos servidores efetivos, e já nessa ata constam suas observações quanto à necessidade de voltar o olhar para o objetivo de minimizar a evasão e garantir condições aos alunos para que concluíssem seus estudos.

A Supervisora, nesta reunião, pediu aos professores que ao pensarem nas ações que descreveriam estar elencadas nos seus PGDIs, que todas estivessem pautadas na meta de manter a frequência e conclusão de 100% dos alunos matriculados em suas disciplinas. Vale dizer aqui que esta meta de 100% de conclusão foi pactuada no estado e definida no Projeto Pedagógico das escolas estaduais naquele ano.

A reunião começou às 13:00. A especialista X³⁰ entregou os formulários de PGDI aos funcionários. Ficou acertado que todos fariam um rascunho e depois as especialistas e direção analisariam para averiguar se as metas e ações propostas estavam de acordo com o Plano (Projeto Pedagógico). X esclareceu que as especialistas e direção estarão à disposição para

²⁹ Esses Planos são constantes das obrigações dos servidores efetivos e constitui em um dos instrumentos utilizados para a Avaliação de Desempenho Individual dos servidores (ADI). Nele são declarados os aspectos positivos do servidor, suas dificuldades e a definição de metas e ações para execução da sua função.

³⁰ “X” substitui o nome da supervisora que está expresso na referida ata.

auxiliá-los na construção do PGDI. (ATA DE REUNIÕES, 2012, p.113v – 114)

Ainda avançando na busca de evidências, chegou-se ao PI/2015. Nesse ano, com a mudança de governo em Minas Gerais, o *Dia D* deixou de existir, passando o momento de ação coletiva a ser denominado como *A Virada da Educação*. Foi novamente a oportunidade de o CESEC reunir todos os segmentos e reavaliar suas condições, potencialidades e fraquezas, sendo novamente posto em destaque o objetivo definido para 2015. Nesse ano não foram feitas alterações no Regimento Escolar, mas adaptações na Proposta Pedagógica e se elaborou um Plano Institucional – PI/2015, com ações que foram iniciadas em setembro desse ano e que se estenderam até outubro de 2016.

Em 2015 nos momentos de *A Virada da Educação*, com atividades correspondentes ao mesmo “Dia D” realizado em 2014, a discussão novamente girou em torno do mesmo problema, conforme pode se comprovar no PI/2015 que apresenta a seguinte contextualização do tema: “[...] Um novo olhar: resgatando alunos para a permanência e o sucesso nos estudos - parte da análise da situação real referente à evasão do aluno do CESEC e a demora na conclusão dos estudos.” (PI/2015, s/p).

O CESEC, já com os dados referentes a 2014 sistematizados, apresentou como objetivo geral do PI/2015 o seguinte: “[...] Conhecer e analisar as causas da evasão escolar na modalidade EJA/CESEC-Unai, identificando os desafios atuais que as permeiam, na busca de assegurar o acesso, a permanência e o sucesso (conclusão dos estudos) do aluno”. (PI/2015 s/p).

Nos eventos da *A Virada da Educação* foram considerados os dispostos no Plano de Operacionalização do Projeto Político Pedagógico de 2014 que apontava como problemas: o aluno muitas vezes se ausenta da escola por longos períodos; muitos alunos iniciam, mas têm pouca frequência o que causa demora na conclusão dos estudos; dificuldade no resgate de alunos evadidos (PI / CESEC, 2014).

A comunidade escolar foi convidada a elaborar o plano, no entanto a efetivação do mesmo foi realizada especialmente pelos profissionais da instituição, já que os alunos pouco se interessaram em participar.

Quanto às ações proposta no plano, constavam em sensibilizar a comunidade acerca do desenvolvimento do plano; em realizar uma enquete para

levantar as prioridades junto à comunidade local; em realizar também campanhas de divulgação do CESEC através de banners, faixas, carros de som, mídia, *outdoors*, panfletagem, visitas técnicas e outros; em investir em momentos culturais e em oficinas diversas como formas de motivação dos alunos.

Percebe-se, analisando as ações, que nada se propôs em relação à formação técnica, didática e pedagógica dos profissionais, em relação à revisão das metodologias de ensino e avaliação, e em relação a reflexões sobre a articulação dos recursos didáticos e tecnológicos em favor da aprendizagem dos alunos. Isso leva a crer que para os profissionais, tanto as causas do problema quanto as possibilidades de solução para o mesmo giravam em torno dos alunos.

É inegável que todas as proposições feitas trazem implícita a ausência prolongada dos alunos e a demora na conclusão de curso, além de confirmarem que existe uma grande preocupação em atrair novos alunos e em evitar que eles deixassem de frequentar o CESEC. As ações propostas também revelam o interesse dos profissionais em ampliar a frequência dos discentes.

Essas ações devem ser consideradas importantes, significativas, porém, várias leituras podem ser feitas a partir da análise de toda essa realidade. Uma delas parte do seguinte questionamento: Qual é de fato o objetivo da realização dos eventos e da construção desses planos? Uma dessas leituras, pode talvez responder parcialmente a essa indagação, e talvez seja a de que, tanto a gestão educacional (sistema) quanto a gestão escolar (instituição) estejam mais preocupadas em discutir e aumentar quantidades que qualidade. Por exemplo:

- Maior quantidade de alunos matriculados e concluintes (e por isso maior quantidade de presenças) – tanto para a o sistema como para a instituição essa é uma demanda viável, necessária e interessante, uma vez que é meta do Estado ampliar o universo de pessoas escolarizadas e com certificação de conclusão da Educação Básica; para instituição, já foi esclarecido que o número de alunos matriculados é que define o quadro de pessoal e acaba por garantir a sobrevivência da instituição;
- Maior quantidade de profissionais atuando nas diversas áreas do conhecimento e demais segmentos – se o número de profissionais depende do número de alunos matriculados, a ausência prolongada que leva ao abandono e à evasão pode levar a instituição a perder o gestor e levar os docentes a atuarem orientando estudos de disciplinas afins;

- o Maior quantidade de recursos materiais e financeiros – a quantidade de alunos também concorre para a definição de quantidade de recursos disponibilizados para a instituição.

Como dito, isso é uma das possíveis leituras, uma vez que não houve ação proposta no sentido de revelar alguma preocupação quanto à qualidade do ensino, quanto à qualidade dos planos de estudo e das avaliações, quanto à qualidade do material didático, e do serviço prestado de modo geral. Não se está dizendo aqui, que quantitativos não devam ser objeto da preocupação da gestão educacional e escolar. O que se pretende com esta reflexão é dizer que o binômio qualidade e quantidade estão intimamente interligados e interferem um no outro quando se trata de educação. Nesse contexto, as taxas de rendimento dos alunos têm a ver com medidas de impacto que consideram os números, mas têm muito a ver com a forma como se dá o trabalho realizado com os alunos individualmente e com a comunidade em geral.

As preocupações com o número de pessoas ainda sem escolarização, com o número de alunos que evadem dos sistemas de ensino, e com taxas de rendimento no cenário nacional e na Educação de Jovens e Adultos já foram apontadas nas seções anteriores e são realmente inquietantes.

No CESEC “Júlio Martins Ferreira”, essas preocupações podem ser justificadas a partir do que se tem nos registros dos diários e agendas dos professores, uma vez que são esses os documentos que trazem de forma segura o registro da frequência dos alunos e de onde também se pode levantar a grande lacuna entre uma presença e outra, bem como o tempo que eles permanecem em estudo na instituição.

Com o intuito de confirmar essas observações, tomou-se as agendas e os diários das professoras de Língua Portuguesa nos anos de 2014 e 2015. Nesses documentos, constam a data de presença do aluno, sua assinatura, a atividade realizada e considerações docentes.

A escolha por levantar a taxa de rendimento dos alunos em Língua Portuguesa como forma de continuar delineando o perfil do CESEC, de demonstrar a ausência prolongada e de proporcionar maior visibilidade ao problema, se deu por ser esse o componente curricular mais procurado pelos alunos ao iniciarem os estudos. Para esse dado, faz-se relevante uma consideração: se o aluno não se sentir acolhido, seguro e motivado na realização das atividades do primeiro

componente curricular escolhido por ele, a tendência é, por via de regra, que ele desista sem tentar outras áreas.

Dessa forma, para além de ministrar o conteúdo de seu componente, o primeiro professor do aluno de um Centro Estadual de Educação Continuada deve ser um profissional que conhece e se interessa pelo fator afetividade como forma de reconstruir nesse aluno a identidade de estudante, a vontade e o desejo de vencer as barreiras, e resgatar a autoestima que ele pode ter perdido ao se afastar ou ter sido afastado do contexto educacional.

As tabelas 14, 15, 16 e 17 foram confeccionadas, tomando como amostra, 92 alunos que iniciaram os estudos no CESEC pelo componente curricular de Língua Portuguesa em 2104³¹, sendo que ao todo foram atendidos 124 alunos. Buscou-se também verificar desse total de 92 alunos quantos não concluíram em 2014, e quantos dos que não concluíram, retomaram os estudos em 2015.

Tabela 14 - Alunos (as) que concluíram a disciplina de Língua Portuguesa em 2014

Alunos (As)	Nº de Provas	Nº de Encontros	Encontros / Meses Do Ano											
			Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	
Adriana Francisco	9	12	5	1	3	3								
Alex Fernando	9	11							11					
Alisson Oliveira	10	8				5	3							
Amena Maria	9	12	1	9										
Clarisbelys Correa	9	8		3	1	1	1		2					
Claudiene Cristina	9	8				4	4							
Elizangela Freitas	9	15	4	11										
Geanne Christine	9	4	1					1		1			1	
Geraldo Hugo	12	13	4	2	1		3		3					
Jaiara Almeida	9	8				4	3	1						
José Alexandre	9	5							5					
Ladjaine Alves	9	43	15	12	9	7								
Leticia M. Silva	9	7			1	1	1	1	2		2			
Luiz Fernando	8	9							1	1	4	2		
Maria De Fátima	10	11	3	2	4				2					
Max Alisson	9	9		1		4	2	1	1					
Stephane Costa	9	7	1	1	1	2	1	1						
Monique Silva	9	10	4	3	3									

Fonte: Tabela elaborada pela autora em 01/03/2017, a partir dos dados levantados nas agendas de Língua Portuguesa de 2014 e 2015.

³¹ Alguns alunos com número de provas superior ao número de encontros iniciou em anos anteriores a 2104, interromperam os estudos, mas retornaram nesse ano.

Do total de alunos matriculados, 18 (14,5%) foram aprovados nesse componente, e quanto aos dados da tabela é possível perceber o seguinte: a) o número de provas corresponde basicamente ao número de encontros, ou seja, os alunos não procuram a instituição para orientação e estudo com a colaboração dos professores, ou seja, os momentos presenciais são basicamente para realização das provas³²; b) número de provas igual ou superior ao número de encontros, o que significa que esses alunos já haviam frequentado a instituição em época anterior a 2014, o que evidencia a ausência prolongada; c) os alunos que tiveram presenças mais próximas umas das outras concluíram em menos tempo; d) alunos que tiveram apenas uma ou duas presenças durante o mês demoraram na conclusão, sendo a maioria deles alunos de períodos anteriores; e) as alunas Geanne e Maria de Fátima, apesar de ausência superior a 60 dias, não tiveram suas matrículas encerradas no sistema e, f) sabendo que os alunos deveriam realizar nove provas modulares, nos casos em que o número de provas realizadas foi superior a isso, a diferença representa o número de vezes que os alunos reprovaram até concluírem.

Na tabela 15 a seguir consta a situação dos alunos que não concluíram o componente curricular em 2014 e que retornaram em 2015.

Tabela 15 - Relação de alunos que não concluíram Língua Portuguesa em 2014

Alunos (A)	Nº de Provas	Nº de Encontros	Encontros / Meses Do Ano											
			Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	
Albina Santos	2	3								2		1		
Amanda Gomes	1	3						1	2					
Américo Ferreira	2	3	2	1										
Bianca Silva	3	3		2	1									
David Luan	4	7						1	4	2				
Delma Maria Silva	5	8	2	1			1	1			1	2		
Dione Rocha	5	4			2	1		1						
Edna Sousa	7	4				2		1	1					
Edson Inácio	5	4				1						2	1	
Elizangela Mendes	2	2	1			1								
Flávio Roberto	3	8	1	4	3									

³² Observa-se aqui que não foi abordada a palavra “avaliações” (processos de verificação de aprendizagem por instrumentos variados), mas “provas” (exames escritos aplicados para verificação de conhecimento escolar sistematizado).

Islene Gomes	1	2					1			1			
Israel Carlos	2	2	1	1									
Jessica Araujo	1	5		3					2				
Joana Moreira	3	6							1	5			
Juliana Silva	0	2			1				1				
Karinne Sousa	1	2				1			1				
Karolina Rodrig.	1	3		1				1		1			
Laurianny Alves	6	7			3	3			1				
Leia Antunes	4	7	4	2				1					
Lidiane Pereira	2	2		1	1								
Lucas Oliveira	3	5								5			
Luciene Barbosa	3	3	1			1					1		
Lucilene Da Silva	2	2	1					1					
Marcilene Antonio	2	5	3									1	1
Maria Aparecida	2	3								1	1	1	
Nildete Araujo	5	5		1	1					3			
Nubia Oliveira	6	7								4	2	1	
Patrícia José	0	2		1	1								
Paula Fernanda	4	4	2			1			1				
Piterson Iago	2	3					1			1			1
Silvania A Ribeiro	1	3							2	1			
Silvia Marques	3	5	3	1	1								
Tereza Pereira	3	3	1	2									
Raniel Leal	4	2						1	1				
Robson Rios	5	3							2	3			
Viviane Silva	0	2			1				1				
Weldes Francisco	0	4							2		1		1

Fonte: Tabela elaborada pela autora em 02/03/2017, a partir dos dados levantados nas agendas de língua Portuguesa de 2014 e 2015.

Como se pode perceber o número de encontros com os professores para esclarecimento de dúvidas e estudo é mínimo e são muitos os alunos que não concluem. Nessa amostra, dos 92 alunos pesquisados, aproximadamente 42,4 % não concluíram em 2014 o componente de Língua Portuguesa, não havendo como negar que é necessária uma intervenção pedagógica, uma atuação mais precisa da gestão a fim de vencer esse desafio.

É impossível imaginar um vínculo mais acentuado entre aluno e instituição, entre aluno e professor, entre alunos e processo de desenvolvimento de habilidades e competências, se o aluno só se dirige à instituição uma vez por mês e com intervalos significativos. Para se ter a ideia de pertencimento e de ter a compreensão de que o empoderamento do aluno vai se dar a partir das relações construídas também dentro da instituição, com o trabalho com os conteúdos curriculares, sejam eles do tipo formal, real ou oculto, o aluno precisa comparecer à instituição com maior frequência.

Da maneira como está formatada a realidade de atendimento aos alunos no CESEC, é possível o entendimento de que esta instituição está descaracterizada com um Centro de Educação Continuada, uma vez que seu desenho está mais para uma banca de avaliação que como unidade de ensino. Como centro de educação ou como unidade de ensino, deve se pensar que há a necessidade de se educar os Jovens e Adultos que lá se matriculam.

É certo que educar não se reduz a ensinar o conhecimento culturalmente acumulado. Dayrell em 06 de abril de 2017, no seminário “Observatório da Juventude – por uma Pedagogia das Juventudes”, falou na educação dos jovens como a valorização da ideia de inacabamento do sujeito. Vale estender esse conceito de educação também aos adultos e refletir se nesse modelo de ensino representado na tabela anterior e nas que seguem, é possível visualizar a ideia de educação sob a perspectiva da ampliação das possibilidades reais para a formação dos sujeitos.

Se considerados esses dados, poderia se pensar que realmente professores podem trabalhar com disciplinas afins, sem grandes problemas, ou que bastaria um professor por área do conhecimento para orientação de trabalhos e correção das provas. E ainda, que ficaria menos dispendioso para o estado ter um núcleo de elaboração de trabalhos e provas que pudessem ser disponibilizados aos CESECs que ter professores por componente curricular atuando nos diferentes níveis de ensino. No entanto, é obvio que essa não é a solução, porque não é essa a proposta nem a função da EJA. Assim como não deve ser esse o perfil do CESEC. O que se há de fazer é desconstruir essa visão de que EJA semipresencial que não obriga a participação, entendendo que mesmo havendo na legalidade a não obrigatoriedade da frequência, ela é exigida na lógica do processo, na concepção de educação presente na própria denominação da instituição.

Também é pertinente nessa reflexão retomar Dayrell (2003) quando o autor diz que a educação deve ser entendida como ampliação de possibilidades que façam com que o sujeito “[...] se descubra e descubra seu lugar social numa dimensão da formação humana, numa perspectiva de desenvolvimento das potencialidades humanas [...] descubra sua tradição cultural, valorize essa tradição e se afirme através dela”. (DAYRELL, 2003, p.43)

Para concluir a demonstração referente à taxa de rendimento dos alunos em Língua Portuguesa segue a tabela dos alunos que não evadiram em 2015 nesse componente.

Tabela 16 - Alunos (as) que não concluíram a disciplina de Língua Portuguesa em 2014 e retornaram em 2015

Alunos (A)	Nº de Provas	Nº de Encontros	Encontros / Meses Do Ano											
			Fevereiro	Março	Abril	Maior	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	
Amanda Gomes	0	1	1											
André Barbosa	0	1	1											
Bianca Silva	0	2		1	1									
Delma Maria Silva	0	3		1			1	1						
Edna Sousa** ³³	2	4	1		1	1				1				
Edson Inácio	0	3	3											
Islene Gomes	0	8		3			1	2	1		1			
Joana Moreira**	6	3	2	1										
Laiss Guay	0	4	1			1	3							
Marcilene Antonio	0	1		1										
Maria Aparecida	0	1	1							1				
Patrícia José	0	1		1										
Piterson Iago	0	2		2										
Silvania A Ribeiro	0	2		2										
Sirano Francisco	0	1		1										
Weldes Francisco	0	1		1										

Fonte: Tabela elaborada pela autora em 02/03/2017, a partir dos dados levantados nas agendas de Língua Portuguesa de 2014 e 2015.

A análise desses dados é semelhante à anterior, no entanto, nessa tabela a ausência prolongada ainda se torna mais evidente. Dos 92 (noventa e dois) alunos levantados nesta amostra, 16 (17,4%) retornaram em 2015, no entanto, apenas ocorreram duas conclusões e a ausência desses alunos para as atividades da instituição é expressiva.

Conforme dito no início desta seção, há alunos que comparecem para a matrícula, têm o primeiro contato com o professor e com o material didático e não retornam para a execução das atividades naquele ano e isso ficou claro nas tabelas relacionadas à agenda de Língua Portuguesa nos anos de 2014 e 2015.

³³ ** Concluintes do componente curricular em 2015.

Ao se levantar a regularidade da frequência percebeu-se que dos 92 alunos da amostra, aproximadamente 35% compareceram uma única vez. Desse grupo de alunos apenas um retornou em 2015 e, novamente, por uma única vez.

Conforme consta no Plano Institucional citado em outro momento e construído pela equipe de profissionais do CESEC em 2015, pode ser que ocorra de fato a incompreensão por parte dos alunos a respeito dos objetivos da escola. Também é possível que isso os impeça de se sentirem parte da instituição como alunos de fato, mas seria viável perguntar se essa incompreensão de objetivos ocorre somente por parte dos alunos. Não ocorreria a incompreensão dos objetivos também por parte da própria instituição e do sistema que embora os defina, não conseguiram ainda alcançá-los?

Como as observações acima se referem a apenas um componente curricular, e havendo a necessidade de se obter uma visão mais ampla a respeito das taxas de rendimento dos alunos e da confirmação das evidências a respeito da ausência prolongada dos alunos, fez-se imprescindível a consulta ao SIMADE.

Então, com o apoio da equipe gestora e administrativa da instituição que possibilitaram o acesso à página do sistema, buscou-se pela matrícula dos alunos do Ensino Médio, do ano de 2014. A escolha por esse ano na investigação se deu por dois motivos: primeiro porque a consulta só é possível se tomado um ano de referência, e segundo, porque todas as considerações estão fundadas nas observações e experiências iniciadas nesse ano.

Pela operacionalização da pesquisa na plataforma do SIMADE, foi possível verificar a situação dos alunos individualmente e isso foi feito em torno de se saber a quantos anos esses alunos já estavam matriculados no CESEC e como eram encerradas as suas matrículas a cada ano. É importante dizer que mesmo tomando como referência a matrícula de 2014, foi possível visualizar toda a trajetória escolar dos alunos desde 2010, ano em que o SIMADE foi implantado nos CESECs.

Os resultados dessa pesquisa estão apresentados na tabela 17 onde está relacionado o tempo de vigência da matrícula dos alunos e a situação final considerando os encerramentos de 2015, todas as inserções e encerramentos até o mês de novembro de 2016.

Tabela 17 - Relação de tempo da matrícula à situação final dos alunos do CESEC

Ordem	Tempo de vínculo do aluno com a instituição	Matrícula em 2014	Conclusão até 2016	Sem Informação até 2015	Transferidos até 2015	Deixou de Frequentar até 2015
A	1	141	18	91	13	19
B	2	115	21	85	6	3
C	3	92	17	70	4	1
D	4	64	15	47	-	2
E	5	31	10	19	2	-
F	6	18	4	14	-	-
G	7	17	-	17	-	-
Total		478	85	343	25	25

Fonte: SIMADE – Tabela elaborada pela autora com dados levantados no sistema em novembro de 2016.

Detalhando a tabela tem-se o seguinte: a coluna “Tempo de estudo em anos” informa a quantidade de anos correspondentes à matrícula efetivada pela primeira vez ou renovada uma ou mais vezes, e isso pode ocorrer de forma sequenciada ou não, por exemplo, na linha “G” da tabela o aluno já tem vínculo com o CESEC há 7 (sete) anos, mas não quer dizer que ele tenha renovado sua matrícula 7 (sete) vezes. Pode ser que esse aluno tenha efetuado matrícula em 2010, renovou a matrícula em 2016, mas não concluiu nesse ano.

Também não quer dizer que os alunos que estão na linha “A” estudaram por 12 (doze) meses completos. Alguns deles podem ter começado os estudos em véspera de encerramento das matrículas no sistema, bem como pode ter havido alunos que concluíram, evadiram ou foram transferidos em tempo inferior a um ano, ou seja, como a matrícula pode ser efetuada e encerrada a qualquer época do ano, os números são variáveis e os dados nessa linha da tabela devem ser considerados como parâmetros de tempo aproximado.

A coluna “Conclusão até 2016” surge porque alguns alunos que foram matriculados em 2014 só vieram a concluir naquele ano enquanto outros permaneceram em estudo. Já a coluna “Sem Informação” apresenta dados relativos a todos os anos, de 2010 a 2016 e é uma das mais expressivas para a análise deste estudo, uma vez que nela estão os alunos que compõem o grupo dos que foram informados no SIMADE como “sem informação” no final de cada ano

neste período até o encerramento de 2015.³⁴ Logo, nela estão os alunos que renovam a matrícula, mas que frequentam a instituição e cumprem, no tempo deles, as atividades escolares propostas até 2016, uma vez que renovaram a matrícula nesse ano.

Estão também aqueles que se matricularam ou renovaram matrícula em qualquer ano dentro desse mesmo intervalo de tempo, mas não retornaram à instituição até o encerramento do último ano letivo referente a sua matrícula, nem a renovaram em 2016, de modo que a instituição não tem a informação precisa sobre eles: se os mesmos já concluíram os estudos por outra modalidade de ensino ou por exames especiais, se eles são realmente evadidos ou se estão de alguma forma impedidos de retornarem aos estudos, embora ainda se reconheçam como alunos da instituição.

A coluna de “Transferidos até 2015” traz informações sobre os alunos que pediram transferência, tendo estudado em escola de ensino regular, tentado o ensino semipresencial e optando por retornar para o ensino regular, com algumas exceções de alunos que e se mudaram de cidade e pediram transferência para outro CESEC.

Já a coluna “Deixou de frequentar” apresenta dados relacionados ao abandono e evasão nos diferentes anos dentro do período analisado. Ao levantar esses dados percebeu-se que ao final de 2015 o número de quem deixou de frequentar (25 alunos) é inferior ao referente especificamente ao ano de 2014 (63 alunos) dado da tabela de nº 12. Isso revela que 39,7% dos alunos que abandonaram em 2014 não foram evadidos, uma vez que retornaram em 2015.

Diante disso, parte-se para a análise dos dados, lembrando que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013, p.189) preveem a duração mínima de 1.200 horas de curso para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, observadas suas especificidades, ou seja, um mínimo de um ano e meio para o encerramento dos estudos. Esse é o tempo definido para a modalidade EJA presencial, mas pode ser tomado como referência para se refletir sobre qual seria o tempo ideal para a conclusão na modalidade semipresencial.

³⁴ A coluna traz a situação de matrícula encerrada em 2015, porque momento de levantamento de dados os números se referem aos que voltaram em 2016, mas não havia encerrado ainda as matrículas nesse ano.

Como é preciso atender, em especial, aos objetivos propostos nesta pesquisa, o foco da leitura e análise deve estar voltado principalmente para as colunas referentes à matrícula, tempo de permanência, conclusão e para a dos alunos tidos como em continuidade de estudo, ou seja, os que estão com matrícula encerrada no SIMADE como “sem informação”.

Partindo para a sistematização dos dados, na linha A da tabela 17, tem-se que 141 alunos estiveram matriculados na instituição somente no ano de 2014, já que traz números relacionados à permanência aproximada de 1 ano; 12,7% (18 alunos) concluíram, 64,5% (91 alunos) tiveram matrícula encerrada no final do ano letivo como que em continuidade de estudos (Sem Informação) e 22,7% (32 alunos) deixaram o CESEC por transferência ou abandono.

Em consulta aos registros da instituição pôde se perceber que dentre os aprovados há alunos que foram ao CESEC para concluir disciplinas que ficaram pendentes em outros processos de certificação como, por exemplo, em alguma área da Banca Permanente de Avaliação, no ENEM, ou mesmo pelos estudos na escola regular, tendo sido reprovados em algum componente curricular.

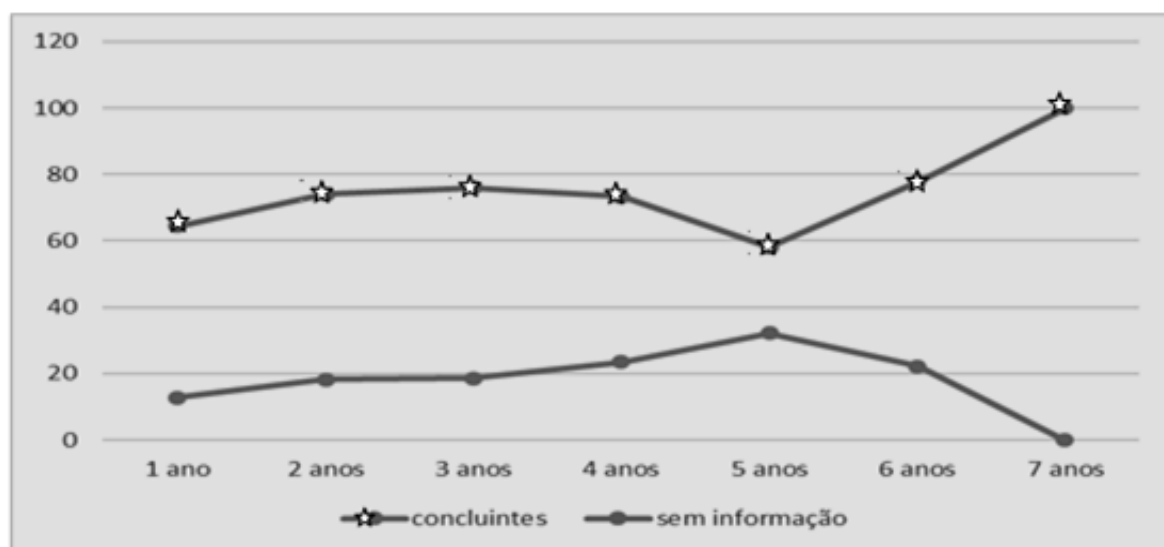
Dos 478 alunos matriculados em 2014, 115 estavam vinculados ao CESEC já há 2 anos, e fechou-se o ano letivo com 18,3% (21 alunos) concluintes e 74% (85 alunos) como que em continuidade de estudos. Caindo consideravelmente o número de transferidos e desistentes nessa linha. Dessa forma, aumentou-se o número de concluintes e o número de alunos em continuidade de estudos.

Avançando um pouco mais na descrição da realidade, na linha “C” da tabela tem-se que 18,5% (17 alunos) concluíram com aproximadamente 3 anos de estudo e 76% (70 alunos) mantiveram-se em continuidade de estudos, sendo que apenas 5,5% ficaram entre transferidos e que deixaram de frequentar. Considerando o tempo de um ano e meio previsto nas DCNs para a conclusão dos estudos na modalidade EJA e que a maior aprovação observada ocorre no terceiro ano de vínculo do aluno com o CESEC, já se pode entender que há um prolongamento de estudo e que há um alto percentual de alunos em situação final de “em continuidade de estudo”, evidenciando a ausência prolongada desses para a realização das atividades presenciais.

A linha “D” da tabela apresenta 23,5% (15 alunos) de concluintes enquanto 73,3% (47 alunos) permaneceram com a situação final como “sem informação”, ou seja, em continuidade de estudo, e na linha E, que traz alunos com 5 anos de

vínculo com a instituição os resultados são 32,2% (10 alunos) para concluintes e 58% (19 alunos) para os que permanecem em estudo. A partir dessa linha D diminuem-se os percentuais de aprovação e permanecem altos os que se referem aos alunos sem informação como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Taxa de rendimento dos alunos do CESEC 2010-2016



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados levantados no SIMADE em 18 nov. 2016.

De modo geral, dos 478 alunos matriculados em 2014 que permaneceram na trajetória estudantil no CESEC “Júlio Martins Ferreira” nos anos de 2015 e 2016, apenas 17,8% concluíram os estudos, sendo que 9,62% concluíram acima do dobro do tempo previsto nas DCNs e mais de 71% permanecem sem informação, sendo que desses, 34,92% já estão há três anos ou mais matriculados na instituição.

Ainda que os dados apresentados pareçam pouco relevantes como evidência do problema, é preciso lembrar que a EJA é definida pela possibilidade de proporcionar aos alunos um avanço nos estudos, de maneira que a conclusão não seja tão demorada. Cury (2000. p.35) afirma que “[...] acelerar quem está com atraso escolar significa não retardar mais e economizar tempo de calendário mediante condições apropriadas de aprendizagem que incrementam o progresso do aluno na escola.”

Para o autor, é preciso levar os alunos da EJA a um progresso com avanço no tempo e no aproveitamento de estudos de maneira que sejam colocados em um patamar igual aos seus pares, mas os resultados de toda a pesquisa até aqui

demonstraram que apesar de esse discurso coincidir com o marco referencial do CESEC, isso não corresponde à sua realidade. É baixa a conclusão e é expressiva a quantidade de alunos contados como “sem informação”, valendo ressaltar que muitos deles estão literalmente sem informação para a instituição, uma vez que são informados nessa situação todos que não concluíram, abandonaram ou não renovaram matrícula.

Como já bem esclarecido anteriormente, é interessante para o CESEC que todos que não estão nas situações de encerramento mencionadas acima, estejam como se mantivessem em continuidade de estudos. Chegar a essa conclusão não é algo difícil uma vez que já foi comprovado que o número de alunos com matrículas ativas é que define o quadro de pessoal dessa instituição.

Se esse dado não é o objeto central dessa pesquisa, também não pode ser descartado, a julgar pela sua importância. Dentre os vários motivos que o torna relevante, está a falta de fiscalização e controle por parte do estado, o que contribui significativamente para que a realidade da instituição e da EJA nessa modalidade não se tornem claras e evidentes.

Essa falha no processo de operacionalização das informações sobre o número real de alunos da instituição denota várias incongruências no processo, dentre elas, a dificuldade em dar visibilidade ao problema e de se planejar com razoabilidade para a sua solução; o fato de não se reconhecer dentro da instituição quem são os alunos que compõem a faixa dos que estão acima de 60 (sessenta) dias afastados, ou, dos que estão a vários anos vinculados à instituição sem concluírem os estudos, caracterizando a invisibilidade também dos alunos, que provavelmente não tiveram investigadas as suas relações com o conhecimento, nem discutidos os seus centros de interesse, suas capacidades de produção e participação porque não lhe foi proposto nenhum plano de intervenção individual.

Um outro ponto também digno de consideração é o fato de que a negligência nas informações, além de camuflar a realidade e gerar a falsa ideia de que a missão do CESEC está sendo cumprida, impede que o estado também visualize a dimensão do problema e haja com responsabilidade e responsividade ao implementar as políticas públicas para os Centros Estaduais de Educação Continuada.

Ao se verificar que aproximadamente 72% da população do CESEC “ Júlio Martins Ferreira” tem matrícula encerrada como “sem informação” e ampliando o

sentido desse termo para além do seu significado na plataforma, faz-se relevante perguntar se não reside nesses dados a certeza de que há problemas que desafiam a gestão e que demandam soluções em caráter emergencial.

Na verdade, o que está por trás da expressão “sem informação” vai para além da ideia de alunos em continuidade de estudos. Talvez seja relevante dizer que seria ela a metáfora da situação da EJA no país, no estado e na instituição. Ter a cada ano a informação de que 71% dos alunos da EJA semipresencial está continuando seus estudos, não seria alimentar uma falsa ilusão de que o problema da escolarização para jovens e adultos está sendo resolvido?

E quanto às instâncias mais elevadas? Não há que se avaliar as políticas públicas implementadas e que se pensar em estratégias educacionais que estimulem a permanência desses alunos e a implementação de medidas que ampliem as possibilidades de conclusão de curso dentro da perspectiva da qualidade sugerida por Cury (2000) na citação anterior?

É notório que as taxas de rendimento: a conclusão, o abandono, a evasão e a ausência dos alunos têm muito a ver com o perfil dos alunos, mas muito têm a ver também com o perfil dos profissionais, com as políticas públicas implementadas, com aspectos relacionados à gestão escolar e com a identidade da instituição.

1.4.3 A cultura escolar do CESEC “Júlio Martins Ferreira”

A tentativa de delinear o perfil de uma instituição educacional também converge para a elucidação a respeito de sua cultura. Trata-se de uma iniciativa um tanto quanto delicada porque significa dar relevância e nitidez a todos os aspectos dessa instituição, inclusive os negativos.

Diante disso, quando se propõe uma investigação como esta, há que se tomar todo o cuidado para não deixar escapar aspectos culturais importantes para a análise dos dados que apontam para o problema estudado, bem como, não ultrapassar os limites do bom senso a ponto de expor negativamente e com equívocos a instituição.

Para esta seção está proposta a apresentação e a análise da cultura do CESEC “Júlio Martins Ferreira”, e a importância dessa reflexão reside na possibilidade de se estabelecer uma conexão entre os vários fatores que apontam

para o problema da inassiduidade dos alunos e a falência de objetivos educacionais propostos por essa unidade de ensino. Antes, porém de tratar da cultura específica desse CESEC é relevante conceituar esse termo. Para essa abordagem teórica, serão considerados Ana C. Morgado (2014), Giuliano M. Freitas (2016) e Antônio Nóvoa (1999).

Estudos demonstram que existe desde o século XVII um interesse acentuado em estabelecer um conceito para “cultura”. Nesse sentido, vários ramos da ciência procuraram conceituar o termo, dentre eles a Sociologia e a Antropologia.

Na visão sociológica, segundo Morgado (2014, p.2) cultura é uma herança social e tem a ver com aprendizagem. Numa sociedade onde não há escolas, quem se responsabiliza pela transmissão cultural são as famílias, mas havendo escolas, são elas as responsáveis por essa transmissão que é feita de forma sistemática, ou seja, obedecendo a um planejamento e uma organização prévia.

Para apresentar o conceito na visão da Antropologia, a autora se apropria da definição estabelecida por Tylor apud Morgado (2014) que afirma, no séc. XVIII, que:

Cultura ou Civilização, tomada em seu amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade. (TYLOR apud MORGADO, 2014, p. 2-3)

Segundo Morgado (2014), as mudanças históricas pelas quais passou a sociedade e as inúmeras mudanças ocorridas em todas as áreas do conhecimento atribuíram à cultura um caráter dinâmico. Assim, a autora afirma que a cultura também é passível de mudanças. Para ela:

[...] essas mudanças não afetam a sua essência uma vez que na construção de uma identidade cultural de um grupo social deve-se ter um reconhecimento coletivo dos padrões de comportamento e costumes. A cultura seria parte de uma memória coletiva da sociedade impossível de se desenvolver individualmente. (MORGADO, 2014, p.3)

Considerando que a cultura é vista sob prismas diferentes em função dos contextos em que se desenvolvem, faz-se pertinente pensar na cultura nos contextos escolares. Freitas (2016) define cultura como sendo “ [...] tudo que é

adquirido historicamente, ou que cresce e se transforma dentro de uma sociedade, que se manifesta através de hábitos, valores, pensamentos e formas de organizar e desenvolver os espaços sociais” (FREITAS, 2016).

Trazendo essa discussão para o contexto educacional, o autor afirma que numa escola a cultura tem a mesma significação acima apresentada, sendo ela o fator determinante do próprio trajeto da instituição no que se refere ao seu fazer pedagógico e à sua forma de conduzir o educando.

A partir desses pressupostos conceituais, é possível entender que a cultura interna de uma instituição educacional é formada por suas particularidades, das formas de interação entre os seus membros, da sua estrutura física e das suas práticas, ou seja, é delineada pelas leis que normatizam o seu funcionamento (reflexo da cultura externa), mas especialmente pela ideologia, filosofia institucional e expectativas de seus atores.

Os aspectos culturais referentes ao CESEC “Júlio Martins Ferreira” foram considerados, nesta investigação, tomando como base as considerações feitas por Morgado (2014), especialmente quando a autora aborda a questão do reconhecimento dos padrões de comportamento e costumes. Então, as reflexões e discussões giraram em torno de verificar quais são esses padrões no CESEC, como eles interferem no alcance ou não dos resultados e que relação eles têm com os problemas que desafiam a gestão no tocante à frequência e permanência dos alunos dessa unidade de ensino.

Nesses termos, o CESEC “Júlio Martins Ferreira” tem sua cultura pautada em três elementos importantes: o primeiro é o seu marco legal: decretos, orientações e resoluções pautadas na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9.394/96; o segundo é seu marco referencial: Regimento Interno, Proposta Pedagógicas, planos de desenvolvimento e a sua estrutura administrativa, já o terceiro aborda a sua estrutura social, ou seja, a relação e interação entre os atores envolvidos.

Para tratar da apresentação dos aspectos culturais observados no CESEC, é interessante considerar a afirmação de Nóvoa apud Ventura (1999, p.2) quando diz que “[...] o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos”.

Quanto ao que ele chama de estrutura formal, pode-se dizer que faz parte da cultura do CESEC ter um funcionamento pautado nas políticas públicas implementadas em caráter *top down*. São políticas definidas basicamente às cegas, uma vez que não há no CESEC um Sistema de Avaliação de Desempenho que verifique os resultados das ações da instituição e estabeleça indicadores de desenvolvimento.

Além disso, não passar por um processo de avaliação sistêmica impede a instituição de desenvolver a cultura da superação de metas e a deixa desprovida de situações de aconselhamento e consultoria que visam melhorar os resultados da instituição na sua prestação de serviços.

Como visto anteriormente, o único instrumento capaz de sinalizar ao sistema a realidade da instituição é o SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar, que, para além das falhas características do próprio programa, não é alimentado com dados reais acerca das taxas de rendimento dos alunos, e não há nenhum controle ou fiscalização com fins de viabilizar a precisão das informações prestadas.

Tomando aqui o termo cultura com um conceito mais simplista, embora muito significativo nesse debate, aquele que diz que cultura é algo que se passa de geração para geração, pode-se citar um aspecto cultural nítido no contexto do CESEC, e que está ligado à estrutura formal: o de relegar a Educação de Jovens e Adultos a um segundo plano.

Um exemplo para isso pode ser o fato de, apesar de tantos anos de existência, o CESEC “Júlio Martins Ferreira” não possuir prédio próprio, funcionar em um sobrado alugado pela SEE/MG, sem estrutura alguma que o caracterize como uma escola inclusiva, e dentre os vários problemas de infraestrutura, conjugar num mesmo espaço mais de um professor com componentes curriculares diferentes.

Isso significa que implicitamente se reproduz nessa instituição a ideia de que ela não é uma unidade educacional, o que enfraquece a sensação de pertencimento, tanto por parte de muitos profissionais, quanto por parte dos alunos, como se a oferta desse ensino acontecesse somente como cumprimento de uma obrigação do estado para com a sociedade e que pode ser interrompido a qualquer momento.

Para Nóvoa apud Ventura (1999, p. 3) a estrutura física da escola, que engloba as dimensões do prédio e a organização de seus espaços, é a primeira das três grandes áreas que caracterizam a instituição. Destarte, há que se reconhecer a importância de os Centros Estaduais de Educação Continuada funcionarem em prédio próprio e com toda a infraestrutura necessária para o seu bom funcionamento, pois isso proporciona aos seus atores a ideia de empoderamento e de pertencimento a um sistema educacional forte e organizado estruturalmente.

Outro aspecto importante sobre a cultura na construção e afirmação das estruturas formais no CESEC diz respeito à padronização induzida dos discursos nos seus documentos internos, nesse caso, o Regimento, a Proposta Pedagógica e os seus planos de operacionalização, sendo esse o segundo elemento caracterizador da cultura dessa instituição. Esses documentos apresentam uma ideologia de funcionamento alinhada aos ideais de educação previstos nos parâmetros da Pedagogia, da Andragogia, das leis e diretrizes educacionais, mas, na prática não condizem com as ações da instituição.

O relato de experiências e dados apresentados nas seções anteriores são as evidências de que fazer cumprir com o previsto nesses documentos é uma situação eminentemente desafiadora para a gestão porque consiste de fato na quebra de paradigmas, e por que não dizer, na ruptura com a cultura de distanciamento entre teoria e prática. É claro que vários fatores implicam nessa realidade: a falta de autonomia e de recursos; os problemas de gestão em diferentes escalas; o despreparo profissional, e mesmo os padrões coletivos de costume e comportamentos expressos nas crenças, valores e ideologias dos seus atores.

Tem relevância dizer que, ao contrário da falta de acompanhamento e monitoramento das taxas de rendimento dos alunos, o Regimento, a Proposta Pedagógica e os planos de operacionalização são acompanhados em sua construção pelos Inspectores Educacionais. Daí a afirmação anterior de que há uma padronização induzida nos discursos constantes nesses documentos, no entanto, não ocorre o monitoramento das ações neles previstas, nem a nível de instituição, nem a nível de sistema.

Como prova disso, é possível observar nos portfólios da instituição que de todas aquelas ações pretendidas e propostas no PI/2015, apenas foram realizadas

a panfletagem (por ação dos profissionais da instituição), dois momentos culturais: a festa junina e o evento sobre a cultura afro-brasileira e algumas oficinas para motivação dos alunos, porém conforme se observa, inclusive nas fotos do portfólio, há a participação insignificante de alunos, na maioria delas o número é inferior a cinco.

Esse dado representa o fator “costume” na cultura do CESEC, e o que se pode deduzir é que não foi criado junto com a instituição o hábito de conduzir os alunos a uma participação mais efetiva de construção do conhecimento. É claro que esse fator também está associado ao costume dos alunos em frequentar a instituição somente para realização de provas, o que lembra o início da história dos CESECs quando o seu objetivo era apenas aplicar exames de certificação.

Segundo a atual gestora, no ato da matrícula é comum as assistentes solicitarem aos alunos que se dirijam aos professores para receberem os Planos de Estudo quando na verdade deveriam ser orientados a procurarem os professores para a sua primeira aula. Para a gestora *“isso é uma cultura difícil de ser transformada pois está impregnada nas falas e nos comportamentos tanto dos servidores quanto dos alunos.”* (DIRETORA, entrevista realizada em 22 de abril de 2017).

Fazendo um adendo nessa discussão, talvez seja vantajoso o fato de por alguns meses, eu, antes de ter sido pesquisadora nesta investigação, ter atuado como gestora do CESEC. Isso permite que eu relate aqui, já que se trata de um estudo de caso, um fato ocorrido quando, em 2014, ao tomar ciência dos problemas quanto à metodologia de ensino, foi proposto aos professores realizarem atividades de avaliação diagnóstica antes de apresentarem para os alunos os Planos de Estudo.

A proposta foi apresentada aos professores pela supervisora em uma das reuniões pedagógicas que aconteciam às terças-feiras. Naquele momento uma professora protestou questionando o seguinte: *“O CESEC agora vai virar escola regular!?”*. Essa fala apontou para o fato de que mudar as características de funcionamento da instituição a fim de adaptar as ações às teorias defendidas no seu marco referencial consistiriam em uma medida extremamente desafiadora e exigiria de toda a equipe gestora e pedagógica medidas aprimoradas, uma vez que se tratava exatamente de promover mudança em um aspecto cultural.

Aproveitando o exemplo no relato acima e avançando nessa demanda de caracterizar a instituição numa abordagem relacionada a sua cultura, chega-se ao terceiro elemento caracterizador do CESEC e ao que Nóvoa (1999) chama de segunda grande área de organização das escolas: a sua estrutura administrativa. Mas antes de tratar disso, vale lembrar um recorte da fala desse autor, já citado anteriormente, que diz que o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre os aspectos da sua estrutura formal com as interações que se dão no seu seio.

De fato, tudo que foi elencado até aqui referente aos aspectos legais, às políticas públicas de normatização do ensino em modalidade semipresencial e aos contornos que se deu a esses aspectos na documentação que estrutura e legitima o funcionamento do CESEC, acaba por ganhar território e ter significado prático se consideradas as interações que se dão no dia a dia e no interior da instituição.

É também aí que reside a complexidade dos processos, a identificação dos desafios, a perpetuação do que é positivo, a atualização e mobilização no campo das ideias e das práticas, bem como a possibilidade de evolução, de rompimento de barreiras e de transformação de elementos culturais ultrapassados em uma nova cultura em favor dos alunos, da instituição e da sociedade como um todo.

A estrutura administrativa é uma área complexa em virtude das diferenças de perfis e intenções que coabitam uma instituição educacional e em razão dos conflitos que naturalmente surgem dessas diferenças. Essa área, normalmente é centrada no papel do gestor e na sua forma de gestão e diz respeito, segundo Nóvoa (1999), a controle, tomadas de decisão, inspeção e relação entre autoridades diversas.

Como em qualquer tipo de organização, há no CESEC situações desafiadoras que podem ser entendidas sob a perspectiva da cultura que exigem dos seus protagonistas ter desenvolvidas certas habilidades e competências relacionadas dimensão administrativa. Administrar diferenças, conflitos, tempo e espaços de fato não é uma tarefa fácil, menos ainda se esses fatores estão atrelados a uma cultura que precisa ser revista e transformada. A exemplo disso pode ser citada a falácia de que no CESEC não se trabalha. Pelo que já se viu até aqui é coerente dizer que existe certo fundamento que explica essa realidade, no entanto, a mesma não pode ser tomada como verdade que não admite exceções.

É possível crer que a leitura de que no CESEC não se trabalha esteja relacionada ao desempenho docente, a julgar pelo fato de, nessa instituição, os professores não ministrarem aulas como ocorre nas escolas regulares, de não haver a obrigatoriedade em elaborar e corrigir provas constantemente, já que existe na instituição, para a maioria dos professores e por decisão coletiva, um banco de provas que são aplicadas a todo e qualquer aluno sem discriminação alguma; de não haver obrigatoriedade de registros de presença e conteúdos ministrados; pela falta das rotinas de preparação de aula e de não haver trabalhos que normalmente os professores do ensino regular levam para realizar em casa. Enfim, há de fato na cultura do CESEC todas essas “facilidades”, no entanto, elas não são legítimas se considerados os pressupostos didático-pedagógicos constantes no escopo do marco referencial da instituição.

Esse dado, quase dito popular a respeito do CESEC é, inclusive, um paradigma já cristalizado como cultura para muitos profissionais que esperam por uma oportunidade de serem lotados no CESEC. Isso acaba por se caracterizar em um dos grandes fatores de conflito e um grande desafio para as equipes gestoras e pedagógicas, porque para aqueles que buscaram por essa instituição com o entendimento de que sendo professor orientador de estudos não precisaria ministrar aulas, mas, apenas, orientar os estudos dos alunos e aplicar-lhes provas, tratando-os como autodidatas, dar aulas passa a ser um problema.

Essa visão de que no CESEC não se trabalha alcança todos os níveis de atuação profissional. Porque na instituição não há problemas com indisciplina de alunos, com pais e alunos conflituosos, bem como por haver um número reduzido de profissionais, tem-se o entendimento de que ser gestor dessa instituição é algo simples, que não demanda os esforços comuns às instituições de ensino regular.

O que justifica trazer para esse ponto de discussão essas informações tão típicas da instituição é o fato de que, quando um dado é tomado como cultural, ele também é tido como verdade e tem poder. Talvez seja exatamente nesse ponto que o conceito de cultura para Tylor (2014) e resgatado por Morgado (2014), faça sentido nesse contexto, uma vez que inclui no conceito de cultura um legado que envolve crença, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelos atores de uma organização ano após ano.

Ainda abordando a questão da interação sob o prisma da cultura escolar no CESEC “Júlio Martins Ferreira” e trazendo novamente os estudos de Nóvoa (1999)

para sustentar as ideias aqui apresentadas, chega-se à terceira área apresentada por esse autor e que corresponde ao terceiro elemento caracterizador da cultura dessa instituição: a estrutura social. Para o autor, essa estrutura relaciona alunos, professores, funcionários e pais. Para ele a estrutura social é o que propõe a democracia e a responsabilização como elementos condutores a um clima de socialização de uma organização.

Nesse aspecto, ficou evidente pela experiência na gestão e pela observação no dia a dia da instituição, especialmente nos anos de 2014 e 2015, que a gestão do CESEC “Júlio Martins Ferreira enfrenta o desafio de fomentar a participação da comunidade que era mínima naqueles anos e assim permanece.

Nesse CESEC há pouca participação dos discentes nos eventos promovidos, e mesmo os pais dos alunos do Ensino Fundamental, que ainda são menores de idade, muito raramente procuraram conhecer a instituição onde seus filhos estão matriculados.

Nóvoa apud Ventura, (1999, p.3-4) caracteriza uma escola com eficácia como a que tem autonomia, liderança organizacional, articulação curricular, otimização do tempo, estabilidade profissional, formação de pessoal, participação dos pais, reconhecimento público e apoio de autoridades.

Considerando esses fatores de eficácia é possível, lamentavelmente e de modo geral, dizer que a cultura do CESEC “Júlio Martins Ferreira” é arraigada da cultura educacional do país, e da cultura da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, traz em si todas as limitações perceptíveis ao longo da história da educação em todos os seus aspectos, não chegando a alcançar um nível satisfatório de eficácia, o que já ficou demonstrado nas seções anteriores.

Trazendo essa base conceitual para a análise da cultura do CESEC tem-se que em relação à autonomia, esta não existe nem a nível de suas emergências, uma vez que o CESEC não tem meios para responder de forma útil e atempada aos desafios diários da instituição, não consegue responsabilizar os atores sociais e profissionais em suas atitudes, tem limitado o poder de decisão para minimizar os problemas observados, principalmente, no tocante aos aspectos pedagógicos e, em 2014 e 2015, não conseguiu contribuir significativamente para a criação de uma identidade de escola com fins de corrigir rumos na vida dos que foram excluídos do ensino regular.

Quanto à liderança organizacional, já foi dito que não faz parte da cultura do CESEC a participação da comunidade o que, por exemplo, também dificulta a realização das atividades colegiadas e de execução de projetos pedagógicos coletivos.

Em se tratando de articulação curricular, a cultura da eficácia sugere planificação do currículo e defende a opção por modalidades de avaliação formativa, mas na modalidade EJA semipresencial, essa planificação deve estar centrada não na unidade curricular de cada componente ou no currículo formal, e sim nas vivências, expectativas e necessidades dos alunos, associando o saber culturalmente construído nas academias e veiculados pelos livros aos saberes já construídos por eles. Esse fator associado à otimização do tempo, também caracteriza um desafio para a gestão do CESEC.

Avançando nessa linha de reflexão e análise da realidade cultural da instituição observada, no tocante à estabilidade profissional, o clima de segurança e a continuidade na instituição é outro fator delicado, uma vez que no CESEC, pelo que se observou no período de 2014 e 2015, ocorrem muitas aposentadorias e os cargos que vagam são normalmente ocupados por profissionais que solicitaram remoção ou mudança de lotação, sendo contado como critério de movimentação o maior tempo de serviço comprovado pelo servidor.

A saber, do quadro de 13 professores lotados no CESEC “Júlio Martins Ferreira” no início de 2014, ao final de 2015, 7 já estavam afastados por processo de aposentadoria e 1 entrou em ajustamento funcional. Assim, é cultura do CESEC também a de ter profissionais com maior experiência no ensino regular, atuando em final de carreira na EJA.

Ainda que pareça que essas considerações tenham traços preconceituosos, se analisarmos, por exemplo, a rotatividade de professores e o ocorrido com o componente curricular de Química demonstrado no subtítulo 1.4.2, há que se pensar que não se trata de preconceito contra aqueles que estão em fim de carreira, mas de atestar que nem todos os profissionais apresentam, seja lá por que motivos forem, a mesma capacidade de realização dos trabalhos conforme exige a modalidade de ensino semipresencial.

Associada a essa discussão está a formação dos professores. Nóvoa apud Ventura (1999, p.4) propõe a formação-ação e a investigação-ação como formas de contribuição para a melhoria nos processos educativos, mas também não é

cultura do CESEC fomentar a formação dos professores, o que é agravado pelo fato de não haver uma preparação para o trabalho com as diretrizes curriculares de EJA adaptadas à modalidade semipresencial.

O autor ainda aborda a questão do reconhecimento público e o apoio das autoridades como fator de eficácia da escola. Trazendo essa discussão para a linha de análise da cultura do CESEC, pode-se observar que há nele alguns profissionais que procuram alinhar seus valores aos valores comuns da instituição numa tentativa de escaloná-la entre as mais respeitadas na sociedade, enquanto outros não conseguem chegar almejar esse grau de edificação da instituição, da mesma forma que as autoridades educacionais não demonstram total interesse em disponibilizar recursos materiais e humanos a fim de qualificar o seu pessoal.

Isso pode ser comprovado com o Plano de Desenvolvimento de 2014 e com o Plano Institucional de 2015, elaborados em ocasião dos encontros do “Dia D” e em “ A Virada da Educação”, já apresentados e discutidos anteriormente. Ambos os planos foram encaminhados à SRE e ao Órgão central da SEE/MG, de maneira que se deu visibilidade aos desafios de gestão e deixou explícita a necessidade de apoio do sistema para a execução de programas de formação continuada para os profissionais do CESEC. No entanto, nenhuma medida de atendimento a essa demanda foi providenciada.

É claro que, embora o que se demonstrou sobre a cultura dessa unidade de ensino em foco esteja carregado de elementos estruturais e organizacionais com problemas ou dificuldades de operacionalização de dados, há uma cultura latente para alguns profissionais que lá trabalham que é a de superação dessas dificuldades e o desejo de que a instituição venha representar uma dimensão educacional que realmente cumpra com a sua função social.

1.5 Retomando o caso e os achados da pesquisa

Nesta seção, pretende-se retomar os pontos cruciais discutidos neste primeiro capítulo a fim de organizá-los para então concatená-los às ideias do segundo capítulo que trará, além de dados resultantes da observação direta à instituição, também dados levantados em uma pesquisa mais sistematizada com atores educacionais e alunos do Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC “Júlio Martins Ferreira”.

Então, fazendo a culminância dos achados dispostos neste primeiro capítulo, pode-se afirmar que a EJA no Brasil é ao mesmo tempo uma oportunidade de estudo e certificação para os alunos excluídos dos contextos educacionais de ensino regular e um desafio para a gestão educacional brasileira, o que não é e nem poderia ser diferente no referido CESEC.

Nessa instituição a Educação de Jovens e Adultos também é permeada de complexidades oriundas de diferentes e potenciais fatores da exclusão, dos preconceitos e das barreiras sociais diversas que afastam os seus alunos dos estudos, e acaba por não cumprir com suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

É importante salientar que essa alternativa de ensino oferecida no CESEC, de acordo com literatura encontrada, deveria proporcionar condições e organizações de ensino diferenciadas daquelas estruturadas nas escolas regulares, de onde esses alunos já foram excluídos. Para se chegar a esse aspecto da EJA semipresencial, foi necessário procurar conhecer os motivos que levam o aluno que viveu o fracasso escolar no ensino regular a buscar outra forma de aprender e de ter reconhecido o conhecimento adquirido, e concluiu-se pela leitura de investigações acadêmicas e por órgãos de pesquisa social como o IBGE, que esses motivos vão desde o simples desejo de se ter um certificado ao mais alto sonho de promoção social.

Nessa linha de observação, em se tratando do ingresso dos alunos nessa modalidade de ensino não é difícil localizar informações. Os dados estatísticos sobre a procura pela EJA podem ser conseguidos a partir do Censo Escolar e dos sistemas de informação de cada estado brasileiro, e o que se pôde perceber é que o número de matriculados tem sofrido declínios desde nos últimos anos, fato que há de ser considerado pela gestão educacional do país no sentido de conhecer as causas desse declínio. Se ocorrem por fatores isolados como o aumento da aprovação dos alunos do ensino regular - considerando aqui a progressão parcial ou a promoção automática, se em razão dos exames supletivos, da certificação pelo ENEM, se por estar havendo maior acesso a bolsas de estudo na rede particular, se por haver o fim da relação educação/emprego e sobrevivência, ou se pela conjugação de mais de um desses fatores.

Também buscou-se definir de forma geral o que dificulta a conclusão dos cursos a ponto de mais uma vez esse sujeito desistir de estudar ou a permanecer

por longos anos envolvidos no processo, terminando muitas vezes numa ação sem êxito. Essas informações também foram possíveis pela literatura já corrente nos acervos de trabalhos educacionais e nas pesquisas censitárias, mas levantar dados sobre o abandono e a evasão na EJA na modalidade semipresencial foi impossível a nível nacional e estadual.

É verdade que existe uma precariedade significativa nesse sentido e mesmo na instituição de ensino essa informação não é fácil, porque há problemas estruturais dessa modalidade que dificultam a construção do dado, por exemplo, um aluno matriculado no CESEC, tendo sua matrícula encerrada no final de um ano letivo como “sem informação”, que corresponde a dizer que ele continua em curso, se concluir ou não os estudos por outras vias, vai continuar informado no sistema como que em curso.

Quanto à perspectiva da EJA em Minas Gerais os dados levantados nesse primeiro capítulo demonstram um considerável interesse do estado para com essa modalidade e ensino, mas é preciso ainda se verificar, podendo usar o CESEC “Júlio Martins Ferreira” como amostra da realidade da Educação de Jovens e Adultos semipresencial, quais são as limitações e os entraves que dificultam o acesso, as condições e alcance dos objetivos do estado para esse tipo de ensino.

Focando nesse CESEC “Júlio Martins Ferreira” com as pesquisas realizadas e com os dados apresentados nesse primeiro capítulo, pode-se dizer que eles evidenciam o problema colocado como origem desta investigação e que esse problema reside em diversos fatores que, sob o prisma da coletividade, são: culturais, estruturais, organizacionais, administrativos, políticos, econômicos, sociais e pedagógicos, mas que também são ligados a questões individuais, relacionadas à afetividade, cognição e emoção de quem trabalha e de quem estuda naquela instituição.

Tais fatores, alguns mais aparentes, outros não facilmente perceptíveis, exigindo investigação, conforme mostrado no decorrer deste capítulo 1, vão desde a localização do prédio, seu mobiliário e recursos didáticos e a forma como são colocados à disposição do seu público até o levantamento de dados e informações detalhadas do percurso escolar de cada aluno matriculado.

Pelos dados apresentados, principalmente na tabela 17, é possível perceber que existe uma realidade conflitante e aspectos educacionais que precisam ser revistos para que o índice de rendimento dos alunos do CESEC seja condizente

com o que está proposto nos planos educacionais tanto a nível de estado quanto de instituição. O alto índice de alunos em continuidade de estudo por longos períodos no CESEC e o baixo índice de conclusão são evidências de que a gestão da instituição está sendo desafiada e que há que se pensar para além somente da oferta, mas na qualidade e na terminalidade dos estudos para os que necessitam dessa modalidade de ensino para progredir na vida.

Apesar de realizadas amplas investigações sobre a EJA e sobre o CESEC “Júlio Martins Ferreira” neste capítulo, ainda há muito o que se investigar, sendo necessário aprofundar estudos sobre a realidade dessa instituição de maneira que se possa, a partir desse aprofundamento, consolidar dados para, finalmente, propor medidas que viabilizem a permanência e o êxito dos alunos dessa instituição.

De modo geral já foi possível, pelas investigações até aqui, perceber que existem grandes limitações no contexto da Educação de Jovens e Adultos e que elas existem como desafio à gestão em todos os níveis: nacional, estadual e de instituições de ensino.

2 AS DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR – COMPETÊNCIAS E DESAFIOS

Para atender aos objetivos levantados em torno do problema da ausência prolongada dos alunos da EJA do CESEC “Júlio Martins Ferreira”, neste capítulo serão desenvolvidas três seções. Na primeira estarão dispostos os eixos temáticos desta pesquisa: o ambiente escolar e o clima organizacional, e as dimensões da gestão escolar, sendo elas a gestão de pessoas, administrativa, pedagógica, de resultados e participativa.

Na segunda seção, será apresentada a abordagem metodológica e a discussão sobre a cultura própria da instituição e sobre os fatores que contribuem para o abandono e não conclusão do curso por parte do aluno do Ensino Médio daquela instituição, buscando verificar os mecanismos de integração desse aluno no ambiente escolar, bem como verificar se os profissionais da escola se sentem também integrados ao processo.

Por fim, na terceira seção, serão apresentados os resultados dos achados da pesquisa, baseados nos eixos temáticos e nos dados que serão analisados a partir de referenciais teóricos. Nesse sentido, serão apresentados também os argumentos que justificarão a elaboração da proposta de intervenção, com a proposição de ações de correção dos pontos de fragilidade da gestão, especialmente nos seus aspectos pedagógico e administrativo.

Para subsidiar o conteúdo deste capítulo serão utilizados, além dos referenciais teóricos, os resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas com as equipes gestora e pedagógica da instituição e com os alunos e professores em grupos focais. Essa fundamentação se faz importante pois trarão a realidade do CESEC na perspectiva dos atores educacionais envolvidos diretamente com o trabalho na instituição.

Todas as informações e discussões apresentadas neste capítulo visaram possibilitar uma visão panorâmica da realidade do CESEC “Júlio Martins Ferreira” considerando os pontos de vista e experiências vivenciadas pelos profissionais e alunos no dia a dia da instituição. Também visaram verificar se o que está proposto no projeto político pedagógico é possível ou não de ser aplicado, e se as propostas que estão definidas nos planos de ação do CESEC são efetivamente transformadas em prática.

É intenção, ao final desse capítulo, ter desenhado o perfil desse Centro Estadual de Educação Continuada quanto aos seus propósitos educacionais e suas ações dentro da perspectiva do currículo, metodologia de ensino, procedimentos didáticos e pedagógicos e da avaliação específicos para a modalidade de ensino que oferece.

O aprofundamento de estudo e pesquisa realizado neste capítulo deverá ser suficiente para comprovar a existência do problema que deu origem a este trabalho de investigação, mas para além dessa comprovação, interessa também demonstrar as possibilidades de avanço, especialmente no que depende da atuação eficiente da gestão de pessoas, administrativa, pedagógica, de resultados e participativa.

Em outras palavras, a pesquisa feita neste segundo capítulo parte da evidência já colocada no primeiro, qual seja a de que o CESEC “Júlio Martins Ferreira” enfrenta problemas relacionados à ausência prolongada e ao rendimento escolar de seus alunos, sendo esse um problema que desafia a gestão.

2.1 Dimensões da gestão escolar – identidade e organização

O trabalho no CESEC, como em qualquer outro tipo de instituição exige das lideranças envolvimento, dedicação, sistematicidade, organização e intencionalidade, e isso em razão da complexidade e dinamismo que são inerentes de todo processo educacional.

Destarte, faz-se importante neste trabalho apresentar os principais eixos temáticos que estão intrinsecamente associados ao processo de formação dos alunos do CESEC “Júlio Martins Ferreira” de maneira que se possa identificar a consistência dos fundamentos, princípios e objetivos dessa unidade de ensino que tem teoricamente a pretensão de garantir a inclusão social e a formação humana de seus alunos, oferecendo-lhes o melhor em se tratando de qualidade de ensino.

Em cada eixo temático desenvolvido nesta seção estarão dispostos os contextos, os aspectos socioculturais, produtivos, políticos e educativos do CESEC, bem como a fundamentação teórica necessária para subsidiar a análise acerca do ambiente escolar, do clima organizacional e das diferentes dimensões da gestão e suas competências.

Trata-se, portanto, do aprofundamento na análise dos dados coletados a fim de reforçar as evidências sobre o problema perseguido nesta investigação, e ainda,

da apresentação de fundamentos teóricos que irão subsidiar as discussões nesta seção e o plano de ação que comporá o capítulo 3 deste trabalho.

2.1.1 Ambiente escolar e clima organizacional

Nesta subseção, é pretendido apresentar o ambiente escolar e o clima organizacional do CESEC “Júlio Martins Ferreira” nos anos de 2014 e 2015. Será feita a apresentação da rede física da instituição, dos bens, dos recursos financeiros e humanos a fim de fundamentar uma análise crítica sobre o quanto tais fatores são ou deixam de ser relevantes para solução do problema levantado nessa investigação.

Antes, porém, faz-se pertinente discutir alguns conceitos que possam, por exemplo, diferenciar espaço escolar de ambiente escolar, bem como, estrutura organizacional de clima organizacional. Esses termos podem passar despercebidos como sinônimos nas discussões de cunho educacional, no entanto, entende-se que, embora tenham uma raiz conceitual que muito os aproxima, há uma carga semântica que faz toda diferença quando se trata de um contexto como o deste trabalho.

Considerando que o sentido mais comum da palavra espaço seja lugar, e pensando nisso sob a perspectiva de escola, vale trazer o significado apontado por Ana C. P. LAGE, autora do verbete “Espaço escolar” no *site* HISTEDBR – Navegando na História da Educação Brasileira (1986-2006). Segundo ela, o espaço físico para o ser humano é um lugar apropriado, disposto e habitado onde as relações se dão, e por isso, o espaço é tido como uma construção social. Lage (s.d) desdobra esse conceito e ao fazê-lo afirma que o espaço escolar é uma das modalidades do espaço físico convertido em território e lugar.

Para fundamentar seus conceitos, Lage (s.d) se apoia em Antônio Viñao (2005) que afirma o seguinte:

A instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação de espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço – lugar – uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço – território. (LAGE, 1986-2006)

A autora termina o seu verbete dizendo que o espaço escolar é um símbolo habitado por docentes e discentes e que além de comunicar e educar, esse espaço enquanto lugar e território:

[...] condiciona e explica as relações com os espaços que estão ao seu redor; mostra as relações entre as zonas edificadas e não edificadas da escola, a sua distribuição e o seu uso; além da disposição interna das zonas edificadas. Tem-se que levar em consideração também os espaços pessoais dentro do universo escolar, como a carteira, o arquivo, o armário, o escaninho, etc. (LAGE, 1986-2006.)

Ainda se apoiando em Viñao (2005), Lage (s.d) afirma que a análise do espaço escolar implica considerar sua morfologia ou estrutura, seus diferentes usos e funções e a sua organização ou relações existentes entre os seus diferentes espaços e funções.

Entendendo que com esses dois referenciais, é possível considerar o conceito de espaço escolar como o conjunto de elementos que estão relacionados à rede física, aos bens móveis, aos recursos humanos, materiais e financeiros de uma instituição educacional, pode-se então partir para a tentativa de uma definição para ambiente escolar.

De acordo com o *site* “Enciclopédia Culturama” há várias definições para ambiente escolar, mas é possível que a que mais interesse nesta proposição conceitual seja a que define ambiente como sendo:

[...] tudo em torno de um ser vivo. Especialmente as circunstâncias da vida de pessoas ou da sociedade em suas condições de vida. Compreende o conjunto dos naturais, sociais e valores culturais existentes em um lugar e num determinado momento, que influenciam na vida do ser humano e nas gerações. (CULTURAMA, s/d)

Ampliando o conceito, a enciclopédia Culturama (s.d) diz que o ambiente reúne componentes físicos químicos, biológicos e sociais que, em um curto ou longo prazo, causam efeitos adversos diretos ou indiretos sobre os seres vivos e as atividades humanas, sendo, portanto, um complexo externo de fatores que agem em um sistema e determinam seu curso e seu modo de existência”.

A partir disso é possível então estabelecer que um ambiente escolar é um espaço não necessariamente físico, mas que tem a ver com ele em razão dos seus componentes. Isso é o que Viñao (2005) apontou como noção objetiva de espaço.

O ambiente escolar deve ser também um espaço compreendido pelos atores educacionais, pelos aspectos sociais inerentes a cada um e pelos valores culturais que permeiam esse espaço físico (lugar). Já nesse caso, está imbricada a noção subjetiva de espaço (território), apontada pelo mesmo autor. E ainda o ambiente escolar é o espaço que determina num dado momento da história a construção social dos seus atores, uma vez que influencia diretamente em suas vidas e em gerações futuras.

Assim, toda a abordagem a respeito do CESEC como um espaço físico deverá caminhar no sentido de dar relevo a essa instituição não como um lugar para onde o aluno vai e fica por certas horas de certos dias e de onde ele sai, mas como um espaço onde as relações sejam subsidiadas por aspectos físicos e humanos centrados no processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva de mão dupla em que, tanto o meio transforma o sujeito, quanto é por ele transformado.

Nesse sentido começa-se por descrever o CESEC “Júlio Martins Ferreira” pela sua constituição predial. Trata-se de um chalé, localizado no centro da cidade, num ponto considerado estratégico para funcionamento de uma instituição de EJA, no entanto, sendo uma construção domiciliar, particular, alugada pela SEE/MG sob responsabilidade da SRE, não foi projetada para funcionar como escola.

No primeiro piso, uma garagem, uma sala de recepção, um espaço com lavabo e onde funciona a secretaria, com divisões por armários, cinco quartos que são usados, um como laboratório de informática, outro como sala de direção e de atuação do Assistente técnico da Educação Básica (ATB - financeiro), outra como sala de supervisão e sala de aula de Artes; um onde funciona a Banca Permanente de Avaliação, e outro como sala de aula de Geografia e Sociologia. Ainda no primeiro piso, uma cozinha e uma área de serviço com pequena varanda onde funciona o refeitório.

No segundo piso uma sala ampla onde funciona a biblioteca e mais quatro quartos como salas de aula conjugadas, atuando aos pares, professores de português e inglês (com um banheiro para professores); Matemática do Ensino Fundamental e física, Matemática do ensino Médio e Química, e Biologia e Ciências. Também no segundo piso uma área ampla como varanda, onde, divididas por armários funcionam a sala de aula dos professores de História, e Filosofia, o espaço de reunião e um banheiro.

O laboratório de informática conta com 20 computadores novos que quase nunca são usados. As maiores investidas de uso foram para capacitação de professores, mas com o fato de não haver internet com qualidade para uso de todas as máquinas ao mesmo tempo, a maioria das tentativas acabavam por serem frustradas, estando novos e obsoletos todas as máquinas e mobiliário.

Nas salas de aula em 2014, poucos jogos de mesa, o armário dos professores e pouco material didático, sendo basicamente a apostila de estudo ou o livro didático e as pastas com as provas referentes aos módulos de estudo.

A biblioteca contava naquele ano com um acervo razoável de livros literários, pouca variedade de livros didáticos, e alguns livros paradidáticos sobre Educação de Jovens e adultos, mas muitos volumes de uma mesma obra que não foi escolhida ou aceita pelos professores estando acumuladas não só na biblioteca, mas em cantos de outros espaços como salas de aula, depósitos, corredores e banheiros.

Heloísa Lück (2009, p.20) afirma que o ambiente de uma escola é de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas dos alunos e de sua capacidade de atuação cidadã, o que para ela significa dizer que aos alunos devem ter na escola condições para uma formação voltada ao cultivo e transmissão de valores sociais.

É nessa perspectiva de organização que reside a ideia de que o espaço preparado para receber o aluno do CESEC lhe confere autoestima e valorização, e funciona tanto como um atrativo, como uma estratégia no combate à ideia de exclusão e ao caráter subalterno que por décadas marcou a Educação de Jovens e Adultos.

Ao entrar na instituição o aluno da EJA, especialmente do CESEC, já que esse é o cenário investigado neste trabalho, deve ter a possibilidade de uma releitura positiva da sua situação. Nesse sentido é válido salientar o seguinte recorte:

A estrutura física da escola, assim como sua organização, manutenção e segurança revelam muito sobre aqueles que ali vivem. A necessidade de uma instituição de ensino bem estruturada é de fundamental importância para as capacidades físicas, intelectuais e morais dos discentes. Um espaço acolhedor transforma o aprendizado em uma ferramenta estimuladora e, cria condições para que o ato educativo possa ser refletido no desenvolvimento bio-psico-social. (RIBEIRO et al., 2012)

Toda a despreocupação com o espaço físico da instituição pode ser um fator que interfere negativamente no rendimento dos alunos e também dos profissionais que nela atuam. As propriedades motivacionais para o trabalho docente e demais profissionais dentro do ambiente escolar são influenciadas também pela organização desse ambiente que é determinado por suas lideranças.

É válido ressaltar também que a estrutura física do CESEC bem como seus equipamentos e mobiliários não é definida por decisão dos profissionais que nele atuam, mas apesar de o espaço físico e os recursos materiais em sua quantidade e qualidade serem fatores atrelados ao ambiente escolar e ao sucesso da instituição, não se pode entender que sejam o suficiente para compor o conjunto de elementos que determinam esse ambiente e o sucesso das atividades nele realizadas.

A funcionalidade, o acolhimento e o compromisso da equipe também determinam o ambiente escolar e tornam a instituição um espaço de reconhecimentos, de identificação, de ensino e aprendizagem, ou seja, o ambiente escolar depende muito do clima organizacional nele construído.

Como dito no início da seção, é preciso abrir novo parêntese nessa discussão e estabelecer a diferença entre estrutura organizacional e clima organizacional. Quanto à estrutura, pode se dizer que já foi apresentada nas seções anteriores, uma vez que diz respeito aos marcos legal (recursos humanos, financeiros, jurídicos, administrativos e econômicos), e referencial (a forma como são delegadas as funções, como são organizadas e coordenadas) e também foi apresentada no início desta seção quando foi feita a descrição dos aspectos físicos.

No que se refere ao clima organizacional Mello (2012, s/p) afirma que ele é determinado pelos estímulos de liderança e pela estrutura da organização. A autora, se apoiando em Souza (1978), conceitua o clima organizacional como sendo um fenômeno psicológico resultante da interação entre preceitos/normas, tecnologia e caráter/afetos. Ainda nessa linha de pensamento, fica entendido que o clima organizacional depende do capital humano e da gestão, e que esses elementos, além de definirem a qualidade do ambiente escolar, também definem a cultura da instituição.

À medida que se vai avançando no sentido de elucidar a importância da construção de um ambiente escolar propício ao trabalho com a EJA no CESEC “Júlio Martins Ferreira”, entendendo que esse ambiente é o reflexo do clima

organizacional também construído, fica evidente que tão ou mais importante que o patrimônio material, está o patrimônio humano da instituição. Sobre isso, Chiavenato (2010, p.50) afirma que o sucesso de uma organização não depende prioritariamente do seu tamanho nem dos recursos materiais, mas dos bens humanos que possui.

Essa linha de raciocínio é bastante válida, e meio que reafirma o que Anísio Teixeira (1951) já apontava na década de 50. Segundo esse pioneiro da educação brasileira “ [...] Nenhum outro elemento é tão fundamental, no complexo da situação educacional, depois do professor, quanto o prédio e suas instalações” (TEIXEIRA, 1951, p.175-177). Assim posto, entende-se que tanto o patrimônio material quanto o patrimônio humano são os alicerces de uma instituição de ensino.

Embora não se tenha esgotado as informações nem feita a análise da situação predial e do patrimônio físico do CESEC numa relação direta com os resultados da instituição, vale voltar a Idalberto Chiavenato (2010, p. 51-54) e resgatar dois aspectos do capital humano apresentados por ele por serem pertinentes para a discussão que se estabeleceu nesta seção: o talento humano e o contexto, antes de se passar para uma análise mais detalhada da realidade estudada.

Quanto ao primeiro aspecto, Chiavenato (2010) afirma que o talento humano é indispensável para o sucesso de uma organização e que nem sempre uma pessoa é um talento. Para ele, talentosa é a pessoa que possui um diferencial que a valorize por uma competência individual. Isso significa que uma pessoa para ser talentosa tem que possuir, primeiro, conhecimento como resultado de aprender a aprender e aprender sempre; segundo, habilidade, que é a capacidade de utilizar e aplicar o conhecimento adquirido para resolver problemas; terceiro, julgamento, que é a capacidade de analisar situações e contextos e por último, a atitude, que é saber fazer acontecer. Para o autor, “[...] hoje é preciso saber atrair, aplicar, desenvolver, recompensar, reter e monitorar esse ativo precioso para as organizações.” (TEIXEIRA, 1951, p.175-177).

Já no que se refere ao contexto, para Chiavenato (2010), trata-se da arquitetura, da cultura organizacional e do estilo de gestão que deve ser baseada

na liderança renovadora e no *coaching*³⁵, com descentralização de poder, delegação e *empowerment*³⁶.

Segundo esse autor, o capital humano é de inestimável valor para o sucesso de uma organização uma vez que ele é o definidor da cultura dessa organização. Em suas palavras, uma cultura organizacional democrática, participativa e que inspira confiança e comprometimento promove a satisfação e o espírito de equipe, e se baseada na solidariedade e camaradagem entre as pessoas, define um ambiente interno favorável para que os talentos floresçam.

Diante do exposto até aqui vai se percebendo que a estrutura de uma instituição de ensino, como ocorre em qualquer outra organização, constitui e é constituída pelas relações que são estabelecidas a partir das noções de tempo, espaço e de mobilização dos seus atores. Nesse sentido, embora o tema cultura escolar já tenha sido bastante discutido no capítulo 1, é cabível resgatá-lo a fim de ampliar um pouco esse debate, desta vez dentro da perspectiva da gestão na dimensão ambiente escolar e clima organizacional.

Para tal, vale a pena considerar as contribuições de Luciano M. F. Filho, Irlen A. Gonçalves, Diana G. Vidal e André L. Paulilo que em 2004 percorreram os caminhos trilhados por diversos pesquisadores de diferentes épocas, como Bourdieu e Passeron, Williams, Thompson, Azanha e outros, a fim de apreenderem como a cultura escolar foi sendo apropriada pela área da história da educação brasileira enquanto categoria de análise e campo de investigação. Vale dizer que apesar da amplitude do campo de investigação de Filho et al (2004), o olhar desse grupo se debruçou sobre as contribuições deixadas especialmente por Antônio Viñao (2001) e Dominique Julia (2001), que por sinal, são bastante pertinentes para as reflexões no contexto desta pesquisa.

Essa busca pela apropriação do tema cultura escolar pela história da educação brasileira tornou possível a Filho et al (2004) estabelecer paralelos conceituais e levantar considerações que podem muito contribuir para a análise

³⁵ Oportunidade de visualização clara dos pontos individuais, de aumento da autoconfiança, de quebrar barreiras de limitação, para que as pessoas possam conhecer e atingir seu potencial máximo e alcançar suas metas de forma objetiva e, principalmente, assertiva. Disponível em: <<http://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching/o-que-e-coaching/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

³⁶ Significa "descentralização de poderes", ou seja, sugere uma maior participação dos trabalhadores nas atividades da empresa ao lhes ser dada maior autonomia de decisão e responsabilidades. Disponível em: < <https://www.significados.com.br/empowerment/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

dos dados sobre o ambiente escolar e o clima organizacional do CESEC “Júlio Martins Ferreira” e o problema da ausência prolongada de seus alunos.

De acordo com as pesquisas realizadas por Filho et al (2004),

[...] nos últimos anos, o diálogo estabelecido pelos historiadores da educação com a historiografia e com outras áreas das ciências humanas e sociais (antropologia, sociologia, lingüística, entre outros), muito tem contribuído para uma melhor delimitação teórico-metodológica das pesquisas sobre as práticas e para uma discussão do próprio estatuto epistemológico deste objeto. (FILHO et al., 2004, p.154)

O autor concluiu que ocorreu nos últimos anos uma tomada de consciência por parte historiadores sobre a relação passado e presente e assegura que essa conscientização tem estado intimamente atrelada à possibilidade de uma nova história das instituições escolares com maior visibilidade aos diversos sujeitos que participam da cultura escolar, principalmente aos professores.

A partir das análises feitas, percebendo pontos convergentes e divergentes nas considerações dos autores pesquisados, Filho et al (2004) afirma que

Ao enfocarem a multiplicidade dos projetos, das projeções e dos sentidos instituídos ou apropriados pelos sujeitos escolares em torno dos tempos e espaços escolares e, sobretudo, ao colocarem estas dimensões em íntima relação com as representações e práticas sociais a respeito destas mesmas dimensões estruturantes da vida social e cultural, tais pesquisas têm contribuído para uma desnaturalização da própria instituição escolar no Brasil. Isto não é pouco se considerarmos que até bem pouco tempo as reflexões e pesquisas desenvolvidas em várias áreas da educação, inclusive na história da educação, acabavam por trabalhar e produzir uma representação da escola como uma instituição estática e acabada desde os tempos coloniais. (FILHO et al., 2004, p.152)

Esse dado é importante aqui porque demonstra que há referencial teórico que possa embasar as possíveis discussões acerca das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos sob um viés da cultura escolar considerando as especificidades dos Centros de Estaduais de Educação Continuada, bem como pode permear os estudos e investigações em nível de gestão quando, na instituição, se colocar o ambiente escolar e o clima organizacional em foco para debates.

Como o olhar de Filho et al (id, p.143-148) esteve sobre as contribuições de Julia e Viñao, vale destacar os principais pontos discutidos por eles para que em

seguida possa-se estabelecer o conceito para cultura escolar e como ela se dá no contexto do CESEC observado.

Quadro 1 – Diferentes concepções de cultura escolar

Autores	Julia	Viñao
Conceitos	Conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.	Diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Na sua interpretação, englobava tudo o que acontecia no interior da escola.
Considerações	Suscita conjunto de maneiras de escolarização, normatização.	Suscita rompimento com a inércia percebida em nível global; sugere que se deixe sensibilizar pelas mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior de um sistema.
	Existência de duas culturas escolares (primária e secundária).	Não há culturas escolares iguais. O conceito de cultura escolar é estendido a todas e a cada instituição escolar.
	Preocupação com as inflexões.	Pouca permeabilidade da cultura escolar às transformações
	A ênfase da análise recai particularmente sobre as práticas escolares, o que o levava a distinguir entre uma cultura escolar primária e uma cultura escolar secundária.	A ênfase da interpretação não recai sobre a positividade da ação docente, mas sobre a falha ou falta das reformas.
	Sugere acrescentar ao excessivo peso das normas a atenção às práticas.	Sugere que há impacto da escolarização sobre a sociedade, e aborda que os hábitos, comportamentos, as experiências cognitivas escolares se estendem como noções de tempo e espaço até a sociedade.
Concebe o professor como aquele que põe em funcionamento os dispositivos escolares de maneira criativa respeitando às normas estabelecidas.	Valoriza a diferença entre saber docente e técnico.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir do texto de Filho et al (2004, p. 143-148).

O que se percebe a partir dos achados das pesquisas de Filhos et al (2004) é que estão mais latentes hoje as discussões sobre as relações entre culturas e instituições escolares, que se pode dizer que é perceptível uma mudança de

pensamento acerca das normas como elementos estruturadores da cultura escolar, e que já é concebido que o espaço e o tempo não são os únicos elementos estruturantes das instituições escolares como definidores de sua cultura, sendo os sujeitos sociais, diversos e mobilizados, com seus conhecimentos e experiências, também elementos definidores da cultura de uma instituição.

Ao balizar os achados da pesquisa relacionando Julia e Viñao, Filho et al (2004) afirma que este tem sido bastante estudado e declara que é possível que as suas contribuições estejam auxiliando mais detidamente os estudos sobre espaços e tempos escolares, sobre o currículo das escolas, saberes e a materialidade escolar e métodos de ensino, enquanto que Julia tem aberto um leque de discussões em torno especificamente da cultura escolar como importante objeto de pesquisa científica.

De modo geral o que se pode afirmar a partir de todo esse repertório é que tem havido investimento em torno de se definir os contornos da cultura escolar e que isso muito tem a ver com gestão. Assim sendo, há que ser levado em consideração quando se discute sucessos e fracassos nos sistemas de ensino.

Então, diante do exposto e pela observação ao CESEC “Júlio Martins Ferreira” nos anos de 2014 e 2015 e pelos relatos dos professores e supervisores nas entrevistas realizadas dentro desta investigação, pôde-se constatar problemas estruturais quanto ao espaço e ambiente escolar, bem como, quanto à estrutura e ao clima organizacional da instituição.

É óbvio que todos os problemas estruturais ou organizacionais observados em um centro educacional afetam diretamente no trabalho com os discentes e interferem nos seus rendimentos. No caso de um centro de educação continuada que recebe, no geral pessoas que já sofreram alguma forma de exclusão a ponto de não terem concluído os estudos no tempo certo, esses problemas ganham força potencial que direta ou indiretamente pode provocar a demora na conclusão dos estudos ou a desistência imediata, conforme demonstra os dados das tabelas de Língua Portuguesa.

O que se depreende disso tudo é que fatores históricos, políticos e econômicos refletem de maneira significativa sobre os interesses e desempenho dos alunos, mas sobretudo, conjugados à desvalorização em massa dos profissionais da educação, especialmente dos professores, refletem negativamente nos trabalhos realizados no CESEC.

Todas as exigências, culpas atribuídas, desafios e demandas geravam uma insatisfação que era declarada, por exemplo, nos diversos momentos de ação coletiva e percebida nas ações individuais daqueles que estavam próximos a encerrar suas carreiras por idade ou tempo de serviço e não se reconheciam como parte significativa do sistema.

Nesse sentido, e ressaltando a questão do estilo de gestão dentro da perspectiva de Chiavenato (2010, p.51-53), é inegável que a equipe gestora do CESEC é desafiada a criar um ambiente educacional e um clima organizacional que promovam para todos, profissionais e alunos, a ideia de pertencimento e a determinação na busca pelo alcance dos objetivos educacionais previstos para a modalidade de ensino que oferece.

Em outras palavras, cabe à gestão desenvolver habilidades e competências, ter talento para atrair seus pares e seus alunos, aplicar metodologias de trabalho dinâmico e interativo, desenvolver projetos e planos de ação que venham de encontro aos problemas internos e de influências externas, e que possa, dentro dos princípios da ética e da legalidade, recompensar a comunidade escolar por seus feitos, reter as habilidades e competências de seus profissionais e transformá-los em grandes potencialidades, num trabalho sistematizado de monitoria dos resultados.

Segundo Filho et al (2004),

Ao lado da insistência no sentido lato de cultura escolar, Viñao Frago a identificava com as continuidades e persistências. Utilizada para entender o relativo fracasso das reformas educativas a partir do enfrentamento, diferença e divórcio entre as culturas dos reformadores e gestores e a cultura dos professores, a categoria cultura escolar emergia como resistência a mudanças (FILHO et al., 2004).

Como os patrimônios material e humano estão no complexo das situações escolares intimamente interligados e centrados no papel do gestor, vale a pena refletir sobre o quanto o fracasso de muitos alunos pode estar relacionado às continuidades e persistências de normas, hábitos e ao conjunto de práticas que não mudaram com o tempo no CESEC.

Como encerramento desta subseção talvez seja pertinente dizer que todo o embasamento teórico com abordagens relacionadas à estrutura física, mobiliário, relações interpessoais, capital humano, talento e motivação profissional, normatização, escolarização, rompimento de barreiras, organização,

funcionalidade, didática e processo de ensino e aprendizagem compõem um todo que se dá a partir das intenções, interações e movimentos que definem a cultura de uma unidade escolar. Sendo assim essa cultura tende a ser dinâmica, atemporal e de múltiplos espaços.

2.1.2 Gestão de pessoas

Uma das mais discutidas dimensões da gestão na atualidade é a gestão de pessoas, que também tem muito a ver com o ambiente e o clima organizacional de uma instituição. Para Chiavenato (2010, p.8), essa gestão é uma área muito sensível, contingencial e situacional. Entende-se disso que nessa dimensão da gestão reside a imprevisibilidade e a certeza de que nada é absoluto e de que tudo é relativo.

Pensar a gestão de pessoas numa instituição demanda a compreensão das relações que se estabelecem entre elas e o ambiente criado, entre as técnicas de administração e a aplicabilidade das ações que são planejadas para o alcance dos objetivos definidos pela própria instituição ou pelos sistemas de ensino numa ação verticalizada, e ainda a compreensão das relações que existem entre as pessoas e suas condições de trabalho na instituição.

O referido autor aborda a questão da gestão de pessoas – GP, como forma de construção de capital humano e aponta quatro parâmetros específicos nessa dimensão. O primeiro diz respeito às pessoas. Esse parâmetro é tomado pelo autor, como visto anteriormente, sob o prisma do talento, uma vez que, para ele, há que se reconhecer nas pessoas fatores fundamentais como personalidade, inteligências, atitudes, responsabilidades, experiências, habilidades, competências, criatividade e poder de inovação.

O segundo, diz respeito à arquitetura, ou desenho organizacional, correspondendo à forma como é feita a distribuição do trabalho em função do seu fluxo, a organização do tempo e das tarefas a serem executadas por cada membro da equipe, a forma como são feitas as críticas administrativas e a aplicação da tecnologia em favor das demandas. Já o terceiro, trata da cultura organizacional, ou, cultura e comportamento. Essa é refletida nos modos de pensar, de sentir e de agir de toda a equipe, nos valores que são disseminados, e em demais fatores como ética, confiança, satisfação e adaptabilidade.

Quanto ao quarto e último parâmetro, o autor afirma que ele se refere ao estilo de gestão, ou seja, se é descentralizadora, se desenvolve um trabalho de liderança e se tem poder de decisão.

A contribuição de Chiavenato (2010) aponta a gestão de pessoas como um elemento importante na construção da identidade de uma instituição. Para ele:

[...] não basta ter talentos para possuir capital humano. E preciso ter talentos que sejam integrados em um contexto acolhedor. Se o contexto é favorável e incentivador, os talentos podem se desenvolver e crescer. Se o contexto não é adequado, os talentos fogem ou ficam amarrados e isolados. O conjunto de ambos - continente e conteúdo proporciona o conceito de capital humano. (CHIAVENATO, 2010, p.53)

Essa abordagem em contextos educacionais pode ser entendida como pertinente se consideradas, nas últimas décadas, as inúmeras discussões sobre os avanços e os entraves educacionais e as mudanças de pensamento ideológico e comportamentos, principalmente por parte dos profissionais. A sobrecarga de trabalho, a baixa valorização e as condições precárias em que desenvolvem suas atividades são fatores comumente apontados como justificativa para os resultados insatisfatórios das instituições de ensino, podendo ser também um indicador da desmotivação e isolamento de muitos “talentos” que já não conseguem entender-se sob a perspectiva do pertencimento ao sistema, nem como copartícipes na construção de um ambiente propício para a produção, tanto do seu próprio desenvolvimento, quanto do desenvolvimento daqueles que dependem da instituição onde estudam.

Trazendo essa discussão para o campo desta pesquisa já sabendo que os objetivos educacionais do CESEC “Júlio Martins Ferreira” não estavam sendo alcançados, e que não havia na instituição problemas quanto ao absenteísmo de profissionais, nem constantes afastamentos que pudessem convergir no problema, resta perguntar: Por que os objetivos não eram alcançados?

A resposta a essa pergunta pode estar exatamente nos interstícios da gestão de pessoas enquanto uma das maiores e mais delicadas dimensões de gestão escolar. Isso é bem possível por diversos motivos, dentre eles, os de ordem externa como a política e a economia, e outros de ordem interna como a acomodação alicerçada na cultura da instituição, na ideia engessada de que no CESEC não se trabalha.

Para Lück (2009, p.83) a construção de um ambiente produtivo, a organização da instituição para o alcance dos objetivos e a descoberta ou reconhecimento dos talentos passam por uma série de ações a serem dirigidas e orientadas diretamente pelo diretor escolar, mediante liderança mobilizadora. A autora apresenta elementos que julga fundamentais nesse processo, sendo eles a motivação e desenvolvimento de espírito comprometido com o trabalho educacional; formação de espírito e trabalho de equipe; cultivo de diálogo e comunicação abertos e contínuos; inter-relacionamento pessoal orientado pelo espírito humano e educacional; capacitação em serviço orientada pela promoção de um ambiente centrado na aprendizagem continuada e desenvolvimento de uma cultura de avaliação e autoavaliação contínua de desempenho.

Conforme demonstrado no capítulo 1, o quadro de profissionais do CESEC é relativamente pequeno, e já em 2014 e 2015 contava na sua maioria, com profissionais efetivos na rede estadual, com experiência nas suas áreas de atuação, e que escolheram atuar naquela instituição exatamente em razão do seu regime de funcionamento. Apesar disso, foi comum naqueles anos perceber muita insatisfação por parte, especialmente, dos professores.

Segundo Lück (2009, p.85) há escolas que primam pelo cumprimento das formalidades e onde atuam profissionais que realizam seu trabalho, porém sem espírito, vitalidade, entusiasmo e comprometimento pessoal. Para a autora pior que isso é o fato de eles próprios se sentirem lesados e diminuídos, resultando no fortalecimento de interesses individuais e corporativistas, em detrimento dos educacionais e sociais, que segundo ela, as pessoas são naturalmente capazes de desenvolver.

A motivação passa, portanto, pelo reconhecimento e adoção de estratégias capazes de criar na escola a pedagogia do sucesso, pela ação diferenciada de seus profissionais e a sua celebração: o compartilhamento das boas experiências; a organização compartilhada do esforço e orientação para melhores resultados; a tomada de decisão colegiada, de modo que todos se sintam, em conjunto e de forma associada, autores e autoridades em seu âmbito de responsabilidade. (LÜCK 2009, p.84)

A experiência na instituição e os resultados das entrevistas que ainda estarão presentes nas seções seguintes revelaram que nos anos de 2014 e 2015 havia a necessidade da motivação como estratégia de romper com a “cultura organizacional” já estabelecida no CESEC “Júlio Martins Ferreira”, desafiando a

gestão a orientar as equipes na realização das suas atividades, levando os profissionais a buscarem satisfação em seu trabalho e a participarem cada vez mais da rotina da instituição de forma ativa, dinâmica e competente.

Todos os problemas já apontados nesta pesquisa fazem crer que esta dimensão da gestão seja a que mais exige o empoderamento do gestor. Ele precisa ter capacidade de liderança e poder de transformação do ambiente, e nessa ideia habita um dado importante: esse gestor é um profissional da educação e como todos os outros profissionais da instituição, vive o mesmo momento histórico com seus dilemas políticos, econômicos, culturais e sociais. Isso quer dizer que qualquer transformação desejada a partir da necessidade daquele CESEC deve partir primeiro do gestor para consigo mesmo até se estender aos seus pares.

Nesse sentido e entendendo que as transformações existem a partir de processos de sensibilização, motivação e formação, os gestores devem ser reconhecidos pelos sistemas de ensino dentro da perspectiva da gestão de pessoas e devem ser pensados como peça primordial para o sucesso das políticas públicas implementadas, ou seja, deve haver todo um trabalho de formação e de preparação desse profissional para que ele se veja em condição de enfrentamento aos desafios com os quais a instituição se depara.

Se a ausência que leva os alunos do CESEC ao abandono, à evasão e ao baixo índice de certificação é um desafio à gestão como já estabelecido até aqui, a gestão de pessoas nessa instituição torna-se outro desafio que, embora subjacente àquele, não é menos considerável e intenso. Daí a importância da ação governamental no tocante à gestão educacional. É preciso que os sistemas de ensino reconheçam a necessidade de possibilitar aos gestores escolares, e em especial aos do CESEC, a formação e o conhecimento acerca da administração e da gestão escolar.

É ainda desafiador para a equipe gestora do CESEC “Júlio Martins Ferreira” o fato de ter que conjugar os objetivos educacionais da EJA, comuns ao sistema e à instituição, com o desenvolvimento das ações dos profissionais a partir da utilização das novas tecnologias, do redimensionamento das estratégias metodológicas de ensino e de verificação da apropriação do conhecimento produtivo dos alunos quando o sistema não sustenta a gestão escolar no tocante às pessoas.

Nesse sentido, refletir sobre os rumos do CESEC e assumir o compromisso de transformar a realidade daquela instituição a partir da atuação de cada profissional que lá atua é condição primordial para que aquele Centro de Educação Continuada amplie seus significados quanto a ser um ambiente pensado para garantir aos Jovens e Adultos, público desfavorecido pelas mais diversas situações contextuais, a formação humana necessária para sua inserção social, política, econômica e cultural, mas como construir essa ideia de compromisso se os profissionais se sentem invisíveis para o sistema se não possuem planos de carreira que os façam valorizá-la? Como será possível à gestão escolar fazer com que os profissionais da educação, especialmente os professores, se vejam compreendidos não apenas como uma ferramenta de evolução do sistema econômico do país?

Embora Lück (2009, p.83) aponte o gestor como o responsável pela construção do ambiente produtivo numa instituição de ensino é preciso entender que a gestão de pessoas é um todo complexo, que precisa encontrar no estado a possibilidade de sustentação dos seus argumentos em favor da educação e isso corresponde a contar com o desenvolvimento de políticas públicas de valorização dos profissionais, e investir sistematicamente nessa modalidade de ensino e na construção de ambientes escolares cujas condições funcionais sejam favoráveis ao desenvolvimento de ações que culminem no alcance dos objetivos. É o caso de, lembrando as palavras de Chiavenato (2010), entender que se o contexto for favorável e incentivador, os talentos irão se desenvolver e crescer.

2.1.3 Gestão administrativa

No Brasil, tem havido muita dedicação aos estudos e debates acerca da gestão educacional e escolar. O conceito de diretor de escola como o sujeito administrador de ações e pessoas tem seu enfoque superado já a algumas décadas, uma vez que ao profissional a quem é atribuída a função de gestor ou diretor, não se assenta mais a responsabilidade simplificada de basicamente apresentar resolução imediata para as dificuldades cotidianas das instituições com estratégias de solução de problemas.

Ao longo da história da educação brasileira aos poucos a ideia de administração veio sendo substituída pela ideia de gestão, mas a função de lidar

com questões administrativas permanece sob competência do gestor de modo que a gestão administrativa é mais uma das diferentes dimensões da gestão escolar.

Lück (2009, p. 107) afirma que “[...] a gestão administrativa ganha perspectivas dinâmicas e pedagógicas...” e atribui ao gestor escolar a competência de atender às necessidades administrativas numa perspectiva racional e participativa visando a promoção do ensino com qualidade.

De acordo com essa autora a gestão administrativa envolve gerir e administrar recursos físicos, materiais e equipamentos da escola, serviços de apoio, situações financeiras e a organização dos registros e documentação escolar. Nesta seção, serão abordados todos esses indicadores já que estão intrinsecamente ligados ao problema da ausência prolongada dos alunos do CESEC “Júlio Martins Ferreira”, e há que se começar pela gestão dos recursos físicos, materiais e equipamentos.

Esse indicador de gestão é previsto na legislação educacional vigente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/2016, em seu Artigo 15, legisla o seguinte:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia e de gestão pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL. 1996)

Por lhe ser assegurada certo grau de autonomia é que uma instituição educacional deve ter claro que os recursos que recebe devem ser aplicados de maneira a atender as necessidades do seu público, ou seja, deve usar desses recursos para oferecer ensino de qualidade. Sobre isso, o módulo VII do PROGESTÃO traz que:

O patrimônio material bem formado e bem gerido é condição para o desenvolvimento do processo pedagógico com qualidade, que constitui a principal marca da escola na comunidade. O processo pedagógico, no entanto, não está restrito apenas à sala de aula ou às atividades escolares propriamente ditas. As outras possibilidades de uso social da escola pela comunidade, já comentadas, também concretizam um fazer pedagógico. (MARTINS, 2001. p.23)

Isso posto, é importante evidenciar que o responsável por organizar os processos de aquisição, escolha e compra dos materiais e equipamentos nem

sempre é o gestor, mas o exercício da sua função exige que ele conheça as necessidades e as prioridades da instituição através de diagnósticos e acompanhe sistematicamente desde a escolha dos bens até o seu uso e resultado alcançado com a sua aquisição.

Não se trata de uma tarefa simples, mas se são delegadas funções e se o gestor consegue dinamizar a comunidade escolar em torno de valorizar esses recursos na instituição, a tarefa é amenizada e os valores dispendidos com os mesmos deixam de ser um gasto e passam a ser um investimento do dinheiro pública na população, justificando os seus fins.

No início de 2014 era nítida a ineficiência quanto uso dos recursos didáticos, tecnológicos e materiais no CESEC. Havia na época um laboratório inteiro de informática com mobiliário e 20 (vinte) computadores novos, em estado de abandono, embora recebendo todos os cuidados possíveis, como também havia muitos equipamentos, alguns de alto valor como impressoras em Braile, scanners de voz e outros comumente destinados a salas de atendimento especializado, em total desuso, enquanto as aulas eram ministradas sem nenhum recurso material para o público com necessidades especiais.

Na época havia na instituição 9 alunos cegos ou com baixa visão, que recebiam aulas totalmente desenvolvidas pelo método da exposição oral, uma ação justificada pelo fato de não haver pessoal técnico e especializado para manusear os equipamentos, nem haver treinamento e formação continuada para os profissionais em atuação na instituição.

Também havia, já por longo período, centenas de pacotes de livros didáticos empilhados pelos corredores, banheiros, depósitos e salas de aulas por terem sido julgados inapropriados para o trabalho com os alunos, enquanto se fazia uso de antigas apostilas reproduzidas pela própria instituição à medida em que se faziam necessárias.

Assim, os recursos físicos, materiais e equipamentos da escola ou eram precários, como os computadores do setor administrativo, ou estavam em perfeito estado, mas por diversos fatores não eram transformados em ferramentas em favor da qualidade do ensino na instituição. Um desses fatores, por exemplo, era a instrução normativa de que os computadores destinados à sala de informática não poderiam ser utilizados para o trabalho nos demais setores por terem sido

disponibilizados pelo governo especificamente para fins de pesquisa de alunos e comunidade.

Ainda, e da mesma forma, encontravam-se amontoados vários equipamentos eletroeletrônicos estragados ou inservíveis em espaços reservados e até visíveis da instituição, o que inevitavelmente causava a sensação de desprezo a quem se colocava naquele espaço escolar. Portanto, é pertinente pensar que vencer esses desafios impostos à gestão administrativa seria poder influenciar positivamente nos resultados dos alunos.

O segundo indicador de gestão administrativa que merece destaque diz respeito à gestão de serviços de apoio. Vale a pena ressaltar que nas escolas são considerados pessoal de apoio os professores que atuam na educação especial, os profissionais que trabalham como auxiliares de serviços gerais e os do setor administrativo, porque são eles que contribuem significativamente para a otimização do trabalho com os discentes.

É sabido que o quadro de pessoal para os serviços de apoio nas instituições escolares é definido por força dos sistemas, mediante contratação e concurso público, para funções específicas, o que limita a atuação do gestor e exige dele habilidade para a construção de ambiente de interação, troca de experiência e realização de trabalho em equipe. Isso significa dizer que os funcionários dos serviços de apoio precisam estar motivados a ponto de atuarem todos como colaboradores do processo educacional independente da sua função específica.

Nesse sentido, faz-se mister a qualidade na gestão dos serviços de apoio numa instituição educacional, o que é possível quando se considera os talentos e as forças expressivas dos profissionais em exercício em cada setor. No entanto, para que isso aconteça, é importante que o gestor distribua as tarefas de acordo com as habilidades e competências, respeitando, obviamente os marcos legais, uma vez que a autonomia da gestão é controlada e limitada; que aproveite ao máximo o quadro de pessoal de que dispõe, e que acima de tudo, tenha condições e interesse em criar continuamente situações de desenvolvimento individual e coletivo na instituição.

Essa atuação docente deve partir de uma constante inquietação e indagação a respeito da realidade da instituição. Quanto a isso vale considerar a proposta de Lück (2009, p. 107). A autora sugere alguns questionamentos que podem ser utilizados para orientar a gestão relacionada aos serviços de apoio, sendo eles,

[...] os servidores da escola responsáveis por atuar diretamente em relação ao patrimônio escolar, serviços de apoio e secretaria são continuamente integrados na realização do Projeto Político-Pedagógico da escola? Planejamento das ações dos setores ligados à gestão administrativa está relacionado com a realização do Projeto Político-Pedagógico da escola? Esses servidores sentem que fazem parte de uma equipe responsável pela formação e aprendizagem dos alunos? Quais as perspectivas de promover maior participação desses servidores no atendimento das necessidades de organização do espaço educacional para maior apoio ao trabalho dos professores? Quais as demandas de serviço de apoio desatendidas na escola? Como organizar a escola de modo a envolver a Comunidade e pais na realização desses serviços? (LÜCK 2009, p.111)

Respondidas questões como essas, tem-se a chance de se discutir as emergências da unidade escolar e ampliar o poder de realização de ações pautadas na cooperação, quando todos compartilham informações e ideias, e na colaboração que é o envolvimento amplo com todo o processo educacional, sendo essa uma demanda desafiadora.

Essa dimensão de gestão é complexa e mais fácil na teoria que na prática, uma vez que ainda está muito engessada na cultura das instituições de ensino uma concepção de viés tecnicista do trabalho, ou seja, a competição, a fragmentação e a hierarquização ainda resistindo aos princípios de uma concepção de trabalho coletivo, cooperativo e colaborativo.

Isso posto, pode-se dizer que aos gestores de instituições educacionais cabe, além de mobilizar e estimular a colaboração e cooperação, promover a troca de experiência dentro da equipe e, reconhecendo a necessidade, buscar políticas intersetoriais democráticas a fim de garantir aos alunos o atendimento ao seu direito à educação pública de qualidade.

No caso específico desta pesquisa, vale ressaltar a importância do fortalecimento da gestão dos serviços de apoio em todos os setores do CESEC “Júlio Martins Ferreira”, mas especialmente no setor pedagógico. Em 2014 a maioria dos profissionais que atuavam nessa instituição contava com mais de quinze anos de experiência na docência, porém, quase todo tempo contado foi de atuação no ensino regular com pequenas passagens pela EJA no formato presencial. Além dessa observação *in loco*, essas informações se confirmaram nas entrevistas realizadas com esta pesquisa e que serão apresentadas posteriormente.

Também pela observação foi possível verificar que havia muitos talentos na instituição e que seria possível criar situações de troca de boas práticas, mas que seria necessário o apoio externo para a formação continuada da equipe docente quanto às funções, às diretrizes curriculares, às metodologias de ensino, aos procedimentos didáticos e à avaliação na Educação de Jovens e Adultos na modalidade semipresencial.

Como se percebe, o sentido de serviços de apoio chega a ser ampliado em se tratando de CESEC. Esse serviço não se resume à atuação dos auxiliares de serviços gerais e do pessoal do setor administrativo, porque ficou entendido que para melhor atendimento aos alunos era preciso também o apoio aos professores na sua formação e qualificação para o trabalho.

O outro indicador de gestão administrativa de muita importância diz respeito à organização dos registros e documentação escolar. Quanto a isso, Lück (2009, p.107) diz que uma instituição próspera registra e documenta todo o trabalho que realiza, de forma a possibilitar o uso de informações a qualquer momento. Para a autora cabe à secretaria escolar integrar informações de várias fontes internas e fontes externas, tais como correspondências e documentos legais.

O manual do Secretário Escolar produzido pelo Secretaria de Estado da Educação do Paraná traz que

[...] a secretaria escolar é um braço executivo da equipe administrativa e pedagógica e dela depende o bom funcionamento da organização escolar. Ela é o órgão responsável pelos serviços de escrituração, documentação, correspondência e processos referentes à vida do estabelecimento de ensino e à vida escolar dos alunos, trabalhando coletivamente para a gestão administrativa e pedagógica do estabelecimento de ensino. Juntamente com o seu diretor, responde administrativamente e legalmente pela documentação escolar. (PARANÁ, 2006. p.9)

Para Lück (2009, p.107) compete ao diretor da unidade de ensino, supervisionar e orientar continuamente o trabalho da secretaria. “[...] Dos dados gerais dos alunos devem ser produzidas estatísticas, que serão continuamente atualizadas e tabuladas, de modo que se possa ter mapas descritivos gerais dos alunos”. Levando em conta esse posicionamento da autora e refletindo sobre o problema que deu origem a esta investigação, vale ressaltar que no CESEC esse levantamento estatístico é essencial, mas não é simples de ser realizado,

demandando esforço e integração dos setores administrativo, pedagógico e docente.

Esse problema de processamento de dados e informação já foi elucidado em seções anteriores, teve confirmação nas entrevistas realizadas para este trabalho e é grave no sentido de que deixa invisíveis os problemas relacionados aos rendimentos dos alunos, impossibilitando conseqüentemente a responsabilização e tomadas de atitudes interventivas.

Em 2014 no CESEC algumas situações-problema foram identificadas na dimensão da gestão administrativa, dentre as quais estão as apontadas no quadro 1 a seguir.

Quadro 2 - Situações-Problema na dimensão da Gestão Administrativa em 2014

Situação-problema	Detalhamento
Comportamento dos alunos quanto ao material, à escolha dos componentes curriculares, à desistência e à ausência prolongada.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de baixa no material didático recebido pelos alunos quer trocavam de componente curricular sem terem concluído o componente já iniciado; ▪ Falta de informação para o professor e para a secretaria sobre mudança de componente curricular; ▪ Falta de comunicação (registro) entre professores e secretaria quanto aos alunos com ausência prolongada; ▪ Imprecisão dos dados no sistema de informação.
Precariedade das fontes de registro.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Livros de registro com rasuras; ▪ Arquivos desorganizados; ▪ Falta de um sistema de registro informatizado; ▪ Falha no registro na secretaria – não era possível saber em que componente curricular o aluno estava matriculado ou qual havia sido concluído; ▪ Preferência por cadernos e escritas manuais; ▪ Informação insuficiente quanto aos dados pessoais dos alunos; ▪ Arquivos de alunos e professores fora do setor administrativo, guardados em armários inclusive na área de serviço em espaço de grande vulnerabilidade.
Formas de registro dos professores.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Opção por usar um caderno de assinaturas como registro de presença, sem especificar o módulo de estudo, a situação dos alunos e sem a descrição das suas habilidades e competências; ▪ Falta de registro de um roteiro ou planejamento para o aluno, o que dificultava o trabalho de eventuais mudanças de professores.

Fonte: Quadro elaborada pela autora a partir de observação e consultas aos arquivos da instituição.

Pelo que se percebe, são situações relacionadas a problemas passíveis de soluções simples, mas que em si e em conjunto contribuíam em muito para a morosidade nas ações e para a falta de clareza acerca do contexto que acaba por refletir negativamente nos resultados gerais da instituição.

De todos as situações apresentadas, ganha relevo a falta de uso dos recursos tecnológicos em favor dos registros da instituição. A esse respeito vale considerar o posicionamento de L (2009, p.108) que diz que o uso de ferramentas da informatização na gestão da escola também está sob a responsabilidade dos diretores escolares que precisam estar familiarizados com essas ferramentas e suas possibilidades de arquivamento, catalogação, mapeamento, análise e descrição de informações, cabendo a eles orientar a secretaria da escola nesse trabalho, assim como estimular e orientar na divulgação dos mapas e descrições de informações disponíveis.

As falhas nos registros e na documentação dos alunos de uma unidade escolar como o CESEC dificultam o desenho da realidade da instituição e por vezes provoca perda de tempo considerável e fadiga em busca de dados, ao passo que a organização, o arquivamento e a construção de fontes sistematizadas de informação sobre a vida escolar dos alunos garante a otimização do tempo e maior produtividade nos serviços realizados.

2.1.4 Gestão Democrática e Participativa

Embora pareça meio que um contraponto à dimensão de gestão vista no subtítulo anterior, a administrativa, serão abordados aqui o conceito e as aspectos mais relevantes da gestão democrática com uma das dimensões da gestão escolar. Esse possível contraponto reside na aparente ideia de que a gestão administrativa teria deixado de existir em detrimento da gestão democrática, mas há que entender que se trata apenas diferentes dimensões dentro da gestão escolar.

Desde a década de 80, e especialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 não são raros os debates e os movimentos em favor da democracia em todos os setores da sociedade. Como já discutido no capítulo 1 desta pesquisa, a própria EJA é resultado desses movimentos e da busca pela igualdade de condições para o acesso e a permanência nas instituições

educacionais, sendo, então, parte de um processo de democratização da educação pública.

Essa democratização alcançou o setor administrativo e fez consolidar essa dimensão de gestão denominada democrática e que está prevista na CF/88 (Art.206), na LDB9.394/96 (Art. 3º. Inciso VIII), onde se lê que ela deve acontecer com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e com a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Essa dimensão de gestão também faz parte do escopo do Plano nacional de Educação – PNE 2014/2024, como a décima nona meta a ser alcançada dentro dessa vigência. Essa meta está desdobrada nas seguintes estratégias:

Programas de apoio e formação de conselheiros de acompanhamento de políticas educacionais; fóruns permanentes de educação nos estados, municípios e DF, com vistas à coordenação das conferências e o acompanhamento dos planos de educação; constituição e fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais; conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização da gestão escolar e educacional; participação da comunidade escolar na formulação de projetos político-pedagógicos, currículos, planos de gestão escolar e regimentos escolares; autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; programas de formação de gestores escolares. (BRASIL, 2014)

O que se percebe é que a gestão democrática é uma proposta de integração entre membros da comunidade escolar e o estabelecimento de uma cultura não só de participação coletiva, como também de responsabilidade individual, o que a diferencia da gestão administrativa. Essa dimensão de gestão escolar parece ser fácil na teoria, mas não é na prática. Daí a necessidade dos programas de apoio e formação dos atores educacionais, do constante estudo e do monitoramento das ações, da formação e fortalecimento dos conselhos, grêmios e associações nas instituições e da criação de programas que estruturem e sustentem as decisões tomadas até torná-las efetivas, de maneira que se chegue aos resultados pretendidos, ou seja, é uma dimensão totalmente voltada para a coletividade e participação.

Nesse sentido, José Carlos Libâneo (2013), ao tratar da concepção democrática-participativa de gestão, defende a agremiação na tomada de decisões, mas evidencia que o fato de as decisões serem tomadas de forma coletiva não desobriga individualmente as pessoas da responsabilidade para com o

sucesso e o alcance das proposições dentro dos processos. Para ele, quando as decisões são tomadas coletivamente, cada membro deve assumir sua parte no trabalho. Esse é mais um dos grandes desafios para a gestão educacional e escolar: conseguir com que todos participem das decisões, o que justifica a democracia, mas para além disso, conseguir a participação, fazendo com que todos executem com responsabilidade as suas tarefas e contribuam da melhor forma para o sucesso das demandas.

Marcelo T. B. Burgos (2016, p.8), apoiado em Mônica Peregrino (2010) ressalta que na Constituição de 1988, e na produção normativa que a seguiu, a escola pública ganhou evidente importância, não apenas para a qualificação da força de trabalho, mas como fator decisivo para a formação de uma cultura democrática e afirma que a constitucionalização da educação passou a manifestar-se mais forte sob dois vieses: o primeiro, que o processo educacional deve ser capaz de cultivar a formação de indivíduos dotados de autonomia cognitiva e intelectual, habilitando-os a viverem plenamente a condição de cidadãos críticos, e o segundo, o que diz que a escola pública deve ser capaz de mobilizar estudantes, pais/responsáveis e sociedade civil local em torno de uma gestão escolar participativa.

Para Lück (2009, p.70) a democracia se dá com a preservação do direito de usufruto dos bens e serviços produzidos em cada contexto. A autora também afirma que a verdadeira democracia não se dá sem que os sujeitos sociais assumam seus deveres e responsabilidades e ainda aponta que a democracia tem caráter dinâmico e participativo, por isso sua construção demanda abertura, flexibilidade e criatividade.

Segundo Burgos (2016, p.11) para boa parte dos estados e municípios brasileiros, essa articulação entre gestão participativa e formação da cultura democrática não tem se afirmado. O autor ainda afirma que

[...] o fracasso desse modelo – cujas razões ainda precisariam ser mais bem estudadas – tem animado a afirmação de um outro modelo, no qual se aposta menos na autonomia da unidade escolar e na responsabilização decorrente da participação coletiva, e mais na concentração administrativa nas diferentes esferas dos Executivos estaduais e municipais do poder de definição de metas e procedimentos comuns a serem seguidos pelas escolas, e no controle, por meio de diversas formas de avaliação, da eficiência na produção de resultados. (BURGOS, 2016, p.11)

Há que se concordar com o autor também quando ele aponta que o diretor aparece como um líder da equipe, que é de sua competência construir um

ambiente propício à discussão e à construção de consensos, envolvendo não apenas os profissionais da escola, mas também a comunidade de pais.

Trazendo esse debate para o campo desta pesquisa, é preciso dizer que se na escola de ensino regular essa realidade desafia a gestão, na EJA esse desafio é ainda maior. É fato que a população da Educação de Jovens e Adultos hoje é composta por adolescentes e pessoas muito jovens, diferente do que ocorria nas décadas de 70 e 80. Mesmo se tratando dos adolescentes, no caso da EJA de ensino fundamental, a família não se envolve no processo.

A experiência na direção do CESEC “Júlio Martins Ferreira” demonstrou que as famílias dos adolescentes não costumam acompanhá-los sequer para a matrícula. Quanto aos alunos maiores de idade, a demanda de trabalho e obrigações sociais, o estilo de vida e suas rotinas e mesmo a aceleração do processo de formação dos alunos que se envolvem de forma consistente nos estudos são motivos que justificam o pouco envolvimento com os projetos coletivos da instituição. Mesmo a participação de alunos no Conselho Escolar (Colegiado) é um desafio à gestão, haja vista que os alunos mais assíduos e participativos são os que se disponibilizam a participar desse órgão de gestão, mas em razão dessa participação e dedicação são os que concluem mais rapidamente os estudos e precisam ser substituídos.

Trabalhar no CESEC por um período razoável antes da realização deste trabalho revelou que a ausência da família e a falta de tempo dos alunos para uma participação mais efetiva nos projetos da instituição tendem a conduzir a gestão à tomada de decisões por si só ou contando basicamente com a participação dos pedagogos e docentes.

Mesmo entendendo que é uma realidade desafiadora, é preciso dizer que compete ao gestor do CESEC, como aos diretores de unidades de ensino regular, se preparar e desenvolver habilidades e competências para motivar e incentivar os momentos de debate e a construção de propostas de melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, ouvindo os alunos, que são a razão de ser de todo o trabalho realizado.

O que não se pode é acreditar que não existe possibilidade de conhecer os pontos de vista dos alunos, colher deles sugestões e permitir que avaliem a instituição pelo trabalho lá realizado, uma vez que na gestão democrática e participativa todos os envolvidos são avaliados e avaliam, tomando os resultados

como indicadores de políticas a serem implementadas para a correção de rumos e para melhorar o desempenho de todos os envolvidos.

2.1.5 Gestão de resultados

Chega-se enfim à última dimensão da gestão escolar abordada nesta pesquisa, sem entender que esta seja menos importante que qualquer outra: a gestão de resultados. Assim, falar de resultados no tocante à Educação de Jovens e Adultos na modalidade semipresencial é falar mais uma vez em desafios já que os resultados passam pelo crivo da avaliação, ferramenta primordial dentro de qualquer organização.

Nos Centros de Educação Continuada que oferecem EJA nesse formato de estudo, como em qualquer outra instituição de ensino, é necessário que se defina um Sistema de Avaliação de Desempenho (SAD) a fim de realizar a produção de indicadores que apontem para a realidade dessas instituições.

De acordo com Lück (2009, p.89), a avaliação de desempenho é a estratégia de gestão que permite dar ao profissional a visibilidade do seu modo de trabalhar, bem como permite a ele escolha de comportamentos, organização de ações, estilo de comunicação, atitudes, seleção de materiais de apoio, etc. Já Davi Arellano Gualt et al. (2012, p.3) afirma que um Sistema de Avaliação instituído por uma organização precisa estar pautado numa gestão estratégica para que todos conheçam o problema que cerceia a organização e que deve ser enfrentado, e para que se defina as ações que devem ser implementadas, e se há conformidade entre indicadores e estratégias utilizadas para a solução do problema identificado. Sem hipervalorizar o processo, o autor apresenta o SAD como:

[...] um instrumento entre muitos para auxiliar uma melhor gestão; porém, não é uma panaceia livre de problemas técnicos no sentido organizacional, como já se discutiu antes. Um SAD é, no melhor dos casos, um conjunto de aproximações (proxies), um mecanismo simplificador da dinâmica organizacional, de seus resultados e impactos, com dois objetivos à vista: 1. Guiar a tomada de decisões da organização, e 2. Prestar contas com relação ao uso dos recursos em termos dos resultados e impactos alcançados. (ARELLANO et al., 2012, p.6)

É nesse sentido que vale aqui dizer que, mesmo sendo o CESEC “Júlio Martins Ferreira” uma pequena organização dentro de um sistema de ensino amplo

e complexo, faz-se necessário considerar a viabilidade do desenvolvimento de uma avaliação consistente, sistematizada e bem estruturada para medir com a maior precisão possível os resultados dos trabalhos realizados.

Tomando ainda Arellano et al. (2012, p.2) como ponto de referência neste debate, vale ressaltar que para ele uma organização transforma insumos em produtos por meio de um processo ou série de processos e que esses insumos geram reações, mudanças e interferências (resultados) em um determinado contexto, sendo que essas mudanças podem modificar eventualmente a natureza deste.

Considerando que uma organização objetiva causar impactos dentro de um contexto transformando-o e que o CESEC é uma organização que tem missão, visão e objetivos que estão diretamente relacionados a impactar a vida de seus alunos para que esses transformem também a realidade a sua volta, é pertinente defender a existência de uma gestão estratégica para a elaboração de um SAD, já que, segundo o autor, esse sistema é um instrumento que pode explicitar as cadeias, os argumentos e as lógicas que conduzem tanto para a definição dos problemas enfrentados como para a lógica que conectam as ações com os resultados esperados. Para o autor:

O discurso do SAD implica compreender uma organização como um sistema que transforma insumos em produtos, por meio de um processo ou de uma série de processos. Por sua vez, esses produtos irão gerar certas reações, mudanças ou interferências (resultados) em um contexto, e tais mudanças poderão modificar eventualmente a natureza deste. Em última instância, uma organização objetiva causar impacto dentro de um contexto, um ambiente, ou uma realidade, com a finalidade de transformá-los. (ARELLANO et al. 2012, p.4)

Como o tema desta pesquisa é a gestão educacional, com foco na EJA, no regime semipresencial, torna-se relevante pensar que se existe o problema da ausência prolongada dos alunos do Ensino Médio do CESEC “Júlio Martins Ferreira”, as estratégias de correção do mesmo serão frutos do desenvolvimento de um SAD que culmine na elaboração de um Plano Estratégico de Ação - PEA. Para Arellano et al (2012) todo PEA tem que estar vinculado clara e diretamente a esse sistema de avaliação de desempenho.

Como demonstrado no capítulo 1, o CESEC já tem estabelecido seu marco referencial: a missão, a visão e os seus objetivos estratégicos. Também tem definido seu marco legal que constam das normas sistêmicas, e das suas normas

institucionais previstas no Regimento Interno e Proposta Pedagógica. Também é capaz de levantar os índices de rendimento dos alunos e os indicadores de desempenho, ou seja, já possui uma organização que caminha em direção ao desenvolvimento de seu próprio SAD.

Nesse sentido, cabe, portanto, à gestão o desafio de lançar mão dos resultados obtidos, e considerando todos os indicadores de gestão escolar, definir as prioridades e promover ações administrativas que impactem positivamente em todos os setores de forma a prestar contas da sua eficiência e da eficácia de sua atuação, não no sentido de justificar, mas de fazer o que lhe compete enquanto gestor.

Dentro desta perspectiva e cientes dos problemas detectados e provados principalmente na seção que trata das taxas de rendimento dos alunos, é inegável que o CESEC “Júlio Martins Ferreira” não tem conseguido desenvolver ações que correspondam aos preceitos da gestão de resultados.

A invisibilidade do problema da ausência prolongada dos alunos, a falta de comunicação entre os segmentos e os muitos outros problemas já apontados nas seções anteriores demonstram a fragilidade da gestão de resultados e apontam para a necessidade de intervenções em caráter emergencial. Essas intervenções devem partir dos órgãos responsáveis pelo funcionamento dessa instituição de ensino, que existe sob a obrigação de primar pela qualidade nos serviços que presta à sociedade.

2.2 Abordagem metodológica – os caminhos percorridos para a realização da pesquisa

Antes de apresentar os achados da pesquisa e de se fazer a análise dos dados levantados principalmente para este segundo capítulo, é importante apresentar o percurso metodológico, os tipos de pesquisa escolhidos para a investigação e os motivos que justificam tais escolhas. É válido também ressaltar que diante da importância dada a este processo de investigação, entendeu-se que esta demanda investigativa, alicerçada sobre bases práticas, também haveria de estar fundamentadas nas teorias educacionais.

Dessa forma, começou-se pela leitura e entendimento da fundamentação teórica acerca do próprio processo de investigação científica. Sobre isso, Vianello (s.d) afirma o seguinte:

Para fazer ciência, devemos reunir alguns atributos importantes: organização, procedimento sistematizado, percepção crítica, pensamento hipotético, capacidade de análise, padronização e possibilidades de medir, avaliar e mensurar. Todos esses atributos e procedimentos referem-se ao método científico. (VIANELLO, s.d, p.6)

A autora também afirma que a curiosidade, a intuição e a criatividade são influências intangíveis sobre a descoberta científica, e chama a atenção para as características que julga essenciais à realização dessa atividade: a objetividade, a racionalidade, a sistematicidade, a generalidade, a verificabilidade e a falibilidade.

Tomando esses pressupostos como ponto de partida, planejou-se trabalhar da seguinte forma: à priori, identificar o problema, levantar hipóteses que poderiam ser confirmadas ou refutadas e delimitar um período para a investigação, sendo a abrangência deste os anos de 2014 e 2015, e decidir pelos tipos de pesquisa a serem aplicadas. Em seguida decidiu-se por levantar referencial teórico capaz de sustentar as principais abordagens acerca do contexto estudado para, só então, partir para a aplicação da pesquisa de campo mais apropriada para o alcance dos objetivos propostos para o trabalho e, por fim, analisar todos os dados mediante embasamento teórico a ponto de se conseguir propor intervenções significativas.

Vianello (s/d, p.6), com certo tom afetivo característico da Pedagogia, sugere que ao se decidir por uma área de pesquisa, o investigador deve “ouvir o próprio coração” para encontrar uma temática que mereça fazer com que ele se dedique e se debruce efetivamente sobre ela em busca de soluções.

Diante disso é necessário fazer aqui uma nova intervenção em primeira pessoa para dizer que essa sugestão ou aconselhamento da autora tem significado neste trabalho, porque de fato o interesse por essa área de pesquisa teve muito a ver com afetividade, com o amor pela educação e pela identificação natural com a EJA desde o primeiro contato que tive com essa modalidade de ensino no CESEC “Júlio Martins Ferreira”.

Como dito na introdução deste trabalho, esse contato começou em 2011 como professora, depois veio a trajetória como coordenadora da Banca Permanente de Avaliação por mais de dois anos e como diretora durante o ano de

2014. Em 2015, foi preciso que me afastasse do CESEC para assumir a direção de outra escola, mas retornei em 2016, novamente como professora e desta vez também como pesquisadora. Essa experiência tornou possível a percepção de que o CESEC vinha enfrentando o mesmo problema há anos: a ausência prolongada dos alunos que culminava na baixa taxa de rendimentos da intuição.

Estando, portanto, definido o problema a ser investigado, fazia-se necessário definir também o tipo de pesquisa a ser aplicada para a confirmação do mesmo. Então decidiu-se que seria interessante a aplicação de dois tipos: a exploratória, porque segundo Antônio C. Gil (2008, p.27) ela “tem o papel de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, e a descritiva, por seu pragmatismo. O autor afirma que

[...] as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. (GIL, 2008, p.28)

Ainda tratando da metodologia de pesquisa aplicada, foi considerado como procedimento e técnica de levantamento e análise de dados o aspecto quantitativo, quando se lançou mão dos dados estatísticos, e o qualitativo, numa abordagem observacional e a partir dos resultados das narrativas, entrevistas e análise de documentos.

A aplicação da metodologia de pesquisa qualitativa possibilitou relacionar conhecimento teórico e análise de dados. Segundo Günther (2006, p.201), esse tipo de pesquisa é percebido como um ato subjetivo de construção. Para o autor:

[...] existem três aproximações principais para compreender o comportamento e os estados subjetivos: a) observar o comportamento que ocorre naturalmente no âmbito real; b) criar situações artificiais e observar o comportamento diante das tarefas definidas para essas situações; c) perguntar às pessoas sobre o seu comportamento, o que fazem e fizeram e sobre os seus estados subjetivos, o que, por exemplo, pensam e pensaram. (GÜNTHER 2006, p.201).

Como já mencionado em outras seções, o levantamento de dados na perspectiva da pesquisa quantitativa se fez em diferentes níveis e por diferentes meios: a nível nacional em consultas em sites do governo e outros; a nível

estadual, quando se acessou o SIMADE e a nível de instituição quando se teve acesso aos livros de secretaria e fontes de registro dos professores.

De acordo com Flick et al. apud Günther (2006) as características da pesquisa qualitativa são

a) a realidade social é vista como construção e atribuição social de significados; b) a ênfase no caráter processual e na reflexão; c) as condições “*objetivas*” de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos; d) o caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa. (FLICK et al. apud GUNTHER, 2006, p.202)

Essas características são também argumentos que defendem essa escolha uma vez que o pretendido sempre foi construir significados pautados na realidade social da instituição e dos seus atores, estabelecendo um caráter processual e reflexivo dos dados levantados com a possibilidade de ajustes e retomadas ao campo de análise para confirmação de outros dados sempre que fosse necessário.

Assim, para a pesquisa qualitativa, além do acesso aos registros da instituição e da observação, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas e individuais com a diretora, com duas supervisoras e com uma orientadora educacional, a fim de tentar identificar quais são os desafios que se colocam a essas profissionais dentro do contexto da gestão escolar. Pretendeu-se ainda identificar os problemas subjacentes ao da ausência prolongada dos alunos e do baixo rendimento da instituição.

Essas entrevistas foram realizadas de forma objetiva com perguntas dirigidas, mas foram questionamentos que possibilitaram uma certa conversação sobre o tema, de maneira que as respostas, por vezes, vieram seguidas de alguns desabafos.

Além dos aspectos próprios de cada tipo de pesquisa e método de levantamento de dados, outros motivos justificam as escolhas relacionadas à metodologia de investigação nesta pesquisa. O primeiro diz respeito ao número de participantes no processo investigativo, pois apesar de haver um razoável número de alunos matriculados, O CESEC não reúne essa população em momentos comuns, uma vez que o ensino é semipresencial e não há obrigatoriedade de momentos coletivos.

O segundo motivo, está no fato de que o recorte temporal é restrito aos anos de 2014 e 2015, trazendo para o campo investigativo também pessoas que já não têm mais vínculo com o referido CESEC. Um terceiro motivo que justifica a escolha por essa metodologia reside no fato de que os achados de uma pesquisa se apoiam também em argumentações explícitas, é o que Günther (2006, p.203) chama de “generalizações factíveis para circunstâncias específicas”.

Então, entendeu-se que as especificidades da instituição ligadas ao estudo de caso dentro do campo desta pesquisa seriam mais visíveis se partissem da perspectiva de análise dos discursos, dos textos e documentos e das observações dentro do contexto. O último motivo reside no fato de ter sido possível um contato amplo com os atores e com o ambiente para as observações em campo. Julgando que a caracterização do público participante da entrevista seria um dado relevante para a análise das respostas, procurou-se fazê-la de forma concisa e pragmática. Assim sendo, decidiu-se por apresentar os participantes por grupos afins, conforme se vê nas tabelas 18 e 19.

Tabela 18 - Caracterização da Equipe de Profissionais Entrevistadas

Função	Tempo de serviço	Tempo de atuação no CESEC	Ano de atuação	Curso de formação para atuar na EJA	Grau de satisfação em atuar no CESEC (0-5)	Grau de satisfação com os resultados dos alunos (0-5)
Diretora	35 anos	2 anos	2015-2016	Não houve	5	4
Supervisora atual	17 anos	10 meses	2016-2017	Não houve	4	3
Ex-supervisora	11 anos	10 anos	2006-2016	Houve - 01 em 2014 ³⁷	5	3
Orientadora	3 anos	1 ano	2015	Não houve	4	3

Fonte: Tabela construída pela autora com base nas respostas aos questionários que acompanharam a entrevista.

Também foram realizadas entrevistas com dois grupos focais, em momentos distintos, um com professores e outro com alunos. Da mesma forma, houve um conjunto de questionamentos previamente elaborados e algumas repostas acabaram por desencadear uma interação entre os membros do grupo, ampliando as possibilidades de análise da realidade investigada.

Quanto ao método da entrevista semiestruturada com as lideranças e o trabalho com grupos focais³⁸, ficou entendido que esses possibilitam obter as

³⁷ Supervisora e professora participaram do mesmo curso que foi planejado e ministrado pela Gestora em 2014, após aprovação da SRE.

melhores respostas quanto às características da instituição, localização das dificuldades e desafios, bem como anseios e pontos positivos no desenvolvimento das ações a partir da percepção direta dos atores.

Para Gaskell apud Weller (2006):

Os grupos focais podem ser definidos como uma “esfera pública ideal”, já que se trata de “um debate aberto e acessível a todos [cujos] assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional” (GASKELL apud WELLER, 2006, p. 243)

A opção pelo grupo focal com professores se deu em razão de que estes compõem um pequeno número atuando na instituição, o que não justificaria o uso, por exemplo, de aplicação de questionários de forma isolada. Outro fator é o de que, em razão da rotatividade comum ao CESEC, não está na instituição o mesmo grupo de professores que atuavam nos anos de 2014 e 2015, recorte temporal desta pesquisa.

Quanto aos professores, foram feitos 8 convites, no entanto, compareceram apenas 50%. Sendo quatro professoras com experiências distintas dentro do CESEC, conforme se vê na tabela 19, a seguir:

Tabela 19 - Caracterização das Professoras Entrevistadas quanto aos aspectos de formação e trabalho

Função	Componente Curricular	Tempo de serviço	Tempo de atuação no CESEC	Ano (s) de atuação	Participação em curso de formação para a EJA?	Grau de satisfação em atuar no CESEC (0-5)	Grau de satisfação com os resultados dos alunos (0-5)
Professora 1	Matemática	27 anos	8 anos	2009-2017	Sim em 2014	5	4
Professora 2 ³⁹	Português	15 anos	02 anos	2014-2015	Sim em 2014	5	4
Professora 3	Português	5anos	18 meses	2015-2016	Sim em 2014	5	4
Professora 4	Química	6 anos	9 meses	2017	Não	5	3,5

Fonte: Tabela construída pela autora com base nas respostas aos questionários que acompanharam a entrevista.

Manter a proposta e realizar a entrevista com esse pequeno grupo foi uma decisão pautada em quatro fatores específicos: primeiro, pela percepção de que

³⁸ Os questionários das entrevistas e os roteiros utilizados nos grupos focais para esta pesquisa encontram-se disponíveis no apêndice.

³⁹ Professora em 2014 e 2015, com desvio de função para a Banca Permanente de Avaliação em 2016, onde ainda atua.

havia uma resistência (muda) de alguns convidados em participar, o que não justificaria, por exemplo adiar a atividade e tentar novos convites. O segundo, diz respeito ao fato de que, conforme se viu na seção 1.4, tabela 10, esses são os componentes curriculares de maior procura no CESEC, logo, essas professoras que foram as mais desafiadas fossem, talvez, as que melhor pudessem debater sobre o problema investigado.

O terceiro ponto está associado ao fato de que mesmo sendo poucas as participantes, seria possível uma visão mais panorâmica acerca das respostas dadas por elas, uma vez que existe uma observação diária e algumas experimentações por parte da entrevistadora e pesquisadora, porque se fala de um lugar onde ela atua como professora, tendo atuado também como gestora, o que lhe permitiu traçar parâmetros entre as respostas e a realidade observada.

Considerar suficiente para levantamento de dados a participação desse pequeno grupo de professoras também se explica porque nele havia uma, com um considerável tempo de prática docente no CESEC, e que pela observação, demonstra-se envolvida com o processo; outra que atuou como professora e foi desviada de função, assumindo a Banca Permanente de Avaliação, e como visto anteriormente, existem relações contextuais interessantes entre CESEC e Banca quando se busca entender a ausência, o abandono, a evasão e a não conclusão dos alunos desta instituição; ainda outra, que já não faz parte do quadro de professores do CESEC, o que teoricamente poderia conjugar numa maior liberdade de expressão do pensamento, e por fim, uma última, que estando recentemente lotada na instituição, poderia contribuir com a investigação no sentido de se discutir expectativas, desafios, sensações e percepções acerca do trabalho e do problema investigado, sem estar ainda influenciada de forma mais sistemática com a tão discutida cultura do CESEC.

Quanto à preparação para a realização do grupo focal com os discentes, vale dizer que se deu a partir do contato direto com os alunos que compareceram para aulas presenciais, mas de modo geral o convite foi feito via telefone. Foram convidados 26 (vinte e seis) alunos, sendo que 25 (vinte e cinco) renovaram matrícula neste ano de 2017.

Dos 26 (vinte e seis) convidados, 20 (vinte) estavam matriculados no CESEC em 2014, e dos 06 que compareceram, todos são trabalhadores, somente um não tem filhos, um concluiu pela Banca Permanente, um tentou a certificação

sem êxito pelo ENEM e pela Banca, mas concluiu pelo CESEC, uma desistiu dos estudos, uma está indecisa se continua ou não os estudos pelo CESEC e dois que afirmam precisarem do CESEC para concluir os estudos, ainda que demorem, pois necessitam dessa certificação.

Pelo que se pode perceber, procurou-se selecionar os atores educacionais e os alunos a serem entrevistados a partir do seu grau de representatividade no CESEC, se atentando para algumas especificidades que pudessem sinalizar fatores discutidos dentro das diferentes dimensões da gestão e considerando inclusive, e como já dito anteriormente, que se trata de uma instituição com um universo restrito de profissionais e que não conta com um número expressivo de alunos com presenças diárias.

Pelo que se mostra, foi predominante o aspecto qualitativo da pesquisa, com interesse pela coleta de dados baseados na análise dos pensamentos, sentimentos, comportamentos e atitudes dos envolvidos. Isso porque o importante para o desenvolvimento deste trabalho e para a busca da resposta à pergunta que conduziu a esta pesquisa não seriam os grandes números, mas a observação e o registro de informações apreendidas da construção da realidade da instituição.

As entrevistas foram planejadas considerando alguns critérios: a definição de objetivos que estivessem conjugados com os desta investigação; a realização de uma boa introdução e apresentação no momento da aplicação dos questionamentos; a elaboração de um roteiro de perguntas com número adequado de questões a serem discutidas; atenção aos fatores que poderiam comprometer o resultado da pesquisa, tais como: trajés, postura e situações que pudessem levar os participantes a algum tipo de constrangimento; a preparação do ambiente de entrevista e os cuidados com a interatividade por parte da entrevistadora no sentido de não emitir valor durante o processo.

Assim, buscou-se preservar a validação comunicativa e evitar distorções das informações obtidas, minimizando a margem de erros nos resultados, mantendo a triangulação entre metodologia, conteúdo e envolvidos.

2.3 O contexto e a caracterização das entrevistas

Esta subseção é destinada à análise dos dados coletados nas entrevistas com as equipes gestora, pedagógica, e com os professores e alunos do CESEC

“Júlio Martins Ferreira” que participaram dos grupos focais na pesquisa realizada no âmbito deste segundo capítulo, mas antes de apresentar os resultados desta atividade, bem como a análises dos mesmos, é preciso deixar claras algumas considerações.

Segundo Rosália Duarte (2012, p.141), pesquisas qualitativas são baseadas em entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas. Para sua realização, conforme a autora, devem ser selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação sendo isso um fator primordial, já que interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema investigado.

Nesta perspectiva, conseguir os atores a serem entrevistados não foi uma tarefa tão simples. Muitos dos profissionais que atuaram na instituição nos anos de 2014 e 2015 já não fazem parte do atual quadro de pessoal, mas os convites foram feitos pessoalmente ou por telefone a todos que poderiam contribuir com a pesquisa.

Para Duarte (2002, p.146) à medida que perguntas vão sendo feitas por um entrevistador, diversas vezes e para diferentes pessoas, e que esse pode ouvir sua própria voz nas gravações realizadas, é possível a ele avaliar seu desempenho a ponto de corrigi-lo gradativamente. Fica entendido assim que o recurso da gravação para a transcrição e análise das respostas é um fator necessário dentro dessa metodologia de levantamento de dados.

Nesse sentido, optou-se por realizar entrevistas em dias diferentes ou com espaço de tempo suficiente para que a entrevistadora pudesse ouvir e ver as gravações entre uma e outra entrevista e assim aperfeiçoar-se.

Mesmo estando claros os objetivos e dada ciência ao convidado de que havia um termo de consentimento livre e esclarecido que lhe assegurava que nem o seu nome, nem o material que indicasse a sua participação seria liberado sem a sua permissão, houve quem, mesmo tendo aceitado previamente o convite, desistisse de participar ao tomar conhecimento de que a entrevista seria gravada ou filmada e as respostas seriam transcritas. Esse dado pode permitir diferentes leituras, mas a julgar pelo contexto e tudo que já foi apresentado no capítulo 1 e início deste segundo capítulo, pode se entender como uma das possíveis leituras dessa recusa, o medo do convidado em se comprometer com uma “verdade” que seria a dele mesmo.

Ao entrar em contato com uma orientadora educacional que atuou no CESEC foi feito o convite e esse foi aceito de prontidão. No entanto, diante da descrição do procedimento ficou nítida a preocupação da mesma que disse: “ai meu Deus! Então é gravado? ”. Com a confirmação e mesmo com a justificativa para a gravação a mesma se recusou justificando: “Minha voz não fica boa em gravações. Por que você não entrevista [...] que foi orientadora antes de mim? Acho que ela poderá ajudar mais que eu! ”.

Depois disso, tentou-se estender o convite à outra orientadora que também já não atua mais no CESEC, mas como a mesma já se encontra aposentada, mesmo residindo na mesma cidade, não foi possível o contato. Assim, para não perder de todo a participação de uma orientadora, devolveu-se o convite para a anterior, desta vez, sob a possibilidade de serem enviadas as perguntas via e-mail, e o convite foi aceito.

Semelhante a isso, está a tentativa de entrevista com a diretora. Depois de várias investidas sem sucesso e justificadas pelo excesso de trabalho, vendo esgotado o tempo programado para a realização da mesma e também para não perder a sua contribuição, o roteiro com as perguntas foi enviado por e-mail e por fim, depois de certa insistência, as perguntas voltaram respondidas de forma resumida e objetiva.

Assim, das quatro entrevistas planejadas, duas foram possíveis de realização conforme se havia planejado, e duas aconteceram com a aplicação dos mesmos questionamentos pretendidos, porém, com respostas escritas, caracterizando o método por aplicação de questionário. De resto, vale dizer que em momentos diferentes aos planejados, foi possível conversar informalmente com as entrevistadas a respeito da situação da entrevista e de seu conteúdo, de maneira que não faltou subsídio para as análises feitas.

A relevância desses dados aqui reside na inquietação que esse tipo de acontecimento provocou dentro desta pesquisa, no sentido de se tentar entender o que poderia estar de fato por trás das recusas em participar de uma entrevista acerca de um problema já visível na instituição.

Ao contrário dessas experiências, diante do convite recebido, a atual supervisora da instituição perguntou: “*Vou poder dizer a verdade!?* ”. Foi dito a ela que havia um roteiro de perguntas objetivas e que ela estaria livre para responder e fazer as considerações que achasse válidas dentro da perspectiva da entrevista e

dos objetivos deste trabalho de investigação. Da mesma forma que para as demais, foi apresentado o procedimento e o convite foi aceito.

Também foi convidada a supervisora que atuou no CESEC no período de 2006 ao primeiro semestre de 2016. Na época seu vínculo com a instituição como supervisora se dava em razão da Lei 100/2007, mas com a queda desta lei em 2014, a mesma perdeu a estabilidade e passou a atuar como professora do Uso da Biblioteca, quando a atual supervisora, sendo efetiva, foi removida para o CESEC. Vale dizer que toda a experiência profissional da ex-supervisora, enquanto atuante na supervisão escolar, ocorreu nessa instituição.

Para Duarte (2002, p.145) o local e a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, bem como o grau de disponibilidade para a concessão dos depoimentos devem ser considerados no contexto das pesquisas semiestruturadas. Nesse sentido, vale dizer que a entrevista realizada com uma das supervisoras e com o grupo focal com professores aconteceram na própria instituição, no período em que as unidades de ensino estavam em greve. Assim, aconteceram em um ambiente calmo e sem interrupções. Os entrevistados demonstraram estar muito à vontade e dispostos a contribuir com a pesquisa.

As entrevistas com a ex-supervisora e com o grupo focal de alunos aconteceu também na instituição que apesar de estar funcionando normalmente não apresentou situação que fosse fora da normalidade para a realização das mesmas.

Apesar do fato de as perguntas já terem sido elaboradas previamente, foi natural a flexibilidade na realização das entrevistas com os profissionais da instituição, primeiro porque se tratava de pessoas (entrevistadora e entrevistadas) já conhecidas e com considerável grau de confiança pelas experiências conjuntas, vivências e trabalhos já realizados no mesmo espaço e também porque os pontos de discussão giravam em torno de questões muitas vezes levantadas nos debates daquela unidade de ensino.

Quanto a isso, vale dizer que foram consideradas as colocações de Duarte (2002, p.148) que apoiada em Velho (1986, p.16) alerta para o risco que existe quando um pesquisador lida com indivíduos próximos, às vezes conhecidos, com os quais compartilha preocupações, valores, gostos e concepções. Nesse sentido, tentou-se ao máximo na apresentação e na introdução garantir que naquele momento não se tratava de uma colega de trabalho coletando informações sobre a

instituição, mas uma pesquisadora procurando confirmar hipóteses previamente levantadas e confirmar evidências sobre uma realidade compartilhada e com fins de promover debate e proposição de mudanças.

Percebeu-se que isso ficou bem entendido, principalmente quando em ocasião da entrevista com as professoras no grupo focal, as respostas eram colocadas em terceira pessoa, mesmo quando remetiam ao tempo em que a entrevistadora tinha sido a gestora da instituição.

Em relação aos alunos, o que se percebeu do contato durante a entrevista foi um grande interesse em falar das suas expectativas e frustrações como demonstração da necessidade e da esperança nas mudanças relacionadas ao problema investigado.

Para garantir a integridade das respostas e para facilitar o processo de análise, as entrevistas foram gravadas quando individuais e filmadas e gravadas quando realizadas com os grupos focais. A escolha por também gravar em áudio apesar de se estar filmando foi uma forma de garantir que se houvesse falha em um dos procedimentos haveria o outro como forma de garantia de que nenhum dado ficaria perdido.

Tanto os materiais impressos utilizados nas entrevistas quanto os audiovisuais estarão arquivados para eventuais procedimentos de consulta e certificação de realização.

2.4 O conhecimento da realidade: uma oportunidade de transgressão e mudança

Nesta seção, buscou-se estabelecer com maior clareza os problemas que desafiam a gestão do CESEC “Júlio Martins Ferreira”, especialmente o da ausência prolongada dos alunos. Para isso, foi fundamental ouvir os principais atores educacionais da instituição aplicando nessa investigação os métodos qualitativos de pesquisa.

Quanto a esses métodos, Duarte (2002, p.151) afirma que eles fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, muito difíceis de serem analisados. Concordando com a autora, entende-se que lançar mão do material de pesquisa a fim de dar conhecimento acerca da realidade do CESEC é por um lado uma tarefa delicada e difícil, mas por outro, muito importante, já que se pretende

lograr os objetivos de descrever tal realidade e propor mudanças substantivas, como elevar as taxas de rendimento dos alunos jovens e adultos que lá estudam.

Para a grande maioria dos jovens e adultos que ainda não concluíram seus processos de escolarização, a EJA semipresencial é a porta que lhes abre no sentido de dirimir essa defasagem não só nos estudos, mas nas diversas áreas da sua vida pessoal e em sociedade. Por vezes, pode ser a única possibilidade real da certificação que lhes garante a chance de concorrer e até conseguir ascensão social, dando-lhes a condição de se manterem inseridos na sociedade e de se sentirem sujeitos ativos e cidadãos contemporâneos como devem ser.

É sob essa ótica que se entende que procurar encontrar na gestão escolar a possibilidade de aumentar os índices de permanência dos alunos na EJA constitui-se em um tema de muita relevância no atual contexto educacional. Primeiro, porque o Brasil tem agora um Plano Nacional de Educação que prevê desenvolvimento de políticas de atendimento a essa população, e segundo, porque as instituições de ensino e mesmo a sociedade nunca se viram tão instrumentadas com recursos que podem ser transformados em ferramentas didáticas como agora.

Assim, se instalar no seio de um Centro Estadual de Educação Continuada com a intenção de conhecê-lo, não na busca do erro e das falhas pelo erro e pelas falhas em si, mas pelos erros e falhas com o entendimento de que são eles indicadores das mudanças que precisam acontecer, já que foram deflagrados problemas como o da ausência prolongada dos alunos, é uma forma de propor e fazer justiça social.

É preciso dizer diante disso, que cada observação e apontamento feitos nas seções anteriores que deflagram os problemas estruturais e organizacionais do CESEC “Júlio Martins Ferreira”, bem como, cada pergunta, resposta e consideração apresentadas a partir desta seção devem ser entendidos sob o viés do respeito à instituição e muito mais aos propósitos educacionais do país, da própria instituição e dos alunos que nela buscam uma forma de inserção e ascensão social. Em outras palavras, o desvelamento dos problemas que desafiam a gestão do CESEC, que é na verdade o conhecimento da sua realidade, deverá ser traduzido como uma oportunidade de transgredir e mudar tudo aquilo que se coloca como entrave para o alcance dos objetivos propostos.

Isso posto, passa-se à apresentação e análise dos achados finais desta pesquisa para que eles fundamentem as ações que serão propostas no capítulo seguinte.

2.4.1 O CESEC sob o prisma dos profissionais

É de consenso no meio educacional que o trabalho de uma instituição de ensino encontra sentido na sala de aula, lugar que por excelência as experiências e as aprendizagens se concretizam. Sendo assim, recai sobre o professor a responsabilidade de dar conta das demandas e desafios referentes aos desempenhos dos alunos.

Também é consenso que para executar suas ações com eficiência os professores precisam contar com os serviços de apoio. Sobre isso, foi visto na subseção gestão administrativa que os profissionais de apoio em uma instituição de ensino são os auxiliares de serviços gerais e os do setor administrativo, no entanto, é pertinente dizer que os profissionais que mais devem ter condições de apoiar o trabalho docente são os especialistas de ensino, na pessoa do supervisor pedagógico ou supervisor escolar e do orientador educacional.

Segundo Rangel apud Isabel Alarcão (2001, p.12), a supervisão passa a ser pedagógica quando se caracteriza por um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Ainda nesse sentido, consta no Regimento Interno do CESEC, no Art. 52, uma série de atribuições a esses profissionais, que são pertinentes de destaque nesta discussão. Esse documento determina que é papel específico do Especialista em Educação Básica (Supervisor Pedagógico ou Orientador Educacional) articular o trabalho pedagógico da escola, coordenando e integrando os diferentes segmentos da instituição em favor do ensino.

Nos quadros 3, 4 e 5 a seguir, foram colocadas essas atribuições e o resultado da investigação feita em torno da ação de trabalho pedagógico da instituição. Para o tópico I de atribuições tem-se o seguinte:

Exercer em unidade escolar o serviço de supervisão e orientação do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas,

conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar. (RI/CESEC. 2014, p.23)

A seguir as atribuições específicas do EEB – Supervisor Escolar previstas no Regimento Interno.

Quadro 3 - Atribuições I do Supervisor Pedagógico e os resultados da pesquisa

Atribuições	Executadas? S (sim) N (não)	Fonte de informação		
		Observação	Resposta das supervisoras	Resposta dos professores
Coordenar a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola.	S	X		
Delinear, com os professores, o Projeto Pedagógico da Escola, explicitando seus componentes de acordo com a realidade.	S	X		
Coordenar a elaboração do currículo pleno da escola, envolvendo a comunidade escolar.	N		X	
Assessorar os professores na escolha e utilização dos procedimentos e recursos didáticos mais adequados aos objetivos curriculares.	N		X	
Promover o desenvolvimento curricular, redefinindo, conforme as necessidades, os métodos e materiais de ensino.	N		X	
Participar da elaboração do calendário escolar e zelar pelo seu cumprimento.	S	X		
Articular e apoiar os docentes de cada área para o desenvolvimento do trabalho técnico-pedagógico da escola, definindo suas atividades específicas.	N	X	X	X
Avaliar o trabalho pedagógico, sistematicamente, com vistas à reorientação de sua dinâmica.	N	X		
Identificar as manifestações culturais características da região e incluí-las no desenvolvimento do trabalho da escola.	N	X		

Fonte: Regimento Interno / 2014 - Quadro construído pela autora.

Os dados desse quadro estão relacionados às perguntas respondidas pelas supervisoras, pelos professores e pelas observações diárias, já que o lugar de onde se fala é o campo de atuação da pesquisadora desde 2011.

No tocante à análise desses dados, pode-se dizer que existe uma ampla necessidade de intervenção da gestão no campo pedagógico da instituição. Quando se falou nas seções anteriores sobre a necessidade de proporcionar aos funcionários e alunos a ideia de pertencimento e de empoderamento, especialmente quando se tratava dos desafios da gestão na dimensão da gestão de pessoas era disso que se estava falando.

Pontuar a atual participação da supervisão no contexto escolar do CESEC, ouvindo também a supervisora que acompanhou a instituição por mais de dez anos, fez-se pertinente no sentido de se verificar se houve uma evolução da instituição ao longo tempo, ou seja, se os planos e projetos desenvolvidos no CESEC foram suficientes para promover uma maior integração do trabalho da gestão com a supervisão e desta com a docência a ponto de melhorar os índices de aproveitamento dos alunos.

Outros aspectos importantes nesse debate estão relacionados ao tópico II de atribuições que se refere a – “[...] Planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço” (RI/CESEC. 2014, p.23).

Quadro 4 - Atribuições II do Supervisor Pedagógico e os achados da pesquisa

Atribuições	Executadas? S (sim) N (não)	Fonte de informação		
		Observação	Resposta das supervisoras	Resposta dos professores
Coordenar as reuniões destinadas as atividades extraclasse do corpo docente.	N	X		
Acompanhar a avaliação de desempenho dos professores, identificando as necessidades individuais de treinamento e aperfeiçoamento.	N	X	X	X
Efetuar o levantamento da necessidade de treinamento e capacitação dos docentes da escola.	N	X	X	X
Manter intercâmbio com instituições educacionais e/ou pessoas visando sua participação nas atividades de capacitação da escola.	N	X	X	
Analisar os resultados obtidos com as atividades de capacitação docente, na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.	N	X	X	X

Fonte: Regimento Interno – Quadro construído pela autora.

Para Cláudia M. Almeida e Kátia C. D. Soares (2001), o trabalho da supervisão pedagógica deve estar diretamente associado à formação continuada do professor, ao planejamento escolar, à avaliação e à gestão democrática, mas o que se percebe no quadro acima é que esse é mais um ponto que deve ser repensado na instituição.

Antes de se apresentar de forma mais descritiva os resultados das entrevistas, ainda é válido apresentar os dados relacionados ao papel do Orientador Educacional, sob o prisma das atribuições no RI, ainda no Art. 52, no

inciso III “[...] exercer, em trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas. ”

Além dos dados do Regimento o quadro a seguir apresenta os resultados da pesquisa realizada nesse campo de atuação profissional no CESEC.

Quadro 5 - Apresentação de dados relacionados às atribuições do Orientador Educacional no CESEC

Atribuições	Executadas? S (sim) N (não)	Fonte de informação		
		Observação	Resposta da Orientadora	Resposta dos professores
Identificar, junto com os professores, as dificuldades de aprendizagem dos alunos elaborando o Plano de Intervenção Pedagógico.	N	X		X
Orientar os professores sobre as estratégias mediante as quais as dificuldades identificadas possam ser trabalhadas, em nível pedagógico.	S		X	
Encaminhar, a instituições especializadas, os alunos com dificuldades que requeiram um atendimento terapêutico.	N	X		
Promover a integração do aluno no mundo do trabalho, através da informação profissional e a discussão de questões relativas aos interesses profissionais dos alunos e à configuração do trabalho na realidade social.	N	X		
Envolver a família no planejamento e desenvolvimento das ações da escola.	N	X		
Proceder, com auxílio dos professores, ao levantamento das características sócio - econômicas e linguísticas do aluno e sua família.	N	X		
Utilizar os resultados do levantamento como diretriz para as diversas atividades de planejamento do trabalho escolar;	N	X		
Analisar, com a família, os resultados do aproveitamento do aluno, orientando-o, se necessário, para a obtenção de melhores resultados.	N	X		
Oferecer apoio às instituições escolares discentes, estimulando a vivência da prática democrática dentro da escola.	N	X		
Atuar como elemento articulador das relações internas na escola que envolvam os profissionais e alunos e externas com a comunidade escolar e entidades de apoio psicopedagógicos e como ordenador das influências que incidam sobre a formação do educando.	N	X		

Fonte: Regimento Interno – Quadro construído pela autora.

Pelo que se percebe o CESEC “Júlio Martins Ferreira” enfrenta dificuldades também na realização das atividades de competência no campo da orientação educacional, ocorrendo na instituição um esvaziamento da função daquele profissional.

Para melhor elucidar e compreender essas situações de esvaziamento de funções, nas páginas que seguem será feita a apresentação mais detalhada do resultado dessa pesquisa, acrescentando a esses dados, os achados com as entrevistas realizadas com a equipe de profissionais do CESEC, a começar pela entrevista com atual supervisora. Esta, quando questionada sobre quais seriam os principais desafios colocados à gestão do CESEC, respondeu seguramente que seria motivar os professores para participação. E disse: *“Não é com os alunos. É com os professores. Ninguém quer nada. E tem a afetividade. Ela existe na gestão, mas, ou é afetividade demais ou não é. Precisa de uma afetividade equilibrada”* (SUPERVISORA, entrevista realizada em 14 de abril de 2017).

Nesse momento a entrevistada explicou que entende que toda motivação no contexto de uma escola parte da afetividade. Que a gestão escolar deve ter isso como diferencial, não com um ou outro profissional, mas com todos e na medida certa, sabendo se posicionar quando tiver que ser firme e manter as decisões.

Foi reforçada a pergunta no sentido de se confirmar se seria somente aquele o desafio da gestão no ponto de vista da entrevistada e ela reforçou que sim, devolvendo a pergunta, dizendo: *“Você acha que não? Quem é o professor que trabalha aqui com paixão, que você vê brilhar os olhos? Não tem. É isso.”* (SUPERVISORA, entrevista realizada em 14 de abril de 2017).

Ao entrevistar a ex-supervisora que atuou no CESEC por dez anos na supervisão, a mesma também apontou a atuação docente como sendo o maior desafio à gestão e como possível causa para a desistência dos alunos:

[...]eu acho que o principal desafio da equipe gestora é. conseguir conciliar...eu não sei se seria conciliar... é conseguir conscientizar os professores...é ... da forma do atendimento que os alunos devem ter. Os professores sabem da forma do atendimento do CESEC, mas daí a ter esse atendimento fidedigno da forma que ele tem que ser. porque o CESEC é uma forma de educação diferenciada... a Educação de Jovens e Adultos já é diferenciada e a semipresencial ainda é mais. [...] (EX-SUPERVISORA, entrevista realizada em 12 de abril de 2017)

A entrevistada explicou que essa dificuldade também se dá em razão da rotatividade de professores. Como dito em seções anteriores, são remanejados

para o CESEC profissionais que estão normalmente em fim de carreira e isso faz com que, quando o profissional começa a entender o processo ele é substituído por um designado que logo será também substituído por outro remanejado.

A ex-supervisora não generaliza a má atuação dos professores, mas afirma que além da rotatividade, outra grande dificuldade da equipe gestora diz respeito à resistência dos professores mais antigos em mudar sua prática.

[...] outra dificuldade da equipe gestora é com relação àqueles professores que já estão aqui há muito tempo e que às vezes não se conscientizam sobre a melhor forma de atender, a melhor forma de se chegar a esse aluno ... é ... é que eles têm uma ideia de como deve ser o trabalho deles e eles não abrem mão daquilo, entende? [...] (EX-SUPERVISORA, entrevista realizada em 12 de abril de 2017).

Questionada se ela veria nisso uma questão associada aos aspectos culturais construídos ao longo da história do CESEC ela afirmou que sim e completou:

[...] A mesma cultura que o aluno tem o professor também tem... que o aluno vem aqui pra fazer prova... vem aqui, pega o material e vai pra casa estudar e vem aqui pra fazer prova... então, essa cultura, ela é forte não só para o aluno, pra muitos professores também... essa é uma dificuldade da equipe gestora... tanto para o supervisor de ter que mostrar para o professor que isso não funciona, como para o diretor em questão administrativa mesmo.[...] (EX-SUPERVISORA, entrevista realizada em 12 de abril de 2017).

A pergunta sobre os maiores desafios da gestão também foi feita às professoras no grupo focal. No momento da pergunta houve uma troca de olhares e um silêncio breve que foi quebrado com um riso de uma delas (professora 1) quando ouviu a ex-colega, professora 3, que atuou no CESEC com o Componente de Língua Portuguesa apenas nos anos de 2014 e 2015, perguntar quase que para si mesma:

[...] será que eu vou dizer? ... (pensa) ... eu vou dizer. Você sabe o que eu acho que desafia? ... um dos ... pode ser que sejam... (gesticula com as mãos como se um conjunto), ... é lidar com os próprios professores. É motivar os professores para que eles cativem o seu aluno para que ele sinta vontade de voltar... e às vezes falta isso... então se ele chega para pegar um trabalho, para realizar uma prova, para pegar uma explicação ... e ele não tiver atenção desse professor ele não volta ... o aluno da EJA ele é um aluno carente de várias coisas... [...] (PROFESSORA 3, entrevista realizada em 12 de abril de 2017)

A professora 1, efetiva e atuando no CESEC há mais de 8 anos, que abriu o momento das respostas a essa pergunta com risos completou a fala da colega dizendo:

[...], mas aí, completando essa ideia... e concordando com tudo que ela falou, se a gente sabe que o aluno é diferente, se a gente sabe que esse aluno veio para cá porque ele não se encaixou de certa forma lá atrás, ou hoje, ali onde ele estuda, então ele tem que ter uma coisa diferente aqui. Então se o professor não faz... eu mesma, sabe? Por causa desse meu jeito ... eu mesma já sofri bullying... aqui... sim aqui no CESEC... por ser a professora que toma atitude, que fala com todo mundo, que vai atrás de todo mundo, que mexe com todo mundo, que brinca com todo mundo independente do aluno ser meu ou não... acham que eu faço isso porque sou atrevida..., mas eu sou mesmo, não nego ... é um jeito sabe? Porque eu já vi vários alunos descerem... aí eu vou atrás e falo “vem cá, espera aí ... onde você vai?” ... aí nessa conversa onde eu cerco ele, eu sugiro, né? Sugiro que se ele está com problema com uma disciplina que ele faça outra, inclusive ser for a minha... eu sugiro que ele faça outra, descansa da minha depois volta. (PROFESSORA1, entrevista realizada em 12 de abril de 2017).

Enquanto que para as supervisoras e professoras o desafio da gestão do CESEC consiste na sensibilização e na mobilização do corpo docente, para a diretora o seu maior desafio é “ *a participação dos alunos nos projetos*” (DIRETORA, entrevista realizada em 22 de abril de 2017).

Na opinião também da orientadora, o desafio está relacionado aos alunos e ao sistema. “*Acredito que seja o desafio maior desses alunos a baixa autoestima e falta de políticas públicas adequadas compromissadas com o público alvo.*” (ORIENTADORA, entrevista realizada em 23 de abril de 2017).

Dessa opinião também conjuga a atual supervisora que quando questionada sobre qual seria o maior desafio, não da gestão do CESEC, mas da instituição como um todo, afirmou: “*É lidar com o fato de que o CESEC não é reconhecido conforme sua modalidade de ensino pelo sistema.*” (SUPERVISORA, entrevista realizada em 14 de abril de 2017).

Ambas as supervisoras afirmam a ineficácia da ação docente no sentido de reconhecer o aluno do CESEC como alguém de realidade diferenciada que exige também um tratamento diferenciado se comparado aos alunos do ensino regular, mas mesmo cientes disso, não conseguem realizar um trabalho de reversão desse quadro, por lhes faltar apoio, empoderamento e por não haver uma unidade em torno dos objetivos da instituição.

Quanto às respostas dadas pelas professoras, essas conduzem a diferentes caminhos: primeiro o do reconhecimento de que há mesmo falhas na atuação dos professores no sentido de dar motivos aos alunos para o seu retorno à instituição. Segundo, o reflexo da cultura implantada no CESEC de que essa modalidade pouco ou nada exige do professor, uma vez que aquele que entende e prima por dar atenção ao aluno possa até sofrer resistência do grupo, e outro, que amplia a possibilidade de entendimento de que os alunos também desistem por questões pedagógicas de toda ordem, inclusive por falta de material didático apropriado e metodologias de ensino condizentes com a idade, expectativas e vivências dos alunos.

Quando se levantou a questão da motivação dos professores no grupo, estabeleceu-se uma conversa entre as professoras, de maneira que para retomar o curso da entrevista foi perguntado: “[...] então, vocês acham que essa motivação deve partir e deve ser uma preocupação da gestão?”. A resposta veio em movimentos afirmativos de cabeça, mas a professora 4 acrescentou: “[...] Eu acho que fazer o professor fazer...punir... cobrar? É um caminho arriscado”. (PROFESSORA 4, entrevista realizada em 12 de abril de 2017).

Foi perguntado se na sua opinião então a direção não deveria cobrar dos professores atitudes e ela respondeu: “[...] De determinada forma sim, tem que cobrar e tudo certinho, mas as coisas têm que se encaixar.” (PROFESSORA 4, entrevista realizada em 12 de abril de 2017).

A professora 2: “[...] tem toda essa questão ele (o professor do CESEC) não vai trabalhar aqui um turno ou dois... ele vai trabalhar três... e é uma questão muito difícil, porque quando ele se sente acuado, né?” (PROFESSORA 2, entrevista realizada em 12 de abril de 2017). No momento a professora 1 afirmou “e isso acontece aqui no CESEC... e muito!” (PROFESSORA 1, entrevista realizada em 12 de abril de 2017).

O que depreende de positivo da conversa que girou em torno da pergunta, é que para as professoras entrevistadas há o entendimento de que o ensino no CESEC deve ser diferenciado e que há uma tentativa por parte de alguns professores nesse sentido. Como pontos depreendidos que podem convergir para a ausência dos alunos estão: a insatisfação, a cobrança e a imposição como tentativas de conscientização dos professores que acabam por se

sentir pressionados e culpados únicos pelos resultados insatisfatórios. E isso é desmotivador.

De modo geral, as respostas dadas pelas entrevistadas apontam não para um único desafio, mas para diversos problemas, de diferentes dimensões que culminam no fracasso escolar, e como esse fracasso se caracteriza de diversas formas, uma delas, a mais expressiva, é a ausência prolongada que, como dito em vários momentos, resulta baixo rendimento, em abandono e evasão.

O receio em dizer, ou o nervosismo expresso no riso diante de uma pergunta e as frases curtas, entrecortadas e incompletas muito dizem se associadas à ideia de desarticulação percebida entre os professores, bem como entre eles e a equipe gestora e pedagógica. Essa desarticulação está nítida nas respostas objetivas da supervisora atual e implícita na frase: “[...] *mas as coisas têm que se encaixar.*” (PROFESSORA 4, entrevista realizada em 12 de abril de 2017).

Para a pergunta a respeito da forma como o CESEC recebe os alunos, todas as entrevistadas foram unânimes em dizer que eles são muito bem recebidos. No entanto a atual supervisora respondeu o seguinte:

[...] eu acho que os alunos ... são bem recebidos. (Pensa) sim... são bem recebidos. São bem acolhidos. Existe uma conversa com eles para saber, por exemplo, o que pretendem, mas não são acolhidos como alunos de EJA. Não são recebidos com o perfil deles. [...] (SUPERVISORA, entrevista realizada em 14 de abril de 2017)

Como a entrevistada mencionou a palavra perfil, surgiu de imediato a necessidade em acrescentar uma pergunta ao roteiro. Qual é na sua opinião o perfil dos alunos do CESEC? A resposta dada foi ao encontro do perfil do aluno delimitado na seção 1.4. Ela disse:

[...] olha... primeiro, para mim... a EJA não deveria nem existir. Esses alunos deveriam ter terminado lá... no tempo da escola deles... lá, mas já que existe, tem que se entender que esses alunos têm necessidades e eles precisam concluir. A conclusão está fazendo falta para eles. Ontem mesmo chegou um aluno aqui e quando perguntei a ele o que ele pretendia vindo estudar no CESEC ele disse que queria terminar e terminar depressa. Então eu perguntei o que ele faria depois ele disse que queria uma faculdade. Então eu expliquei que o objetivo dele não deveria ser terminar depressa, mas se preparar porque senão depois ele pode não conseguir avançar. É isso... são alunos que querem concluir, não importa como. [...] (SUPERVISORA, entrevista realizada em 14 de abril de 2017).

O que se percebe das respostas dadas até aqui é que apesar de ser relativamente pouco o tempo de experiência no CESEC, a supervisora já tem

definido o perfil dessa instituição, dos profissionais e dos alunos e demonstra pelos gestos, pelo olhar e pelo tom de voz uma certa angústia ou inquietação diante do quadro.

No ponto de vista da ex-supervisora o aluno é muito bem acolhido na sua chegada, ou no momento da matrícula e afirma que todas as diretoras que passaram pelo CESEC sempre primaram por esse acolhimento humanizado. No entanto, mesmo dizendo que esse é o melhor que o CESEC faz, ainda aponta que aquele professor que não tem interesse em realizar um trabalho voltado para o atendimento individualizado e personalizado aos alunos não se preocupa também com a acolhida.

[...]Às vezes o que eu ainda acho que falta um pouquinho é no momento da... quando... depois que ele passa pela matrícula, às vezes no primeiro contato com o professor, esse professor [...] que acha que está aqui só como um 'dador de prova', um aplicador de prova, então às vezes falta um pouquinho nessa questão [...] o aluno é tratado num modo geral e não é assim. Uma coisa que tem que se ter cuidado na Educação de Jovens e Adultos é o perfil do aluno... e muitos professores aqui têm esse cuidado, mas alguns não. [...] (EX-SUPERVISORA, entrevista realizada em 17 de abril de 2017).

Para as professoras entrevistadas no grupo focal houve o consenso de que não basta a afetividade no momento da chegada. Que essa acolhida afetuosa, o interesse por conhecer e dar segurança aos alunos deve ser uma constante no trabalho docente e que o que se percebe na prática do CESEC não é isso acontecendo com todos os professores de todos os componentes curriculares.

Esses pareceres reforçam o que foi dito em outras seções sobre a importância do reconhecimento do perfil discente e docente no contexto dessa instituição, e o que se observa é que existe o conhecimento disso, mas há uma espécie de culpabilidade atribuída de um para com o outro, mas nada em torno de uma responsabilização prática que resulte nas mudanças necessárias.

Avançando na apresentação dos resultados das entrevistas, quando as supervisoras foram questionadas sobre quais seriam os principais desafios do CESEC enquanto instituição de ensino de Jovens e Adultos, as entrevistadas foram categóricas na afirmação de que são vários, mas que havia um desafio bastante e específico do CESEC que é o de se fazer entendido pelo sistema como uma instituição diferenciada e que por isso deve ter do Estado um olhar também diferenciado.

Ao responder à pergunta, a atual supervisora disse:

[...] ah... desafios... são muitos, mas acho que o maior deles é enfrentar as imposições da secretaria de estado. É fazer a secretaria entender o CESEC como uma escola de EJA mesmo. Que não dá para fazer aqui como se faz na escola regular... porque é diferente. Por exemplo, as respostas ao itinerário avaliativo... eles mandam responder, mas tem critérios lá que não tem nada a ver com o CESEC e a gente responde do jeito que dá e manda né? Não tem outro jeito... aí fica tudo... (gesticula como em busca da palavra certa) só no papel. Fazer o quê? [...] (SUPERVISORA, entrevista realizada em 14 de abril de 2017).

Para a diretora o CESEC sofre o descaso do sistema. Em suas palavras afirma: “[...] Vejo um descaso, tudo é jogado para a gente, desconhecem o CESEC”. (DIRETORA, entrevista realizada em 22 de abril de 2017).

Em seções anteriores foram várias vezes levantados pontos de discussão a respeito da importância de se ter uma organização institucional capaz de sustentar o trabalho no CESEC. Nesse sentido as respostas da supervisora e da diretora apontam diretamente para o que metaforicamente poderá ser chamado de “*coração do CESEC*”. As políticas públicas implementadas para essa instituição são também mais um fator responsável pela desarticulação entre os meios e os fins dessa modalidade de ensino culminando nas ações dos profissionais, e conseqüentemente, no pouco envolvimento dos alunos. Daí, vai-se depreendendo que a culpa que é atribuída sistematicamente aos professores, vai se delineando também pela atuação dos atores educacionais de outras instâncias e segmentos.

Na tentativa de alargar o campo das possibilidades em relação às causas de a ausência prolongada dos alunos ter a ver com questões pedagógicas ou contingenciais, estruturais e organizacionais, perguntou-se às supervisoras se existia algum mecanismo de controle ou monitoramento da frequência dos alunos por parte da equipe pedagógica e elas responderam que não, explicando que só se tem controle da matrícula, da entrega dos livros didáticos e das datas de conclusão.

Segundo a atual supervisora esse dado só é consolidado no final do ano quando se tem que encerrar a matrícula e comenta: “[...] *mas aí não dá para fazer mais nada.* ” (SUPERVISORA, entrevista realizada em 14 de abril de 2017).

Para a diretora, o monitoramento precisa ser melhorado porque não acontece como deveria. Nesse sentido, a orientadora afirmou que no período em que atuou no CESEC esse acompanhamento era feito trimestralmente:

[...] solicitávamos aos professores que fizessem o levantamento dos alunos infrequentes, após isso, entrávamos em contato via telefone com o objetivo de trazer esses alunos de volta aos estudos. Trabalhamos também com projetos de resgate e permanência do aluno evadido. [...] (DIRETORA, entrevista realizada em 22 de abril de 2017).

Se essa prática acontecia, pela observação e pela resposta das demais entrevistadas, ela deixou de acontecer, bem como não era suficiente para resolver o problema, uma vez que ao retornar o aluno encontraria o mesmo sistema, a mesma organização, a mesma ação didático-metodológica que já não o agradou ou o atendeu anteriormente.

Esse dado aponta para dificuldades e limitações quanto à atuação da gestão de forma significativa na melhoria das taxas de rendimento dos alunos e na atuação junto aos professores. Se não há controle e acompanhamento da realidade acerca da participação dos alunos, não pode haver possibilidade de planejamento e criação de medidas interventivas por parte das equipes gestora e pedagógica.

Como uma das características desse tipo de pesquisa é a flexibilidade e a conversação, mais uma vez optou-se por acrescentar uma pergunta ao roteiro destinado à entrevista com a supervisora atual: *“Na sua opinião, seria importante que as equipes pedagógicas e gestora fizessem esse monitoramento?”*, e a entrevistada respondeu prontamente: *“[...] Sim. Sim. Seria muito importante porque daí daria para ver quais seriam os alunos com o problema da ausência para tentar fazer uma intervenção, mas...”* (SUPERVISORA, entrevista realizada em 14 de abril de 2017).

Na entrevista com a ex-supervisora houve, por ela, a confirmação de que o controle e as informações sobre a participação, frequência e resultados dos alunos ficam somente a cargo dos professores.

Foi perguntado também às entrevistadas se é realizado algum monitoramento por parte da supervisão no que diz respeito a ação docente em relação ao currículo, material didático, plano de estudo e avaliação. Acrescentou-se a essa pergunta o seguinte: Em caso de resposta positiva, com isso é feito? A pergunta, de certa forma, já foi apresentada na tabela 17, mas vale muito a resposta dada pela atual supervisora:

[...] não. Não totalmente. Só acontece quando o professor vem e me mostra o que está fazendo ou me chama. Aí eu vejo os planos, os trabalhos, as provas, mas são pouquíssimos. Os professores mais velhos

são mais difíceis...iiiiiii! Muito mais! ... Assim... Eu vejo muita rotatividade no CESEC. Tem professores novos e esses estão buscando mais, sabe? Os que foram contratados este ano estão interagindo, chamam, perguntam e querem mostrar diferença, mas os antigos não. [...] (SUPERVISORA, entrevista realizada em 14 de abril de 2017).

A resposta acabou por fazer referência à experiência e aos dados sobre Química dispostos na seção 1.4, tabela 11, e também quando se falou da desmistificação de que professores designados não se comprometem com os resultados dos alunos e com o trabalho na instituição. Esse dado ainda tem a ver com o fato de a instituição contar com profissionais que pleitearam sua vaga pelo que se ouviu a respeito do trabalho docente no CESEC.

Isso revela o quanto a gestão deve estar interessada em criar situações de quebra de paradigma e a promoção da transgressão, mudando os valores que não contribuem para o sucesso tanto da instituição quanto dos seus alunos e dos próprios professores.

Para a ex-supervisora sempre, houve por parte dela a preocupação quanto ao currículo, material didático, plano de estudo e avaliação. A entrevistada informou que em 2014 foram realizados estudos sobre isso nas reuniões pedagógicas, mas afirmou ser muito difícil realizar qualquer trabalho de orientação e monitoramento. Na opinião dela, vários são os fatores que corroboram para uma atuação mais precisa do supervisor nesse sentido. Para ela,

[...] sempre houve a preocupação, mas esse acompanhamento, nós até tentamos, mas ele é muito complicado de ser feito. Primeiro assim, que ... (pensa) ... no CESEC os professores elaboram, é. os módulos, né? Que são as avaliações e os planos de estudo em cima daquele material que vem que é... que foi feito uma escolha, mas que na verdade escolheu-se pra EJA de um modo geral [...] nós entramos no sistema e escolhemos, mas não veio o livro que nós escolhemos... veio o que a EJA presencial escolheu [...]. Segundo, professor elabora seu plano de estudo em cima desse material ... é aquilo que nós falamos anteriormente: esse material não visa as dificuldades destes... as individualidades de cada aluno. [...] (EX-SUPERVISORA, entrevista realizada em 17 de abril de 2017).

A ex-supervisora aponta que o próprio professor não se atenta para esses fatores e por diversas razões, como por exemplo, ter que orientar alunos em estágios diferentes, com interesses e necessidades distintos. Para ela, ou o professor tem dificuldade em preparar material personalizado, ou não acha que é necessário tomar essa atitude. Ela ainda acrescenta que mesmo sabendo da necessidade e tendo condições, muitas vezes o professor não se interessa por fazer as adequações.

Quando foi perguntado às professoras sobre esses elementos no campo de suas atuações a resposta foi bastante parecida. Apontaram como dificuldades a falta de material de referência para produção ou reprodução para os alunos, a falta de apoio quanto a ter acesso a materiais e recursos diversos e sobre o fato de os professores escolherem o material com o qual poderiam trabalhar, mas esse material não chegar e ou ser o escolhido por terceiros que estão fora da realidade do CESEC.

Pelo que se percebeu durante os anos de observação a essa instituição e pela análise das entrevistas é que há um bloqueio criado por muitos professores em relação à gestão e ao trabalho das especialistas de ensino. Trata-se de um grupo composto por vários membros que tendem a não seguir as normas estabelecidas e regimentadas como atribuições docentes.

Também foi possível perceber que mesmo para os que têm interesse e demandam esforços no sentido de adequar conteúdo e mecanismos de avaliação, falta o acompanhamento, a orientação, a instigação e a valorização necessária para realização do seu trabalho, de maneira que se tem negado aos professores oportunidade e condições de melhorar, e conseqüentemente, aos alunos o direito ao acesso à aprendizagem, metaforizado na falta de oferta de um ensino de qualidade.

Como visto na subseção 2.1.2, nas palavras de Lück (2009, p.84), a motivação profissional passa pelo reconhecimento e adoção de estratégias capazes de criar a pedagogia do sucesso pela ação diferenciada dos seus profissionais e a sua celebração que consistem no compartilhamento das boas práticas, nos esforços coletivos e orientados em conjunto e de forma associada, com autoridades e demais atores integrados aos propósitos da instituição dentro dos seus âmbitos de responsabilidades.

Assim, há que se pensar que cabe à gestão criar no CESEC de fato um ambiente escolar e um clima organizacional que parece não existir, de maneira que profissionais e alunos se entendam dentro das suas competências e ajam com responsividade, no sentido de estabelecer ajustes no ambiente e no comportamento de cada um.

De modo geral, estar estudando em uma instituição onde não há critérios de definição curricular, não há acompanhamento pedagógico acerca do currículo escolar, nem material didático disponível nas proporções da necessidade dos

professores e dos alunos, bem como não haver monitoramento e orientação profissional dos mecanismos de avaliação é estar fadado, de fato, a desistir ou não ter êxito.

Dando sequência à investigação, após apresentar para as entrevistadas as taxas de rendimento do CESEC, foi-lhes perguntado se a ausência prolongada dos alunos se tratava de fato de um problema e se suas causas eram internas ou externas. Todas, com exceção da diretora, confirmaram ver nessa ausência prolongada um grande problema para o CESEC, mas antes de apresentar a opinião das entrevistadas, vale lembrar que já no capítulo 1 foram apresentados recortes de atas e planos de ação coletivos do CESEC, apontando a ausência do aluno com um problema a ser solucionado. E ainda, que esse problema gerava outros como o abandono, a evasão e baixa certificação.

Para a diretora do CESEC, “[...] a ausência prolongada e a demora para concluir os estudos deve ser respeitada, caso contrário ele (o aluno) cursaria o (ensino) regular.” (DIRETORA, entrevista realizada em 22 de abril de 2017).

Isso vai de encontro a toda a literatura apresentada até aqui e ainda contra os Planos de Desenvolvimento Escolar, Planos e Intervenção Pedagógica, Planos Institucionais e contra a própria legislação que prevê inclusive que os alunos sejam avaliados nos seus múltiplos saberes, de forma que lhes seja garantida a oportunidade de avançar para níveis mais elevados de ensino, para o ingresso no mercado de trabalho e para sua ascensão social.

Para a atual supervisora a ausência prolongada dos alunos tem causas 50% relacionadas à vida pessoal e às condições dos alunos, e 50% são relacionados a problemas estruturais e organizacionais da instituição. O que já está bastante visível. Ela justifica dizendo que: “[...] é porque os alunos já vêm com cansaços, desânimos sem querer muita coisa e ao chegarem aqui encontram a mesma coisa. É ... é sim. 50%. Existem muitas falhas na escola.” (SUPERVISORA, entrevista realizada em 14 de abril de 2017).

Para as professoras e para a ex-supervisora os alunos encontram como obstáculos que os impedem de estudar o trabalho, os cuidados com a família, o lugar onde moram, a falta de transporte ou recursos para se deslocarem até a instituição e questões relacionadas a pré-requisitos escolares.

Quanto a esse último fator, talvez seja possível entendê-lo sob o viés das habilidades e capacidades das quais falou-se na seção 1.2. É possível que esses

pré-requisitos dos quais falam estejam relacionados ao fato de determinados alunos não terem desenvolvidas as habilidades e competências necessárias para a realização de estudos autônomos e a não-percepção dessa possibilidade leva os professores à dedução de que eles não tenham desenvolvidos nenhum conhecimento formal ou científico que os possibilitem avançar.

Ainda investigando sobre as causas da ausência prolongada dos alunos, teve-se da orientadora educacional que as causas são majoritariamente internas. Segundo ela:

[...]. Quando (os alunos) ingressam, chegam entusiasmados, porém quando se deparam com as dificuldades perdem o interesse e acabam evadindo. Penso que o problema é gerado por fatores internos, e tem como principal foco a falta de interesse dos professores, por que tem determinados conteúdos que os alunos desenvolvem bem e obtém êxito na conclusão, porém quando se deparam com o conteúdo de alguns professores desmotivados acabam sendo contaminados e assim começam a não frequentar as disciplinas. Temos casos em que não conseguem a conclusão de apenas uma disciplina e evadem. [...] (ORIENTADORA, entrevista realizada em 23 de abril de 2017).

Considerando as respostas da maioria das entrevistadas e entendendo que as causas são externas e internas, não elimina a importância do dado trazido pela orientadora quando afirma que pela atuação docente, um aluno chega a desistir faltando apenas um componente curricular para concluir.

Considerando que o debate estava em torno mesmo das questões pedagógicas do CESEC, foi perguntado às entrevistadas se o que está previsto na proposta Pedagógica e no Regimento Interno do CESEC é aplicado com eficiência pela equipe gestora, administrativa, pedagógica e docentes, mesmo já estando até aqui ciente de que não se aplica. No tocante a isso, a resposta dada pela atual supervisora, veio depois de um sorriso (quase triste ou quase desiludido talvez).

[...]. Não. Acho que em nenhuma escola. Mas há uma tentativa. Há sim uma tentativa. Este ano, por exemplo, paramos para estudar a resolução, mas ninguém queria. Ficava ali, no papel. Aquilo não é dos professores.... é como se não fosse deles, como se não fizesse parte deles... Então tem uma tentativa, mas como ninguém quer, não pertence aos professores fica uma coisa chata de fazer, e o supervisor quando insiste também é visto como a pessoa chata. (SUPERVISORA, entrevista realizada em 14 de abril de 2017). [...]

O mesmo foi respondido pela diretora que afirmou: “[...] Não! Nem no CESEC, nem em nenhuma escola”. (DIRETORA, entrevista realizada em 22 de

abril de 2017). Essa afirmação pode ser entendida como um tanto quanto ameaçadora nesse contexto. A questão é refletir se não está embutida nela a ideia de conformismo, de aceitação, como se isso pudesse ser compreensivo e aceitável.

Sobre isso a resposta que se teve da ex-supervisora foi a seguinte: “[...] *para ser sincera... não é ...não adianta tentar tapar o sol com a peneira... por exemplo, essa dificuldade que o próprio professor tem de atender o aluno individualmente...*”. (EX-SUPERVISORA, entrevista realizada em 17 de abril de 2017).

Para ela a dificuldade em se cumprir o que está na PP e no RI, tem duas vertentes: uma, o descumprimento por negligência, como o caso dos professores que não se alinham aos propósitos e ações do CESEC, e outra que diz respeito ao fato de que esses documentos são produzidos de forma verticalizada, tirando da equipe gestora, pedagógica e docente a autonomia, por exemplo, quanto ao número de provas a serem aplicadas e à obrigatoriedade de aplicar avaliações relacionadas a todos os anos de ensino mesmo que o aluno já tenha concluído algum ano escolar dentro do seu nível de ensino.⁴⁰

Diante disso, é inegável a expressividade do conteúdo das respostas dadas pelas entrevistadas nessa instituição dentro do contexto desta pesquisa. Todas as afirmações demonstram o quanto a gestão está desafiada no que se refere a reconstruir os valores da instituição, e provam o quanto é necessário um sistema de avaliação de desempenho com responsabilizações, com foco na missão, na visão e nos objetivos da instituição, e pior, vai se configurando aqui a certeza de que a ausência prolongada dos alunos tem a ver com outras ausências que habitam substancialmente o que seria ou deveria ser o ambiente escolar daquela unidade de ensino, como por exemplo, o desejo de oferecer um ensino de qualidade que faça com que o aluno deseje pertencer à instituição.

Pela entrevista com os professores e com os demais grupos depreendeu-se que não se trata de estarem todos os professores em situação de não querer nada, mas o fato é que a ideia de pertencimento e de comprometimento não é unânime na instituição.

⁴⁰ Por vezes, ocorre de chegar ao CESEC alunos que já concluíram os estudos até o 3º ano do Ensino Médio, mas pelas Resoluções e Regimento esses alunos devem estudar os conteúdos curriculares, realizar os Planos de Estudo e passar por avaliações referentes ao 1º e 2º ano. Uma contradição dentro de um contexto que aponta que os alunos devem ter seus saberes reconhecidos e certificados

A afirmação de que uma Proposta Pedagógica ou uma Resolução que determina o funcionamento de uma instituição são elementos descaracterizados e desfigurados como instrumentos de orientação profissional é a prova maior de que, tão grandes ou até maiores que as barreiras externas que impedem que os alunos alcancem seus objetivos, estão as barreiras internas da instituição.

Ao chegar nesse ponto da entrevista, e entendendo que, pela observação e experiência na instituição, era possível confirmar a conformidade entre as respostas e a realidade observada, entendeu-se como muito pertinente a pergunta dirigida às supervisoras e à orientadora educacional de quais seriam as tarefas que elas executaram e executam no CESEC e com quais colaboradores elas poderiam contar. A atual supervisora respondeu assim dizendo:

[...] (riso) Faço de tudo. Menos minha função. Corto coelhinhos de papel, enfeito o CESEC, vejo se os professores estão chegando na hora certa, fiscalizo os horários, ajudo a resolver o lanche. Faço o que a direção manda... até enfeites para a igreja ... sim... porque ela participa de coisas na igreja e traz para fazer aqui e me põe para ajudar...Mas quase nada do meu serviço. Eu não posso nem coordenar as reuniões pedagógicas das terças-feiras. Até hoje, desde que estou aqui ela só me deixou fazer duas. Então...[...] (SUPERVISORA, entrevista realizada em 14 de abril de 2017).

Pela observação, a resposta da supervisora procede. De fato, é comum ver determinados profissionais do CESEC colaborando na confecção de enfeites para as festas religiosas da comunidade, mas não como uma ação da instituição. Daí as incongruências

Nesse contexto é válido retomar o caso de Artes, descrito no capítulo 1, em que a nova professora deparou com alunos, orientados por um professor que atuou durante duzentos dias letivos no CESEC, tendo duas horas de reuniões pedagógicas semanais e duas horas a serem cumpridas em estudo e elaboração e atividades pedagógicas, e que esses alunos estavam realizando Planos de Estudo desconectados do conteúdo indicado para a avaliação e, pior ainda, realizando provas, com questões retiradas na íntegra da internet, e que nada tinham a ver nem com o Plano, nem com o conteúdo de estudo orientado.

Nesse sentido é incabível imaginar, que enquanto tudo isso acontece, o supervisor escolar esteja realizando atividades diversas que não correspondem em nada com a sua função.

A ex-supervisora afirma também ter feito de tudo um pouco na instituição ao longo dos seus 10 anos de atuação. Ela disse: “[...] *Eu acho que foi um ponto*

positivo pra mim... eu não sei se era uma questão minha ou se da própria dinâmica da instituição que tinha poucos funcionários... eu acho que eram as duas coisas...". (EX-SUPERVISORA, entrevista realizada em 17 de abril de 2017).

Na sua fala, a entrevistada deixa escapar a resistência que as supervisoras encontram quando tentam monitorar o trabalho dos professores quanto os aspectos em questão. Da mesma forma, aponta discretamente a falta de sustentação por parte da gestão. Para elas, supervisoras, a aproximação aos professores no sentido de conhecer, monitorar e orientar não é compreendida como uma atribuição, uma atuação profissional, mas como uma atividade de fiscalização.

Segundo a ex-supervisora, houve um tempo em que se pôde iniciar trabalhos de valorização e de mobilização dos professores para com o envolvimento em prol de melhores resultados no CESEC e citou o ano de 2014, quando apoiada pela equipe gestora, ela conseguiu conduzir os professores a momentos de estudo e reconstrução da Proposta Pedagógica, mas pelo todo observado, foi algo pontual e que não atingiu o objetivo geral, uma vez que o problema da falta de orientação, apoio, controle, responsabilização, valorização e monitoramento do trabalho docente não teve continuidade.

O que se depreende disso tudo é que existem grandes lacunas em todos os segmentos da instituição e em todas as dimensões da gestão. Tais lacunas referem-se desde a falta de identificação dos problemas da instituição, de linearidade ou alinhamento nos entendimentos, valores e princípios relacionados à EJA; da falta de comprometimento com a verdade e com a justiça configurada nas resistências e nas omissões de cada profissional que não pretende cumprir com seu papel, até a falta de responsabilidade para com aquele que precisa de uma instituição de ensino que paute suas ações de fato no que defende teoricamente em seu marco referencial.

Avançando na tentativa de relacionar a oferta do ensino no CESEC aos motivos que levam os alunos a se ausentarem por longos períodos ou desistirem dos estudos, buscou-se ter informações sobre a capacitação dos profissionais da instituição. Nesse sentido, pode-se considerar que a pergunta teve resposta que se encontra no quadro 4, onde consta que não ocorrem, porém, também é muito válida a colocação da atual supervisora que diz:

[...] Não há, mas não é por questões do CESEC. Eu como já fui da diretoria da SRE, sei que foi tentado. Até com o projeto “Educação compartilhada” em que um CESEC iria visitar e compartilhar suas práticas, mas aí não deu certo. Enfim, eu penso que tem que ser uma iniciativa da secretaria, mas a gente pediu muito e nunca tivemos nem resposta. [...] (SUPERVISORA, entrevista realizada em 14 de abril de 2017).

Quando a ex-supervisora foi questionada sobre a oferta de cursos aos professores ela afirmou categoricamente que não

[...] Isso aí... não... não houve... não houve. As capacitações que eram oferecidas aqui eram as mesmas da escola regular e eu acho que de forma nenhuma se assemelham e então de forma nenhuma deveriam ser as mesmas... alguma coisa obviamente se aproveita, mas nada voltado exclusivamente sobre a EJA. [...] (SUPERVISORA, entrevista realizada em 14 de abril de 2017).

Perguntou-se também às entrevistadas quais seriam as possíveis intervenções que deveriam ser feitas para melhorar esse problema (da ausência prolongada dos alunos). A atual supervisora, com tom irreverente e risos, respondeu: *“Se eu soubesse eu já estaria fazendo.”* Mas retomou o ar sério e comprometido com a pergunta e disse: *“Fazer o quê? Acho que é a afetividade. Tem que ser por aí. É preciso haver afetividade equilibrada. As pessoas precisam gostar disso aqui...”* (SUPERVISORA, entrevista realizada em 14 de abril de 2017).

Segundo a ex-supervisora trata-se de uma pergunta difícil de ser respondida, mas afirmou:

[...] Difícil, difícil...eu ainda bato na tecla de que seria o atendimento individualizado realmente... Eu acho que seria, seria... Esse atendimento realmente individualizado... Um atendimento... Aliás personalizado... Eu acho que seria personalizado... A palavra seria essa... Esse é o ponto chave. É difícil? Muito difícil, mas esse seria o ponto chave... uma divulgação maior porque muita gente não sabe do que se trata... [...] (EX-SUPERVISORA, entrevista realizada em 17 de abril de 2017).

E ainda questionada sobre sua opinião a respeito da importância da atuação da gestora nesse sentido, ela afirmou que cabe mesmo a gestão interferir junto aos docentes a fim de melhorar atendimento aos alunos e fazer com que os professores cumpram o previsto no marco legal e no marco referencial do CESEC.

Questionada sobre como seria isso na opinião dela, ela respondeu: *“Se não houver uma cobrança mesmo... um apoio maior... uma cobrança com apoio... isso nunca vai acontecer...”* (EX-SUPERVISORA, entrevista realizada em 17 de abril de 2017).

Na opinião da orientadora, o CESEC precisa evoluir para atender melhor, realizar um trabalho de forma que os alunos tenham êxito em seus estudos. Para ela, se eles já estão ali é porque em algum momento da vida lhe faltou a oportunidade de estudar e afirmou que a função primordial dessa instituição, é “[...] *com certeza fazer esse aluno evoluir e não criar problemas para mantê-lo com reprovação.*” (ORIENTADORA, entrevista realizada em 22 de abril de 2017).

Ao ser questionada sobre quais seriam as intervenções necessárias para a resolução do problema da ausência prolongada dos alunos a orientadora disse:

[...] Primeiramente... políticas públicas adequadas, no CESEC. A maioria dos professores são aqueles que estão cansados e vê na instituição o descanso. Chegam ali como se nada precisasse ser feito. Em reuniões tudo que se propõem ninguém agrada e isso acaba gerando desgaste na gestão e equipe pedagógica que propõem um projeto, não querem, solicita então ações do projeto, marca data de entrega, não cumprem. Realmente o maior problema que eu vi durante o tempo de atuação foi com relação a equipe de professores. Obvio que tem excelentes profissionais, mas acabam sendo desmotivados pela situação em que são envolvidos e acabam por medo de se tornarem “aparecidos” não desenvolverem o trabalho como queriam [...] (ORIENTADORA, entrevista realizada em 22 de abril de 2017).

Esse relato que acaba por conjugar com a informação dada pela professora 1, quanto a ter sofrido *bullying* ao realizar um trabalho diferenciado, revela o quão grave é a situação do CESEC e explica, sem dúvida, junto a esse conjunto todo de dados que se inter-relacionam a causa do problema da ausência prolongada dos alunos do CESEC.

Para a diretora é fato que especialmente os professores do ensino regular aguardam uma oportunidade para sua lotação no CESEC porque acham que lá não se trabalha, e na sua opinião, coisa que segundo ela a entristece, são os próprios servidores do CESEC que divulgam essa ideia.

Quando foi levantada essa possibilidade na entrevista com as professoras, quem tomou a palavra para responder foi a professora 4, a mais nova professora lotada na instituição. Ela afirmou que de fato uma informação nesse sentido corre como verdade a respeito do CESEC. Não que o professor do CESEC não faz nada, mas que se trata de um lugar onde é mais fácil trabalhar. Ela disse:

[...] Sim... eu acho que é nesse intuito... de que a organização, o regime de elaboração de provas... todo mundo dizia que é mais fácil... não que era nada, mas que era mais fácil. [...] aqui é diferente... aqui não... aqui a minha dificuldade é fazer com que o meu aluno aprenda a minha matéria... [...] (PROFESSORA 4, entrevista realizada em 12 de abril de 2017).

Nesse momento da entrevista todas tentavam explicar essa diferença entre ser professor do ensino regular e ser professor do CESEC, e concluíram, concordando entre si que em ambos os regimes de ensino existem dificuldades e estresses, embora sejam diferentes. Enquanto no ensino regular, o professor sofre com a indisciplina e desinteresse dos alunos, no CESEC os estresses são outros e citaram: a falta de recurso e de pré-requisito dos alunos; o fato de não haver como prever o trabalho diário, já que não se sabe antecipadamente com que aluno irá se trabalhar naquele dia; a dificuldade em envolver os alunos nos projetos propostos pela gestão; o fato de às vezes ter que atender, ao mesmo tempo, diferentes alunos em diferentes níveis de aprendizagem e em diferentes módulos de estudo.

Para as professoras a solução para o problema da ausência prolongada dos alunos está também na ação docente, mas entendem que essa ação não deve partir apenas dos professores. Elas acreditam que os professores precisam de apoio, motivação e orientação para alcançarem melhores resultados.

Nesse sentido, a opinião da diretora, quando perguntado quais seriam as intervenções necessárias para evitar a ausência prolongada dos alunos, a resposta foi a seguinte: “[...] Temos que saber lidar com essa situação... se cobro muito ele (o aluno) abandona.” (DIRETORA, entrevista realizada em 22 de abril de 2017). Para ela, a maneira de fazer intervenção é entrando em contato com os alunos por telefone e convidando-os a voltarem.

De modo geral, o que se percebe é que realmente está confirmado o problema da ausência prolongada dos alunos e que a maior responsabilização por ele existir recai de forma mais explícita sobre os professores. Nítido está também que, embora o problema acabe por desembocar na atuação docente, todos os atores educacionais que estão envolvidos nesse processo também precisam reconhecer-se como corresponsáveis, tanto pela existência do problema, quanto pela tentativa de resolvê-lo.

No caso, não se pode desconsiderar a responsabilização do sistema com suas contradições, a citar, a disponibilização de material didático que não é aquele considerado pelos professores como o mais adequado; a definição de normas estruturais que não dá autonomia para a gestão e os professores definirem seus próprios critérios de avaliação sob orientação e acompanhamento da supervisão; a falta de fiscalização e monitoramento dos resultados; as falhas no acompanhamento das avaliações de desempenho dos profissionais (todos) da

instituição; o descompromisso com a formação continuada e a desvalorização dos profissionais, em especial dos professores.

Também não se pode desconsiderar a responsabilização da gestão, sendo que toda a eficiência e eficácia da ação educativa está centrada no gestor. Para lidar com a questão administrativa relacionada à permanência do aluno é preciso, por exemplo, que o gestor tenha ciência de quem são os alunos da instituição, quais são suas necessidades e expectativas. Saber o porquê de eles estarem deixando de comparecer à instituição. E como fazer isso sem monitorar frequência e desempenho dos alunos dentro do processo? É preciso que o gestor reconheça os problemas da instituição e se interesse por resolvê-los de forma competente. Sem atribuir culpas, mas responsabilizando as partes, a partir da valorização, da sustentação e da criação de ambientes propícios à interatividade, cooperação e colaboração.

Ainda em se tratando da responsabilização do gestor, o que se percebe até aqui é que quanto à gestão de pessoas é necessário que o gestor se apresente para seus liderados como alguém que trabalha de forma equânime, que trata a coisa pública e as pessoas sob o prisma da justiça, que não desmereça um ator em detrimento de outro, que valorize o trabalho realizado e para isso é preciso acompanhar, orientar e “cobrar a fatura” de cada um.

Nesse aspecto, um dado interessante reside nas falas das profissionais entrevistadas, professoras e pedagogas. É o que diz respeito à cobrança. Há no CESEC uma espécie de espera pela presença do gestor como alguém que orienta, delega funções, monitora e cobra resultados.

Para o CESEC, nas pessoas da diretora e da equipe pedagógica, o problema da ausência prolongada dos alunos reside sempre no outro. De forma mais direta apontaram o sistema, o professor e o aluno como responsáveis, já de forma indireta, a equipe supervisora responsabiliza também a equipe gestora pelos problemas enfrentados, quando afirmam que os professores não recebem apoio e não são cobrados de acordo com o que lhes compete, e ainda, quando evidenciam o fato de serem desviadas de suas funções para realizar outras que nem chegam a ter relação com a instituição.

Na perspectiva das professoras entrevistadas a visão é um pouco diferente. Essa equipe consegue chamar para si também a responsabilização pela existência do problema, mas no geral, mesmo apontando a ação docente como um desafio à

gestão e como responsável pelo fracasso dos alunos, de forma também indireta, aponta esse problema no percurso do CESEC como uma falha na gestão que não apoia e cobra de maneira coerciva dos professores melhores resultados.

Pelo que se pôde notar até aqui, a ausência prolongada dos alunos do CESEC “Júlio Martins Ferreira” é causada por diversos problemas internos, mas que não são entendidos de forma substancial por todos os profissionais da instituição, não são considerados dentro de uma perspectiva de reconhecimento das partes como corresponsáveis, nem pela necessidade de uma coparticipação no seu enfrentamento.

Também está evidente, a partir das entrevistas, que há falta de alinhamento entre propósitos, ideias e ações caracterizando uma realidade de fragmentações e isolamentos como se nada mais houvesse que ser feito para mudar os rumos da instituição.

Isso está nítido inclusive, e talvez principalmente no fato de a diretora do CESEC dizer que *“é preciso respeitar a ausência prolongada dos alunos”*, afirmando que isso não é um problema quando ela própria aponta que um dos desafios da instituição é não ter a participação dos alunos nos projetos pedagógicos; quando no Planos de Desenvolvimento Escolar e nos Planos Institucionais, pensados por toda a equipe de profissionais e validados pela Gestão, esse é o principal problema a ser combatido.

Então, em meio a essas contradições verificadas e à constatação de que diversos problemas em rede corroboram para a ausência dos alunos, faz-se importante ouvir o que eles têm a dizer sobre o CESEC, sobre essa modalidade de EJA e sobre suas expectativas enquanto alunos, jovens ou adultos.

2.4.2 O CESEC sob o prisma dos alunos

É comum nos contextos escolares, especialmente das instituições que oferecem EJA, apontar os alunos como sendo os culpados pelos seus resultados insatisfatórios, pelo seu próprio fracasso e pelo que se dá no cenário educacional no tocante às taxas de rendimento.

Para muitos profissionais da educação o problema nos processos de ensino e aprendizagem é resultado do individualismo dos alunos, do seu desinteresse, da sua incapacidade de sair da zona de conforto, da atração pela facilidade e

superficialidade do ensino e pelo hedonismo que caracteriza o mundo contemporâneo, e ainda da sua dificuldade em lidar com as contradições e incongruências do momento histórico vivido.

Também é comum, conforme afirma o já citado autor, Dayrell (2007, p.1106), o fato de que para os jovens, as instituições de ensino não reconhecem seus interesses e se mostram distante deles, reduzindo-se a um cotidiano enfadonho, num processo em que a ação docente pouco acrescenta à sua formação. Se isso é entendido em âmbito geral de todas as escolas é possível imaginar a proporção e o significado disso num contexto de EJA, onde os alunos carregam, além dos seus desafios de sobrevivência na sociedade, a “obrigação” de concluir os estudos, em razão da necessidade do certificado.

Para Dayrell (2007) a impressão que se tem é que se vive hoje a crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que se propõe as instituições de ensino. Segundo o autor:

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o problema não se reduz nem apenas aos jovens, nem apenas à escola, como as análises lineares tendem a conceber. Tenho como hipótese que as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, que afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos, nos seus tempos e espaços. (DAYRELL, 2007, p.1107)

Sob essa perspectiva, entendendo que essa crise da qual fala o autor também reflete a relação entre a escola e os adultos que dela precisam, propõe-se a partir daqui apresentar o ponto de vista dos alunos, analisar suas respostas e estabelecer uma interface entre o que pensam eles e os profissionais do CESEC “Júlio Martins Ferreira”, não no sentido de buscar os culpados pelas tensões e desafios, concordando com Dayrell (2007) quando aborda a questão das mutações da sociedade interferindo nos contextos escolares, mas para relacionar os fatores internos que contribuem para a ausência prologada desses alunos e propor medidas interventivas.

Desta maneira, avançando no propósito de descrever os desafios colocados à equipe gestora no que se refere a minimizar esse problema, analisar os aspectos

de integração dos alunos à comunidade escolar e propor medidas que visem a melhoria na oferta do ensino a esses alunos, fez-se imprescindível ouvi-los.

Dentro do processo de seleção pretendeu-se ouvir alunos em diferentes estágios e situações diversas: alunos matriculados pela primeira vez neste ano de 2017, a fim de se verificar as suas expectativas de iniciantes nessa modalidade de ensino; os que mantêm vínculo com a instituição com matrículas efetuadas em 2014, 2015 e 2016, por estarem já compondo o grupo dos alunos que demoram a concluir os estudos; alguns que já concluíram todos os níveis e ensino da Educação Básica pelo CESEC; os que abandonaram a instituição e tentaram certificação por outras vias, e alunos evadidos.

Como o nível em foco nesta pesquisa é o Ensino Médio, foi excepcionalmente convidada uma ex-aluna do Ensino Fundamental. Esse convite se deu a partir da indicação de uma professora colaboradora nesta pesquisa, que já havia trabalhado com essa aluna e que a indicou julgando que seria importante ouvir suas colocações a respeito dos motivos que a levaram à condição de evadida.

Os convites foram realizados por telefone ou pessoalmente. No ato do convite foram explicitados o motivo e os objetivos da entrevista bem como a metodologia e as formas de registro, tanto durante quanto após a realização da mesma. Dos 26 (vinte e seis) selecionados, 12 (doze) confirmaram presença, mas apenas 07 (sete) compareceram.

A atividade aconteceu com o apoio de um colaborador filmando, uma colaboradora fazendo registro de situações pontuais e uma entrevistadora que é a própria pesquisadora realizando a entrevista e mediando a conversação que se estabelecia. O local e horário foram estabelecidos juntamente com os entrevistados quando no momento do convite foi dado aos mesmo a chance de opinarem sobre o que lhes seria o mais viável.

A entrevista aconteceu de maneira tranquila na sala de reunião do CESEC a partir das 18:30h de uma quarta-feira, dia 19 do mês de abril. Dos sete alunos que compareceram, quatro estavam muito à vontade para participar, os outros três eram menos falantes, mas se expressam com frases curtas e gestos de confirmação às colocações dos demais.

Na tabela 20 a seguir, está a caracterização dos alunos entrevistados.

Tabela 20 - Caracterização dos alunos participantes da entrevista

Aluno (a)	Idade / anos	Tempo de estudo no CESEC	Contexto Social	FILHOS Sim / Não	Situação
Aluno A	Entre 45 e 50	7 anos	Trabalhador rural autônomo	Sim	Concluiu
Aluno B	Entre 18 e 20	2 meses	Trabalhador rural (empregado)	Não	Concluiu
Aluno C	Entre 25 e 30	3 anos	Desempregado (deficiente visual)	Não	Em curso
Aluno D	Entre 20 e 25	2 anos	Trabalhador Rural (empregado)	Não	Em curso
Aluna E	Entre 20 e 25	2 anos	Dona de casa	Sim	Afastada
Aluna F	Entre 20 e 25	2 anos	Diarista	Sim	Em curso
Aluna G	Entre 55 e 60	2 meses	Cabeleireira	Sim	Evadida

Fonte: Livros de registro da secretaria e dados coletados na entrevista – Tabela construída pela autora.

Pelos dados apresentados nessa tabela, é possível verificar que o perfil do aluno que frequenta o CESEC é relativamente jovem e bem diferenciado. A dinâmica de apresentação desses alunos se dará a seguir, sendo pertinente dizer que as informações descendem das declarações feitas oralmente pelos mesmos e por pesquisas realizadas na secretaria da instituição.

O aluno **A** cursou os Ensinos Fundamental e Médio enquanto encostado pelo INSS em razão ter sofrido um acidente vascular que lhe provocou certa dificuldade de locomoção. Para ele, estudar era uma forma de, além de manter seu cérebro ativo, recuperar sua autoestima e o tempo perdido, uma vez que havia deixado os estudos por não os valorizar e por ter tido interesse em ter seu próprio salário, mesmo sendo na época muito jovem.

Pelo histórico escolar e registros dos professores constantes nos arquivos da instituição, o Aluno **A**, que já havia estudado, sem concluir, até o último ano do Ensino Fundamental o concluiu após três anos de estudo, tendo presenças quase que diárias no CESEC. Tendo então concluído, iniciou o Ensino Médio, e segundo ele, pretendia cursá-lo sem pressa, porque havia o interesse em aprender de fato os conteúdos curriculares desse nível de ensino.

Segundo o aluno, em 2015 ele decidiu por participar do processo de certificação do ENEM, foi quando afastou-se do CESEC e tentou preparar-se

sozinho. Nessa investida, conseguiu ser aprovado apenas nas disciplinas que já havia cursado e concluído pelo CESEC. Isso fez com que ele voltasse à instituição e retomasse os estudos.

Em 2016, pelo que consta nos arquivos da Banca Permanente e por sua declaração no momento da entrevista, o aluno tentou a certificação realizando os exames supletivos, mas conseguiu ser aprovado novamente somente nas áreas que já havia concluído. Diante disso, e entendendo, segundo ele, que precisava do contato com professores para se desenvolver, decidiu focar nos estudos na instituição, constando na secretaria do CESEC os registros de sua certificação por essa instituição.

O aluno **B** relatou que também deixou os estudos para trabalhar, e que ao perceber que na empresa estava realizando os piores serviços e tendo salário inferior ao dos colegas, em razão da falta de escolaridade, decidiu que voltaria aos estudos para obter certificação e avançar para níveis superiores, uma vez que pretendia ser melhor valorizado no mercado de trabalho, reconhecendo que o acesso a esse bem só se dá mediante formação escolar.

Esse aluno havia abandonado os estudos no segundo ano do Ensino Médio, inscreveu-se na Banca Permanente de Avaliação e foi reprovado em algumas áreas. Assim, matriculou-se no CESEC e estudou por dois meses os componentes das áreas em que havia reprovado, realizando os exames concomitantemente aos estudos orientados pelos professores da instituição e foi aprovado, conforme se pôde verificar nos arquivos da Banca.

O aluno **C**, deficiente visual, concluiu os estudos do Ensino Fundamental no CESEC e recentemente ingressou-se no Ensino Médio. Para ele o que o levou ao atraso nos estudos foi o fato de não haver oferta de educação especial para ele enquanto na sua idade de escolarização.

Já o aluno **D**, contou que também foi preciso deixar os estudos em razão do trabalho. Explicou que o fato de morar e trabalhar na zona rural ao lado do pai o impediu de estudar, mas já adulto, se viu diante da necessidade da certificação para melhorar suas condições de salário e de se manter empregado. Para o aluno as empresas têm preferido contratar pessoas com o Ensino Médio concluído e esse é o elemento motivador que não o deixa desistir.

A aluna **E** abandonou o primeiro ano do Ensino Médio para se casar, teve filhos que são ainda pequenos, mas pelo apoio recebido do esposo, as crianças não se constituem em um impedimento para que ela realize seus estudos.

O caso da aluna **F** é o contrário disso. Ela tem duas crianças e não recebe apoio do esposo que segundo ela, também a maltrata e agride. Para ela, o CESEC tem sido uma salvação e declara que foi usuária de drogas e tem buscado nos estudos força para direcionar a sua vida por outros caminhos. Essa informação não foi dada no momento da entrevista nem foi gravada a pedido da aluna. Foi uma espécie de desabafo e confidência, quando a mesma pediu aos prantos que não a deixássemos desistir. Essa angústia foi percebida no momento da entrevista em que a aluna pouco falou, mas se mantinha atenta aos debates do grupo e com gestos expressivos concordava com as colocações dos colegas.

Por fim, a aluna **G** mais velha do grupo, que segundo ela, também deixou os estudos para trabalhar e cuidar da família que adquiriu muito cedo. A sua participação no grupo foi de muita comoção porque além de descrever os fatores que a afastaram dos bancos da escola também descreve seu sonho em continuar os estudos e cursar a faculdade de psicologia.⁴¹

Tendo sido iniciada a entrevista perguntou-se aos alunos sobre os motivos que os levaram a deixar os estudos bem como as razões que os trouxeram de volta e o aluno A principiou dizendo “[...] eu queria era ganhar dinheiro ... eu achei que eu ia fazer uma coisa boa e acabei dançando [...] eu tinha como estudar... e não dava valor para a escola não... era muito jovem e a cabeça não entendia isso”. (ALUNO A em entrevista realizada em 19 de abril de 2017). “[...] É a ilusão dos jovens” (ALUNO B em entrevista realizada em 19 de abril de 2017), disse esse aluno, se referindo ao fato de que para muitos jovens encontrar um emprego ainda em fase de estudo é melhor que estudar.

Ao reforçar a pergunta sobre o que os reconduziu aos estudos, esse aluno afirmou:

[...]. Nós estamos vendo que futuramente... não futuramente, mas agora, no momento... nós estamos precisando dos estudos... qualquer coisa que você precisa... você precisa ter o Ensino Médio completo, ter um cursinho aqui... um cursinho acolá...”. [...] (ALUNO A, em entrevista realizada em 19 de abril de 2017).

⁴¹ Esses dados a respeito de cada um dos alunos entrevistados foram obtidos no momento do convite, durante a apresentação dos mesmos, e durante a entrevista.

Ainda como reforço, foi perguntado se se tratava então de uma necessidade para o trabalho e o mesmo aluno respondeu: “[...] *é para o trabalho também!*”. (ALUNO B, entrevista realizada em 19 de abril de 2017). Esse “também” muito diz sobre a importância do estudo para esse aluno que teve sua resposta endossada pelos demais. O valor dado aos estudos para um jovem ou adulto da EJA não existe somente na funcionalidade e possibilidade de ingresso ou permanência no mercado de trabalho, trata-se também de outros aspectos como satisfação pessoal e autorrealização. Nesse sentido, os alunos **A** e **B** concordam que quem procura o CESEC realmente quer e precisa estudar.

Dentro da discussão de se estabelecer o porquê de os alunos procurarem o CESEC para concluir os estudos vale a consideração feita pela aluna **G**:

[...]. Tenho outra colocação diante dessa pergunta: além da vontade de estudar tem a necessidade... assim... eu olhei como uma necessidade minha... então a gente chega aqui e não quer aquela ideia de voltar para a escola... nós queremos algo prático para a gente avançar, não ficar estagnado numa sala de aula, e não foi isso que eu encontrei aqui. Foi uma decepção muito grande... uma dificuldade ... com um conteúdo grande... é como voltar lá na pedreira e quebrar um caminhão de pedras. [...] (ALUNA G, entrevista realizada em 19 de abril de 2017).

Então foi perguntado aos demais se eles compartilhavam das impressões da colega, se também achavam que o conteúdo abordado no CESEC não se encaixava no tempo deles. O aluno **B** disse que o conteúdo deveria ser mais resumido, que o aluno tem que procurar nos livros e ele acaba tendo que fazer esse resumo, enquanto o que é ensinado deveria ser algo que fosse o necessário para os alunos.

O Aluno **D** e a Aluna **E** julgam que o conteúdo é difícil para eles que precisam estudar mais sozinhos que com a ajuda do professor. “[...] *O conteúdo é pesado, extenso e as atividades são muitas para um tempo que às vezes a gente não tem.* ” (ALUNO D em entrevista realizada em 19 de abril de 2017).

A aluna **G** concordou e acrescentou: “[...] *Aqui não é assim: bem elaborado, com o conteúdo ali mesmo do... do... ensino que a gente precisa*”. (ALUNA G em entrevista realizada em 19 de abril de 2017). Para ela, a vivência, o conhecimento de mundo e as experiências de vida dão a eles a capacidade de entender mais rápido o que precisam estudar, e que por isso podem ter um conteúdo menos

científico, mais prático, com a oportunidade de aprender de forma mais simples e resumida e dentro da realidade deles. Segundo ela:

[...] ao longo do tempo, apesar de ter sido muito pesado, a vida veio dando umas pinceladas, sabe como é?... ali na prática mesmo, cê está entendendo? Então a gente já tem aquela capacidade de aprender. Não precisa ser esse conteúdo comprido... eu não vejo essa necessidade... e uma aula mais assim... leve, alegre. [...] (ALUNA G, entrevista realizada em 19 de abril de 2017).

Na opinião dos alunos **A**, **B**, e da aluna **G** os professores precisam saber mais sobre o aluno antes de segurá-lo numa matéria. Para o Aluno **A**, é importante os professores saberem “[...] *quais são os pontos fortes e os pontos fracos dos alunos... onde eles têm mais dificuldade...*” (ALUNO A em entrevista realizada em 19 de abril de 2017). Em outras palavras, o aluno acha que os professores devem saber diferenciar os alunos para segurá-los por mais tempo apenas nos componentes curriculares em que eles apresentam ter mais dificuldades.

Cabe aqui uma observação quanto a alguns termos utilizados pelo aluno, como por exemplo os “pontos fortes” e “os pontos fracos”. Esses podem ser entendidos como as habilidades e competências dos alunos, suas dificuldades e limitações, e são fatores que o Aluno A considera dignos de serem considerados pelos professores ao definirem as suas ações pedagógicas. Outro termo relevante é o verbo “segurar” que da forma como foi usado pode demonstrar que os alunos se sentem presos aos conteúdos e componentes que não lhes são os mais relevantes.

No Referencial Curricular da EJA consta uma série de procedimentos que podem contribuir para o alcance dos objetivos pedagógicos propostos a partir de uma pedagogia emancipadora e que estão diretamente relacionados às colocações dos alunos. São eles:

Promoção de suporte e atenção individual às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas; Valorização de vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes; Desenvolvimento de competências para o trabalho; Orientações permanentes aos estudantes, visando maior participação, aproveitamento e desempenho nas aulas; Realização e sistematização na formação continuada destinada aos educadores dos jovens, adultos e idosos. (SEE/RONDÔNIA, 2013, p.13-14).

Estabelecendo uma interface entre o disposto nesse Referencial Curricular e as percepções dos alunos, pode perceber que as suas colocações estão

completamente em consonância aos princípios da EJA. Há um entendimento preciso a respeito do currículo para a educação de Jovens e Adultos na percepção desses alunos. Essa necessidade em ensinar o currículo formal, científico desconsiderando os saberes adquiridos ao longo da vida, conforme aponta a Aluna **G**, tem para eles a conotação de ser equivalente à quebra de um caminhão de pedras e revela o quanto esse ensino conduz o aluno à desistência.

Vale lembrar aqui a fala da ex-supervisora do CESEC quando disse que durante todos os anos que esteve acompanhando o trabalho docente sempre enfrentaram o problema com o desenvolvimento do currículo, ou pela dificuldade do acesso ao material didático ou pela atuação docente:

[...]A preocupação com o currículo sempre existiu... agora, o acompanhamento (do currículo desenvolvido) é muito complicado, muito complicado. Pensa... no CESEC os professores elaboram os módulos, que são as avaliações e o Plano de Estudo em cima daquele material escolhido, que foi feita uma escolha, mas na verdade... escolheu-se pra EJA de um modo geral... nós entramos no sistema e fizemos nossa opção e veio o que as escolas de EJA presencial escolheu. Esse é um ponto negativo pra nós... Por quê? Porque esse material para semipresencial não é o mais adequado. Segundo... professor elaboram seus Planos de Estudo em cima daquele material... é aquilo que falamos anteriormente, é ... esse material não atende às individualidades de cada aluno, ele não visa as dificuldades de cada aluno [...] então por cada aluno estar num determinado momento de estudo o professor às vezes por dificuldade em elaborar esse material ou porque ele acha que não há necessidade mesmo de elaborar um Plano de Estudo diferenciado, uma prova diferenciada e o nosso aluno aqui ... ele é muito diferenciado. [...] (EX-SUPERVISORA, entrevista realizada em 17 de abril de 2017).

Essa fala da ex-supervisora acaba por validar o pensamento do Aluno **B** e da Aluna **G**. Ainda nessa reflexão fez-se muito pertinente a fala do Aluno **A** que disse:

Cada um aqui é diferente... quando eu vim eu não tinha pressa... eu tinha tempo pra estudar e eu queria aprender... eu tinha meta aqui no CESEC e minha meta era aprender... e eu tinha tempo... era diferente desse meu amigo que já tinha estudado até quase o terceiro ano e diferente dela que não tinha tempo... ela não teve tempo e eu sempre tive ... Então como eu tive ... eu queria mais ... (ALUNO A, entrevista realizada em 19 de abril de 2017).

Os demais alunos se posicionaram concordando com as colocações dos Alunos **A** e **B** e da Aluna **G**. Para o Aluno **C** o CESEC também deve valorizar os estudos dos alunos que às vezes já chegam na instituição devendo apenas um

componente curricular. Relativo a isso, vale o relato do aluno **A** que declarou que frequentava o CESEC às vezes em até dois turnos e reforçou que isso correspondia à necessidade dele e ao tempo disponível que tinha para estudar, mas que outros precisam ganhar tempo e acrescentou:

[...] Eu sempre fazia a OBMEP e o ENEM enquanto eu estudava aqui... e quando eu fiz o ENEM eu achei difícil demais e eu falei “uai...não tem condição pra mim... eu vou voltar pro CESEC” e aqui eu terminei... mas eu achava que eu tinha que estudar tudo, tudo, tudo e tudo... mas para outras pessoas terem que voltar e estudar o que já estudou eu acho injusto [...] (ALUNO A em entrevista realizada em 19 de abril de 2017).

Nesse caso há que se considerar que o vínculo do Aluno **A** com o CESEC é um caso especial, sendo ele um aluno atípico. O fato de não trabalhar por razões relacionadas à saúde dava a ele mais tempo para se dedicar aos estudos.

A Aluna **G** confirmou que principalmente para quem quer ganhar tempo é mesmo injusto, e num *feedback* às colocações do aluno **A**, disse: “[...] *mas você queria aprender, ter conhecimento...e tinha tempo.*” (ALUNA G em entrevista realizada em 19 de abril de 2017). Ela falou emocionada que quando optou pelo CESEC foi porque entendeu que aquela era a hora de recuperar o que perdeu quando tinha que trabalhar e estudar. Ela explicou que quando mais jovem não conseguiu associar as atividades laborais ao estudo, mas que quando viu que era possível, procurou o CESEC numa tentativa de ganhar tempo para realizar o sonho de ir para a faculdade. Ela disse que esperava que o CESEC tivesse uma metodologia de ensino que a fizesse ganhar esse tempo.

[...] Eu quero aprender, claro, eu não quero ganhar tempo com enrolação, empurrando com a barriga... eu não sei bem colocar o que eu estou sentido...Eu julgo que eu tenho um conhecimento que justifica a escola me certificar (no ensino fundamental) porque você não chega aqui leiga de tudo... eu concordo com a ideia de colocar o aluno ali... mas por uma avaliação que conduz o aluno... [...] (ALUNA G, entrevista realizada em 19 de abril de 2017).

Na opinião do Aluno **B** “[...] *Tem que haver uma forma de avaliar o aluno no que ele já sabe quando ele chega, para saber se ele precisa ficar parado naquela matéria ou não...*” (ALUNO B em entrevista realizada em 19 de abril de 2017).

Essa colocação aponta para uma realidade factual do CESEC: não há de fato a prática da realização da avaliação diagnóstica e a valorização real dos saberes adquiridos pelos alunos ao longo da vida.

Quando a forma de tratamento aos alunos foi levantada, os entrevistados foram unânimes em dizer que eles se sentem bem acolhidos e que os professores os tratam muito bem. Quanto a isso, o Aluno **A** explicou que nunca foi negado atendimento a ele, e ficou percebido que para alguns alunos a ideia de ser um bom professor reside no afeto, na capacidade de se tratar bem o aluno, mas a Aluna **G**, demonstrando uma inquietação em relação a essa ideia em torno do que é ser bom professor, disse:

[...] Eu preciso comentar a colocação dele... o tratamento aos alunos do CESEC é ótimo! Eu não tenho nada contra a escola nesse sentido, contra o CESEC em si... é o conteúdo de ensino, você tá entendendo?... Nós não estamos querendo é voltar no tempo [...] (ALUNA G, entrevista realizada em 19 de abril de 2017).

O que se depreendeu da fala e da expressão pouco entusiasmada da aluna é que para ela a ideia da qualificação docente está associada ao que os docentes têm para oferecer aos alunos, a sua capacidade de avaliar e de propor os conteúdos a serem ensinados e aprendidos e não apenas no que diz respeito a ser simpático e acolhedor.

Sobre isso, também falou a atual supervisora do CESEC. Quando entrevistada disse que *“[...] realmente a acolhida ao aluno no CESEC é sem dúvida muito bem-feita, mas que o aluno não é bem recebido de acordo com o seu perfil e a sua necessidade.”* (SUPERVISORA, entrevista realizada em 14 de abril de 2017).

Ao serem questionados sobre terem optado pela modalidade semipresencial, os alunos foram unânimes em dizer que o que os atraiu foi flexibilidade de horários e por poderem estudar em ambientes fora do espaço escolar. Também declararam pensar que seria um ensino mais voltado para suas realidades e mais fácil, mas que nesse aspecto não é assim.

Quanto à frequência, a Aluna **G** afirmou ter desistido depois de frequentar por dois meses com uma média de dois encontros por semana, o aluno **A** era assíduo, o **C** frequenta duas vezes por semana e os demais comparecem normalmente uma vez por mês.

Quando questionados sobre como julgam o material didático e as avaliações, os entrevistados disseram que o mesmo é insuficiente. O Aluno **D** disse: “[...] *Eu já estou estudando há mais de dois anos por causa do trabalho... os livros têm horas que deixam a desejar... nós temos que puxar na internet para complementar.*”. Esse aluno também disse que seu estudo é mais pelos livros e pesquisas e com pouca participação dos professores.

Para o Aluno **A** os livros do CESEC não bastam. Ele relata que recorria, por conta própria, à internet para realizar pesquisas relacionadas aos conteúdos que lhe eram passados. Disse, “[...] *enquanto eu via pessoas querendo terminar mais rápido, eu queria mais ..., mas “esse” era eu que queria participar da OBMEP e tudo mais.*” (ALUNO A em entrevista realizada em 19 de abril de 2017).

Isso demonstra que os alunos estão se apropriando de outros recursos materiais fora da instituição para estudar, o que é normal e esperado para alunos que optam por essa modalidade de ensino. Sobre isso já foi falado na seção 1.2, onde se refletiu sobre a necessidade de esses alunos demonstrarem capacidades e possibilidades de aprendizagem de forma que eles não precisem necessariamente estar dentro de uma sala de aula diariamente para ter acesso aos meios de desenvolvimento de suas habilidades e competências educacionais. No entanto, quanto a isso também tem que se avaliar se isso é viável porque nem todos os alunos têm a possibilidade de acesso ao mundo virtual.

O Aluno **A** descreveu sua rotina de pesquisa na internet e afirmou que nem sempre os *sites* foram indicados pelos professores. Os demais alunos confirmaram que a pesquisa é feita a partir da necessidade e curiosidade deles e que eles mesmos escolhem os *links* de acordo com o conteúdo proposto pelos professores. É de opinião dos alunos que a internet poderia ser melhor utilizada pelos professores como ferramenta, tanto de opção de estudo para os alunos quanto para realização de provas.

Também foi perguntado aos alunos se eles recebem orientações, explicação dos conteúdos por parte dos professores ou se a aprendizagem se dá mais por uma ação individual e os mesmos disseram que, quando vão à instituição, os professores têm, no geral, boa vontade em ensinar, mas como vão poucas vezes para os momentos presenciais acabam por estudar mais sozinhos.

Procurou-se saber se os alunos têm perspectiva de conclusão do curso, se acreditam que vão concluir os estudos, e se não tendo essa certeza, o que lhes aparecesse como entrave.

A Aluna **E** disse que não tem certeza se continuará no CESEC. Ela afirmou morar muito próximo à instituição, ter o apoio do esposo, não encontra desafios externos, mas não se vê motivada. Para ela também há algo que não a atrai e disse que às vezes até planeja ir para os momentos presenciais, mas acaba até por se esquecer de que pretendia isso. A aluna gostaria de concluir e pretende ainda cursar um curso superior, no entanto não se vê atraída e não sabe bem por que isso acontece.

Ela também disse que concluiu rapidamente os componentes que cursou concomitantemente, Língua Portuguesa e Inglês, e citou o fato de a professora de Língua Portuguesa ter mantido contato, incentivando-a a voltar e que esse contato pode ter sido o diferencial, mas que agora está cursando Matemática e Artes e não vê possibilidade de concluir pelo CESEC:

[...]. Não... eu não tenho. Quando eu entrei eu queria ter terminado até dezembro... eu falei: “Não... até dezembro eu acabo”... e eu não terminei e assim... é algo meu sabe... eu não venho... aí bate um arrependimento depois, bate um arrependimento, sabe? [...] (ALUNA E, entrevista realizada em 19 de abril de 2017).

Diante das colocações da Aluna **E** a Aluna **G** acrescentou:

[...]. Eu senti nessa colocação da colega, isso aí que eu falei... o peso que eu falei pra você... podia ter uma aula presencial... não sei como se fala, mas uma aula mais leve... podia ser aula, mas que motive... o problema é o conteúdo mesmo, você está entendendo?...que teria de ser passado de uma maneira mais leve... poderia ser uma aula com o professor explicando, apresentando um resumo e depois uma prova... uma avaliação. [...] (ALUNA G, entrevista realizada em 19 de abril de 2017).

Ainda quanto à perspectiva de conclusão, os alunos **C**, **D** e a Aluna **F** afirmaram que pretendem enfrentar os desafios e concluir porque precisam da certificação para fins de trabalho. “[...] *eu preciso terminar por causa do meu serviço... é que muitas vezes as pessoas se matriculam aqui achando que vai ser fácil, mas não é tão fácil assim.*” (ALUNO D em entrevista realizada em 19 de abril de 2017).

Essa fala vai ao encontro do que foi abordado na seção de delineamento do perfil da instituição e ao que disse a ex-supervisora quando afirmou: “[...] *existe uma cultura engessada no CESEC: a de que nessa instituição tudo é muito fácil, sendo a mesma para alunos e professores.*” (EX-SUPERVISORA, entrevista realizada em 17 de abril de 2017). Em outras palavras, essa ideia de facilidade é desdobrada em dois vieses: aquele que diz que no CESEC os professores não trabalham, e esse que revela o entendimento de que também nesta instituição os alunos não precisam estudar, sendo, portanto, o CESEC um lugar onde não há rigor na execução das ações de competência docente e discente.

Concluindo essa discussão o Aluno **C** se posicionou dizendo: “[...] *eu tive várias frustrações nas escolas onde estudei, mas eu aprendi que devemos tentar sempre, e desistir jamais.*” (ALUNO D, entrevista realizada em 19 de abril de 2017) e foi aplaudido.

Em sequência foi perguntado aos alunos, quais seriam as vantagens e desvantagens de se estudar no CESEC, e constatou-se que para eles as vantagens estão em torno da flexibilização dos horários e do tempo, da boa acolhida e da disponibilidade dos professores, mas existem as desvantagens ou barreiras que residem na estrutura organizacional do CESEC, na falta de um material didático melhor elaborado e de um currículo que esteja adequado às capacidades individuais e às limitações de cada um. Também está na falta de uma metodologia de ensino significativa, atrativa e diferente daquela que foi utilizada quando eram estudantes do ensino regular; no fato de não se aproveitar o tempo de estudo dos alunos e seus saberes da educação formal ou informal e na rigidez do processo avaliativo que pela legislação se aplica de forma única a todos os alunos, desconsiderando as diferenças entre eles.

Para o Aluno **A**, o não aproveitamento dos anos de escolaridade com os quais os alunos já contam ao chegar no CESEC é uma injustiça. Diz ele:

[...] É uma pena... é uma pena... por exemplo um aluno que deve só Matemática do 3ºano e ter que voltar... para mim não, eu acho comigo não... porque eu acho que eu teria que ter estudado as matérias... tudo, tudo... porque eu tinha tempo e queria estudar, mas eu acho injusto com o aluno que quer ganhar tempo e não precisa estudar tudo de novo. [...]
(ALUNO A em entrevista realizada em 19 de abril de 2017).

Outra desvantagem é apresentada pelo Aluno **D**, deficiente visual. Para ele existem hoje muitos recursos tecnológicos que podem ser usados de modo a

facilitar a aprendizagem dos alunos com cegueira ou baixa visão e dos quais o CESEC não dispõe. Assim, a falta de acessibilidade, de material didático-pedagógico e desses recursos também pode ser considerado um fator de exclusão dos alunos com essa limitação.

Também confirmaram que para determinados componentes, como o de Matemática, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, as salas de aula ficavam lotadas, mas que mesmo assim os professores não deixavam de dar atenção aos alunos, evidenciando que não se tratava de má vontade dos professores em atender, mas que a desvantagem estava em como se dava esse processo.

No contexto da entrevista os alunos acabaram por fazer algumas proposições. Para o Aluno **B** haveria de ser dada ao aluno a chance de ser avaliado em uma única prova. Ao ser questionado se isso não tornaria o processo ainda mais complexo para o aluno ele respondeu: “[...] *Uai. Depende... igual ... quem quer terminar mais rápido estuda mais... não é verdade*”. (ALUNO B, entrevista realizada em 19 de abril de 2017)

Para o Aluno **A** a realização de uma só prova seria muito difícil e citou a Banca Permanente de Avaliação. O Aluno **B** explicou que na Banca é diferente porque não tem o professor e que as provas eram as mesmas para todos e que no CESEC essa prova seria preparada de pelo professor de acordo com o aluno. Ele explicou que se foi possível a ele pegar algumas aulas com os professores e ir à Banca e realizar uma única prova, tendo sido aprovado, isso poderia ser possível no CESEC com outros alunos e disse: “*aí é que está o X da questão, o aluno saber o que quer e o professor conhecer o aluno e ver o que ele precisa mais*”. (ALUNA G, entrevista realizada em 19 de abril de 2017).

A Aluna **G** completou dizendo: “[...] *tá certo... porque tanto o conteúdo quanto o número de provas deveria ser de acordo com a capacidade de cada aluno e o professor é quem vê isso*.” (ALUNA G, entrevista realizada em 19 de abril de 2017).

Faz-se muito pertinente aqui trazer as considerações sobre as concepções pedagógicas previstas no Referencial Curricular do Estado de Rondônia (2013, p.13-14). Nele consta que a proposta pedagógica para a EJA, por meio de percursos individualizados e conteúdos significativos, deve compreender a

necessidade de contínuo desenvolvimento de capacidades e competências que o público dessa modalidade de ensino precisa ter para transformar o mundo.

O Aluno **A**, mesmo compreendendo que devem ser feitas considerações quanto às individualidades, como tinha tempo, condições e desejo de superar as limitações decorrentes do problema de saúde defendia de certa forma a aplicação de um mais conteúdo acadêmico aos alunos, enquanto a Aluna **F** e os demais insistiam em defender que para eles já trabalhadores e com tantas aprendizagens não haveria necessidade de um conteúdo extenso e detalhado.

Outras propostas foram apresentadas no sentido de tornar o ensino no CESEC mais atrativo. Para os alunos entrevistados essa modalidade de ensino deveria conjugar Ensino Médio e formação técnica ao público interessado; deveria haver uma entrevista bem-feita pelo professor no seu primeiro contato com o aluno e a possibilidade de uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação em favor da aprendizagem dos alunos e inclusive, da verificação dos seus saberes.

Na opinião dos alunos deveria também haver menos rigor na legislação e mais autonomia do professor no momento de se definir sobre o que avaliar no aluno e como avaliar. Essa colocação se encontra inserida nas respostas da diretora e da equipe pedagógica quando disseram que o maior desafio da instituição reside no fato de o CESEC “Júlio Martins Ferreira” não ser reconhecido em suas peculiaridades pelo sistema.

Isso também retoma a falta de diálogo entre os marcos legal e referencial da instituição discutida em seções anteriores. Nesse sentido, a proposta dos alunos pode ser traduzida na possibilidade de haver mudanças significativas na estruturação dos aspectos legais de forma que a instituição possa ter mais autonomia especialmente quanto ao currículo e à avaliação.

À medida que colocações como essas foram sendo apresentadas e discutidas pelo grupo, foi-se percebendo o quanto a realização da atividade de ouvir os alunos nesta investigação foi apropriada. Os pontos de vista convergiam todos para o fato de que realmente existem barreiras externas que dificultam o acesso dos alunos aos processos de ensino, aprendizagem e certificação no CESEC, mas essas barreiras não pareceram tão expressivas no sentido de impedirlos de estudar, de modo que é possível pensar na possibilidade de o maior entrave ser mesmo a forma como se dá a oferta dessa modalidade de ensino, ou seja, a estruturação do trabalho na instituição.

Também ficou evidente que os alunos sabem muito bem o que querem e o que esperam do CESEC e têm, de maneira surpreendente, ideia dos fundamentos da educação na modalidade semipresencial.

Depreendeu-se dos dados apresentados pelos alunos que se há fatores externos que se constituem em entraves para a frequência e conclusão dos alunos, igualmente há fatores externos que os forçam a retomar os estudos. Depreendeu-se também que é preciso de fato haver um diálogo entre o marco referencial da instituição e o marco legal. Enquanto um prevê a valorização do aluno, dos seus saberes adquiridos ao longo da vida e do ensino personalizado, o outro trata os alunos como se num mesmo patamar de interesses, necessidades e capacidades.

De modo geral, chegou-se à conclusão de que, pelo prisma dos alunos, o CESEC é uma oportunidade única dada aos que trabalham, que têm família e que precisam de um sistema de ensino que lhes permita o estudo e os desafios da vida pessoal.

2.5 O caso e as relações entre base teórica e os achados nas entrevistas

Depois de se percorrer os caminhos da Andragogia e da Pedagogia, do pensamento didático, da história da EJA em diferentes tempos e espaços, da legislação que ampara essa modalidade de ensino e de conhecer parte dos movimentos que fomentaram as discussões e transformaram a Educação de Jovens e Adultos no que ela é hoje, bem como, depois de observar a instituição e ouvir as representações profissionais, docentes e discente, faz-se importante retomar a pergunta inicial, feita quando se evidenciou o problema do prolongamento do tempo de estudo ou de certificação dos alunos: Quais são os desafios colocados à equipe gestora no que se refere à ausência prolongada dos alunos do Ensino Médio matriculados no CESEC “Júlio Martins Ferreira” no período de 2014-2015?

Chegar à resposta para essa pergunta é um fator crucial no sentido de que as mudanças apenas são possíveis quando se conhece a realidade e quando se tem dados suficientes no sentido de confirmar que é preciso mudar.

Então porque foi pretendido neste capítulo apresentar a partir de uma visão panorâmica a realidade do CESEC “Júlio Martins Ferreira” dentro das perspectivas dos pontos de vista e experiências vivenciadas pelos profissionais e alunos no dia

a dia da instituição, começa-se por dizer que foi possível constatar que os alunos desse CESEC compõem um quadro de pessoas ainda jovens que enfrentam muitos desafios na vida, que carregam consigo uma autoestima por vezes abalada e as marcas de processos sociais que os colocaram ou colocam em condições de submissão. Eles são um grupo de pessoas que enfrentam as dificuldades de quem está no mercado de trabalho sem as certificações exigidas e que estão inseridos num sistema de ensino que pouco contribui para sua construção.

Mesmo tendo sido pessoas excluídas dos processos de escolarização sem concluir a educação básica, não se pode dizer que as escolas por onde passaram nada contribuíram para sua formação, bem como não se pode negar que a dimensão educativa para esses não se reduziu às escolas onde estudaram.

Também se pretendeu para este capítulo, verificar se o que está proposto no projeto político pedagógico é possível ou não de ser aplicado e se as propostas que estão definidas nos planos de ação do CESEC são efetivamente transformadas em prática. Nesse sentido o que se constatou é no mínimo preocupante, em primeiro lugar, porque o que está previsto como projeto político pedagógico dentro da Proposta Pedagógica não dialoga com os marcos legais da instituição.

É o caso de haver, de um lado, uma proposta de educação que reside na perspectiva da EJA nas suas funções; uma proposta que reflete aos ideais dos movimentos sociais e das lutas de classe, que traz em seus interstícios a pedagogia do oprimido, na perspectiva de Paulo Freire, que trata o jovem como um “sujeito social”, dentro da perspectiva de Juarez Dayrell, e de outro lado, a existência de políticas públicas implementadas em caráter *top down*, expressas em resoluções, ofícios circulares e orientações que não correspondem nem às necessidades do CESEC, nem às expectativas dos profissionais e alunos, conforme foi confirmado nas entrevistas com a equipe de profissionais da instituição.

Em segundo lugar, ficou confirmado em diversos momentos que a Proposta Pedagógica não se constitui de fato em um elemento de organização do trabalho na instituição uma vez que não é tida como instrumento norteador das ações educativas. Apesar de existir, conforme disse a supervisora da instituição, esse documento que comumente é chamado de “a bússola” das instituições de ensino

não é, juntamente com o Regimento Interno, reconhecido pelos profissionais do CESEC.

A título de exemplo está que o Regimento prevê que o corpo docente deve manter e promover relações cooperativas no âmbito da unidade de ensino; acatar as determinações emanadas da direção da escola; cumprir as diretrizes definidas na proposta pedagógica da unidade de ensino, no que lhe couber; manter o ambiente favorável ao desenvolvimento do processo pedagógico e comunicar aos órgãos competentes quanto à frequência dos educandos, para a adoção das medidas cabíveis, no entanto, pelo que se percebeu no caso da disciplina de Artes, na tabela referente aos atendimentos efetuados na disciplina de Química e nas respostas dadas nas entrevistas que mencionavam a ação docente pouco ou nada disso é realizado.

Isso também ficou evidente nos quadros 3, 4 e 5 que relacionaram as competências da equipe pedagógica e nos dados levantados nas entrevistas em que as supervisoras assumem realizar diversas funções que não as suas. Esse dado pode ser julgado incoerente, uma vez que mesmo essas profissionais, as professoras e os alunos evidenciam sérios problemas de caráter pedagógico sofridos pela instituição.

Para contextualizar a partir de uma fundamentação teórica a discussão estabelecida entre os alunos em torno do currículo e da avaliação, talvez seja importante considerar as questões semânticas dentro do próprio nome dessa modalidade de ensino: Educação de Jovens e Adultos. Nesse caso, se parece ser pertinente ou lógico pensar que se trata de se estabelecer os mesmos parâmetros curriculares, estratégias e metodologias de ensino uniformizadas e igualdade de objetivos e instrumentos avaliativos para as abordagens educativas com jovens e com adultos, há que se propor, refletir e discutir as diferenças entre a Pedagogia e Andragogia, para compreender o ponto de vista, por exemplo da Aluna **G**.

O fato é que existem diferenças significativas entre ser jovem e ser adulto dentro dos contextos educacionais, especialmente dentro da EJA. De acordo com o Referencial Curricular do Estado de Rondônia (2013), “Diferentemente dos moldes da pedagogia conservadora, o ensino da Educação de Jovens e Adultos deve estar intimamente ligados aos pressupostos da Andragogia de modelos pedagógicos transformadores.” (SEE/RONDÔNIA, 2013, p.13). De acordo com esse Referencial os estímulos de natureza externa interferem na motivação dos alunos adultos para

os estudos, mas são os fatores como satisfação, autoestima, qualidade de vida, dentre outros que motivam o adulto para a aprendizagem.

Também Paradela (2016, p.5) diz que os adultos possuem um diversificado e complexo conjunto de conhecimentos, acumulados ao longo da vida, que representam uma valiosa fonte para novos aprendizados. Para elucidar as diferenças entre essas duas áreas, o autor apoiado em Franco et al. (2014) apresentou o seguinte:

Quadro 6 - Características dos Modelos Pedagógicos e Andragógicos

Características da aprendizagem	Pedagogia	Andragogia
Concepção do aprendiz	Dependente do formador. Reativo e dirigido.	Responsável pela construção de sua aprendizagem. Ativo, autônomo, responsável
Concepção do formador	Detentor e transmissor do saber.	Mediador e facilitador do processo de aprendizagem.
Relação formador/aprendiz	Professor como o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar e avalia a aprendizagem.	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem.
Razões da Aprendizagem	Crianças (ou adultos) devem aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado).	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
Motivação do aprendiz	Induzida por fatos externos. Relacionada com atingir níveis de realização que devem conduzir à aprovação e evitar a reprovação.	Promovidas por fatores internos. Relacionada com necessidades de saber, de ser capaz, de compreender, de explicar e de resolver.
Experiência do Aluno	O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor.	A experiência é rica fonte de aprendizagem, através da discussão e da solução de problemas em grupo.
Orientação da Aprendizagem	Aprendizagem por assunto ou matéria	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar a solução.

Fonte: Franco et al., 2014. Quadro apresentado por Paradela (2016, p.5).

Quanto aos propósitos educacionais do CESEC e suas ações dentro da perspectiva do currículo, metodologia de ensino, procedimentos didático-pedagógicos e da avaliação ficou constatado que o que domina é a lógica da Pedagogia, ainda focada na técnica e na propagação do currículo formal e não na lógica da Andragogia, cuja ação educativa foca o aluno, e o entende como sujeito, como alguém ativo, autônomo, responsável com capacidades desenvolvidas.

Nesse sentido, a visão que se tem do CESEC “Júlio Martins Ferreira” é que ele tem sido um espaço de contradições teóricas e de práticas que refletem a incongruência de um sistema que tem como centro de suas políticas o processo e não o ser humano.

Tanto pela observação, pelos dados levantados nos registros da instituição, quanto pelos relatos e opiniões nas entrevistas, o que se percebe é que não há alinhamento de ideias e atitudes que demonstrem na instituição a construção de um ambiente escolar e um clima organizacional que promova os alunos, que lhes permitam a ideia de pertencimento e a determinação na busca pelo alcance dos objetivos educacionais previstos para a modalidade de ensino que oferece.

Essa falta de alinhamento, de trabalho organizado e coeso impede que os problemas se tornem visíveis, discutíveis e solucionados. A exemplo disso está o fato de que, enquanto para a equipe pedagógica, professores e até pelos próprios alunos a ausência prolongada é um problema, que inclusive aparece em destaque como desafio a ser enfrentado nos Planos de Desenvolvimento e Institucionais do CESEC, para a gestora isso não é um problema e essa ausência deve ser respeitada.

Dessa maneira, a desarticulação entre os principais atores da instituição, a falta de consensos e responsabilizações vão minimizando os estímulos e criando cada vez mais barreiras entre os profissionais e a gestão e entre os alunos e a instituição.

Essas constatações denotam consequências significativas e apontam para uma variedade de problemas e desafios que devem ser entendidos dentro da perspectiva da gestão escolar. Trata-se aqui de reconhecer que a instituição tem, dentro do universo de desafios a serem enfrentados, o grande desafio de romper com os paradigmas de uma “cultura organizacional” já estabelecida há anos e que está mais que provada que não funciona.

Isso tudo implica reconhecer que se são desafios de gestão devem ser enfrentados tanto pelos gestores educacionais (entendendo aqui que se trata da SEE/Minas Gerais e SRE/Unaí – Minas Gerais) quanto pela gestão escolar. E isso ficou muito claro nas entrevistas. Apesar de haver a culpabilidade ou a responsabilização do outro, mesmo que esse outro seja aparentemente o aluno e o seu contexto social, e os professores em seu despreparo e comodismo análogo ao

seu desejo de aposentadoria, é sobre a gestão que recai a responsabilidade de promover as mudanças necessárias no CESEC.

Daí a relevância de se ter discutido ao longo desse capítulo as dimensões da gestão relacionando-as à realidade da instituição. Essas reflexões evidenciaram que apesar de ser comum atribuir aos alunos do CESEC e aos professores a responsabilidade pelos resultados da instituição, ficou nítido que todos os problemas que culminam na ausência prolongada dos alunos e nas baixas taxas de rendimento são de ordem da gestão em suas mais diversas dimensões.

O que se depreende de todo esse conjunto de dados levantados até aqui é que se houve nos anos de 2014 e 2015 e ainda há problema quanto ao fato de professores não terem compreendido ou se interessado por um trabalho coerente aos princípios da modalidade de ensino oferecida no CESEC, se há falhas quanto à atuação da equipe pedagógica no tocante à orientação e monitoramento das escolhas do currículo e processos avaliativos, se há professores que não atendem os alunos com o devido profissionalismo, de maneira que após o primeiro encontro o aluno nem retorna à instituição, se há problemas quanto à didática e metodologias de ensino e de avaliação, é evidente que se há de repensar a gestão de pessoas tanto no nível da gestão escolar (o CESEC) quanto da gestão educacional (o sistema).

Igualmente faz-se pertinente repensar a gestão administrativa no CESEC “Júlio Martins Ferreira”, quanto ao controle e acompanhamento da ausência dos alunos, ao não levantamento de dados e à forma como as informações são disponibilizadas no SIMADE. Também é preciso refletir sobre as falhas quanto aos registros sobre a vida escolar dos alunos e a notificação aos profissionais que deixam de cumprir com suas responsabilidades e competências, sendo essas situações que afetam e muito nos resultados da instituição.

Da mesma forma, se houve nos anos de 2014 e 2015 e ainda há o problema da não participação e envolvimento dos alunos e professores nas decisões, nos projetos e na execução do proposto na PP, cabe à gestão conquistar a confiança da comunidade e estimular a sua participação.

É sabido que a ideia de coletividade só existe quando a gestão é democrática e participativa, sendo assim também compete à gestão encontrar meios que deem a todos a capacidade de se verem pertencentes à instituição e corresponsáveis pelos seus resultados.

De acordo com o Referencial Curricular de Rondônia (2013):

A Andragogia, enquanto modelo para a Educação de Jovens e Adultos, é caracterizada pela participação dos alunos, pela flexibilidade, pelo foco no processo, atendendo as 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. (p.13).

É fato que no CESEC os alunos não participam da construção e da escolha do currículo, não são ouvidos quanto aos seus saberes ou como poderiam ser avaliados, nem lhes é dada a possibilidade de manifestarem seus anseios, demonstrarem suas capacidades senão aquelas adquiridas nos livros que os próprios alunos, professores e supervisoras julgam não ser o ideal para eles.

A falta de comunicação entre os segmentos, o interesse voltado para as quantidades de alunos e servidores e o descomprometimento com os resultados reforçam a consagração de uma cultura escolar construída sobre os parâmetros da hipervalorização das quantidades e do descaso com a qualidade.

Assim, ao procurar visualizar a instituição a partir do desprendimento característico de um trabalho de pesquisa científica tornou possível ver que a EJA presencial no CESEC “Júlio Martins Ferreira” acontece num contexto pouco dinâmico, marcado por rara flexibilidade e pela baixa fluidez do processo de ensino, aprendizagem e certificação de saberes.

Trata-se de um ambiente de individualização crescente em que muitos fazem o que querem, da forma como querem e desenvolvem identidades plurais quando, em se tratando de uma instituição de ensino, deveriam perseguir objetivos comuns, com metas bem definidas e ações inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme prevê a Carta Magna desse país.

Faz-se ainda apropriado dizer que, a partir das considerações feitas pelos alunos, professoras, gestora e especialistas de ensino, bem como pelas observações feitas no interior da instituição por um longo período, há que se repensar que no campo das relações humanas no CESEC é preciso desenvolver o exercício da “escutatória” aos alunos, uma maior afetividade entre os profissionais

da instituição, bem como um tratamento senão igualitário, mais equânime, de forma que uns não se sintam menosprezados em detrimento de outros. Também é necessário haver orientação, apoio e responsabilização das partes, numa ação pautada, sobretudo, na confiança dos liderados para com seus líderes, na disponibilidade para a valorização do profissional garantindo-lhe formação continuada e reconhecimento de seus talentos.

De modo geral, o que se depreendeu de todos os achados das pesquisas realizadas para este capítulo é que existe no CESEC o que Dayrell (2007, p. 1125) chama de uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação técnica predomina sobre a formação ética. Permitir que os alunos frequentem a instituição quando sentem que deve não é flexibilizar o tempo. Quando se estabelece que o aluno deve obrigatoriamente passar por no mínimo cinco exames e apresentar no mínimo cinco trabalhos, compostos por uma série de atividades que muitas vezes nada significam para eles é de certa forma estipular um determinado tempo para a conclusão dos estudos. Destarte, oferecer um livro didático e propor que naquele material está o que o aluno precisa aprender é de fato limitar os espaços de aprendizagem dos alunos e reduzir o campo de atuação, de formação e aprendizagem do aluno a quase nada.

Por fim, é digno de ressalva o que se chamou no início deste capítulo de invisibilidade do problema da ausência prolongada dos alunos, e o fato de eles serem também invisíveis para a instituição.

O que se percebeu com toda essa investigação é que o problema da ausência prolongada não é invisível, tanto que os próprios alunos reconhecem que não frequentar a instituição torna os estudos mais morosos e difíceis, o que é mais grave uma vez que, se o problema não está nítido há que se perdoar a falta de uma ação interventiva, mas se ele é claro, faz-se justo que seja enfrentado e, mais uma vez trata-se de uma situação de gestão escolar, na dimensão da gestão dos resultados.

E já que se está falando em visibilidade, talvez seja interessante antes de encerrar esse capítulo que coloca a gestão escolar tão em evidência, propor uma reflexão sobre a importância da liderança nas instituições de ensino. Paradela (2016, p.8) afirma que a complexidade dos problemas que precisam ser enfrentados pelas organizações contemporâneas exige a contínua capacitação dos

gestores. O autor também alerta quanto ao notável desenvolvimento dos meios de comunicação proporciona como formas de oportunidades de aquisição de conhecimentos a baixo custo e em larga escala e apoiado em Toledo (2006) aponta alguns requisitos necessários à criação de um ambiente organizacional favorável:

Adoção de uma filosofia organizacional que inclua valores aceitos e compartilhados por todos, capazes de orientar o trabalho de cada um a partir de um referencial comum; Difusão da visão estratégica, estando os objetivos organizacionais claros e aceitos por todos os membros da organização; Estilo sinérgico de trabalho, valorizando-se a cooperação e a integração de esforços, no lugar do trabalho isolado; Busca religiosa da qualidade, entendida como a orientação inequívoca para a superação de problemas e alcance de objetivos; Agilidade nos processos organizacionais, evitando-se os entraves burocráticos que dificultam as ações e a tomada da decisão. (PARADELA, 2016, p.9)

Essa realidade desafiadora do CESEC aponta para a necessidade de se ter uma gestão escolar capaz de desenvolver novas habilidades, adquirir conhecimentos e assumir atitudes adequadas com os propósitos da EJA, da instituição e dos alunos que lá estudam, de maneira que a capacitação e o aprimoramento conquistados reflitam em ações para o desenvolvimento concomitante de todos os atores. Segundo Paradela (2016) “[...] *quando isso acontece, os resultados logo aparecem, seja no relacionamento interpessoal, no ambiente de trabalho ou nos resultados alcançados*”.

Assim, encerra-se este capítulo dizendo que o problema da ausência prolongada dos alunos, que resulta no abandono, na evasão, e no número insatisfatório de certificações, não pode ser atacado de forma direta, uma vez que ele reside em todos os outros problemas e desafios dentro das dimensões da gestão escolar, e que cabe à gestão não permitir que as práticas educativas no CESEC continuem sendo excludentes. É preciso ficar claro que há de se garantir a criação de uma cultura alicerçada no compromisso, no trabalho, no respeito ao próximo e no bom desempenho de todos, a fim de se alcançar os objetivos educacionais estabelecidos para essa modalidade de ensino.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL – PAE

Na introdução deste trabalho foi explicitado que o interesse por este campo de investigação se deu a partir do contato que eu, hoje pesquisadora, tive com o CESEC “Júlio Martins Ferreira” a partir do ano de 2011. Também foi informado que estive durante o ano de 2014 atuando como diretora deste CESEC, o que me proporcionou um contato mais direto com os resultados da instituição.

Enquanto gestora, durante o primeiro semestre daquele ano, foi planejado traçar o perfil da instituição, dos profissionais e dos alunos; reconhecer suas forças e as fragilidades, suas oportunidades e as ameaças para que fosse possível à equipe gestora e pedagógica, munidas de dados precisos sobre os resultados da instituição, definir objetivos, traçar metas e propor ações que fossem de encontro aos problemas detectados.

Foi exatamente nessa época que se teve pela primeira vez uma visão mais precisa do problema das baixas taxas de rendimento dos alunos e que se pensou em identificar dentro de cada dimensão da gestão escolar os desafios que deveriam ser enfrentados. Nesse sentido, no segundo semestre, deu-se início a construção de um plano de ação envolvendo toda a comunidade escolar, mas em linhas gerais, a iniciativa de começar por conhecer a realidade da instituição já era em si, uma primeira ação dentro de um plano maior que estava por ser desenvolvido.

Vale lembrar aqui que ao final de 2014, atendendo ao convite da Superintendência Regional de Ensino, deixei o CESEC “Júlio Martins Ferreira” sem concluir o projeto de reestruturação dessa unidade de ensino. Dessa forma, o plano que comporá este capítulo, conta com algumas ações já iniciadas e interrompidas, mas que precisam ser concluídas porque delas dependem o sucesso da instituição; algumas ações que foram pensadas a partir da realidade desse CESEC, e outras que só foram vislumbradas a partir do aprofundamento da investigação por meio da realização desta pesquisa.

Ao longo do capítulo ficou evidente que a ausência prolongada dos alunos do CESEC é um problema a ser encarado pela gestão, tanto em nível de Estado quanto em nível de instituição. Todo o percurso metodológico demonstrou que o primeiro passo para o enfrentamento do problema tem a ver com a gestão

reconhecer que esse problema existe e que existe dentro de uma relação de causa e efeito.

Uma vez reconhecida a existência do problema, o segundo passo é ter o desejo e a coragem de enfrentá-lo como um desafio, e isso tem a ver com descentralização de poder, com autonomia, com revisão dos parâmetros didáticos e pedagógicos, com empoderar e valorizar os atores educacionais da instituição, agindo com ética e dentro da legalidade.

O percurso metodológico nesta investigação também revelou a importância do olhar sobre os patrimônios material e humano na perspectiva da gestão e da atuação do gestor. Nesse sentido o desenvolvimento de políticas públicas de valorização aos profissionais e o investimento sistemático nessa modalidade de ensino e na construção de ambientes escolares favoráveis ao desenvolvimento dos educandos fazem-se urgentes e imprescindíveis.

Essa constatação aponta para o fato de que a valorização dos espaços e dos seus atores poderá contribuir para a criação de novos paradigmas educacionais para a EJA semipresencial e para uma nova cultura no processo de ensino e aprendizagem do CESEC, e faz com que alunos e profissionais se desenvolvam como talentos educacionais. Essa demanda foge ao escopo exclusivo da instituição e alcança o sistema educacional como um todo, uma vez que as soluções devem remanescer das instâncias mais elevadas do poder público, mas devem se fazer dentro da intuição, alcançando a sala de aula.

Isso equivale a dizer que havendo ausência de articulação entre os diferentes setores educacionais quando se fala em abarcar e atacar os problemas educacionais da EJA no CESEC, e havendo falha na avaliação do fluxo de políticas públicas implementadas e nas ações pedagógicas dessa instituição, nada se poderá fazer quanto à definição de estratégias conjuntas de complementaridade de objetivos e alcance de metas propostas tanto para uma quanto para a outra instância.

De modo geral, o que se entende a partir da análise de todos os dados levantados no capítulo 2 é que, se existe a necessidade de se desvendar o problema da ausência prolongada dos alunos, associando-o aos demais problemas que desafiam a gestão da instituição, existe também a necessidade de orientação, monitoramento, investimento e implementação de políticas que também valorizem

os atores envolvidos nos processos educacionais no CESEC “Júlio Martins Ferreira”.

Todas as evidências foram confirmadas por meio da aplicação dos métodos quantitativo e qualitativos de pesquisa quando foram feitos percursos metodológicos a nível nacional, estadual e institucional. No contexto do CESEC, os dados foram obtidos por meio da observação e da aplicação de pesquisas semiestruturadas com os atores dos diferentes segmentos da instituição.

Dessa forma, a busca por essas evidências permitiu que se deflagrassem vários problemas que, estando intimamente ligados ao problema da ausência prolongada dos alunos, desafiam, além dos próprios jovens e adultos, os docentes, os demais profissionais da instituição e, em especial, a gestão educacional e escolar. É o que mostra o quadro a seguir:

Quadro 7 - Problemas relacionados à ausência prolongada dos alunos e identificados durante o percurso metodológico da pesquisa

Segmentos	Problemas identificados
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tempo para os estudos; • Incompreensão dos propósitos educacionais da EJA semipresencial; • Falta de conhecimentos básicos quanto aos currículos da educação escolar formal; • Dificuldades em desenvolver habilidades de estudo autônomo; • Pressa em concluir os estudos; • Baixa motivação para enfrentar os desafios.
Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Desmotivação, desinteresse e despreparo para realização do trabalho com a EJA; • Dificuldade em cumprir com as normas estabelecidas no RI e com o previsto na Proposta Pedagógica; • Baixo empenho em adequar o conteúdo curricular da educação escolar formal às necessidades dos alunos; • Indefinição de metodologias e estratégias de ensino apropriadas aos alunos; • Dificuldade em verificar os saberes adquiridos pelos alunos ao longo da vida; • Resistência em aplicar os princípios e fundamentos da EJA na elaboração e no desenvolvimento das ações de sua competência, bem como na elaboração e uso dos instrumentos de avaliação.
Equipe Supervisora	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em monitorar e apoiar o trabalho docente por diferentes razões: falta de formação específica para o trabalho com a EJA, falta de apoio da gestão escolar, resistência dos professores; • Dificuldade em cumprir com as atribuições do cargo em razão da aceitação das tarefas atribuídas pela gestão; • Dificuldade em estabelecer por si mesma as suas tarefas mesmo tendo instrumentos de orientação para isso; • Desmotivação; • Limitação quando ao poder de decisão;

	<ul style="list-style-type: none"> • Insatisfação quanto à execução das atividades, embora haja satisfação em pertencer ao quadro do CESEC.
Equipe do setor administrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Alta demanda de trabalho; • Indefinição de tarefas, objetivos e metas; • Falta de formação para o uso das novas tecnologias de informação e comunicação; • Desmotivação; • Falha nos processos de registro de dados.
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de liderar as equipes para o cumprimento do previsto nas bases legais do CESEC; • Falta de autonomia administrativa; • Falta de apoio do sistema e das equipes; • Necessidade de formação em liderança educacional; • Dificuldade em estruturar e organizar a instituição; • Descumprimento com o previsto no RI e na PP

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

É importante lembrar que os objetivos desta pesquisa foram descrever os desafios colocados à equipe gestora no que se refere a minimizar o problema investigado, analisar a cultura da instituição no que se refere aos aspectos de integração dos alunos à comunidade escolar e os aspectos que contribuem para a não continuidade dos mesmos, e propor medidas que visem a integração desses alunos ao processo educacional a fim de ampliar o índice de conclusão de curso nesse nível de ensino.

Assim, o Plano de Ação Educacional, elaborado para o alcance do objetivo propositivo da presente pesquisa, foi pensado no âmbito das dimensões da gestão escolar apresentadas no capítulo 2, a saber, as gestões do clima escolar, de pessoas, administrativa, democrática e participativa, e de resultados. Isso equivale a dizer que não está estabelecido aqui que essas medidas propostas sejam suficientes para resolver um problema tão complexo quanto o da ausência dos alunos.

Nessa esteira, vale dizer que esse plano, que será apresentado e detalhado nas seções seguintes, foi construído reconhecendo que, sendo o CESEC um Centro Estadual de Educação Continuada mantido pela SEE de Minas Gerais, as propostas deveriam ser pensadas no contexto das políticas públicas desse estado, estando elas de acordo com as bases legais que regem o CESEC e a sua proposta pedagógica. Foram consideradas também as evidências e constatações acerca dos problemas detectados, bem como as possibilidades de recursos humanos, materiais e financeiros da instituição.

Isso significa que são ações significativas, mas limitadas o que sugere que para o enfrentamento aos problemas que desafiam a gestão deveria ser traçado um PAE envolvendo todas as instâncias e órgãos num trabalho de levantamento de dados, identificação de emergências e tomadas de decisões coletivas em larga escala.

3.1 Reestruturando espaços – possibilidades de transformação nas práticas educaticas

Pela observação ao CESEC “Júlio Martins Ferreira” nos anos de 2014, 2015 e os anos que se seguiriam, pelos relatos dos professores e supervisores nas entrevistas realizadas dentro desta investigação, pôde-se constatar problemas estruturais quanto ao espaço e ambiente escolar, bem como, quanto à estrutura e ao clima organizacional da instituição.

Os principais problemas a serem considerados neste primeiro Plano de Ação Educacional estão relacionados aos cuidados com o espaço escolar enquanto lugar: salas de aula, biblioteca, e outros espaços com acúmulo de materiais e equipamentos não utilizados ou inservíveis; salas de aula sem lousa e com móveis em desuso amontoados; falta de um lugar apropriado para o funcionamento da secretaria e falta de segurança colocando em risco a integridade física dos alunos e funcionários.

3.1.1 Justificativa

Foi dito no capítulo 2 (seção 2.1.1) que uma instituição escolar ocupa um espaço específico com características determinadas e que sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Dessa forma, a relação estabelecida entre a noção objetiva, que trata do espaço como lugar, e a noção subjetiva, que trata esse espaço como sendo a vivência individual ou grupal, é o que determina a criação de um ambiente escolar.

Quanto ao espaço como lugar, foi evidenciado na referida seção do capítulo 2, tomando Ribeiro et al. (2012) como referência, que a forma como se dá a sua organização, manutenção e estrutura física em uma instituição de ensino muito tem a ver com as possibilidades de desempenho dos seus atores. Para o autor, um

espaço acolhedor transforma o aprendizado em uma ferramenta estimuladora e, cria condições para que o ato educativo possa ser refletido no desenvolvimento biopsicossocial.

Também ficou demonstrado que há a necessidade de se criar um ambiente escolar, partindo da organização e estruturação do prédio e dos recursos móveis, de maneira que este seja o primeiro elemento tomado pelo aluno como forma de acolhimento.

O aluno da EJA precisa, ao chegar na instituição, entender que há um grupo de pessoas que preparou um ambiente para ele. Caso contrário, cada móvel, cada pacote de livro, cada objeto largado pelos cantos podem ter reflexos psicológicos expressivos, tanto para os alunos, quanto para os professores, reforçando pela negatividade, a ideia de que essa modalidade de ensino é mesmo fadada a manter aqueles que ficaram à margem dos processos de escolarização com problemas de autoestima e motivação, reforçando também o que já aparenta ser a EJA no contexto da história da educação do país: uma modalidade de ensino em segundo plano.

Assim, justifica-se o planejamento e a execução de ações que visem a transformação do espaço escolar, de maneira em se construa nele um ambiente agradável e propício à aprendizagem. Foi acreditando nisso que se pensou que o primeiro Plano de Ação Educacional deveria visar a valorização do aluno e dos profissionais do CESEC a partir dos cuidados com o espaço físico e com a produção de um agradável ambiente de trabalho e estudo.

Quadro 8 - Plano de Ação Educacional nº 01 – na dimensão do Ambiente Escolar

Local		CESEC “Júlio Martins Ferreira”
Período		Primeiro semestre do ano letivo.
Meta		Organizar 100% das salas e demais espaços da instituição; eliminar (via doação e leilão) 100% dos materiais e equipamentos inservíveis; equipar salas de aula; construir uma sala onde é a garagem do prédio, de maneira que seja preciso levantar apenas duas paredes e com janelas e uma bancada para atender o público.
Objetivos	Geral	✓ Criar um ambiente propício ao ensino dos jovens e adultos do CESEC “Júlio Martins Ferreira”.
	Específicos	✓ Elevar a autoestima dos alunos e profissionais; garantir melhores condições de estudo e trabalho; ✓ Motivar a participação coletiva; ✓ Proporcionar melhores de segurança tanto no que se

		refere aos atores quanto ao patrimônio escolar.			
	Líder da meta	Gestor.			
	Gerente da meta	ATB financeiro.			
	Público-alvo	Comunidade Escolar.			
	Metodologia	Para realizar as atividades, há que se partir do pressuposto de que um bom gestor conquista a confiança e ganha espaço e apoio da equipe quando demonstra sua liderança, às vezes, mais por atitudes que por palavras. Nesse sentido pretende-se começar a promoção das mudanças pela sala do diretor, de forma que as transformações estruturais e organizacionais daquele espaço sejam percebidas pelos demais. A partir de então conduzir as demais equipes às modificações nos demais espaços. As propostas relacionadas ao leilão e à doação de livros deverão ser subsidiadas pelas orientações das equipes da SRE e todas as ações deverão ser desenvolvidas a partir da aprovação e participação de todos os envolvidos.			
Etapa s	Ações	Estratégias	Recursos		
			Humanos	Materiais	Financeiro s
1ª	Melhorar o aspecto e os espaços da sala ocupada pela diretora e ATB financeiro, e do banheiro usado como depósito.	*Retirar móveis e equipamentos inservíveis, acomodando-os no depósito até que seja feito o desfazimento legal. *Otimização do espaço. *Decoração do ambiente.	*Equipe Gestora; *Setor Administrativo.	Não se aplica	Não se aplica
2ª	Melhorar o aspecto e os espaços da sala ocupada pela equipe pedagógica e Banca Permanente de Avaliação.	*Retirar móveis e equipamentos inservíveis, acomodando-os no depósito até que seja feito o desfazimento legal. *Otimização do espaço. Decoração do ambiente. *Separação de livros em desuso para doação.	*Equipe Gestora; *Equipe supervisora; Setor Administrativo.	*Material de construção;	Não se aplica
3ª	Melhorar o aspecto e os espaços das salas de aula, equipando-as com lousas, armários e prateleiras e com materiais didáticos	*Retirar móveis e equipamentos inservíveis, acomodando-os no depósito até que seja feito o desfazimento legal. *Otimização do espaço. *Equipar as salas com recursos didáticos	*Equipe Gestora; *Setor Administrativo; *Docentes.	*Lousas; *Prateleiras; *Material didático	*Aquisição: R\$6.000,00 *Recurso do PDDE

	diversificados.	diferenciados para atender às múltiplas necessidades de aprendizagem dos alunos.			
4ª	Construção de uma sala para funcionamento da Secretaria.	*Aproveitar o espaço da garagem na entrada do prédio para levantar duas paredes, uma delas com bancada, com abertura e grade para atender o público, e um corredor, em frente à bancada, que dará acesso ao interior do prédio, para que se identifique cada pessoa na chegada.	*Equipe Gestora; *Setor Administrativo; *Equipe técnica da SRE.	*Material de construção.	*Construção: R\$4.500,00 dos recursos destinados à manutenção e custeio - PDDE
5ª	Organização dos demais espaços.	*Retirada de todos os aparelhos, de móveis e objetos inservíveis para serem disponibilizados para leilão.	*Equipe Gestora; *Equipe financeira; *Equipe administrativa; *Técnicos da SRE.	Não se aplica	Não se aplica
6ª	Realização do leilão dos inservíveis.	*Apropriar-se da fundamentação legal e procedimentos para a realização do leilão. *Montar a comissão de leilão para relacionar os objetos e móveis a serem leiloados e fazer as considerações necessárias sobre esses bens no inventário. *Divulgação e leilão dos bens conforme determinação legal.	*Equipe Gestora; *Setor Administrativo; *Equipe técnica da SRE.	Não se aplica.	Não se aplica.
7ª	Realização da doação dos livros didáticos não utilizados, juntamente com a divulgação no CESEC, na feira da cidade.	*Para otimizar os espaços como salas, corredores, banheiros, depósitos, biblioteca e corredores serão doados os livros didáticos na feirinha da cidade, em um sábado. A proposta	*Equipe Gestora; *Equipe pedagógica; *Professores.	Não se aplica.	Não se aplica.

		consiste instalar uma barraca na feirinha com espaço de leitura para crianças e distribuição dos livros para a comunidade. Aproveitar-se-á o momento para divulgar o CESEC com panfletos.			
--	--	---	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

3.2 Criando laços – a valorização dos atores educacionais como forma de transformação na prática educativa

Pela observação e principalmente pelo demonstrado nas entrevistas ficou claro que havia em 2014, 2015 e nos anos que se seguiram a necessidade de se planejar ações que viessem fortalecer a ideia de unidade na instituição.

O distanciamento entre os segmentos, a falta de integração em torno dos problemas educacionais do CESEC e a falta de motivação para se alcançar os objetivos são seguramente fatores que colaboraram para a ausência prolongada dos alunos.

Assim, baixa autoestima dos alunos e também de alguns profissionais, a desmotivação em razão da desvalorização dos profissionais da educação e ainda a falta de consensos e de orientação e formação para a realização do trabalho com a EJA no CESEC como problemas na dimensão da gestão de pessoas acabam por refletir de forma severa e negativa na gestão pedagógica.

3.2.1 Justificativa

É comum encontrar nos debates educacionais a discussão sobre a importância da valorização dos alunos e dos profissionais da educação, no entanto a maioria dessas discussões giram em torno de dar acesso aos alunos e aumentar os salários dos professores.

Vale nesse contexto dizer que é preciso entender a questão da valorização desses atores pelo prisma da construção de um ambiente favorável à execução das suas ações, do seu empoderamento e da ideia de pertencimento à instituição.

Nesse sentido, a formação dos profissionais, principalmente dos professores, o desenvolvimento de ações coletivas relacionadas às manifestações culturais da região no sentido de integrar e criar laços entre a comunidade, a proposta de projetos interdisciplinares e a realização de oficinas de Arte e momentos festivos como sarau de poesias na semana do estudante e no dia do professor, festas locais e da cultura afro-brasileira, seminários sobre autoestima e direitos humanos com o apoio das Faculdades locais podem ser atividades que corroboram para o fortalecimento dos laços profissionais, bem como para maior satisfação e desejo de sucesso dos atores da instituição.

Nesse sentido, após terem sido levantados dados sobre as taxas de rendimento dos alunos do CESEC e tido conhecimento das metodologias de ensino utilizadas pelos professores; conhecido suas práticas e suas escolhas curriculares, e ter sido possível visualizar os instrumentos de avaliação utilizados pelos mesmos entendendo que os problemas detectados interferem diretamente no desejo ou na possibilidade de os alunos continuarem estudantes da instituição, faz-se necessário formar na equipe pedagógica a ideia de comprometimento com o trabalho a fim de reverter o quadro de insatisfações que se instalou na instituição.

Para isso é preciso que a direção do CESEC comece por rever e relacionar os aspectos legais de estruturação e organização da instituição, bem como rediscutir o conteúdo da PP e RI desse estabelecimento de ensino a fim de se estabelecer uma interface entre esses marcos e a cultura escolar que se estabeleceu na instituição ao longo do tempo, para então propor ações que venham de encontro aos problemas encontrados.

Isso justifica a importância da existência do próximo plano de ação que será desdobrado em projetos da gestão e da equipe pedagógica e subprojetos envolvendo todos os profissionais da instituição e os alunos.

Quadro 9 - Plano de ação nº 2 – na dimensão da Gestão de Pessoas

Local		CESEC “Júlio Martins Ferreira”
Período		Segundo semestre do ano letivo, a contar do mês de agosto.
Meta		Envolver 100% dos profissionais da instituição e o máximo possível de alunos e familiares.
Objetivos	Geral	*Transformar a cultura do CESEC de práticas de trabalhos individuais e aplicação de provas para práticas educativas coletivas e individuais dentro de um processo de ensino aprendizagem pautado em estudo, pesquisa, troca de experiências e afetividade.

	Específicos	<p>*Ampliar o conhecimento dos professores acerca da estrutura, organização, objetivos e função da EJA por meio de curso de formação;</p> <p>*Discutir questões relacionadas ao marco legal e referencial da instituição;</p> <p>*Debater sobre metodologias de ensino, currículo e avaliação na perspectiva da Educação de Jovens e adultos;</p> <p>*Fortalecer os laços de afetividade entre os membros da comunidade escolar;</p> <p>*Ampliar os níveis de colaboração e cooperação nos processos educativos;</p> <p>*Promover a democratização na oferta do ensino com ações que favoreçam a participação e a persecução aos objetivos propostos pela instituição;</p> <p>*Criar um ambiente alegre e harmonioso de maneira que o CESEC seja um lugar onde as pessoas sejam reconhecidas pelo êxito de suas ações.</p>			
	Líder da meta	Equipe gestora.			
	Gerente da meta	Equipe Pedagógica e Inspetor Escolar.			
	Público-alvo	Especialmente professores e alunos.			
	Metodologia	<p>O Plano começa uma revisão da realidade do CESEC com apoio do setor pedagógico e administrativo e a conscientização da equipe pedagógica acerca dos desafios enfrentados pela gestão. Em seguida há que se assegurar à equipe pedagógica o apoio e a sustentação necessária para que executem as ações de sua competência com a certeza de que serão valorizados e respaldados pela equipe gestora. A partir daí serão utilizados os horários de módulo II, se diz aqui daqueles encontros de duas horas de duração, previstos como obrigatoriedade da carga horária dos professores e que se realizam todas as terças-feiras, para a orientação, mobilização, sensibilização e contribuição dos professores com sugestões sobre o que fazer, como fazer e para que fazer, no sentido de reverter o quadro de problemas identificados.</p> <p>Pretende-se que ao final de cada etapa a construção conjunta da etapa seguinte. Assim, a ordem de apresentação das etapas corresponderá criteriosamente à ordem de execução das ações.</p>			
Etapa s	Ações	Estratégias	Recursos		
			Humanos	Materiais	Financeiros
1ª	Formação docente.	<p>*Elaboração e execução de um projeto de formação dos professores, mediante curso de capacitação de 80 horas, semipresencial, com certificação emitida pela SRE. Em foco: A história da EJA;</p> <p>*diretrizes Curriculares da EJA; Metodologias de ensino e práticas exitosas – troca de</p>	<p>*Equipe Gestora;</p> <p>*Setor Administrativo EEB da SER;</p> <p>*Equipe Pedagógica.</p>	<p>*Material impresso ;</p> <p>*Recursos audiovisuais.</p>	<p>*Em média R\$ 350,00 dos recursos destinados à manutenção e custeio - PDDE</p>

		experiências; avaliação; análise do RI e PP – pontos de convergência e divergência.			
2ª	Projeto para valorização e motivação dos alunos no dia do estudante - 11 de agosto.	*Realização de um projeto interdisciplinar com os temas: saúde; trabalho; resiliência; escutatória (momento roda de conversa); *festa dos estudantes com parceria de órgãos sociais. *cada professor desenvolve um subprojeto abordando os temas.	*Equipe Gestora; *Equipe supervisora; *Setor Administrativo; *Fornecedores (para doações); *Órgãos sociais.	*Material didático; *recursos audiovisuais.	*Em média R\$ 500,00 dos recursos do PDDE já disponíveis para a instituição.
3ª	Valorização dos saberes dos alunos.	*acompanhamento, monitoria e orientação do trabalho docente no sentido de propor revisão curricular, adequação do conteúdo e revisão dos Planos de Estudo e mecanismos de avaliação.	*Equipe Pedagógica;	*Material de trabalho dos professores	Não se aplica.
4ª	*Valorização dos professores. *Autoestima e ação profissional	*Seminário sobre Resiliência profissional; *sarau de poesias envolvendo alunos; *curso de meditação; (Todos desenvolvidos em parceria com órgãos sociais e realizados no decorrer do semestre).	*Equipe Gestora; *Equipe pedagógica; *Alunos; *Parceiros – profissionais das faculdades locais como parceiros da instituição; *Representantes de empresas e produtos de cuidados com o corpo.	*Não se aplica a este plano, mas aos projetos e subprojetos de acordo com as ações.	Não se aplica.
5ª	*Oficina de Artes.	*Preparação para a festa da cultura afro-brasileira; *produção coletiva dos objetos de decoração da festa.	*Professores; *Equipe pedagógica.	Não se aplica.	
	*Festa da cultura afro-brasileira.	*Elaboração e execução de um projeto interdisciplinar	*Professores *Gestão *Equipe pedagógica.	Não se aplica.	

6ª		em torno do tema de forma que haja debate, música, encenação, recital e informações a respeito da cultura afro-brasileira.			
7ª	*Festa de conclusão de curso.	*Promover ao final de cada ano a cerimônia de entrega de certificados.	*Equipe gestora; *Equipe pedagógica.	*Material impresso ; *recursos audiovisuais.	Não se aplica.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

3.3 Intervenções em favor da eficiência administrativa

Como demonstrado nas diversas seções deste trabalho, para se alcançar os objetivos de melhorar o desempenho dos alunos e sua participação nas atividades escolares é preciso que a gestão tenha visibilidade dos problemas que a desafiam.

Nesse sentido, pelo observado no CESEC “Júlio Martins Ferreira”, é preciso intervenção nas ações da secretaria da instituição para garantir maior eficiência no levantamento e divulgação dos dados, e maior assessoria à orientadora educacional para que esta consiga estabelecer contato com os alunos e orientar os professores juntamente com a supervisora.

A necessidade de resolver os problemas relacionados à falta de organização dos arquivos e de diálogo entre o setor administrativo e os demais segmentos, a deficiência no sistema de registro dificultando a realização das ações em tempo hábil, e a indefinição de tarefas e funções dos profissionais desse setor justificam este plano de ação.

3.3.1 Justificativa

Diante das falhas observadas no setor administrativo e da ciência de que compete à gestão interferir para que os problemas sejam resolvidos há que se planejar a organização do trabalho no CESEC “Júlio Martins Ferreira”. É preciso

delegar funções e garantir que todas as atividades desenvolvidas na instituição converjam para a melhoria da oferta do ensino aos seus alunos.

Quando realizadas as entrevistas, ficou claro que os profissionais do setor administrativo e pedagógico são desviados para desenvolver atividades que não lhes competem. Também nos quadros 2, 3 e 4 nítido está que o trabalho do setor pedagógico não tem sido desenvolvido, e por isso emerge a necessidade de enfrentamento urgente ao problema, com medidas propostas pela gestão escolar.

Paradela (2016, p.11) afirma que os gestores precisam buscar resultados, conduzindo sua equipe e a organização que dirige a elevados níveis de eficiência, eficácia e efetividade. Pensando nisso é que se propõe que o diretor do CESEC seja o responsável por estruturar e organizar o trabalho na instituição, realizado com responsabilidade as suas competências dentro da dimensão da gestão administrativa.

Os problemas administrativos elencados em momentos anteriores e a aceitação como válida do pensamento de Paradela (2016) que traz a ideia de que a liderança não é algo nato do sujeito, mas é algo que se constrói a partir do interesse em aprender sempre e mudar sempre que necessário justificam um plano de ação voltado para a capacitação profissional dos profissionais que atuam na administração do CESEC. “[...] Todos podem mudar e são capazes de melhorar seu desempenho, desde que queiram de fato fazê-lo e estejam dispostos a rever seus conceitos e atitudes. (PARADELA, 2016, p.12).

É nessa perspectiva de liderança e de atuação profissional que se propõe o seguinte Plano de Ação Educacional:

Quadro 10 - Plano de ação de nº3 – na dimensão da Gestão Administrativa

	Local	CESEC “Júlio Martins Ferreira”.
	Período	Início do primeiro semestre.
	Meta	Organizar 100% dos arquivos da secretaria; Distribuir tarefas para todos os servidores; Oportunizar a todos os profissionais do setor administrativo participarem de momentos de aprendizagem das ferramentas tecnológicas para o exercício de suas funções; Orientar as funções de todos conforme o RI.
Objetivos	Geral	Estruturar e organizar o trabalho no CESEC.
		*Otimizar o tempo; *Dar visibilidade aos dados, principalmente os relacionados aos alunos com ausência prolongada; *Melhorar a forma de registro referentes à vida escolar dos alunos;

	material didático de maneira que o professor orientador só desenvolva a primeira aula mediante o visto da secretaria e do PEUB, no sentido de que os alunos não comecem a estudar sem ter situação regularizada na secretaria e na biblioteca.	frequência e à conclusão por módulo e componente curricular para preenchimento de uma planilha no Excel para construção do mapa por nível e divulgar esses dados; *organizar os arquivos ativo e permanente por ordem alfabética e encadernar todas as atas de conclusão, organizando-as por mês e por ordem alfabética a partir dos nomes dos alunos.			
2ª	*Empoderamento da equipe pedagógica: Supervisão e orientação; Divisão de tarefas. *Supervisora - Munida dos dados relacionados às taxas de rendimento dos alunos discutir com os professores questões curriculares, metodologias de ensino, material didático e mecanismos de avaliação. * Orientadora - Junto ao setor administrativo levantar dados	*Capacitação ⁴² da supervisora e orientadora a partir das legislações vigentes, da PP e do RI. *Caberá à Supervisora: *orientar o trabalho docente, estudar e discutir resultados em busca de colher e propor sugestões; *acompanhar os conteúdos trabalhados pelos professores e verificar se os planos de estudo e avaliações estão de acordo com os princípios do CESEC e com o conteúdo trabalhado com	*Diretora; *Supervisora *Orientadora *Supervisora *Equipe da secretaria.	*PP e RI *Fichas de acompanhamento; *Livros de ata; *O Mapeamento fornecido pela secretaria.	Não se aplica.

⁴² A capacitação poderá acontecer na própria instituição como iniciativa da equipe gestora e como apoio do departamento pedagógico da SEE/SEE-MG.

	<p>sobre o desempenho dos alunos e planejar ações de correção de rota.</p>	<p>os alunos; *notificação aos professores que, após orientação e apoio não estiverem aplicando o previsto na PP e no RI. *Caberá à Orientadora: *Estar ciente da realidade acerca do desempenho dos alunos e apoiar a direção no sentido de criar medidas de fortalecimento de laços entre os alunos e a instituição; *manter contato com os professores para sanar dificuldades de informação sobre os alunos; *elaborar com a supervisora e professores os projetos pedagógicos a fim de envolver os alunos nas práticas escolares.</p>			
3ª	<p>Biblioteca: *Apoiar os professores quanto ao material didático; *Apoiar a secretaria no mapeamento dos alunos; *Manter atualizados arquivos e registros quanto à entrega de livros.</p>	<p>*O (a) PEUB deverá executar o que é de sua competência e que está previsto no RI e realizar atividades de intervenção pedagógica orientando a utilização da Biblioteca Escolar e o laboratório informática para a realização de consultas e pesquisas, bem</p>	<p>*Diretora PEUB e Pessoal da secretaria.</p>	<p>*Acervo da biblioteca; *Material didático diverso disponível e material do laboratório de informática.</p>	<p>*Não se aplica .</p>

		como desenvolvendo estratégias de incentivo à participação dos alunos nos projetos da instituição.			
4ª	<p>Equipe docente</p> <p>*Reestruturar, nos casos considerados necessários, os conteúdos curriculares;</p> <p>*Adequar os Planos de estudo às realidades dos alunos;</p> <p>*Reelaborar as provas, adequando-as aos conteúdos indicados aos alunos e aos</p> <p>*Planos de Estudo;</p> <p>*Planejar a proposta de estudo dos alunos a partir de recursos tecnológicos.</p>	<p>* Esta demanda deverá acontecer após o curso de formação (semipresencial) de 80hrs;</p> <p>*a equipe gestora irá determinar com os professores as prioridades e verificar onde haja necessidade de reestruturação do material, planos e avaliações dos professores;</p> <p>*cada professor deve deixar nos seus armários todos os materiais de que puderem dispor para o melhor atendimento aos alunos;</p> <p>*também deverão com a ajuda da equipe gestora e demais ter condição de planejar seu trabalho considerando sites e videoaulas para que aos alunos em espaços fora da escola ou no próprio laboratório de informática possa acessar e aprender a partir da tecnologia e das indicações e</p>	<p>*Diretora;</p> <p>*secretária;</p> <p>PEUB;</p> <p>*supervisora;</p> <p>Orientadora.</p>	<p>*Acervo da biblioteca;</p> <p>*material didático diverso disponível e material do laboratório de informática.</p>	<p>*Não se aplica .</p>

		orientação dos professores aprender o conteúdo curricular proposto e desenvolver habilidades de estudo individual.			
--	--	--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

3.4 DEMOCRATIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

A experiência na direção do CESEC “Júlio Martins Ferreira”, a observação e as entrevistas realizadas para este trabalho demonstraram a ausência da democracia e da participação principalmente no que se refere aos alunos e seus familiares. Pais e/ou responsáveis pelos adolescentes da EJA não costumam acompanhá-los sequer para a matrícula, já os alunos maiores de idade, o que os distancia dessa instituição são normalmente a demanda de trabalho e obrigações sociais, o estilo de vida e suas rotinas e mesmo a aceleração do processo de formação dos alunos.

Nesse sentido um dos grandes problemas da gestão do CESEC é conseguir uma maior participação nas decisões, mas para além disso, conseguir essa participação fazendo com que todos executem com responsabilidade as suas tarefas e contribuam da melhor forma para o sucesso das demandas.

3.4.1 Justificativa

Como a gestão democrática é uma proposta de integração entre membros da comunidade escolar e o estabelecimento de uma cultura não só de participação coletiva, como também de responsabilidade individual, existe a necessidade de haver iniciativas da gestão no sentido de apoiar a formação dos atores educacionais para isso. Nesse sentido há que se pretender desenvolver ações voltadas para o monitoramento das práticas pedagógicas, para a formação e fortalecimento dos conselhos, para a criação de programas que estrutrem e sustentem as decisões tomadas até torná-las efetivas.

Vale aqui lembrar o que disse Libâneo (2013), ao tratar da concepção democrática-participativa de gestão. O autor defende a agremiação na tomada de decisões, evidenciando o fato de que as decisões tomadas de forma coletiva não desobrigam individualmente as pessoas da responsabilidade para com o sucesso e o alcance das proposições dentro dos processos.

Como foi demonstrado em várias seções, existe no CESEC a fragmentação das ações, a pouca participação dos profissionais e a não existência de práticas de escuta aos alunos. Pela entrevista realizada com determinado grupo, foi possível perceber o quanto eles podem contribuir com o processo educacional da instituição mesmo em momentos pontuais para eles.

Quanto a isso Paradela (2016) afirma que:

[...] Nas escolas, a falta de qualidade de ensino, as falhas em cumprir o papel que lhes cabe costuma manifestar resultados desastrosos para os alunos e a comunidade externa. Cabe aos gestores não permitir que isso ocorra, cultivando uma cultura de profundo compromisso com o bom desempenho de todos, na busca do alcance dos objetivos educacionais estabelecidos. (PARADELA, 2016, p.11)

Isso então justifica a elaboração de um plano de ação capaz de envolver as pessoas, que as conlame à participação dando-lhes a certeza de sua importância no grupo, fortalecendo os laços, melhorando as relações e criando a cultura do pertencimento, da responsabilização e do comprometimento com a oferta do ensino e com os processos de aprendizagem.

Quadro 11 - Plano de ação nº4 - na dimensão da Gestão Democrática e Participativa

	Local	CESEC “Júlio Martins Ferreira”.
	Período	Não há como definir um período específico, uma vez que se trata de uma ação que exige constância.
	Meta	Envolver 100% dos profissionais e o máximo possível de alunos da instituição nos momentos de tomadas de decisão, de revisão da PP e do RI, bem como nos processos de avaliação de desempenho da instituição.
Objeti	Geral	Romper com a cultura da verticalidade nas tomadas de decisão da instituição.

	Específicos	<ul style="list-style-type: none"> *Fortalecer o princípio da coletividade na instituição; *estabelecer a ideia de comprometimento coletivo e individual com os resultados; *melhorar o desempenho dos profissionais; *elevar a autoestima dos alunos; *aumentar as taxas de rendimento da instituição; *criar a cultura da valorização dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos nos processos de ensino e aprendizagem; *garantir a participação representativa dos alunos. 			
	Líder da meta	Diretor.			
	Gerente da meta	Equipe pedagógica.			
	Metodologia	<p>O plano se dará a partir da criação de um conselho de profissionais voluntários, com no mínimo 3 componentes, para acompanhamento e divulgação das políticas públicas educacionais em geral e da EJA e para participação em fóruns de educação que tratem dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação. Com o apoio da orientadora educacional, criar a cultura da escuta aos alunos em rodas de conversa, com elaboração dos tópicos referentes ao funcionamento da instituição e a perspectiva dos alunos. Não se trata de haver um conselho de alunos de forma que sejam sempre os mesmos a participarem, mas que a partir de representações possa se chegar ao que agrada ou desagrada os alunos. Deve-se aproveitar os momentos definidos pela SEE/MG e SRE/Unaí, como os dias “D” ou “Semana da Educação para a vida” ou ainda, “Semana Escola em Movimento” para promover a participação da comunidade escolar na formulação nos projetos político-pedagógicos, no currículo, nos planos de gestão escolar e no RI.</p>			
Etapas	Ações	Estratégias	Recursos		
			Humanos	Materiais	Financeiros ⁴³
1ª	*Mobilização para compor o Conselho de Profissionais voluntários.	*Realização e seminário com palestras sobre autoestima, sobre práticas educativas coletivas, sobre planejamento participativo; *construir junto com o Colegiado e o Conselho de profissionais o SAD da instituição.	*Técnicos do departamento pedagógico da SRE; *Equipe gestora; *Equipe pedagógica.	*Material impresso; *Material audiovisual	Não se aplica.
2ª	*Mobilização da comunidade para a participação nas rodas de conversa	*Mobilizar os professores no sentido de indicarem alunos para participação nas rodas de conversa afim de	*Equipe gestora; *equipe pedagógica; *alunos.	Não se aplica	Não se aplica.

⁴³ Valores aproximados dos recursos a serem destinados pela SEE/MG (via SRE/Unaí), mediante apresentação e aprovação deste Plano.

	bimestralmente e nos movimentos propostos pela SEE/MG.	conhecer seus anseios e dificuldades.			
3ª	*Realização de intercâmbio entre CESECs para professores e alunos.	*Proporcionar momentos de trocas de experiência entre gestores, professores e alunos desse CESEC com outros da região a fim de melhorar a qualidade na oferta do ensino.	SRE/Unaí: *Departamento Financeiro e Departamento Pedagógico. CESEC: *Diretora; *Supervisora; *Orientadora; *ATB	*Meios de transporte; *estadia; *alimentação.	*Em média R\$450,00 – recurso viabilizado pela SRE/Unaí.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

3.5 Focando nos resultados

A realização desta pesquisa demonstrou uma série de problemas de gestão que precisam ser atacados em razão de se alcançar melhores resultados quanto ao desempenho dos profissionais e dos alunos. Esses problemas são de ordem estrutural e organizacional e estão refletidos em fatores administrativos, pedagógicos e principalmente na aceitação passiva da ausência prolongada dos alunos, que acaba por desencadear altos índices de abandono e evasão, e ainda, descaracteriza a EJA como modalidade de ensino reparador, equalizador e qualificador.

Assim sendo, os alunos que demoram a concluir os estudos no CESEC são invisíveis para a instituição no sentido literal, uma vez que a Gestão não sabe quem são, o que querem, quais foram seus entraves e quais são suas perspectivas. Isso é um problema que pode ser tomado como gravíssimo, se considerado que o estado entende que esses alunos existem e, por isso, despendem recursos financeiros que nem sempre são bem aproveitados. Isso acaba por gerar outro problema: o da falta de responsividade e efetividade com os recursos dos cofres públicos.

3.5.1 Justificativa

Como o CESEC “Júlio Martins Ferreira” não tem conseguido desenvolver ações que correspondam aos preceitos da gestão de resultados, há que planejar de forma que sejam feitas intervenções em caráter emergencial a fim de vencer o desafio de aumentar as taxas de rendimento dos alunos da instituição, mas isso só é possível se for implantado no CESEC a prática da avaliação de desempenho.

Lembrando Lück (2009) essa prática funciona como uma estratégia de gestão que permite dar ao profissional a visibilidade do seu modo de trabalhar, bem como permite a ele escolha de comportamentos, organização de ações, estilo de comunicação, atitudes, seleção de materiais de apoio, etc.

É nessa perspectiva que reside a justificativa de propor ações que visem minimizar o quanto possível o problema da ausência dos alunos para o contato com os profissionais do CESEC, especialmente com os professores. Isso equivale a dizer que, mesmo sendo o CESEC “Júlio Martins Ferreira” uma pequena organização dentro de um sistema de ensino amplo e complexo, faz-se necessário considerar a viabilidade do desenvolvimento de uma avaliação consistente, sistematizada e bem estruturada para medir com a maior precisão possível os resultados dos trabalhos realizados e utilizar de estratégias e ferramentas educacionais diversas que promovam a aproximação do aluno aos professores e ao conhecimento formal do qual ele precisa para empoderar-se ainda mais.

Nesse sentido, cabe à gestão o desafio de lançar mão dos resultados obtidos, e considerando todos os indicadores de gestão escolar, definir as prioridades e promover ações administrativas e pedagógicas que impactem positivamente em todos os setores e mude a cultura do abandono do CESEC para a cultura do envolvimento e do sucesso.

Quadro 12 - Plano de ação de nº5 – na dimensão da Gestão de Resultados

Local	CESEC “Júlio Martins Ferreira”.
Período	Início do primeiro semestre.
	Meta: Aumentar em pelo menos 80% mais o número de presenças dos alunos no CESEC ou no contato com os professores por outras vias que não apenas a sala de aula e envolver 100% dos profissionais do CESEC nos processos de avaliação, na perspectiva SAD.
O b j	Geral Aumentar as taxas de rendimento dos alunos a partir do maior contato com os profissionais, principalmente com os

		professores.			
	Específicos	<p>*Melhorar o desempenho dos profissionais e dos alunos;</p> <p>*fomentar o desejo pela produção de conhecimento a partir de maior interação entre alunos e instituição;</p> <p>*dar visibilidade aos alunos que demonstram ausência prolongada;</p> <p>*proporcionar formas diferenciadas de interação entre professores e alunos.</p>			
	Líder da meta	Diretora.			
	Gerente da meta	Secretária escolar.			
	Público-alvo	Alunos e profissionais.			
	Metodologia	<p>Para definir a metodologia a ser utilizada pretende-se apoiar em Ademar Dutra (2005). Esse autor relaciona alguns critérios a serem considerados quando se tem interesse em implementar na organização metodologias de avaliação de desempenho no sentido de melhorar os seus resultados.</p> <p>Assim, ao construir o presente plano de ação e definir a sua metodologia, há que se considerar o grau de personalização que corresponde a identificar a potencialidade em atender à necessidade específica do CESEC que é ampliar o número de conclusões; o grau de priorização, de maneira que a metodologia não ignore nem priorize excesso algum indicador ou aspecto específico; o grau de flexibilidade, no sentido de considerar as especificidades da instituição; o grau de geração de conhecimento, identificando os atores e a capacidade da instituição em promover conscientização, envolvimento e responsabilidade dos seus atores na execução de suas tarefas, sejam eles alunos ou profissionais direta ou indiretamente envolvidos no processo, e o grau de geração de aperfeiçoamento ao se identificar que a capacidade de geração de aperfeiçoamento do desempenho tanto dos alunos quanto dos profissionais em decorrência da identificação e da mobilização para atacar o problema.</p>			
Etapas	Ações / profissionais	Estratégias	Recursos		
			Humanos	Materiais	Financeiros ⁴⁴
1ª	*Identificar o fluxo de alunos matriculados na instituição e com histórico de ausência prolongada e ou constantes situações de abandono.	*Fazer levantamento no SIMADE do histórico dos alunos, tomando como referência as matrículas dos dois últimos anos letivos; *relacionar os alunos considerados na perspectiva da ausência prolongada; *reunir os alunos, realizar avaliação diagnóstica e aplicar questionário	*Equipe Gestora; *Orientadora; *Secretaria.	*Livros de matrícula; *Recursos tecnológicos.	Não se aplica.

⁴⁴ Valores aproximados dos recursos a serem destinados pela SEE/MG (via SRE/Unaí), mediante apresentação e aprovação deste Plano.

		sociocultural de maneira que se identifique o perfil de cada um.			
2ª	*Identificar o fluxo de atendimento dos professores e o número de conclusão por component e curricular.	*Identificar os professores que realizam o maior número de atendimentos e conhecer suas práticas a fim de compartilhá-las com os demais. *Investir na formação dos profissionais que não conseguem manter um número satisfatório de atendimentos	*Equipe Gestora; *Orientadora; *Secretaria.	*Livros de matrícula; *Agendas e diários dos professores.	Não se aplica.
3ª	*Estabelecer metas ou padrões de desempenho.	*Definir coletivamente nas reuniões pedagógicas os padrões de desempenho do CESEC, considerando material de trabalho, utilização de recursos midiáticos, predisposição em valorizar o aluno conforme seu perfil, disponibilização em participar das ações da instituição.	*Equipe Gestora; *Orientadora.	*Proposta Pedagógica e Regimento Interno.	Não se aplica.
4ª	*Estabelecer medidas de apoio ao trabalho docente.	*Decidir colegiadamente as formas de apoio ao trabalho docente: cursos de formação, apoio extrassetorial e intersetorial.	*Equipe pedagógica.	*Proposta Pedagógica e apostilas do *Pacto pelo Ensino Médio.	Não se aplica.
5ª	*Identificar responsáveis.	*Listar as principais ações a serem desenvolvidas e os seus responsáveis a fim de não sobrecarregar alguns em detrimento da falta de envolvimento de outros.	*Supervisão com o respaldo da direção.	*Regimento Interno.	Não se aplica.

6ª	*Coleta de dados.	*Estabelecer junto à supervisão uma lista de dados a serem monitorados, como a frequência dos alunos, os planos de estudo e avaliações que estão sendo aplicados em desacordo com a PP e o RI, e os descidos quanto às escolhas curriculares.	*Supervisão com o respaldo da direção.	*Material de trabalho dos professores, agenda institucional e diários dos professores.	Não se aplica.
7ª	*Criação de uma comissão para análise e relato de dados sobre o desempenho individual dos professores.	*Definir a criação e uma comissão com 1 membro de cada segmento da instituição para compor a comissão de assessoria à direção no sentido de verificar e valorizar o trabalho dos profissionais, segundo suas competências.	*Equipe Gestora e Colegiado escolar.	*Regimento Interno.	Não se aplica.
8ª	*Definição de práticas corretivas.	*Possibilitar que tanto a supervisora, a orientadora a secretária e os professores tenham liberdade para desenvolver projetos para implementação de medidas de correção.	*Todos os profissionais.	*Não se aplica aqui, mas aos projetos.	Não se aplica aqui, mas aos projetos.
9ª	*Oportunidade de aperfeiçoamento profissional via plataforma.	*Criação de uma plataforma tipo <i>moodle</i> , com espaço de acesso restrito aos profissionais a fim de se compartilhar informações, boas práticas, material de estudo e orientação individual.	*SEE/MG SRE/Unaí; Equipe Gestora.	*Recursos de informática: Computadores, tablets e internet.	*Em torno de R\$7.500,00 para implantação.
Etapas	Ações / alunos	Estratégias	Recursos		
			Humanos	Materiais	Financeiros ⁴⁵
	*Apresentação	*Contato direto com	*Supervisão	*Recursos de	Não se

⁴⁵ Valores aproximados dos recursos a serem destinados pela SEE/MG (via SRE/Unaí), mediante apresentação e aprovação deste Plano.

1ª	ção do percurso do aluno a ele mesmo.	os alunos para sensibilização e reconhecimento do seu perfil	com o respaldo da direção.	informática: internet. Material impresso.	aplica.
2ª	*Oportunidade de participação discente na construção do seu currículo e roteiro e calendário de estudo.	*Estabelecer um plano de ação interventiva de maneira que os alunos apontem suas dificuldades, interesses, possibilidades e necessidades.	Equipe pedagógica e professores com o respaldo da direção.	Não se aplica.	Não se aplica.
3ª	*Plataforma virtual para a maior integração do aluno aos processos de ensino e aprendizagem.	*Criação de uma plataforma tipo <i>moodle</i> , com espaço de acesso restrito aos professores e coordenador e alunos a fim de se compartilhar informações, material didático e avaliações que os alunos possam realizar a distância como complemento às atividades presenciais.	SEE/MG SRE/Unaí; Diretor.	Recursos de informática: Computador tablets e internet.	Em torno de R\$7.500,00 para implantação.
4ª	*Avaliação do curso pelo aluno.	*Oportunizar ao aluno, ao final de cada etapa cursada, no momento em que assina a ata de conclusão, responder a um questionário em que ele avalia a instituição, a gestão e atuação docente.	*Auxiliares de secretaria e equipe pedagógica.	*Material impresso.	Não se aplica.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

À medida que se veio descrevendo a realidade do CESEC, analisando seus contextos, trajetória e os achados dentro desta investigação, foi se constatando a imensidade de atitudes que precisam ser tomadas a fim de se romper com essa perpetuação de erros, preconceitos e descasos com a EJA.

Como visto, as ações propostas nos planos foram mesmo pensadas quase que em sua totalidade a nível de instituição, sem contar com recursos financeiros

significativos uma vez que não se trata de planos de políticas públicas em larga escala, mas de medidas corretivas emergenciais e a nível de gestão escolar.

Isso não quer dizer que não haja a necessidade de um olhar e um planejamento mais concreto da EJA semipresencial no CESEC a nível de sistema. Como apresentado em todo o trabalho, é essencial que o sistema conheça, invista, financie, monitore e fiscalize o desempenho do CESEC e também tenha uma visão real dessa instituição, dos que nela trabalham e estudam para também elaborarem executarem seus planos de ação a fim de estabelecer metas e garantir que sejam alcançadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e trouxe como caso de gestão a ausência prolongada dos alunos matriculados no Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), semipresencial, oferecida pelo Centro Estadual de Educação Continuada, CESEC “Júlio Martins Ferreira”, da rede estadual de Minas Gerais, município de Unaí.

Procurou-se neste trabalho responder à seguinte questão norteadora: Quais são os desafios colocados à equipe gestora no que se refere à ausência prolongada de alunos do Ensino Médio matriculados no CESEC “Júlio Martins Ferreira” no período de 2014-2105?

Atentou-se para os objetivos de descrever os desafios colocados à equipe gestora no que se refere a minimizar o problema, de analisar a cultura da escola nos aspectos de integração dos alunos à comunidade escolar e os aspectos que contribuem para a não continuidade dos mesmos, e de propor medidas que visariam a integração deles no referido CESEC, visando também ampliar o índice de conclusão de curso nesse nível de ensino.

A partir da observação e da realização das pesquisas quantitativas e qualitativas foi possível confirmar as hipóteses levantadas previamente acerca dos motivos que levam grande parte desses alunos à ausência prolongada, ao abandono e à evasão. Esses motivos continuam sendo os mesmos, como os que já vinham apontados nas pesquisas do IBGE em 2007, estando relacionados a fatores sociais, pessoais e institucionais.

A realização desta pesquisa possibilitou não apenas confirmar a existência do problema do prolongamento do tempo de estudo em função da pouca interação aluno/CESEC, como também revelou uma série de problemas em cadeia que acabam por justificar a ausência do aluno e o seu pouco desejo em continuar estudando na instituição.

Nesse sentido além dos fatores externos, como realização de atividades laborais, deslocamentos, compromisso com filhos e familiares de modo geral, há problemas estruturais, organizacionais e contingenciais se constituindo em

barreiras que impedem os alunos de terem acesso a esse bem que lhes é tão precioso: a formação escolar.

Dentre esses problemas de estrutura e organização do trabalho no CESEC, há vários que estão relacionados à gestão escolar, a começar pela desqualificação. Não se entendeu ainda que é necessária a formação da equipe gestora para a atuação na gestão de uma instituição de Educação Continuada de Jovens e Adultos na modalidade semipresencial.

Pelos relatos, pela observação diária - de longo prazo - e pelas transcrições e análise das entrevistas, ficou evidente que os desafios enfrentados pela gestão provêm das forças e ameaças emergentes das ações ou omissões dela própria nas suas mais diversas dimensões. Sendo assim, as oportunidades e forças para correção também emergir dela e isso exige do gestor o desejo e o empenho em desenvolver o máximo as competências inerentes a essa função.

Nesse sentido, o sucesso de um Centro Estadual de Educação Continuada depende muito da atuação do gestor. Isso revela que ser gestor de uma instituição de ensino como o CESEC não é uma tarefa fácil. Muito pelo contrário, pois exige comprometimento, disciplina, predisposição e investimento em aprendizados constantes. Parabela (2016, p. 8) diz que somente um aprendizado profundo e crítico pode capacitar um gestor a adaptar os conhecimentos adquiridos à sua realidade cotidiana.

Esse pensamento é bastante cabível dentro da linha de discussão que se estabeleceu no decorrer deste trabalho, de maneira que o que se percebe não é uma realidade pautada no descompromisso da gestão escolar para com os fins da instituição, mas é uma realidade conflituosa, complexa e ainda repleta de imprevisibilidades que são características do próprio formato de ensino que é oferecido nesse tipo de instituição.

Também ficou evidente que fatores da gestão educacional, governo de estado e Secretaria Estadual de Educação, podem interferir tanto positivamente quanto negativamente nos direcionamentos do trabalho na instituição e nos resultados dos alunos, coisa que ainda parece não muito clara para o sistema, uma vez que há um isolamento significativo dos CESECs no contexto das políticas públicas.

De modo geral, pode se afirmar depois desta investigação, que há uma instituição de ensino, com uma demanda considerável de alunos, jovens e adultos,

com necessidade e/ou desejo de concluir os estudos, mas que além das barreiras impostas pelo sistema a nível social, há ainda uma gama de entraves de carácter administrativo e pedagógico que não os permite em sua totalidade conseguir alcançar os objetivos conforme seus interesses ou conforme a obrigatoriedade imposta pelo mercado de trabalho e pela vida em si.

As falhas que decorrem, desde o mais simples elemento como o material didático ao mais complexo que é a avaliação e certificação dos saberes desses jovens e adultos, ocasionam mais que a desistência e a renúncia ao processo, ocasionam a perpetuação da negação de um direito constitucional que é o acesso e a permanência em ambientes escolares até a construção dos seus conhecimentos a ponto de serem pessoas livres, felizes e bem resolvidas intelectual, pessoal e socialmente.

Diante de tudo isso, é coerente dizer que a ausência prolongada dos alunos, se está relacionada às suas fragilidades pessoais desse público, muito relacionada está também ao contexto educacional, uma vez que figura o despreparo e desinteresse de muitos profissionais, que livres de um processo de avaliação de desempenho, fora de um programa de acompanhamento e formação, participantes de uma organização fragmentada que não se organiza em torno de dados e responsabilizações, não se veem sob a perspectiva da necessidade de produzir resultados satisfatórios. Muito relacionada está também à um processo educativo que em plena era digital, continua por utilizar instrumentos, metodologias e estratégias de ensino ultrapassadas e formas de verificação do conhecimento formal e escolar como se fosse o único tipo de conhecimento válido para o desenvolvimento humano nas diferentes esferas da sociedade.

A ausência prolongada dos alunos, a sua desistência e os resultados insatisfatórios estão desenhados na falta de diálogo entre os diferentes órgãos e setores educacionais, na falta de alinhamento de ideias, de propostas e de interesses, como se percebe ao se comparar o marco referencial e o marco legal da instituição CESEC “Júlio Martins Ferreira”. Enquanto um prevê, em diversos momentos, a valorização dos saberes, o tratamento individualizado e personalizado, a autonomia dos profissionais em torno de criar estratégias de ensino e verificação de aprendizagem, o outro obriga a aplicação do currículo formal e da verificação da aprendizagem em, no mínimo 5 provas,

desconsiderando os anos de escolaridade cumpridos com êxito, levando o aluno a recomeçar do zero.

Como palavra final cumpre dizer que para o CESEC alcançar os objetivos definidos em sua Proposta Pedagógica é preciso não uma reformulação teórica, mas uma revolução nas suas práticas, de forma que a gestão aceite os desafios a ela colocados e os encare com empenho, determinação e competência, porque, de fato a ausência prolongada dos alunos é um problema que a desafia e não existe por si só.

Essa ausência dos alunos representa outras ausências no campo educacional do país como a de políticas públicas adequadas, profissionais interessados no sucesso do público a que se destina e medidas de valorização do jovem e do adulto, não somente como alguém que passa por processo tardio de escolarização, mas como ser humano que precisa de estímulos externos e internos para transformar a si mesmo e a realidade a sua volta.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA MINAS GERAIS. **Conteúdo e horário mais atraentes levam jovens e adultos de volta para a sala de aula em Minas Gerais.** Disponível em: <<http://agenciaminas.mg.gov.br/noticia/conteudo-e-horario-mais-atraentes-levam-jovens-e-adultos-de-volta-para-a-sala-de-aula-em-minas-gerais>>. Acesso em: 28 out. 2016.

ALARCÃO, Isabel. Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica: Princípio e Práticas.** 11 ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-55.

ALMEIDA, Cláudia Mara; SOARES, Kátia C. D., **Pedagogo Escolar: as funções supervisora e orientadora.** Curitiba: Ibpex, 2010.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. **Sobre políticas de governo e políticas de Estado: distinções necessárias.** Disponível em: <<http://www.institutomillennium.org.br/artigos/sobre-politicas-de-governo-e-politicas-de-estado-distincoes-necessarias/>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BARBOSA, M. J. **Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos.** Disponível em: <<http://www.apeoc.org.br/professor-servidor/publicacoes/trabalhos-cientificos/4305-reflexoes-de-educadoras-es-e-educandas-os-sobre-a-evasao-na-escolarizacao-de-jovens-e-adultos.html>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

BORGES, Bento Souza. **O Papel dos Centros de Educação Continuada – Cesecs, Na Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/4-O-papel-dos-Centros-de-Educa%23U00c3%23U00a7%23U00c3%23U00a3o-Bento.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

BORGES, Priscilla. **Último Segundo - Educação.** Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-08-31/jovens-de-15-a-17-anos-sao-maioria-dos-excluidos-da-escola-brasileira.html>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Educacenso: matrículas EJA SEE/MG.** Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Minas%20Gerais%20-%20Educacenso%202015.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja>>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (2013, p.189).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 nov.2016.

_____. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 nov. 2016.

_____. Ministério do Desenvolvimento e do Combate à Fome (MDS). **Bolsa Família**. Disponível em: <mds.gov.br>. Acesso em: 04 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Evolução do número de matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino - Brasil - 2008/2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192>. Acesso em: 05 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Educação para Todos no Brasil 2000-2015 - versão preliminar**. UNESCO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil +6: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. 379 p., il.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE Diretoria de Pesquisas Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação -2007. Rio de Janeiro. 2009.

_____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <<http://inovaeja.mec.gov.br/documento-base.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. **SEE/MG**. Disponível em: <<http://www.iof.mg.gov.br/index.php?/feed/atom/Page-14.html.%20P%2014.%20MG>>. Acesso em: 28 out. 2016.

BURGOS. Marcelo Baumann; CANEGAL, Ana Carolina. Diretores escolares em um contexto de reforma da educação. **Revista Pesquisa e Debate em educação** v1. N1. 2011

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**: O novo papel dos recursos humanos nas organizações. 3 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, Campus. 2010.

CULTURAMA. Enciclopédia. **Ambiente** - Definição, conceito, significado, o que é ambiente. Disponível em: <<https://educavita.blogspot.com.br/2013/01/definicao-do-ambiente.html>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CNE/CEB 11/2000 - Homologado Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 11 set. 2016.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes.** Observatório da Juventude. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=blaGTkINflw>>. Acesso em: 09 set. 2016.

_____. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 1125. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação.** Disponível em: <<https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

DIAS, Letícia Pereira; PEREHOUSKEI, Nestor Alexandre. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: história e contradições.** Disponível em:<<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/37-78-1-SM.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2016.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 146, mar. 2002.

DUTRA, Ademar. Critérios construídos para a apreciação de metodologias de avaliação de desempenho. **Revista Contemporânea de Contabilidade** ano 02 v. 01 jan. /jun. 2005.

FARIA. Roselita Soares de. **Evasão e Permanência na EJA:** Por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/ FAGED/ UFJF, p. 14 – 46. Juiz de Fora, 2013.

FOMEJA. **Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos lança proposta para candidatos.** 2014. Disponível em: <<http://juventudescontraviolencia.org.br/plataformapolitica/forum-mineiro-de-educacao-de-jovens-e-adultosas-lanca-propostas-para-candidatosas/>> Acesso em: 29 out. 2016.

FILHO, Luciano M. F. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. São Paulo **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

FREITAS, Giuliano Martins De. **Educação e Cultura escolar;** Brasil Escola. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-cultura-escolar.htm>>. Acesso em: 26 out. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 21 set. 2016.

GAULT, David Arellano et al. Bases Del Sed para Organizaciones Públicas: un ejemplo In: **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas**. México, 2012. p. 27-75. Tradução de Luís Antônio Fajardo Pontes. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/mestrado2016/AIE%20-%20AVALIAÇÃO%20E%20INDICADORES%20EDUCACIONAIS/ATÉ%20A%205%20QUINZENA/AIE_Traducao_Cap1_Arellano.pdf>. Acesso em: 21 maio 2016.

_____, David Arellano et al. **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas**. Cap. IV Indicadores. 2012. Tradução de Luís Antônio Fajardo Pontes. Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2627>>. Acesso em 20 maio 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. Editora Atlas S.A. São Paulo 208. Disponível em: <http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_metodos_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2016.

GUIA DE ESCOLAS, CRECHES E CENTROS EDUCATIVOS NO BRASIL. **EJA, Ensino Médio, Semipresencial no Brasil**. Disponível em: <<http://escolasecreches.com.br/educacao-de-jovens-e-adultos-ensino-medio-semipresencial/index.htm>>. Acesso em: 10 set. 2016.

GUIA DO ESTUDANTE. **Enem 2014**: Apenas 10,6% dos interessados no certificado de ensino médio obtiveram a nota mínima. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-2014-apenas-106-dos-interessados-no-certificado-de-ensino-medio-obtiveram-a-nota-minima/>>. Acesso em 04 abr. 2016.

GÜNTHER, Hartmut: **Psicologia**: Teoria e Pesquisa. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

HAMZE. Amelia. **Andragogia e a Arte de Ensinar Adultos**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/andragogia.htm>>. Acesso em: 07 out. 2016.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Ed. Vozes, Petrópolis, 1985.

INEP. **Sobre o Enem**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 24 set. 2016.

LAGE. A.C. **Espaço Escolar – HISTEDBR – Navegando na História da Educação Brasileira**. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/e.html>>. Acesso em: 11 abr. 2017

LEITE, M. L. C. **Centro Estadual de Educação Continuada**. CESEC. Disponível em: <<http://www.mcaixeta.com.br/perspectivas.html>>. Acesso em: 29 de ago. 2002.

LEMANN. Fundação. **Taxas de rendimento (2014)**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=2014>>. Acesso em: 30 set. 2016.

_____. **Taxas de rendimento (2015)**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>>. Acesso em: 30 set. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**; 6ª edição, São Paulo, Heccus Editora (2013).

LÜCK. Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: <http://www.fundacoes.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2016.

MARTINS, M. Helena; BORDIGNON. Genuíno, e AGUIAR, Edilene. **Reconhecimento de saberes na Educação de Jovens e Adultos**. Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação, Brasília, 2016, p. 214 – 227.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **Progestão: como gerenciar o espaço físico e o patrimônio da escola?**. Módulo VII- Brasília: Consed – Conselho nacional de secretários de educação, 2001.

MELO. Manuel Palácios da Cunha. **Sistemas de Avaliação e Reforma Educacional: Possibilidades e Desafios**. Disponível em: <[file:///C:/Users/home/Desktop/mestrado%202016/Pal%C3%A1cios.2013.Sistemas_Reforma\(2\).pdf](file:///C:/Users/home/Desktop/mestrado%202016/Pal%C3%A1cios.2013.Sistemas_Reforma(2).pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2017.

MELO. P.L.P. de; PIASSA. Z.A.C, **Clima Organizacional na Escola: um Estudo Sobre A Realização das Pessoas**. – O professor e os desafios da escola pública paranaense. Produção Didático-Pedagógica, Vol II. Governo do Estado do Paraná, 2012.

MENDONÇA. Augusta Aparecida Neves de. **Carta às Escolas Estaduais**. Disponível em: <<https://srefabricianodivep.wordpress.com/2016/02/01/carta-da-secretaria-as-escolas/>>. Acesso em: 27 out 2016.

MINAS GERAIS - EJA. Fórum Mineiro. **Carta fórum de EJA no Brasil**. 2016. Disponível em <<http://forumeja.org.br/mg/node/1717>>. Acesso em 29/10/2016.

_____. SEE/MG. **Campanha VEM quer trazer o jovem que deixou os estudos de volta para a escola**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/ajuda/story/8295-campanha-vem-quer-trazer-o-jovem-que-deixou-os-estudos-de-volta-para-a-escola>>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. Assembléia de Minas. **Documento Final de Propostas**. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2015/forum>>

_tecnico_plano_educacao/documentos/etapa_final/documento_final_propostas_educacao.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. **Imprensa Oficial de Minas**. Matrícula na EJA semipresencial. Disponível em: <<http://www.iof.mg.gov.br/>>. Acesso em: 01 out. 2016.

_____. SEE/MG. Lei 19.481, de 12 de janeiro de 2011, Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.cpis.org.br/html/leis/page.aspx?LeilD=380>>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. SEE/MG. **Relatório de Gestão (2011-2014)**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RELATORIO_GESTAO_COMPLETO_WEB.pdf>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. SEE/MG. **Resolução 2250/2012**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2250-12-r.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2016.

_____. SEE/MG. **Resolução SEE nº 2.442/2013**. Disponível em: <<http://sreacatinga.educacao.mg.gov.br/images/stories/designacao2014/resolucao-see-2442.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2016.

_____. SEE/MG. **Resolução SEE nº 2.741/2015**.

_____. SEE/MG. **Resolução SEE nº 2836, de 28 de dezembro de 2015**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2836-15-r.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

_____. SEE/MG. **Resolução SEE/MG nº 171/2002**. Disponível em: <[Http://arquivos.ana.gov.br/resolucoes/2002/171-2002.pdf](http://arquivos.ana.gov.br/resolucoes/2002/171-2002.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2016.

_____. SEE/MG. **Secretaria de Educação lança projeto: Virada Educação Minas Gerais**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/story/7226-secretaria-de-educacao-lanca-projeto-virada-educacao-minas-gerais>>. Acesso em: 17 out. 2016.

MORGADO, A. Cristina. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, v. 4, n.1, mar. 2014.

NÓVOA, Antônio (org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1999.

PARADELA, Vitor. **Competências da Liderança na Gestão Escolar**. Disponível em: <<http://www.ppgp3.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=2747>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Manual do Secretário**. SEED/DIE/CDE 2006.

PEREGRINO, Monica. Trajetórias Desiguais: Um Estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010.

PONTES, Luís Antônio Farjado. **Medidas de Eficácia Escolar no Contexto das Políticas Brasileiras de Responsabilização Educacional: O Caso do Índice De Desenvolvimento da Educação Básica, O Ideb, Em Minas Gerais.** Tese de doutorado – PPGP, 2015, Juiz de Fora/MG. AGÊNCIA MINAS GERAIS. Disponível em: <<http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/conteudo-e-horario-mais-atraentes-levam-jovens-e-adultos-de-volta-para-a-sala-de-aula-em-minas-gerais>>. Acesso em: 28 out. 2016.

PORTILHO G. Entenda as taxas de transição escolar e de rendimento dos alunos. **Revista Nova Escola.** Jun/2012. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/politicas-publicas/entenda-taxas-transicao-escolar-rendimento-alunos-689317.shtml>> . Acesso em: 22 out. 2016.

RIBEIRO. Ana Claudia Silveira. et al. **Qualidade de Vida no Ambiente Escolar Como Componente da Formação do Cidadão: Desejos e Carências no Espaço Físico V (8), Nº 8, P. 1850 – 1857, Ago, 2012.** Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/6192-27364-2-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

RONDÔNIA/SEE. **Referencial Curricular de Rondônia.** Educação de Jovens e Adultos - EJA Ensino Fundamental e Ensino Médio. 2013.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. **Revista Histebdr On-line.** Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/viewFile/3520/3101>>. Acesso em: 02 set. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Um presságio de progresso. **Habitat.** São Paulo, v.4, n.2, 1951. p.175-177.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Apenas 54,3% dos jovens concluem o Ensino Médio até os 19 anos.** Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/32163/apenas-543-dos-jovens-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos/>>. Acesso em: 15 set. 2016.

VENTURA, Alexandre. **Para uma análise das instituições escolares. 1999.** p 1-8. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/artigo de Novoa sobre organizacao escolar\[1\] %20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/artigo%20de%20Novoa%20sobre%20organizacao%20escolar%20(5).pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2017.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2016.

ZEBINI. Daniele. **Educar para crescer.** Disponível em:
<<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/educacao-integral-624287.shtml>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

APÊNDICE A

Roteiro das entrevistas semiestruturadas

Participantes entrevistadas: Diretora, supervisora e orientadora

Entrevistadora: A pesquisadora (Roselda A. Sousa)

Temas: Gestão escolar, desafios da equipe gestora no CESEC “Júlio Martins Ferreira”

Objetivos

1. Identificar os principais problemas que afetam o rendimento dos alunos do CESEC;
2. Identificar a influência da equipe docente para a continuidade dos estudos dos jovens e adultos do CESEC;
3. Identificar as percepções e impressões da diretora da escola no tocante aos projetos e desempenho dos docentes e alunos;
4. Constatar se a equipe conhece os dados acerca da participação dos alunos nas aulas;
5. Identificar e a equipe gestora tem conhecimento do real trabalho realizado pelos professores, se há monitoria do trabalho docente no tocante à recepção dos alunos, material didático, conteúdo curricular e instrumentos de avaliação.

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A GESTORA

Quanto à Gestão
Questão-chave 1 – Há quanto tempo está na função de diretora do CESEC e qual era a sua experiência com o trabalho nessa instituição ou na EJA antes dessa função?
Questão-chave 2 – Na sua opinião, quais os principais desafios à gestão do CESEC?
Questão-chave 3 – Como são recebidos os alunos no CESEC?
Questão-chave 4 – A equipe gestora monitora a ação docente no que diz respeito a currículo, material didático, plano de estudo e avaliação? Como isso é feito? Quem são os colaboradores da gestão nesse aspecto?
Questão-chave 5 – Na perspectiva da eficiência e eficácia, como você considera as políticas públicas estaduais, as normas de funcionamento e os investimentos feitos para o desenvolvimento do trabalho no CESEC?
Questão-chave 6 – Quanto aos dados informados no SIMADE sobre os alunos em continuidade de estudo. Antes de passar essa informação para o

sistema, é verificado se realmente esses alunos permanecem estudando os componentes em que se matricularam?
Questão-chave 7– Você julga que o que está previsto no PPP, na PP e no RI do CESEC é aplicado com eficiência no CESEC pela equipe gestora, equipe administrativa e principalmente, pelos professores?
Questão-chave 8 – Que medidas costumam ser aplicadas quando se detecta que professores não estão cumprindo o previsto na PP da instituição?
Questão-chave 9 – Ainda em relação à pergunta anterior, o que você acha que precisa ser aprimorado para que as ações previstas sejam de fato desenvolvidas?
Quanto aos discentes
Questão-chave 10 – Considerando a sua experiência como gestora, como você percebe os alunos do CESEC?
Questão-chave 11 - Você atribui a que o fato de estarem cursando o CESEC agora?
Questão-chave 12 - Existe um controle ou monitoramento da frequência dos alunos por parte da equipe gestora? Como isso é feito?
Questão-chave 13 – Ocorre no CESEC o problema da ausência prolongada dos alunos e a demora na conclusão dos estudos. Você considera que fatores externos corroboram para a existência do problema? Quais seriam, na sua opinião?
Questão-chave 14 – Completando a pergunta anterior. Você considera que também há fatores externos que corroboram para a existência do problema?
Questão-chave 15 – Você julga satisfatório o número de alunos concluintes ao final de cada ano no CESEC?
Questão-chave 16 – O CESEC enfrenta o desafio da não-permanência ou da ausência prolongada dos alunos. Na sua opinião, quais são as possíveis intervenções que devem ser feitas para melhorar esse problema?
Quanto aos docentes
Questão-chave 17 – Como você considera a preparação dos professores para atuarem no CESEC?
Questão-chave 18 – Há regularidade na oferta de cursos de capacitação para o trabalho com a EJA para os docentes no CESEC oferecidos pela SRE?
Questão-chave 19 – Você julga que há alinhamento nas ações docentes, ou seja, todos os professores atuam de forma a atender as dificuldades dos alunos respeitando em sua metodologia de ensino e nas avaliações as individualidades dos alunos como está previsto na legislação estadual e interna?
Questão-chave 20 – Como você considera o interesse de profissionais quanto à mudança de lotação, remoção ou designação de professores para atuação no CESEC? O que você acha que motiva os docentes a buscarem atuar nessa instituição?
Questão-chave 21 – É realizada avaliação de desempenho de todos os professores da instituição?
Questão-chave 22 – Você considera que os resultados da avaliação de desempenho interferem no desenvolvimento do trabalho docente?

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM AS SUPERVISORAS

Questão-chave 1 – Há quanto tempo é supervisora educacional?
Questão-chave 2 – Há quanto tempo está na função de supervisora do CESEC e qual era a sua experiência com o trabalho nessa instituição ou na EJA antes dessa função?
Questão-chave 3 – Na sua opinião, quais os principais desafios à gestão do CESEC?
Questão-chave 4 – Como são recebidos os alunos no CESEC?
Questão-chave 5 – Na sua opinião, quais são os maiores desafios do CESEC?
Questão-chave 6 – Existe um controle ou monitoramento da frequência dos alunos por parte da equipe pedagógica? Como é feito?
Questão-chave 7 – Existe algum monitoramento por parte da supervisão no que diz respeito a ação docente no que tange ao currículo, material didático, plano de estudo e avaliação? Como isso é feito? Quem são seus colaboradores nessa tarefa de acompanhar o trabalho docente?
Questão-chave 8 – Pela observação e levantamento de dados a partir do SIMADE e das agendas/diários dos professores, é nítido que ocorre no CESEC o problema da ausência prolongada dos alunos e a demora na conclusão dos estudos. Você atribui a isso causas internas ou externas? Quais seriam elas no seu ponto de vista?
Questão-chave 9 – Você julga que o que está previsto no PPP, na PP e no RI do CESEC é aplicado com eficiência no CESEC pela equipe gestora, equipe administrativa e principalmente, pelos professores?
Questão-chave 10 – Que tarefas você costuma executar no CESEC?
Questão-chave 11 – Há regularidade na oferta de cursos de capacitação para o trabalho com a EJA para os docentes no CESEC?
Questão-chave 12 – O CESEC enfrenta o desafio da não permanência ou da ausência prolongada dos alunos. Na sua opinião, quais são as possíveis intervenções que devem ser feitas para melhorar esse problema?

ROTERIO DE ENTREVISTA COM A ORIENTADORA

Questão-chave 1 – Há quanto tempo você assumiu a função de Orientadora do CESEC e qual era a sua experiência com o trabalho nessa instituição ou na EJA antes dessa função?
Questão-chave 2 – Na sua opinião, quais são os maiores desafios enfrentados pelos alunos para se manterem estudando no CESEC?
Questão-chave 3 – Você entende que existe um controle ou monitoramento da frequência dos alunos por parte da equipe gestora desta instituição?
Questão-chave 4 – Você realiza junto com os professores o monitoramento dessa frequência?
Questão-chave 5 – Que medidas são tomadas quando se percebe que o aluno não está tendo regularidade de frequência?
Questão-chave 6 – Você consegue acompanhar junto à supervisão a ação docente no que diz respeito a currículo, material didático, plano de estudo e avaliação? Como isso é feito?
Questão-chave 7 – Pela observação e levantamento de dados a partir do SIMADE e das agendas/diários dos professores, é nítido que ocorre no CESEC o problema da ausência prolongada dos alunos e a demora na conclusão dos estudos. Você atribui a isso causas internas ou externas? Quais seriam elas no seu ponto de vista?
Questão-chave 8 – Na sua opinião o que está previsto no PPP, na PP e no RI do CESEC é aplicado no CESEC pela equipe docente?
Questão-chave 9 – Além das atividades características da sua função, você é convidada a realizar outras? Se sim, você julga que isso interfere de alguma forma no seu trabalho no CESEC e nos resultados dos alunos?
Questão-chave 10 – Você julga satisfatório o número de conclusões ao final de cada ano no CESEC?
Questão-chave 11 – As avaliações aplicadas aos alunos são diversificadas? Se são, são diversificadas em relação aos tipos de questão, conteúdo ou ao perfil do aluno?
Questão-chave 12 – O CESEC enfrenta o desafio da não-permanência ou da ausência prolongada dos alunos. Na sua opinião, quais são as possíveis intervenções que devem ser feitas para melhorar esse problema?

APÊNDICE B

Roteiro das entrevistas – grupos focais

Participantes: docentes e discentes

Responsável: (Mediadora) Pesquisadora

Colaboradores: observador, operador de gravação, digitador

Temas: Educação, perspectiva de vida, escola, família, trabalho.

Objetivos:

6. Identificar os principais problemas que afetam os estudos dos jovens e adultos do CESEC;
7. Identificar a influência da família e outros na continuidade dos estudos dos jovens e adultos do CESEC;
8. Identificar as percepções e impressões dos jovens sobre os problemas envolvendo a ausência deles para momentos presenciais;
9. Constatar as perspectivas dos jovens no que tange concluir os estudos e o que pretendem, fazer depois disso;
10. Identificar as considerações dos alunos quanto ao currículo, material didático, orientação dos professores e avaliações.

Seções: Seção 1 – alunos; seção 2 – professores.

SEÇÃO 1 – ALUNOS

Questão-chave 1 – Quais são as causas mais comuns que levaram o grupo a deixar os estudos antes de procurarem a EJA?
Questão-chave 2 – Quais os principais motivos corroboraram para o retorno aos estudos?
Questão-chave 3 – Por que optaram pelo CESEC? EJA semipresencial?
Questão-chave 4 – O grupo encontra ainda dificuldade nos estudos? Quais? Existe sugestão para solução dos possíveis problemas?”
Questão-chave 6 – Com que frequência os alunos do grupo comparecem à escola?
Questão-chave 7 – Como os participantes (alunos) julgam o material didático e as avaliações?
Questão-chave 8 – Os alunos recebem orientação, explicação dos conteúdos por parte dos professores ou normalmente estudam sozinhos?
Questão-chave 9 – Há quantos anos os alunos do grupo estão estudando no CESEC?
Questão-chave 10 – Os alunos têm perspectiva de conclusão do curso? Acreditam que vão concluir os estudos? Se não, por quê?
Questão-chave 11 – Qual o vínculo que os alunos têm com o CESEC? Como vocês alunos percebem a modalidade de ensino que é oferecida no CESEC (vantagens e desvantagens)?

SEÇÃO 2 - PROFESSORES

Questão-chave 1 – Qual a média de tempo de serviço da equipe?
Questão-chave 2 – Há quantos anos atuam na EJA semipresencial?
Questão-chave 3 – Participaram de cursos de formação para EJA? Por qual instituição? Qual a carga horária?
Questão-chave 4 – Com que frequência os alunos comparecem para atividades presenciais?
Questão-chave 5 – Qual é em média a porcentagem relacionando matrícula e presença para orientação e realização de prova?
Questão-chave 6 – Na opinião do grupo qual é o maior desafio para os professores do CESEC?
Questão-chave 7 – Os professores realizam entrevista com seus alunos? O que costuma descobrir de relevante para definir o perfil escolar do aluno nessas entrevistas?
Questão-chave 8 – Como são escolhidos e adquiridos aos materiais didáticos dos alunos?
Questão-chave 9 – Quais tipos de instrumento de avaliação (testes, trabalhos, pesquisas, provas, seminários, avaliação oral) são utilizados para verificação do rendimento dos alunos?
Questão-chave 10 – As provas são elaboradas para cada aluno ou é o mesmo modelo de prova para todos?
Questão-chave 11 (importante que todos respondam) - Dados pesquisados revelam que há a ausência prolongada dos alunos do CESEC para momentos presenciais. Quais são as consequências desse problema para o CESEC? E para os alunos?
Questão-chave 12 - Qual é a opinião dos professores a respeito dos alunos que recebem? Quais são, na opinião do grupo, os motivos pelos quais esses alunos, mesmo tendo tanta facilidade para estudar, considerando a flexibilização da presença e do ensino, acabam não concluindo?
Questão-chave 13 (apresentar as taxas de rendimento dos alunos) - Vocês têm ciência desse problema?
Questão-chave 14 – Vocês julgam válida a afirmação de que muitos profissionais da educação demonstram grande interesse em trabalhar no CESEC? Se sim, na opinião de vocês o que é o atrativo do CESEC para tal?