

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

ROSELITA SOARES DE FARIA

**EVASÃO E PERMANÊNCIA NA EJA: POR UM TRABALHO DE QUALIDADE NA  
GESTÃO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**

JUIZ DE FORA  
2013

ROSELITA SOARES DE FARIA

**EVASÃO E PERMANÊNCIA NA EJA: POR UM TRABALHO DE QUALIDADE NA  
GESTÃO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

**Professora orientadora:** Thelma Lúcia  
Pinto Polon

JUIZ DE FORA

2013

**ROSELITA SOARES DE FARIA**

**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, aprovada em \_\_/\_\_/\_\_.

Thelma Lúcia Pinto Polon  
Membro da banca - Orientadora

---

Membro da Banca Externa

---

Membro da Banca Interna

Juiz de Fora, 14 de outubro de 2013.

Aos profissionais da educação. Em especial,  
aos meus colegas de trabalho, pelo  
comprometimento com os estudantes da  
EJA.

“O correr da vida embrulha tudo.  
A vida é assim: esquenta e esfria,  
aperta e daí afrouxa,  
sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem”.

João Guimarães Rosa

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus, grande Pai e Mãe, que me carrega no colo nos momentos de aflição e é transcendência que conforta.

À minha família, que me faz sentir a cada dia mais forte, pois sei que não estou sozinha.

Às minhas colegas e amigas de trabalho, que me dão coragem na caminhada e que também acreditam que outra realidade é possível.

Aos estudantes da EJA, pela generosidade de dividirem as suas histórias de luta comigo e por me permitirem fazer parte das suas vidas.

À professora Thelma Lúcia Pinto Polon, pela orientação e experiência profissional.

Aos assistentes de orientação Carla Silva Machado e André Bocchetti, pela força e apoio no percurso da realização deste trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto discutir a evasão e permanência na educação de jovens e adultos em uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte. Objetiva, ainda, analisar como a gestão escolar pode contribuir para a identificação dos fatores que levam à evasão, bem como atuar para a sua diminuição elevando os índices de permanência e conclusão dos estudantes nessa modalidade. Trata-se, portanto, de um estudo de caso de uma escola que oferece a modalidade EJA de Ensino Fundamental desde 2002. Tal instituição apresenta uma trajetória de trabalho na busca pela qualidade nessa modalidade de ensino. No entanto, tem na evasão escolar um dos seus principais desafios. Este estudo se justifica pela necessidade concreta da escola de perceber como e de que maneira pode influenciar para aumentar a permanência dos seus alunos na instituição até a certificação e quais ações podem ser implementadas nesse sentido. Entender a dinâmica na qual o problema se dá contribuirá para a proposição de ações e definição da responsabilidade da gestão escolar na diminuição da evasão. A base teórica a ser desenvolvida está apoiada na constituição da EJA enquanto política pública e na necessidade de se definir em que consiste a qualidade de atendimento nessa modalidade de ensino. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, com os seguintes instrumentos: entrevista, análise documental, pesquisa bibliográfica e observação participante. Os dados coletados e a sua análise à luz do referencial teórico, constituíram a base para o plano de intervenção. O plano se pautou, principalmente, na atuação da gestão para mobilização e fortalecimento da equipe de trabalho visando a diminuir a evasão e constituir mecanismos sistemáticos de comunicação para o desenvolvimento de um trabalho atento às necessidades dos estudantes.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Educação de Jovens e Adultos - EJA. Evasão e Permanência escolar.

## **ABSTRACT**

This work aims to discuss the dropout and retention in the young people and adults education (EJA) of students from a Belo Horizonte public school. It also aims to analyze how school management can contribute to the identification of factors that lead to students dropout, and how school management can increase the index of permanence of EJA students. This is a case study of a school which offers EJA elementary school since 2002. This institution has searched for quality work in EJA. However, the dropout has been one of its main challenges. This study is justified by the school's specific need to realize how far it can influence to increase the index of students' permanence in the institution and what actions can be implemented in order for this to happen. Understanding how this problem occurs will help the school to propose actions and setting it's responsibility in reducing dropout. The theoretical basis is supported by the establishment of EJA as a public policy and by the need to define what constitutes quality in this type of education. The methodology used was the case study, with the following instruments: interviews, document analysis, literature research and participant observation. The data collected and its analysis according to the theoretical framework is the basis for the intervention plan. The plan was based, primarily, on management's performance for: mobilization and strengthening of the team work; reducing dropout and provide systematic means of communication in a work attentive to the students' needs.

**Keywords:** School management. Young People and Adult Education - EJA.

Permanence and school dropout.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA - Educação de Jovens e Adultos

PPP - Projeto Político Pedagógico

SMED-BH - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

CME - Conselho Municipal de Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

IV CONFINTEIA - Quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

ENCEEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências

INEP - Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais

Sind-UTE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação

PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos

SGE - Sistema de Gestão Escolar

DOM - Diário Oficial do Município

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte

FUNDEP - Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa

GAVFE - Gerência de Avaliação e Verificação do Funcionamento Escolar

ASPROM - Associação Profissionalizante do Menor

SENAI - Serviço Nacional da Indústria

SENAC - Serviço Nacional do Comércio

RME - Rede Municipal de Educação

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1: Número de matriculados, evadidos e concluintes 2008 a 2012.....     | 45 |
| Gráfico 2: Percentual de alunos de 15 a 18 anos por gênero no ano de 2012..... | 54 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1: Perfil dos docentes da escola pesquisada .....                       | 43  |
| Quadro 2: Perfil dos docentes na equipe de gestão da escola pesquisada .....   | 44  |
| Quadro 3: Pilares para permanência dos alunos na EJA – Ações sistematizadas .. | 97  |
| Quadro 4: Monitoramento da frequência – Ações sistemáticas.....                | 100 |
| Quadro 5: Fortalecimento da equipe de apoio e espaços educativos.....          | 103 |
| Quadro 6: Atividades do acompanhamento de processos formativos.....            | 105 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1: Número de alunos matriculados, evadidos e concluintes 2008 a 2012.....  | 44 |
| Tabela 2: Número de alunos matriculados por faixa etária de 2008 a 2012.....  | 52 |
| Tabela 3: Fluxo de alunos por gênero.....   | 53 |
| Tabela 4: Número de alunos evadidos por gênero de 2008 a 2012.....  | 53 |
| Tabela 5: Número de alunos evadidos por agrupamento de idade .....  | 55 |
| Tabela 6: Número de alunos evadidos por nível de formação do Ensino Fundamental, de acordo com a organização da escola..... | 56 |

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 14 |
| <b>1 PERCURSO DE UMA ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DE UM PROJETO DE EJA</b> .....   | 19 |
| <b>1.1 Elementos das políticas públicas de EJA nos últimos dez anos</b> .....  | 25 |
| 1.1.1 A política de EJA no contexto nacional.....  | 26 |
| 1.1.2 A política de EJA na rede municipal de Belo Horizonte.....   | 28 |
| 1.1.3 Parecer nº 093/2002 – Bases para a organização da EJA na rede municipal de Belo Horizonte: entendendo o documento..... | 30 |
| 1.1.4 Mudanças na política de EJA na rede municipal de Belo Horizonte.....   | 34 |
| <b>1.2 Desafios na EJA para a gestão escolar</b> .....   | 39 |
| 1.2.1 Caracterização do campo de pesquisa: a EJA e os desafios da gestão. 40   |    |
| <b>2 ANÁLISE DA EVASÃO NO CONTEXTO DA EJA E O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR</b> .....  | 47 |
| <b>2.1 Os percursos da pesquisa</b> .....  | 48 |
| 2.1.1 Perfil dos alunos que evadem na Escola Girassol a partir de dados da secretaria escolar .....                          | 51 |
| 2.1.2 Motivos para evasão.....   | 57 |
| 2.1.3 Garantir a equidade na EJA: um olhar para as especificidades do público atendido.....                                  | 60 |
| 2.1.4 Relatos que expressam causas externas à escola para a evasão .....   | 61 |
| 2.1.5 Relatos que expressam causas internas à escola para a evasão .....   | 62 |
| <b>2.2 Qualidade na EJA: em busca de referenciais</b> .....  | 67 |
| 2.2.1 Equidade e questões de gênero e faixa etária.....  | 74 |
| 2.2.2 Evasão e permanência: os jovens na EJA .....   | 77 |
| 2.2.3 Qualidade na EJA: por uma cultura de aprendizagem.....   | 80 |
| 2.2.4 Entendendo o processo de permanência e evasão na EJA .....   | 85 |
| <b>2.3 Considerações para o Plano de Intervenção</b> .....   | 88 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>3 PELA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES E MELHORIA CONTÍNUA DA QUALIDADE DO TRABALHO NA EJA .....</b> | <b>93</b>  |
| <b>3.1 Bases para o trabalho pedagógico na EJA.....</b>  | <b>95</b>  |
| 3.1.1 Fortalecimento da equipe de trabalho.....  | 98         |
| 3.1.2 Plano de monitoramento da frequência: definindo responsabilidades....                        | 99         |
| <b>3.2 Equipe de gestão.....</b>   | <b>101</b> |
| 3.2.1 Estratégias para atender às diferenças geracionais.....                                      | 102        |
| 3.2.2 Equipe de apoio.....   | 102        |
| <b>3.3 Participação dos estudantes na avaliação do trabalho da escola.....</b>                     | <b>104</b> |
| <b>3.4 Acompanhamento do processo formativo dos estudantes.....</b>                                | <b>104</b> |
| <b>3.5 Recomendações para a Secretaria Municipal de Belo Horizonte.....</b>                        | <b>105</b> |
| <b>3.6 Avaliação geral do projeto de intervenção.....</b>  | <b>106</b> |
| <b>3.7 Considerações finais.....</b>   | <b>107</b> |
| <br>   |            |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>110</b> |
| <br>   |            |
| <b>ANEXO.....</b>  | <b>115</b> |

## INTRODUÇÃO

Seja na implementação de políticas públicas ou na gestão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma instituição escolar, a garantia da qualidade é algo desafiador, merecendo, portanto, atenção por parte de gestores e pesquisadores. Entre as razões para tal cuidado, pode-se destacar o fato de que a escola que trabalha com essa modalidade da educação básica atende, em geral, a pessoas que nunca tiveram acesso à educação sistematizada ou não conseguiram concluir os estudos. É necessário, assim, que a gestão escolar e demais gestores públicos estejam atentos aos critérios que definem a qualidade de atendimento a esses sujeitos.

Dessa forma, no âmbito das políticas públicas, criar indicadores de qualidade se torna fundamental para melhorar os serviços educacionais prestados à população. Já na gestão de uma escola, é necessário, também, mensurar os resultados acerca das experiências pedagógicas frente aos problemas enfrentados em cada realidade escolar.

Em uma pesquisa realizada por Silva, Bonamino e Ribeiro (2012), foram eleitos três critérios, que devem ser utilizados interligados, para identificar escolas eficazes de EJA, sendo eles permanência, aprendizagem e aprovação. A base do trabalho pedagógico, a garantia do direito à educação e o sucesso das políticas dessa modalidade de ensino dependem não somente da disponibilidade de vagas, mas também de uma ação pedagógica voltada para a permanência do educando. É a partir dessas questões, que conduzem o pensar sobre quais fatores contribuem para que um aluno jovem, adulto ou idoso permaneça em uma instituição de ensino, que se afirma a necessidade de um trabalho voltado para a qualidade da educação na EJA.

Tendo em vista, então, a construção de um trabalho de qualidade nas instituições escolares, o presente estudo busca refletir sobre a contribuição da gestão escolar para a identificação dos fatores que levam à evasão ou à permanência dos alunos na EJA da escola pesquisada, a fim de propor ações que promovam a sua certificação nessa modalidade de ensino e resultem no retorno à escola daqueles que dela evadiram.

A problemática da evasão da escola, foco desta pesquisa, está presente no seu Projeto Político Pedagógico – PPP, como uma das principais dificuldades a serem superadas pelo seu corpo docente (PPP, 2011). No entanto, mesmo sendo um grande desafio para as escolas de EJA, ainda é necessária uma compreensão maior acerca dos processos que garantam a permanência dos alunos na modalidade. É indispensável que se entenda melhor esse fenômeno para que a gestão possa propor uma ação mais efetiva.

Sendo assim, este trabalho consiste em um estudo de caso, realizado em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte/MG, que oferece a EJA desde 2002, ano em que a política educacional referente a essa modalidade passou por processos de reestruturação e regulamentação no âmbito municipal. Nesse sentido, os objetivos da pesquisa são analisar o fenômeno da evasão nessa unidade escolar para a sua melhor compreensão, bem como perceber as perspectivas de atuação da gestão escolar para promover a permanência dos educandos na instituição.

Para a realização desta pesquisa, foram elencados como objetivos específicos identificar as causas da evasão escolar na unidade pesquisada, buscando dimensionar as causas externas e internas à escola, analisar o fluxo escolar durante cinco anos de funcionamento da escola, na tentativa de identificar o perfil do grupo de estudantes que mais evade e avaliar problemas e depoimentos apresentados pelos próprios educandos junto à coordenação pedagógica, com o intuito de perceber os pontos em que a gestão escolar precisa intervir para garantir a permanência dos educandos e evitar a evasão.

Com base nos resultados, passa-se à construção de uma proposta de intervenção para a unidade em estudo, que busca contribuir para que a gestão escolar tenha uma compreensão mais aprofundada acerca do problema da evasão no contexto institucional. Ela indicará alguns elementos para propiciar maiores índices de permanência e certificação dos alunos da EJA, bem como ampliar o número de sujeitos que retornam aos estudos, incrementando, assim, o alcance das ações dessa modalidade de ensino no espaço escolar.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com base em estudos que abordam a temática da qualidade na EJA e as interferências nela provocadas pela questão da evasão. A pesquisa bibliográfica auxilia na interpretação dos dados e esclarece os conceitos aqui utilizados. Delimita-se, inicialmente, para o

entendimento da problemática central, a discussão dos conceitos de qualidade na EJA, evasão escolar e permanência.

Foi realizada, para isso, a análise documental, buscando-se identificar um possível perfil dos alunos que mais evadem na unidade educacional e as estratégias adotadas pela escola, materializadas a partir dos documentos avaliados. Dentre eles, destaca-se o PPP da escola, cuja primeira versão é de 2004 e a segunda, revisada em 2011. São considerados, ainda, atas de reuniões, e-mails recebidos pela escola<sup>1</sup>, legislações, diários de turmas dos anos de 2008 a 2012 e cadernos de registro de atendimento de alunos da coordenação pedagógica do período de fevereiro a maio de 2013. Os documentos foram utilizados, também, para o levantamento de dados do fluxo escolar e para as análises dos percentuais de evasão na escola pesquisada. Dentro dessa proposta metodológica, em 2013, foram realizadas entrevistas, por meio de contato telefônico com os alunos evadidos no ano de 2012, o que permitiu identificar alguns motivos da evasão na instituição.

Por meio da observação participante, foram focalizados, a partir do levantamento dos motivos de evasão apontados pelos educandos, aqueles diretamente relacionados à ação da escola. Tal análise buscou identificar quais fatores levam à evasão e como a equipe de gestão escolar pode atuar para diminuir esse problema. Para tanto, a pesquisa foi realizada na escola na qual a pesquisadora é coordenadora pedagógica. Com o intuito de preservar a identidade dos profissionais da unidade escolar, bem como dos seus alunos, no presente estudo, a instituição em análise é denominada pelo nome fictício de Escola Girassol.

A escolha do próprio ambiente de trabalho não se deve apenas à facilidade de acesso aos dados da secretaria escolar e dos educandos. Levou-se em conta um fator mais importante: a tentativa de olhar para um lugar habitual de atuação, a partir da necessidade de compreender um problema daquele espaço, de analisar as próprias práticas e de propor intervenções.

Acredita-se que essa seja uma competência de gestão: 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

---

<sup>1</sup> O e-mail institucional é uma das principais formas de comunicação entre a Secretaria de Educação, acompanhante pedagógico e escola.

resultados do trabalho da equipe escolar. Além disso, a escolha pela escola está em consonância com o que o Mestrado Profissional apresenta como uma das suas diretrizes: a preocupação em formar profissionais que promovam mudanças no âmbito do seu trabalho.

O gestor da educação pública deve ser capaz de participar dos processos de mudança na educação pública, responde de forma ativa e crítica às demandas por uma escola mais eficaz, justa e democrática. Deve, portanto, ser ele próprio um agente provocador da mudança, dialogando com as comunidades, suas instituições e representantes, formando opinião e conquistando apoio para os processos de reforma da educação pública que venham a uma educação de qualidade para todos e a superação dos atuais padrões de desigualdades de oportunidades educacionais (CAEd, 2011, p. 4).

No entanto, para que mudanças ocorram, torna-se necessário o desenvolvimento da capacidade reflexiva do gestor em “aprender com a própria experiência” (MINTZBERG, 2010, p. 212). Ser reflexivo, nesse contexto, significa “perguntar, sondar, analisar, sintetizar, conectar” (op. cit: p. 212). Mintzberg explica que o termo “refletir”, de origem latina, significa mudar de direção e que é esse movimento que nos permite ver “um objeto familiar de modo diferente” (op. cit: p. 212). Diz o autor, ainda, que apesar do excesso de tarefas dos gestores, característica própria da profissão, é nessa atuação que mais se exige reflexão.

É preciso, portanto, encontrar oportunidades para tal relação reflexiva com a realidade no ambiente de gestão. O Mestrado Profissional é certamente uma oportunidade de sair das superficialidades que, às vezes, permeiam os comentários rápidos feitos durante a rotina escolar e, assim, aprofundar, como no caso desta pesquisa, em algo que possa contribuir para a atuação dos docentes da EJA.

Desse modo, de acordo com o modelo de dissertação do PPGP-CAEd/UFJF, o presente estudo se organiza em três capítulos. No primeiro, apresenta-se o caso e a problemática vivenciada pela escola, seguido da descrição da EJA no âmbito das políticas nacionais e da importância de investimentos nessa área educacional. Relata-se, também, como a política de EJA está organizada na rede municipal de Belo Horizonte, por meio do estudo do Parecer CME nº 093/02, com destaque para as mudanças realizadas nessa política nos últimos anos. Por fim, caracteriza-se, de forma detalhada, o campo de pesquisa e, a partir da apresentação de dados, evidencia-se o problema da evasão nessa unidade.

O segundo capítulo mostra, detalhadamente, a metodologia de trabalho. São apresentados os dados coletados junto aos arquivos da secretaria escolar e as entrevistas com os alunos evadidos. São analisados, ainda, os fatores apontados pelos próprios educandos à coordenação pedagógica como possíveis causas da evasão. São dois relatos que representam os fatores externos à escola que provocam a evasão e seis relatos que se relacionam a fatores internos que podem ocasionar o problema.

Apresenta-se, também, o resultado do estudo da pesquisa bibliográfica, que auxiliou na delimitação dos critérios de qualidade na EJA, assim como na definição do que as escolas precisam fazer para alcançar a qualidade nessa modalidade. Nesse caso, foram estudados, principalmente, o contexto de qualidade na EJA, as especificidades do público, com ênfase no relato dos jovens participantes da modalidade, os fatores que levam à permanência e à evasão e as implicações da gestão frente ao problema. A partir da análise dos dados e do estudo dos autores selecionados, aponta-se, a título de considerações para um plano de intervenção, os pilares para um trabalho de qualidade na EJA, tendo em vista a busca pela permanência dos educandos e o retorno dos evadidos.

O terceiro capítulo traz uma proposta de ação para a unidade estudada, que visa, principalmente, reforçar o papel da gestão na promoção da qualidade na referida modalidade de ensino e persistir na ideia de que mesmo com os fatores externos a ela, a escola tem a sua parcela a cumprir para aumentar a permanência dos educandos até a certificação na EJA. Isso depende, especialmente, de uma ação permanente e sistematizada da gestão junto à equipe escolar, a fim de garantir a qualidade do trabalho educativo. Essa ação precisa envolver e dialogar com todos os atores, principalmente com os educandos, na busca e na luta por uma educação de qualidade para todos.

## 1 PERCURSO DE UMA ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DE UM PROJETO DE EJA

Em 2002, a EJA foi implementada na Escola Girassol, inicialmente apenas com três turmas. Nesse mesmo ano, a escola tinha 11 salas de ensino regular noturno, que funcionavam de forma bem semelhante às turmas do período diurno, destinadas às crianças e adolescentes. Ou seja, o currículo, os tempos escolares e a organização escolar noturna adotavam os mesmos modelos e parâmetros de organização da escola diurna.

A implantação da EJA trouxe, para o grupo de professores, a necessidade de buscar uma metodologia alinhada às especificidades do público atendido. Atraiu, também, um maior número de pessoas adultas para a escola, incluindo muitos pais e familiares dos alunos do período diurno. Aos poucos, a imagem da escola mudou perante a comunidade, que antes a considerava lugar de indisciplina e violência, passando a enxergá-la como um lugar seguro e tranquilo para estudar.

O início do funcionamento da EJA coincidiu com a eleição de uma nova direção, conhecida pelo seu trabalho de redução da indisciplina. Além disso, a presença dos pais e dos familiares dos alunos, em consonância ao processo de definição de um projeto próprio para o público da EJA, assim como o trabalho da equipe de professores reduziram as ocorrências relacionadas aos problemas disciplinares na escola.

Em um primeiro momento, a equipe docente se viu “perdida” em relação ao que seria a Educação de Jovens e Adultos. Os profissionais envolvidos entendiam que a principal exigência de uma escola com essa modalidade era o desenvolvimento de metodologias diferenciadas de aprendizagem, mas não sabiam por onde começar. Para auxiliar o grupo nessa etapa, destacou-se o papel da acompanhante pedagógica, professora da rede municipal designada para trabalhar na GERED<sup>2</sup>.

Essa profissional, responsável pelo acompanhamento de certo número de escolas da região, iniciou trabalhos de formação de professores, com o objetivo de

---

<sup>2</sup> A administração da cidade de Belo Horizonte é subdividida em nove regionais. Em cada regional há uma GERED – Gerência Regional de Educação – que se submete à Secretaria Municipal de Educação – SMED. O acompanhante pedagógico é um professor que trabalha na GERED e visita as escolas fazendo o acompanhamento pedagógico.

ajudá-los a se apropriar dos fundamentos da EJA. Nesse mesmo ano de implementação da EJA na escola, também esteve em discussão o parecer CME nº 093/02, voltado para essa modalidade educacional no Conselho Municipal de Educação, que contou com a participação de representantes da escola na sua elaboração. O documento tinha como meta direcionar o funcionamento do atendimento de EJA na rede municipal, visto que ele estava sendo realizado de formas variadas e dispersas, em um modelo muito semelhante ao ensino regular ou suplência.

Todos os professores que assumiram as turmas de EJA anteriormente trabalhavam no ensino regular diurno ou noturno. A maioria dos profissionais tinha como referência a suplência semestral (antiga 1ª a 4ª séries) e o ensino regular noturno, que atendia aos jovens e adultos. Era necessário pensar em uma proposta específica, voltada para esse novo público que chegava à escola atraído pela Educação de Jovens e Adultos, com organização, linguagem, currículo e formas de avaliações próprias. Técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e a acompanhante pedagógica da escola assessoravam o corpo docente para a construção de um projeto de EJA. Sua implantação também foi possível pelo esforço da equipe de gestão da escola, que enxergou, naquela época, uma oportunidade de aproximar a comunidade ao espaço escolar.

Na percepção das professoras e gestoras da escola, a EJA fez com que a comunidade entendesse e se aproximasse dos problemas da instituição. No momento de implantação, os técnicos da SMED apresentaram dados indicando uma quantidade elevada de analfabetismo na região. Segundo eles, havia uma grande demanda que levaria anos para ser atendida. Essas discussões coincidiram com o debate sobre a elaboração do PPP da escola e com os rumos do Programa Escola Plural<sup>3</sup>.

A autonomia e o debate foram marcas da implantação dessa política. O processo de elaboração do PPP contou com a participação dos profissionais, estudantes e comunidade nos vários debates que se sucederam à redação final do documento. Segundo o documento, utilizando-se de dados do Censo Escolar de

---

<sup>3</sup> “A Escola Plural, implementada em fins de 1994 pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – SMED, foi apresentada à comunidade escolar como sendo um retrato construído a partir da multiplicidade de experiências que as próprias escolas vinham desenvolvendo, na busca pelo equacionamento dos problemas do fracasso escolar das crianças da camada popular” (DALBEN, 2012, p. 429).

2000, a região na qual está inserida a escola tinha aproximadamente 10.600 jovens e adultos que nunca tinham frequentado uma instituição escolar (PPP, 2011).

A partir de discussões desenvolvidas nas reuniões pedagógicas, os docentes foram, juntamente com a equipe de gestão, consolidando uma proposta de trabalho. O Parecer CME nº 093/02 foi aprovado em 07 de novembro de 2002 e contou, na sua elaboração, com a participação dos atores de vários segmentos sociais. Em 2003, foi solicitado pela SMED de Belo Horizonte que cada escola que oferecesse a modalidade EJA, ou pretendesse ofertá-la, construísse um Projeto Político Pedagógico específico para o público alvo da política. O período em que ocorreu essa solicitação coincide com a construção do PPP geral da escola pesquisada. O processo de criação e aprovação do projeto geral da escola e o PPP específico da EJA foram finalizados em 2004.

A organização da EJA na Escola Girassol foi, em um primeiro momento, definida por disciplinas das áreas do conhecimento. Havia, no entanto, o interesse de que a lógica disciplinar fosse rompida. Um passo gradativo nessa direção foi a implementação de projetos de trabalho, a partir de temas de interesse dos educandos. Essa forma de organização do trabalho pedagógico utilizava vários recursos didáticos e estratégias de aprendizagem, como trabalhos em grupos, exibição de filmes, confecção de cartazes, feiras, excursões, oficinas e apresentações.

A principal dificuldade em tais propostas era mostrar para os alunos que, com aquelas atividades, poderiam aprender muito mais que com a metodologia tradicional. No entanto, esse ponto era motivo de embate entre professores e educandos que, muitas vezes, não enxergavam aquelas atividades como “aulas”. Esse tema de discussão era recorrente nas reuniões pedagógicas. Aos poucos, o corpo discente e docente foi entendendo a proposta e a adesão aos projetos começou a ocorrer sem dificuldades.

A equipe escolar realizou vários projetos. Vale destacar que, além da necessidade dos alunos, temas surgiram a partir de temáticas desenvolvidas pelos professores em cursos de pós-graduação, tais como movimentos sociais e educação comunitária, história e cultura da África e dos afrodescendentes, meio-ambiente, dentre outros. Alguns desses projetos de estudo culminaram em publicações, que deram visibilidade ao trabalho desenvolvido na escola. Também envolveram professores de outros turnos, que contribuíram para a confecção de

revistas e para a abertura e consolidação de discussões na instituição como um todo.

Essas publicações realizadas pela escola representam um caminho percorrido para aproximar o currículo da escola às necessidades dos educandos. O primeiro trabalho, por exemplo, intitulado “Águas, formando vidas”, tentou mapear as minas de água e esgoto a céu aberto encontrados na comunidade. Esse almanaque foi utilizado como instrumento de luta pelo saneamento básico no bairro em que a escola está localizada. O segundo projeto foi “Em busca de nossas origens”, que trabalhou com questões como racismo, história e cultura africanas. O terceiro estudou a trajetória dos movimentos sociais no Brasil e a última, e mais recente publicação, de 2012, intitulada “Ciranda Literária”, trouxe a literatura como tema central e teve como objetivo desenvolver o gosto pela leitura.

É importante destacar que os projetos procuravam contribuir para o alinhamento da ação pedagógica da escola com as áreas de conhecimento e a realidade do corpo discente. Buscou-se, assim, trabalhar com a autoestima dos estudantes, promovendo-os à condição de autores/atores e potencializar a utilização dos livros do kit literário que são entregues aos alunos junto com o material escolar.

Em 11 de março de 2009, a EJA da escola foi premiada em um concurso promovido pela SMED: o prêmio “Paulo Freire 2007/2008: Quem gosta de educar tem seu jeito de ensinar”, que destacou práticas pedagógicas bem sucedidas nas escolas da rede. O primeiro lugar foi alcançado com o projeto “Em busca de nossas origens”, na categoria diversidade cultural e promoção da igualdade racial.

Além desses projetos que deram origem às publicações, a escola também desenvolveu os seguintes trabalhos: feiras de divulgação de produtos produzidos ou comercializados pelos alunos, palestras de diversos interesses, projeto qualidade de vida, excursões, dentre outros. Cabe destacar que na formação de professores foi desenvolvido o projeto “Professor Formando Professor”, no qual o docente que dominava mais uma área do conhecimento ou uma estratégia de aprendizagem passava a sua experiência para os demais integrantes do grupo. Esses são exemplos de projetos de trabalho pedagógico que, em algum momento, fizeram parte da história da Escola Girassol.

Em 2011, a SMED implantou as avaliações sistêmicas para a EJA, o Avalia-BH EJA, no qual são divulgadas as matrizes de referência para Língua Portuguesa e Matemática nas etapas pré-alfabetização e pós-alfabetização. As

provas aplicadas na escola trazem à tona, para professores e educandos, a discussão sobre a qualidade da EJA e as suas principais indagações: a partir de quais critérios poderíamos definir um trabalho de qualidade na EJA? Será que as avaliações seriam suficientes para tal? Em qual aspecto seria preciso avançar para atendermos melhor aos alunos?

Em 2011, a SMED solicitou a revisão do PPP de acordo com as novas orientações. Os docentes apontaram, na nova versão do documento, as principais dificuldades para o trabalho: rotatividade de alunos, evasão e infrequência dos educandos (PPP 2ª versão, 2011).

A evasão, de modo particular, é considerada um problema, pois, ao final do período escolar, as turmas que tiveram até 50 alunos ou mais evadidos encontram-se com menos de 50% do total de alunos matriculados. Além da grande entrada de alunos que não concluem os estudos na EJA ocorre, mesmo frente ao grande número de matrículas durante o ano corrente, a diminuição das turmas para o ano seguinte.

A autorização de funcionamento do número de turmas para um novo ano letivo é definida pela GAVFE (Gerência de Avaliação e Verificação do Funcionamento Escolar), a partir do número de alunos que chega ao final do ano anterior. Quando tem início o ano letivo, há um aumento considerável das matrículas. As salas ficam com 50 ou mais alunos. Em 2012, das sete turmas existentes, cinco tinham dois diários de classe. Cada diário comporta 50 matrículas. Muitas matrículas são realizadas já prevendo a movimentação durante o ano. No primeiro semestre, há grande número de educandos em sala, o que dificulta o atendimento individualizado exigido por muitos e preconizado pela modalidade.

Portanto, apesar do trabalho que a escola realiza, reconhecido pela qualidade da sua atuação pedagógica, a evasão é sempre motivo de debate entre professores e gestão escolar durante as reuniões. Muitas vezes, esse problema aparece sem muitas respostas, ou seja, já é esperado durante o ano letivo. Portanto, faz-se necessário e urgente compreender melhor esse fenômeno na EJA, na medida em que dificulta o alcance de uma melhor qualidade de atendimento à demanda observada. É necessário também que a escola entenda os processos que levam o aluno a abandoná-la, com vistas à promoção de ações que possibilitem diminuir a evasão e garantir o retorno dos educandos evadidos.

Ao final de cada ano letivo, nas reuniões de avaliação e planejamento do período seguinte, são recorrentes os comentários dos professores de que a EJA tende a acabar devido ao grande número de evasões. Esses comentários são acompanhados também de várias reflexões. Uma delas refere-se à diminuição das turmas, pois se sabe que muitos alunos retornam para a escola no próximo ano. É necessário refletir também sobre o calendário escolar, pois muitos alunos abandonam a escola ao final do ano, quando há um aumento na oferta de trabalho temporário para atender à demanda do comércio.

Outra reflexão está relacionada ao ensino oferecido no diurno e a relação entre EJA e ensino regular. A cada início de período letivo, percebe-se que muito ainda precisa ser feito no ensino regular para que os adolescentes não precisem recorrer à EJA como meio de concluir os estudos do Ensino Fundamental. Por último, encontram-se as preocupações dos professores com a sua própria vida funcional, já que a diminuição de turmas interfere na constituição e organização do grupo de trabalho.

Quando os professores discutem a evasão dos alunos, logo são citados os fatores externos à escola que impedem os estudantes de frequentarem as aulas. A esse respeito, cabe aqui destacar um trecho de uma ata de reunião da escola pesquisada, realizada no dia 16 de novembro de 2008, entre professores e equipe de gestão:

O ponto relativo à evasão foi colocado como um desafio para a rede municipal, seja na EJA, seja no regular noturno, sendo inclusive pauta de discussão dos coordenadores da rede em reuniões. Vários motivos foram colocados para justificar a evasão e buscar soluções para amenizar o problema (Ata de reuniões, 2008, p. 62).

Os registros das reuniões mostram algumas estratégias apontadas pelos seus participantes para amenizar o problema da evasão, como levantamentos dos infrequentes e evadidos. Entretanto, não é explicitado, de forma sistematizada, o que foi realizado e os dados coletados. Ou seja, há pouca sistematização das informatizações e dos planos de intervenção.

Sendo assim, o presente trabalho pretende contribuir para que a escola avance nesse debate, propondo a implementação de ações que visem diminuir a evasão na unidade escolar, tendo como protagonista a atuação da gestão escolar.

## 1.1 Elementos das políticas públicas de EJA

Jamil Cury (2008), refletindo sobre a educação básica como direito, faz referência ao artigo 205 da Constituição Federal de 1988, no qual fica demarcado o direito à educação para todos. No entanto, lembra ainda que esse direito não é autoaplicável: muito é preciso ser feito para efetivá-lo. Políticas públicas precisam ser criadas e aperfeiçoadas e a sociedade precisa reivindicar melhorias por meio de movimentos organizados. Assim também se encontra a história da EJA no Brasil, marcada por lutas sociais pelo direito à educação e implementação de políticas diversas.

O avanço nas legislações brasileiras e em discussões internacionais colocou a modalidade de ensino em um patamar de destaque, acompanhando, assim, o debate de outros níveis de ensino. Os reflexos disso podem ser observados tanto na esfera do Estado como na organização popular.

No entanto, as políticas públicas nessa área não se apresentam como processos lineares. De acordo com a professora e pesquisadora Maria Clara Di Pierro (2010), mesmo com o avanço das legislações, a EJA, em termos de política educacional, é ainda problemática. Isso constitui, para muitos educadores, um campo de luta pela efetivação do direito à educação à luz dos movimentos das décadas de 1950 e 1960, quando tal modalidade era pautada especificamente na educação popular<sup>4</sup>.

As legislações mais recentes e os movimentos sociais organizados, como os fóruns de EJA<sup>5</sup> espalhados por várias capitais e cidades do Brasil, são uns dos responsáveis por compor uma maneira de pensar a educação de uma forma mais coerente com as expectativas dos educandos dessa modalidade. Além disso, fomentam o debate para que rupturas sejam feitas na concepção de políticas e práticas.

---

<sup>4</sup> “Preconizadas pelos círculos de cultura, age em fortalecimento dos movimentos sociais. Práticas educacionais não institucionalizadas marcadas pela dialogicidade, humanidade, realidade contextualizada, construção coletiva do conhecimento, criticidade, autonomia, cultura e cidadania” (BRANDÃO, 2001, p. 11).

<sup>5</sup> Grupo formado por representantes de diversos segmentos sociais com a finalidade de discutir, reivindicar e apoiar políticas públicas de EJA. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sp/node/42>>. Acesso em: 2 mar. 2013.

Na próxima seção deste capítulo, abordaremos algumas ideias que permeavam e permeiam as políticas de EJA, a fim de entender melhor como estão constituídas atualmente, além de compreendermos os principais desafios dessa modalidade na atualidade.

### 1.1.1 A política de EJA no contexto nacional

A EJA passa a ser considerada como modalidade da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Essa mudança significou a reafirmação da sua institucionalização. A nova nomenclatura veio substituir o termo ensino supletivo e trouxe uma concepção mais abrangente à compreensão do que pode ser o atendimento ao público jovem e adulto (FRIEDRICH e BENITE, 2012). No entanto, o artigo 38 dessa mesma lei continua a fazer referência aos cursos e exames supletivos, “[...] habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (LDB, 1996, p. 33). Além disso, a nova LDB rebaixou a idade de certificação via exame para 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos no Ensino Médio. Isso permitiu a entrada de alunos mais novos na EJA, regulamentada mais tarde pelo Parecer CNE/CEB nº 11/ 2000.

Com a LDB, surgem várias dúvidas a respeito de como deveria ser organizada a EJA nas instituições de ensino. Sendo assim, em 2000, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, para esclarecer as dúvidas recorrentes acerca da sua nova abordagem.

Esse documento propõe três diferentes funções a essa modalidade: reparadora, que restitui o direito ao acesso a uma educação de qualidade até então negada à população, equalizadora, com a garantia de continuidade dos processos formativos interrompidos e qualificadora, baseada na ideia de educação ao longo da vida (CNE, 2000).

Elas buscaram trazer avanços à concepção anterior de EJA, pois modificaram o que foi apresentado na Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, na qual a educação para adultos, pela primeira vez, teve um capítulo específico na legislação educacional. Na antiga LDB, a EJA era apresentada com as funções de suplência, entendida como reposição do tempo perdido para escolarização e de suprimento, ou

seja, aperfeiçoamento, atualização e aprendizagem voltada para o mundo do trabalho (PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001).

O debate e o avanço nas legislações, no entanto, não significaram aumento nas políticas de atendimento, dada a falta de incentivos financeiros. Além disso, com a diminuição da idade para matrícula na EJA, aumentava-se, naturalmente, o seu público-alvo e as estratégias de investimento pareciam não seguir esse crescimento. Isso pode ser observado, por exemplo, com a não inclusão das matrículas da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Esse fato levou muitos municípios a criarem programas de aceleração de aprendizagem dentro do ensino regular para atender ao público jovem e adulto. O problema só seria amenizado em 2006, com a inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) e nos programas nacionais de livro didático, de alimentação e transporte escolar (PIERRO, 2010).

Muitos eventos internacionais impulsionaram a realização de políticas públicas focadas na EJA. Dentre eles, destaca-se a Conferência Mundial de Educação em Jonthien, na Tailândia, ocorrida em março de 1990, na qual foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, com destaque para a EJA, “incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais” (PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 68). O documento traz, em primeiro plano, duas grandes preocupações com a educação:

Mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos no mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais (JONTHIEN, 1990, p. 1).

Seguiram-se, após a sua realização, outros marcos na construção e no debate acerca das políticas para a EJA, como a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos em Hamburgo, Alemanha (1997) e, mais recentemente, pela

primeira vez na América Latina, a IV CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Belém, no Pará (2010).

Além das iniciativas globais, no Brasil, algumas ações do governo federal foram direcionadas aos programas que, de acordo com Pierro (2010), estavam pouco articulados e eram oferecidos por diferentes instâncias do governo: o programa Brasil Alfabetizado, o PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Programa de Educação na Reforma Agrária e o ENCEEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Em 2010, foi aprovada também a Resolução CNE/CEB nº 3, que instituiu diretrizes operacionais para essa modalidade de ensino. Tais diretrizes reafirmam a idade mínima de 15 anos para ingresso na EJA no Ensino Fundamental. Observa-se uma ênfase nesse público, além da orientação para que os sistemas elaborem políticas próprias para atendimento da faixa etária de 15 a 17 anos, com foco nos alunos adolescentes que não conseguiram completar o Ensino Fundamental. Essas políticas precisam observar, então, as especificidades desse público para alcançar o proposto.

O documento aponta ainda para uma integração da EJA ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Além disso, estabelece um padrão de tempo mínimo de horas de duração para os seus cursos: para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração seria de 1.600 horas; para o Ensino Médio, 1.200 horas (Resolução nº 03, 2010, art. 4º). Já a duração dos anos iniciais do Ensino Fundamental ficaria a critério de cada sistema de ensino.

### 1.1.2 A política de EJA na rede municipal de Belo Horizonte

A história da EJA em Belo Horizonte apresenta intercessões com a história da educação popular no meio informal e com a luta dos movimentos sociais, por meio da participação da Secretaria Municipal de Educação nos fóruns de EJA. Por outro lado, também se adequou às novas diretrizes federais, redefinindo as suas funções como orienta o Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

Nesse contexto, os fóruns de EJA movimentam o debate a favor de políticas focadas nessa modalidade e em prol de uma escola democrática que atenda às necessidades dos sujeitos. A sua história tem convergências com a da Escola Plural em Belo Horizonte, que trouxe mais fortemente a ideia de inclusão social e de respeito à diversidade dos alunos nas escolas.

Muitos educadores que atuaram como líderes na constituição da EJA na capital mineira encaram essa modalidade de ensino como espaço de luta e militância junto aos trabalhadores. Esse é o tom presente, principalmente, no Parecer CME nº 093/02, que orienta a organização da EJA no município. O documento vai ao encontro de uma discussão da época, permeada pelos conceitos de autonomia pedagógica, descentralização e gestão democrática, pautada na ideia de que cada escola deveria criar, junto à comunidade escolar, o seu projeto político pedagógico exclusivo para EJA.

Destaca-se a importância da participação do professor Leôncio José Gomes Soares na condução dos debates que antecederam a escrita do documento e como articulador do fórum de EJA. Além dele, a presidente do Conselho Municipal na época era a professora Analise de Jesus da Silva, pesquisadora na área de EJA e juventude, articuladora do fórum de EJA, e as professoras Maria Clemência de Fátima Silva, pesquisadora e professora de EJA e articuladora de projetos para juventude, e Lavínia Rosa Rodrigues, que foram as relatoras do parecer.

Regulamentando a Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte”, com o professor Leôncio José Gomes Soares, da Faculdade de Educação da UFMG, ocorrido em 19 de abril de 2001, envolvendo aproximadamente 600 pessoas, entre alunos e professores da rede municipal, professores e alunos da UEMG, professores e alunos da graduação e pós-graduação da FAE/UFMG, sindicatos, associações de bairro e representante do Conselho Estadual de Educação. O debate refletiu sobre questões significativas para a EJA, tais como: concepções, público, iniciativas públicas e particulares, formação docente específica, organização escolar, papel e importância da regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no município (CME, 2002, p. 19).

Muitos encontros foram organizados para a elaboração desse documento e outros aconteceram para que a SMED-BH orientasse as escolas, apoiando a efetiva implementação das propostas a partir dessas novas diretrizes, necessárias, também, para o credenciamento das escolas que desejassem oferecer a EJA. Várias

experiências foram construídas, e modos de gestão dessa modalidade de educação foram instituídos e aperfeiçoados no interior das instituições educacionais a partir da autonomia referendada. Cada PPP, apresentado ao Conselho Municipal de Educação, representou uma construção coletiva na tentativa de conceber a gestão da educação para jovens, adultos e idosos de forma institucionalizada.

Contabilizando dez anos desde a elaboração das propostas, há ainda muitos desafios que exigem ações de gestores e educadores na implementação de novas experiências, já que se percebe que a demanda de EJA ainda é grande e complexa.

### 1.1.3 Parecer CME nº 093/02 – Bases para a organização da EJA na rede municipal de Belo Horizonte: entendendo o documento

O Parecer CME nº 093/02 foi construído pelo Conselho Municipal de Educação a pedido da SMED, com participação ampla de diversos segmentos da sociedade e do poder público. Constitui-se em um esforço para definir as diretrizes de trabalho com a EJA na rede municipal e expressa consonância aos parâmetros do programa Escola Plural.

Um dos principais destaques desse documento está na centralidade das ações, que têm em vista as necessidades dos sujeitos da EJA. Apesar de ser voltado para a educação de jovens e adultos, enfatiza, como uma preocupação apontada por professores e educandos da modalidade, o grande número de alunos adolescentes que, já a partir dos 15 anos, passam a compor essas turmas.

Remete-se, então, ao próprio Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que define adolescente como o grupo que, de acordo com a legislação federal, é considerado público da EJA. Uma grande parte do documento é destinada a essa discussão, destacando que, muitas vezes, tais adolescentes são enviados para a EJA como punição, por não terem se adaptado ao ensino regular e às suas regras ou por não estarem devidamente alfabetizados.

Assim, a legislação em questão aponta para a necessidade de meios adequados de atendimento educacional para esse público adolescente, observando as especificidades dessa faixa etária. Além disso, essa demanda aponta para a necessidade de investimentos que vão além da própria EJA, com políticas voltadas para a juventude. Para tanto, o documento orienta que as escolas passem a ter uma

proposta de atendimento aos adultos e outra, diferenciada, voltada aos adolescentes (CME, 2002).

Outro ponto importante que norteia a prática das escolas refere-se à crítica realizada pelo parecer à concepção de EJA até então adotada, denominada educação compensatória (CME, 2002), com urgência de ser superada. O documento a caracteriza em três aspectos: a necessidade de se oferecer ao adulto o currículo não acessado por ele até os 14 anos, em uma ideia de “recuperar o tempo perdido” (CME, 2002, p. 7), o posicionamento desse público como “vítima” de um ensino de má qualidade e o entendimento de que os alunos dessa modalidade são aqueles que não aprenderam o que era necessário na idade própria para tais aquisições-construção, precisando, portanto, de um tempo específico para aprender.

A superação de tal concepção de EJA passa pela rejeição da visão supletiva, da semestralidade, da aceleração (tempos estanques para conclusão) e das restrições curriculares. O parecer aponta para a necessidade de se reconhecer que todas as idades constituem tempos de aprendizagem como educação continuada e ao longo da vida, sendo a EJA uma modalidade de educação que deve manter diálogo constante com as práticas sociais dos sujeitos, principalmente na sua relação com o mundo do trabalho.

Sendo assim, é necessário reconhecer que a EJA vai muito além dos processos de alfabetização e letramento. Ressalta-se, então, o princípio da flexibilidade, que busca atender às necessidades dos sujeitos.

A história da EJA no Brasil e no município de Belo Horizonte é ponto de destaque do documento, chamando a atenção para o reconhecimento do legado da educação popular. A sua especificidade estaria na participação da comunidade para a construção de um modelo de escola que ultrapasse a preocupação institucional, não somente nas condições de acesso dos alunos. Enfatiza-se a gestão democrática como base de trabalho na EJA.

O legado da educação popular está, como indica o texto regulamentar, em, primeiramente, pensar nas necessidades dos sujeitos e, depois, na organização da escola, sempre vinculada à participação, uma vez que “ações educativas podem estimular a consciência social e democrática, a solidariedade humana” (CME, 2002, p. 9).

O documento pauta a participação dos diversos segmentos na tentativa de pensar a EJA no município:

O processo de discussão na rede municipal tem se pautado pelo direito à educação e na definição do papel do município na efetivação desse direito. Ações importantes advindas das escolas, da Secretaria Municipal de Educação — SMED, desde a implantação do Programa Escola Plural; do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação/Subsede Rede Municipal de BH — Sind-UTE BH, na busca de uma política para a EJA em Belo Horizonte, foram concretizadas (CME, 2002, p. 16).

Ressalta-se a experiência de construção do projeto PET, que destaca as parcerias realizadas entre diferentes entidades para o desenvolvimento da EJA:

Ainda em 1995, a Secretaria Municipal de Educação aceita convite da Escola Sindical 7 de Outubro para desenvolver, em parceria com esta, uma experiência de educação de adultos: o Projeto de Educação de Trabalhadores — PET, na região do Barreiro, com o propósito de subsidiar a construção de uma proposta político-pedagógica de formação de adultos trabalhadores na cidade de Belo Horizonte. Tal parceria, posteriormente, se transformou num convênio formal assinado entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, a Escola Sindical 7 de Outubro e Instituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo – Centrale Italiana di Sindicatidi Lavoratori (CME, 2002, p 17).

O documento aponta, ainda, a participação das universidades e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Sind-UTE), que contribuem com os debates e com a construção de propostas enviadas para a Secretaria Municipal de Educação e para o Conselho Municipal de Educação, a fim de colaborar com a elaboração das políticas. Comenta, também, sobre as experiências das escolas, cruciais para a constituição da organização da EJA, com a proposição de maneiras diferenciadas de atendimento à diversidade do público.

Quanto ao processo da sua construção, os integrantes do conselho municipal tomaram o cuidado de tornar o processo participativo, com diversos segmentos envolvidos. No que tange à autonomia escolar, é possível encontrar no corpo do documento vários pressupostos, como a autonomia para construir a sua proposta pedagógica e para instituir o total de horas de duração do curso que a escola vai oferecer, bem como o tempo mínimo para esse tipo de proposta (CME, 2002). Quanto à organização da EJA, podem ser apresentados os seguintes pontos:

- **Certificação:** não aponta um tempo mínimo para a certificação. Ela deve se pautar nos conhecimentos escolares e nos conhecimentos já adquiridos pelos alunos por outros meios, tanto formais como informais.
- **Organização do tempo diário:** o tempo do aluno é entendido como contínuo, não há reprovações ou retenções. Ele não para de aprender porque saiu da escola. A jornada é organizada em três horas de trabalho em sala de aula pelo professor, sem que necessariamente o aluno esteja presente durante esse período. Institui um dia escolar por semana para a reunião de professores. A EJA pode ser oferecida no turno diurno e os alunos podem utilizar a escola para os seus interesses escolares.
- **Frequência:** perante a necessidade de se ausentar das aulas por motivos particulares, os alunos maiores de 18 anos devem formalizar, em documento próprio, a necessidade de afastamento. No caso dos alunos menores de idade, as faltas devem ser informadas ao Conselho Tutelar, à Gerência Regional de Educação e ao Programa Família Escola<sup>6</sup> por meio do preenchimento do documento “BH na escola”.
- **Currículo:** o documento enfatiza que não existe um modelo único ou hegemônico de estrutura de curso de Educação de Jovens e Adultos e, sim, posturas metodológicas inclusivas das identidades dos sujeitos e de vivências humanas. Os elementos do currículo não são totalmente definidos pelo parecer.
  - **Identidade da EJA:** evidencia que a modalidade de ensino precisa estar centrada no educando e na necessidade de entender o sujeito que participa da modalidade. Solicita a organização dos processos de acordo com as especificidades e os modos de aprender dos alunos sujeitos da EJA, apontando para o desafio pedagógico de incluir aquilo que já tenham como conhecimento prévio aos processos escolares.
  - **Avaliação:** o documento determina que a avaliação deva ser contínua, processual, coletiva, sistemática e flexível, com a participação do aluno. Ela deve ser utilizada como base para o planejamento pedagógico.

---

<sup>6</sup> “O programa Família Escola tem como um dos seus objetivos criar espaço de discussão com os familiares dos alunos menores de 18 anos, tendo em vista a melhoria da frequência e aprendizagem” (SMED, 2011, p.25).

- Formação docente: define que a formação docente deve acontecer de forma continuada, focada na superação de práticas que reproduzam desigualdades sociais. Compreende o ato educativo como criador de possibilidades e a prática docente como uma ação coletiva.

Ainda com relação à formação docente, acrescenta-se:

A velha prática de planejar a capacitação dos profissionais da educação para que estes executem planos de reformas pedagógicas, para que assegurem a efetivação de um conjunto de normas ou de orientações pedagógicas, não é mais admitida. O reconhecimento da formação docente como um direito público impõe a participação destes na identificação e na definição de suas próprias necessidades de formação, portanto não é possível conceber a formação dos educadores da EJA como algo à margem dos processos da escola, das inquietações que interferem no trabalho e na vida dos educadores. Não é um processo a ser imposto aos educadores, mas construído com estes (CME, 2002, p. 37).

Com isso, o parecer reforça a necessidade de se pensar a formação docente a partir da própria necessidade dos educadores, associada aos desafios inerentes à prática.

#### 1.1.4 Mudanças na política de EJA na rede municipal de Belo Horizonte

Desde a implantação da EJA na Escola Girassol foi possível perceber mudanças que influenciaram o trabalho pedagógico, estando estas relacionadas ao público a ser atendido, às mudanças sociais e econômicas da localidade e à formatação das políticas públicas. Compreender a realidade escolar torna-se fundamental para uma ação efetiva, assim como verificar pontos que precisam ser aperfeiçoados. Essas são ações da gestão escolar, relacionadas ao entendimento dos rumos das políticas, das demandas sociais e dos sujeitos e da opinião da comunidade escolar.

Um ponto importante na política de EJA da prefeitura de Belo Horizonte é a destinação de um tempo pedagógico que permita aos educadores e à gestão escolar refletir, planejar e avaliar o seu trabalho educativo. É o momento da reunião pedagógica, necessário para construir uma prática educacional em consonância com a realidade.

Assim, às sextas-feiras, não há aulas para os alunos. Esse dia da semana é destinado às reuniões e à formação de professores. Ao mesmo tempo, essa medida favorece, de certa forma, os educandos que apresentaram grande número de faltas nesse dia da semana devido à realidade do trabalho ou vida social. Com esse tempo semanal, a equipe pedagógica tem a possibilidade de se formar, planejar as práticas pedagógicas e entender as conjunturas que se apresentam no cotidiano. É o momento coletivo, no qual todos se envolvem na avaliação e no planejamento de estratégias.

Para o seu melhor aproveitamento, é necessária uma atuação constante da equipe de gestão, que deve exercer a sua liderança, a fim de garantir o foco no trabalho e o melhor aproveitamento do tempo, que precisa ser revertido em benefício para os alunos. Para tanto, o trabalho do coordenador pedagógico, entendido aqui como parte integrante da gestão escolar, se torna essencial na condução dos trabalhos da reunião pedagógica.

Com relação à composição do público, nota-se que é bastante heterogênea, pois há uma variação quanto às gerações: jovens, adultos e idosos. Além disso, pode-se destacar alunos com diferentes trajetórias escolares. Há, ainda, embora em um percentual pequeno, educandos com problemas de saúde mental e com deficiência, além de usuários de drogas que tentam fazer da escola um espaço para o tráfico.

Pode-se perceber, também, que muitos alunos dessa modalidade voltam à escola por exigência do mercado de trabalho. Alguns recorrem à secretaria da escola para pedir declaração de frequência e rendimento escolar, principalmente os em idade obrigatória, atendidos por programa de estágio ou primeiro emprego<sup>7</sup>.

A mudança na organização pedagógica da escola decorreu de novos encaminhamentos dados pela SMED, visando a novas estratégias em busca da melhoria da política. A aproximação entre a SMED e a escola é feita pelo acompanhante pedagógico que, no ano de 2012, passou a visitar o espaço educacional com mais frequência, sendo o ponto de intercessão e comunicação

---

<sup>7</sup> Essas mudanças, no caso da escola pesquisada, são percebidas pelo crescimento econômico da região, principalmente no setor de serviços. Houve um grande incremento no número de estabelecimentos comerciais, com aumento das possibilidades de emprego e renda. Assim, a necessidade de qualificação profissional para esse mercado é evidente, o que tem levado a escola a pensar em maneiras pelas quais a sua organização curricular esteja voltada também para a inclusão dos estudantes nesses postos de trabalho e a motivação para o empreendedorismo.

entre a escola e a secretaria de educação. Ele informa questões sobre a secretaria, bem como transmite para os integrantes do núcleo de EJA, na SMED, as dificuldades dos envolvidos no processo e as suas dúvidas.

Cabe esclarecer que, no início da implementação da EJA em 2002 e 2003, o acompanhamento pedagógico foi importante para o crescimento do grupo. Houve a participação desse profissional em várias reuniões com a equipe de gestão da escola e corpo docente. Depois de alguns anos, tal acompanhamento diminuiu, tornando-se quase inexpressivo. Entre 2010 e 2013, com uma nova estruturação do trabalho na SMED/BH, intensifica-se, novamente, na Escola Girassol, a assistência pedagógica, com a presença do acompanhante toda semana para repasse de informações e levantamento de dados e demandas.

No final de 2010, orientações da SMED/BH foram remetidas às escolas com a finalidade de reorganizar a modalidade na rede municipal para o próximo ano letivo. A nova estruturação estava pautada em uma proposta única de organização. Esse documento indicou a sua construção em diálogo com as escolas e que, por isso, as instituições deveriam adequar os seus PPPs às novas orientações.

Ao longo dos últimos anos cresceu, em Belo Horizonte, o atendimento por meio do projeto EJA BH, que consiste na oferta de vagas à demanda da modalidade em espaços alternativos como igrejas, empresas, associações comunitárias e ONGs. Essas turmas seguiam as mesmas orientações da EJA que funcionava nas escolas. Por muito tempo, estiveram vinculadas apenas a uma escola que oferecia EJA em Belo Horizonte, o que demandava um acompanhamento do Núcleo de EJA SMED, setor responsável por essa modalidade de ensino na Secretaria de Educação.

Em 2009, esse núcleo vinculou, por proximidade, as turmas do EJA BH às escolas municipais que oferecessem essa modalidade. Dessa forma, a escola pesquisada recebeu duas turmas: uma no turno da tarde e outra da manhã. As professoras que atuavam nessas classes passaram a frequentar as reuniões de sexta-feira na escola, e não mais no Núcleo de EJA. A gestão da escola citada passou a ter uma responsabilidade direta com as referidas turmas, o que antes ficava a cargo do Núcleo de EJA/SMED. Entretanto, por falta de professores e número insuficiente de matrículas, essas duas turmas foram fechadas em 2011. Verifica-se que o acompanhamento pedagógico da SMED voltou a ser mais frequente nas escolas a partir do momento em que o Núcleo de EJA passou para

elas a responsabilidade com as turmas de EJA/BH, podendo, assim, se dedicar a outras demandas.

As novas instruções remetidas às escolas em 2011 determinavam um caminho distinto: essas instituições deveriam funcionar em um ciclo único, ou seja, sem qualquer divisão de séries, ciclo ou outro nome que subdividisse o período de formação na EJA, passando a se constituir com agrupamentos ou grupos de educandos, sendo essa organização flexível, de acordo com as demandas de aprendizagem.

Referendou-se, também, o número mínimo de 25 alunos por turma e a idade mínima de 15 anos. Anteriormente, para a autorização de abertura de turmas o número mínimo de matrículas era de 25 alunos na fase de alfabetização e 30 para as demais fases. A demanda de alunos de 15 a 19 anos também teria como possibilidade de atendimento o programa de aceleração de estudos *Floração*<sup>8</sup>, com um professor por turma.

As novas orientações estabeleceram, ainda, o tempo máximo de 1920 horas para que o aluno fosse certificado no Ensino Fundamental modalidade EJA e o mínimo de 240 horas. O Parecer CME nº 093/02 não estipulava tempo mínimo para certificação. A ficha de registro da avaliação dos alunos, construída até então pelas escolas, seria agora única e baseada em conceitos A, B, C, D, E, tal como o boletim da RME para o Ensino Fundamental. O aluno deveria, ainda, ter um tempo de estudo diário, de no mínimo, três horas, ocorrendo uma evidente atenção ao tratamento da frequência escolar, tanto para alunos menores de 18 anos quanto para os maiores.

Esse trato à frequência já havia sido orientado pelo Parecer CME nº 092/02. No entanto, nos últimos anos, intensificou-se a cobrança para que a escola tomasse providências na tentativa de diminuir o grande número de faltas dos educandos. Essas ações tinham como objetivos desnaturalizar o olhar para a evasão escolar na EJA: era preciso adotar estratégias para que ela não passasse despercebida pela escola, devendo, cada uma delas, ter um plano estratégico para entender os motivos das faltas e, assim, evitá-las.

---

<sup>8</sup> Programa de aceleração de estudos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte implementado em 2009, que visa à correção da distorção idade/ano voltado para os estudantes entre 15 a 19 anos e em vigor no ano de 2013.

As orientações deveriam constar nas adequações dos PPPs remetidos à Secretaria de Educação para revalidação. Entretanto, observa-se, mais uma vez, que o problema era evidenciado, mas as estratégias não avançavam para além do levantamento do número de alunos faltosos e da comunicação aos pais dos menores de 18 anos.

A fim de exemplificar as informações aqui expostas, seguem as principais ações ocorridas em 2011 e 2012 na condução da política de EJA na rede municipal de Belo Horizonte. Essa relação foi possível por meio da análise do e-mail institucional da escola, enviado pelo acompanhante pedagógico.

- Novas orientações para as escolas como parte de um processo de reorganização do atendimento de EJA na rede municipal (ofício SMED nº 92/2004);
- realização de uma pesquisa sobre “o perfil da população de alunos vinculados à educação de jovens e adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte” pela Fundação de Ensino e Pesquisa FUNDEP, ligada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);
- implantação de novos documentos para comprovar a certificação dos alunos: avaliação de certificação, relatório final de certificação, atestando as competências e habilidades adquiridas e assinadas por professores, coordenação pedagógica, direção escolar e acompanhante pedagógico e ficha de avaliação final com os conceitos por disciplina;
- implementação das avaliações sistêmicas Avalia-BH EJA;
- início dos movimentos de reformulação dos PPPs, tendo em vista procedimentos mais unificados;
- nova nomenclatura para definição do nível de aprendizagem dos alunos, que passaram a ser classificados “Em Processo de Alfabetização – EPA” e “Em Processo de Certificação - EPC”;
- ampliação da oferta de cursos profissionalizantes para alunos da EJA em instituições externas como SENAI, SENAC, Instituto Yara Tupinambá e Ação Social Técnica;
- monitoramento da aprendizagem pela SMED, por meio de avaliações diagnósticas periódicas que antecedem a avaliação do Avalia-BH EJA e

implementação de sistema de registro dos resultados das avaliações no portal do Avalia-BH;

- monitoramento da frequência dos alunos, principalmente em idade escolar obrigatória, seguida de maior ação da gerência do Programa Família Escola no acompanhamento da frequência dos alunos menores de 18 anos;
- reunião com alunos menores de 18 anos que apresentem grande número de faltas com as equipes de acompanhamento pedagógico;
- ciclo de formação para professores para construção das “Diretrizes Curriculares da EJA”.

Acrescenta-se que as avaliações sistêmicas implantadas em 2011 foram motivo de grande discussão no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (sind-UTE), que incentivou a não participação das escolas nesse processo, alegando que a política era contrária à autonomia das escolas. Mesmo assim, a EJA/Escola Girassol optou por participar dos processos avaliativos em 2011 e 2012.

Até o momento, além de debates, estudos e reflexões entre os professores da unidade, não é possível ainda quantificar os impactos provocados pelas mudanças propostas. No caso das avaliações sistêmicas na EJA, há um esforço em aproveitar todo o potencial dos resultados para o planejamento das estratégias de aprendizagem, mas trata-se de uma política nova no campo da EJA em Belo Horizonte.

Observa-se que os direcionamentos da política em relação à evasão se intensificaram a partir do momento em que a escolaridade obrigatória alcançou os alunos atendidos pela EJA, ou seja, aqueles com idade entre 15 e 17 anos. A partir disso, passou-se a ter uma preocupação maior com a frequência e permanência desses alunos na modalidade, mas somente no que se refere aos menores de 18 anos. É importante salientar que em tal faixa etária a responsabilidade pelo acompanhamento da frequência escolar é dividida com outros órgãos, como o Conselho Tutelar, e com iniciativas do Programa Família Escola.

## **1.2 Desafios na EJA para a gestão escolar**

As equipes de gestão das escolas que oferecem EJA contam, a partir de 2011, com algumas vitórias, como a inclusão da modalidade no FUNDEB e em outros programas de assistência ao educando, além da distribuição, pelo governo federal, de livros didáticos específicos para o público adulto. No entanto, frente ao desenvolvimento tecnológico, científico, econômico da sociedade atual há, ainda, vários desafios a serem enfrentados pela gestão escolar. Coexistem, portanto, novas necessidades e outras antigas com respostas incipientes. De um lado, os novos desafios da sociedade atual. Por outro, as dificuldades sociais enfrentadas pelos educandos para garantir a sua frequência à escola.

Garantir vagas e motivar a população para procurar os cursos de EJA é um dever do poder público. Há, ainda, a necessidade urgente de garantir a qualidade, a permanência e o sucesso dos sujeitos na educação sistematizada. O debate sobre a qualidade na EJA, atualmente, é realizado em várias instâncias, como os movimentos sociais e Secretarias de Estado, seguindo tendências da educação como um todo. No entanto, busca-se construir indicadores para aferir essa qualidade.

Um ponto que evidencia essa preocupação está relacionado às iniciativas da rede municipal de Belo Horizonte de implementação da política de avaliação sistêmica de aferição da aprendizagem dos educandos, como o Avalia-BH EJA. Todos esses aspectos fazem com que o debate sobre qualidade se fortaleça junto às equipes docentes e de gestão escolar. É nesse campo que concepções se misturam e opiniões se alternam nos diferentes níveis frente ao histórico da EJA e ao modo como a gestão da sua política ocorre.

No entanto, se esses alunos têm acesso e, por algum motivo, abandonam a escola, a política, de certa forma, não cumpre os seus objetivos. Não há como garantir qualidade na aprendizagem quando o aluno evade.

### 1.2.1 Caracterização do campo de pesquisa: a EJA e os desafios da gestão

A Escola Girassol tem 26 anos de atuação na comunidade e, desde 2002, oferece a modalidade EJA de Ensino Fundamental, regulamentada apenas em 2004, com a aprovação do PPP no Conselho Municipal de Educação. No ano de implementação, a escola contava com 14 turmas. Esse contingente de alunos era atendido, anteriormente, no ensino regular noturno. A escola está localizada em

Venda Nova, região norte de Belo Horizonte na divisa com Vespasiano, município da região metropolitana, localidade predominantemente residencial. Em 2012, a escola pesquisada atendeu a 1027 alunos em três turnos no Ensino Fundamental. No mesmo ano, no período da noite, funcionaram oito turmas de EJA e uma turma do projeto Floração.

As aulas são distribuídas em três horas de trabalho em sala de aula com os alunos e uma hora de projeto diário, realizado das 18 às 19 horas. Esse período é reservado ao planejamento dos professores. As aulas começam às 19 h e vão até 22h20, com 20 minutos de intervalo. Nas sextas-feiras, o horário de 18h às 22h20 é dedicado à formação e ao planejamento coletivo dos professores, juntamente com a equipe pedagógica e direção escolar, seguindo as orientações do Parecer CME nº 93/02 e Resolução SMED nº 001/03.

A existência de um horário no qual é possível realizar o encontro entre todos os professores e a gestão escolar trouxe vários ganhos para o trabalho pedagógico, como a realização de projetos importantes que deram origem, por exemplo, a quatro publicações de revistas com textos dos alunos, já citadas no início deste capítulo.

Nesses 26 anos de atuação, a escola passou por vários momentos importantes nos seus processos de gestão. Em 1986, a instituição funcionava em um local provisório de uma residência antiga, dividindo espaço com uma escola estadual. A escola municipal mantinha as suas atividades no segundo turno e, pela manhã, o ambiente era ocupado pelas ações da escola estadual. No ano seguinte, passou para um prédio próprio, construído inicialmente para atender a alunos das séries iniciais.

Em 1991, passou a atender os alunos de seis anos no pré-escolar e, no ano seguinte, estendeu as suas atividades também para os anos finais do Ensino Fundamental. Em virtude da localização da escola, tornou-se complicada a lotação de profissionais e o acompanhamento das demandas sociais da comunidade. Em virtude disso, em 1994, os alunos uniram-se e realizaram uma greve, reivindicando professores.

Atualmente, a escola abriga os projetos Escola Integrada, que atende a alunos no contra turno; Escola Aberta, que funciona com atividades esportivas e recreativas nos finais de semana; o Telecentro, que oferece uma sala de informática para a comunidade aos finais de semana, e o projeto Férias na Escola, que desenvolve atividades esportivas e recreativas durante o período de férias. Sua

estrutura física, localizada em um terreno acidentado, foi projetada, em um primeiro momento, para atender aos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo posteriormente adaptada para abrigar um número crescente de alunos e serviços.

A região onde a escola está localizada possui dois postos de saúde e duas escolas estaduais. Na parte mais alta do bairro, há uma reserva ecológica e, em 2009, foi inaugurada, atrás dessa reserva, a Cidade Administrativa, centro administrativo do estado de Minas Gerais, que abriga as Secretarias de Estado e a sede do Governo Estadual. Tal acontecimento tem modificado a região, levando diversos tipos de investimentos e mais possibilidades de emprego e renda para a população, o que demanda também maior e melhor formação profissional. Acompanhando o crescimento econômico da região, tem ocorrido a valorização imobiliária da localidade que, paradoxalmente, apresenta várias áreas de risco e foi anteriormente marcada por invasões e famílias morando em casas alugadas.

O espaço interno da escola é muito frequentado pela comunidade, que o procura com as mais diversas demandas sociais, como práticas de esportes, local de encontro, utilização de computadores, busca por informações diversas, dentre outras. Com a EJA, a escola se completa no atendimento às famílias, pois vários educandos do período noturno são pais e familiares de alunos do período diurno. Além disso, no turno da noite, há famílias inteiras com pai, mãe, filhos, avós, tios e tias estudando juntos. Vale destacar que é marca da escola os investimentos em eventos que a aproximam ainda mais da comunidade.

De acordo com dados referentes ao ano de 2012, o corpo docente da Escola Girassol apresentava algumas características comuns: todos os professores que atuavam à noite tinham também outro turno de trabalho durante o dia; eram, na sua totalidade, concursados na rede municipal de Belo Horizonte; a maioria tinha curso de especialização e mais de dez anos de docência. Das oito professoras que atuavam nesse ano, apenas uma não estava lotada no turno da EJA, mas era concursada e lotada na escola no turno da tarde. Até 2012, eram oito professores para atender a oito turmas.

Quadro 1: Perfil dos docentes da escola pesquisada

| <b>Nº</b> | <b>Formação</b>                  | <b>Pós-graduação</b>        | <b>Tempo no magistério</b> | <b>Idade</b> |
|-----------|----------------------------------|-----------------------------|----------------------------|--------------|
| 01        | Ciências Biológicas e Matemática | Nutrição Humana             | 23                         | 51           |
| 02        | Pedagogia                        | Psicopedagogia              | 20                         | 42           |
| 03        | Pedagogia                        | Psicopedagogia              | 15                         | 42           |
| 04        | História                         | Alfabetização e Letramento  | 30                         | 58           |
| 05        | Pedagogia                        | Educação Matemática         | 14                         | 40           |
| 06        | Pedagogia                        | Coordenação e Supervisão    | 19                         | 41           |
| 07        | História e Artes Visuais         | Alfabetização/Arte educação | 25                         | 52           |
| 08        | Letras                           | -                           | 23                         | 51           |

Fonte: 2ª versão do PPP da escola de 2012 – Ficha de funcionários da Secretaria Escolar 2013. Elaborada pela autora (2013).

Na equipe de gestão de 2012, todos eram concursados e estavam lotados na EJA. A direção escolar foi eleita para um mandato de três anos. A diretora, que mora na comunidade há mais de 15 anos, iniciou em 2012 o seu terceiro mandato não consecutivo. Tem uma boa relação com a comunidade e um perfil de liderança entre os educandos. Os cargos de coordenador pedagógico e de turno são escolhidos entre os professores. O coordenador de turno é responsável pela disciplina escolar.

Por uma divisão de trabalho, a partir de 2012, a vice-diretora não permanece com frequência na escola no horário do noturno. No entanto, trabalha na escola há dez anos e já foi professora da EJA e coordenadora pedagógica nos anos de 2009 a 2011. A diretora também já foi professora da EJA e coordenadora disciplinar nos anos de 2007 a 2011. Ambas conhecem a realidade das turmas e o perfil dos professores.

Quadro 2: Perfil dos docentes na equipe de gestão da escola pesquisada

| Nº | Função                             | Formação                    | Pós-graduação                                | Tempo no magistério | Idade |
|----|------------------------------------|-----------------------------|--|---------------------|-------|
| 01 | Coordenador de turno (disciplinar) | História                    | História da África e cultura afro-brasileira | 10 anos             | 44    |
| 02 | Coordenador Pedagógico             | Pedagogia e Artes Plásticas | Educação Comunitária e Psicopedagogia        | 19 anos             | 34    |
| 03 | Vice-diretora                      | Letras e Inglês             | Educação e Juventude                         | 15 anos             | 39    |
| 04 | Diretora                           | Letras                      | -  | 24 anos             | 44    |
| 05 | Secretária                         | Pedagogia                   | -  | 27 anos             | 52    |

Fonte: 2ª versão do PPP da escola de 2012 e Ficha de funcionários da Secretaria Escolar 2012. Elaborada pela autora (2013).

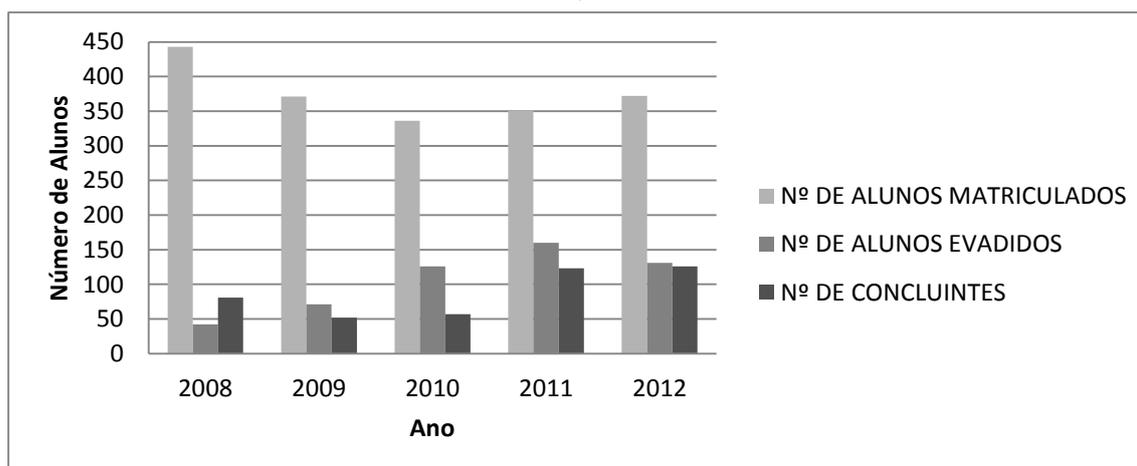
Quanto ao fluxo de alunos atendidos, a tabela e o gráfico abaixo mostram o número de matriculados, evadidos e certificados nos anos de 2008 a 2012 na Escola Girassol. Eles auxiliam na compreensão da extensão dos serviços oferecidos pela escola no campo da EJA.

Tabela 1: Número de alunos matriculados, evadidos e concluintes 2008 a 2012

| Ano  | Nº de alunos matriculados | Nº de alunos evadidos | %     | Nº de concluintes | %     |
|------|---------------------------|-----------------------|-------|-------------------|-------|
| 2008 | 443                       | 42                    | 9,48  | 81                | 18,28 |
| 2009 | 371                       | 71                    | 19,14 | 52                | 14,02 |
| 2010 | 336                       | 126                   | 37,50 | 57                | 16,96 |
| 2011 | 351                       | 160                   | 45,58 | 123               | 35,04 |
| 2012 | 372                       | 131                   | 35,21 | 126               | 33,87 |

Fonte: Dados da secretaria escolar. Elaborada pela autora (2013).

Gráfico 1: Número de matriculados, evadidos e concluintes 2008 a 2012



Fonte: Dados da secretaria escolar. Elaborado pela autora (2013).

O número de matrículas evidencia uma grande procura do público pela escolarização. Tal quantitativo apresentou pequena queda no ano de 2009 e 2010 em relação a 2008, mas evidenciou um aumento em 2011. As turmas foram reduzidas de dez, em 2008, para oito, em 2012. Esses números foram coletados junto aos diários de classe de cada ano, observando-se os registros de abandono. Cabe esclarecer que o aluno é considerado evadido quando apresenta 51 faltas consecutivas sem justificativa e não retorna à escola no mesmo ano.

Até 2008, muitos registros da Secretaria Escolar eram realizados por estagiários, com orientação da secretária escolar. A partir de 2009, eles passaram a ser cada vez mais precisos: o lançamento das faltas obtidas pelos alunos durante a semana começou a ser feito no Sistema de Gestão Escolar (SGE) todas as sextas-feiras.

Esses registros com informações mais detalhadas foram possíveis a partir da chegada de profissionais concursados para esse fim, os auxiliares de secretaria, em número satisfatório para a realização dos trabalhos. Talvez isso explique a diferença considerável dos números de evadidos entre 2008 e nos anos subsequentes.

Nesse sentido, a tabela 1 já exposta revela as taxas de evasão na EJA dessa instituição, dando a dimensão do problema para a equipe docente. A visualização desses dados ano a ano representa o questionamento da escola acerca da reflexão de quais pontos, seja no trabalho pedagógico ou na organização escolar como um todo, precisam ser ajustados para que impactem na diminuição do número de alunos evadidos.

Analisar a evasão exige um olhar diferenciado para os sujeitos educandos, o que compreende uma análise das suas trajetórias de vida. Sobre esse aspecto, lembra o professor Miguel Arroyo (2005, p.46) que

os índices de abandono na EJA, que tenta se escolarizar ainda que com tímidas flexibilizações, refletem que nem com um estilo escolar mais flexível eles e elas conseguem articular suas trajetórias de vida e as trajetórias escolares. Os impasses estão postos. Como equacionar o direito à educação dos jovens e adultos populares e o dever do Estado?

O autor aponta para um grande desafio da escola das camadas populares, que representa o Estado na oferta do direito à educação. No entanto, há que se pensar que a escola inclusiva ainda se constitui como uma realidade recente, em fase de construção. Frente a tantos anos de exclusão, como agregar os alunos para lhes oferecer uma educação escolar de qualidade, tendo em vista a sua trajetória de vida e escolar? Essa questão também se associa a esta pesquisa, juntamente às outras já expostas que guiaram as análises apresentadas no segundo capítulo.

## **2 ANÁLISE DA EVASÃO NO CONTEXTO DA EJA E O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR**

Ao final do capítulo anterior, foram apresentadas as questões de pesquisa, bem como caracterizado o campo de investigação. Expôs-se o caso de gestão e alguns elementos que o contextualizam: a evasão na EJA e o papel da gestão escolar em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte. Foram traçadas, a partir desse ponto, referências para a discussão acerca da permanência na escola dos educandos da modalidade como um aspecto importante para a qualidade do trabalho na EJA.

Neste capítulo, a partir de um aporte teórico escolhido, busca-se selecionar aspectos que garantem a permanência dos educandos, demonstrados nos estudos sobre essa modalidade. Essa seleção permite, também, avançar na compreensão dos fatores que levam à evasão. Reconhecendo os externos, que regem a vida jovem, adulta e idosa, e os pertinentes à escola e ao seu campo de atuação retomase o objetivo geral do trabalho: analisar o fenômeno da evasão na EJA em uma escola para a melhor compreensão da questão, bem como perceber as perspectivas de atuação da gestão escolar para promover a permanência dos educandos na instituição.

Inicialmente, apresentou-se a metodologia adotada no texto de introdução ao capítulo 1. Nesse momento, ela será analisada mais detalhadamente. Serão explicitados, também, dados coletados em campo, que permitiram traçar um perfil dos estudantes que mais evadem na Escola Girassol. A partir dos instrumentos de pesquisa e dos dados do fluxo escolar da unidade pesquisada, das orientações dadas às escolas para enfrentar a evasão pela Secretaria de Educação e das estratégias já utilizadas pela equipe de gestão e a sua efetivação, buscou-se, além de identificar os motivos da evasão dos alunos, aqueles que estão mais relacionados à atuação da escola.

Para análise das informações coletadas, apresentar-se-á o aporte teórico, sendo incluídos, no âmbito desta pesquisa, alguns estudos sobre “qualidade na educação” considerados pertinentes na busca por conceituar tal termo (INEP, 2012; PARECER CNE nº 11/2010; PARECER CNE/CEB nº 07/2010; SILVA, 2009). Nesse

bloco de pesquisas, também foram incluídos os trabalhos sobre escolas eficazes de EJA (PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001; SILVA, BONAMINO e RIBEIRO, 2012).

Analisando, ainda, algumas questões direcionadas ao público da EJA e à evasão, foram investigadas as conclusões de relatórios de pesquisa que tiveram como objeto de estudo as produções acadêmicas sobre EJA, em cursos de mestrado e doutorado, nos anos de 1986 a 1998, dados da PNAD de 2007 e artigos sobre evasão na EJA (HADDAD, 2000; IBGE- PNAD, 2007, BARBOSA, 2009; CRUZ, 2011). Fazem parte dessas análises, ainda, os estudos que tratam da juventude e juventude inserida na modalidade EJA (CARVALHO 2012; LEÃO E NONATO, 2012; DAYRELL, 2006).

Além disso, foram considerados os dados de pesquisas específicas sobre evasão referente ao público atendido pela EJA (NERY, 1999; CARMO, 2012). Foram estudados, finalmente, os resultados de uma pesquisa realizada em 2011 pela FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa. O corpo das discussões realizadas nesta seção permitiu a construção de uma proposta de intervenção, que será apresentada no capítulo 3 deste estudo.

## **2.1 Os percursos da pesquisa**

Garantir o acesso à educação, como direito público subjetivo<sup>9</sup>, exige do poder público acompanhamento das dinâmicas do processo educacional e a sua efetivação. Nesse contexto, estudar como a gestão escolar pode aumentar os índices de permanência na EJA constitui-se um tema contemporâneo e relevante. Isso porque as políticas de atendimento educacional à população adulta, de forma institucionalizada e que abrangem além da fase da alfabetização, encontram-se em expansão. Muitos educandos certificados na Escola Girassol continuam os seus estudos em uma escola estadual próxima que oferece o Ensino Médio na modalidade EJA.

---

<sup>9</sup> Diz respeito ao artigo 208 da Constituição Federal de 1988 a garantia do acesso ao ensino obrigatório e gratuito. É a capacidade do sujeito de exigir que sejam praticadas normas jurídicas do seu interesse individual (DUARTE, 2004).

As questões apresentadas neste trabalho – Quais fatores levam os educandos à evasão/permanência e quais estão diretamente ligados à escola? Como a gestão escolar pode contribuir para a permanência dos alunos até a conclusão dos estudos sob a sua competência? Qual é o papel da gestão escolar para esse fim junto à sua equipe de trabalho? – levaram à opção pelo estudo de caso como base metodológica de pesquisa. O professor e administrador Marcos Cortez Campomar (1991) defende tal estratégia como um método de pesquisa social empírica, que se define por tratar de temas atuais desenvolvidos a partir de questões da vida cotidiana, marcado por um estudo intensivo.

Observando as características da Escola Girassol, foi possível concluir que a realidade da instituição torna-se mais diversa a cada ano, o que se deve, sobretudo, às características do público atendido. Por esse motivo, este trabalho de pesquisa traz, também, dados quantitativos que permitem construir um breve histórico do processo de evasão dos estudantes na unidade educacional pesquisada, entre os anos de 2008 e 2012. Essa série tem como principal objetivo conduzir a algumas conclusões sobre o perfil dos educandos que mais evadiram durante esse período.

Há na escola em análise um quadro fixo de professores, que somente se modificou na medida em que diminuiu o número de turmas. Tem-se, também, uma política de EJA que, pelo menos nessa unidade escolar, garantiu recursos materiais para o andamento do trabalho pedagógico. Além disso, foi possível constatar a presença de uma equipe de trabalho que prima por qualidade, evidenciada pelos registros dos projetos pedagógicos desenvolvidos junto aos alunos, já apresentados no primeiro capítulo.

Primeiramente, foram coletados dados na secretaria escolar. Os procedimentos de campo junto ao arquivo da secretaria foram os levantamentos

- do percentual anual de evasão<sup>10</sup>;
- do grupo de idades de cada ano escolar;
- do número de alunos atendidos por gênero;
- da idade dos alunos que evadem;
- do gênero dos alunos que evadem;

---

<sup>10</sup> Já apresentados no primeiro capítulo.

- do número de alunos que mais evadem por etapa de formação do Ensino Fundamental, de acordo com organização da EJA na escola pesquisada;
- do perfil de professores e equipe de gestão<sup>11</sup>.

Para identificar as causas da evasão, foram realizados 42 contatos por telefone dentre os 131 educandos que evadiram na EJA em 2012. Utilizou-se o critério definido pela Resolução nº CME/BH 001/2004, na qual o aluno é considerado evadido quando se ausenta por, no mínimo, 51 dias consecutivos da escola, sem justificativa de faltas registradas em formulário próprio. Para contagem dos alunos nessa situação, foram utilizados apenas aqueles que alcançaram esse número de ausências e tiveram o seu registro na secretaria na categoria “abandono”.

Uma análise documental se fez necessária para identificar quais orientações da SMED, ou construída pela instituição, a escola possuía para atuar junto aos alunos que evadiam e o que era feito para promover índices maiores de permanência. Sendo assim, documentos como o PPP da escola, além de materiais que apresentam instruções como e-mail e ofícios, foram analisados.

Inserida nessa metodologia de estudo de caso, foi utilizada, ainda, a observação participante, no período de fevereiro de 2013 a maio de 2013, com a finalidade de identificar, na própria dinâmica da escola, elementos que pudessem influenciar na permanência dos educandos. A observação participante é defendida em pesquisas na área da Administração por permitir entender as multifaces apresentadas nas organizações, sendo assim definida por Serva e Júnior (1995, p.69):

A observação participante refere-se, portanto, a uma situação de pesquisa onde observador e observados encontram-se numa relação face a face, e onde o processo da coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em um dado projeto de estudos (SERVA e JAIME JÚNIOR, 1995, p.69).

Nesse sentido, foi dada atenção especial aos registros de casos de alunos que procuravam a coordenação pedagógica e apontavam para uma possível saída da escola. Esses relatos foram registrados como documentos da coordenação

---

<sup>11</sup>Já apresentados no primeiro capítulo.

pedagógica e se tornaram objetos de análises, sendo categorizados como falas que expressavam fatores externos à escola que poderiam ocasionar a evasão do aluno e que indicavam fatores relacionados às ações da escola que podem levar a evasão, ou seja, internos.

Cada um deles permitiu ampliar o olhar sobre as especificidades do público e a sua condição social, mostrando necessidades de melhoria dos processos escolares ou da própria política de EJA. Também evidenciaram o reconhecimento do direito à educação pelos educandos, os desafios que precisam superar para continuar estudando e uma grande vontade de permanecer no espaço da escola.

### 2.1.1 Perfil dos alunos que evadem na Escola Girassol a partir de dados da secretaria escolar

As tabelas apresentadas a seguir foram construídas a partir do levantamento de dados dos diários de classe e de documentos da Secretaria Escolar, de 2008 a 2012. A primeira preocupação foi saber a faixa etária predominante dos educandos do noturno, visto que a diversidade do público da EJA é marcada principalmente pela diferença geracional. Nos arquivos pesquisados, há o registro da data de nascimento dos estudantes. Estes foram agrupados em faixas etárias, procedimento que evidenciou o crescente número de jovens menores de 18 anos na EJA, pois não havia, até 2009, turmas de projetos de correção de fluxo que atendessem especificamente ao público de 15 a 17 anos na instituição. Vale ressaltar que a partir de 2010 iniciaram-se as turmas do projeto Floração.

Entretanto, a sua implementação e metodologia não foram suficientes para abarcar todos os alunos nessa faixa etária. A matrícula para esse projeto também é feita apenas no início do ano letivo e o aluno precisa atender aos pré-requisitos, ou seja, ser alfabetizado e ter noções de Matemática. Muitos alunos de 15 a 18 anos chegam ao turno da noite sem atender a esses pré-requisitos, não estando também plenamente alfabetizados. Assim, esses educandos são atendidos na EJA e representam um crescente percentual das matrículas.

A diferença geracional pode ser notada ao se observar todas as salas de aula. Em algumas delas, há uma nítida divisão etária. De um lado, os mais jovens, geralmente no fundo ou próximo à janela do corredor ou porta; do outro, os adultos e grupos de mulheres, que se sentam geralmente próximas à mesa do professor ou do

quadro. Em algumas salas, essa divisão é bem marcada, em outras nem tanto. Há, em algumas delas, adultos e jovens que interagem, com a disposição de se ajudarem.

Tabela 2: Número de estudantes matriculados por faixa etária de 2008 a 2012

| <b>Ano</b> | <b>Total de alunos</b> | <b>15 a 18 anos</b> | <b>%</b> | <b>19 a 29 anos</b> | <b>%</b> | <b>30 a 40 anos</b> | <b>%</b> | <b>40 a 60 anos</b> | <b>%</b> | <b>60 ou mais</b> | <b>%</b> |
|------------|------------------------|---------------------|----------|---------------------|----------|---------------------|----------|---------------------|----------|-------------------|----------|
| 2008       | 443                    | 89                  | 20,09    | 106                 | 23,93    | 95                  | 21,44    | 83                  | 18,73    | 23                | 5,19     |
| 2009       | 371                    | 98                  | 26,41    | 87                  | 23,45    | 86                  | 23,18    | 74                  | 19,95    | 19                | 5,12     |
| 2010       | 336                    | 32                  | 9,52     | 117                 | 34,82    | 82                  | 24,40    | 74                  | 22,02    | 31                | 9,23     |
| 2011       | 351                    | 94                  | 26,78    | 64                  | 18,23    | 78                  | 22,22    | 63                  | 17,95    | 22                | 6,27     |
| 2012       | 372                    | 137                 | 36,83    | 97                  | 26,07    | 55                  | 14,78    | 63                  | 16,93    | 20                | 5,38     |

Fonte: Dados da secretaria escolar. Elaborada pela autora (2013).

O recorte apresentado na tabela 3 a seguir partiu do interesse em compreender as demandas e as diferenças por gênero. Homens e mulheres podem apresentar, na sua vida cotidiana, dificuldades distintas para continuar estudando. Essa diferença aponta, para ambos os gêneros, motivos distintos para o abandono da escola. No caso das mulheres, há motivos como a dupla jornada de trabalho, o cuidado com os filhos, a dificuldade em encontrar um lugar ou contratar uma pessoa para deixá-los durante o horário das aulas, a submissão ao marido e, portanto, a proibição de frequentar a escola. Para os homens, é possível listar alguns obstáculos, tais como a necessidade de aumento na jornada de trabalho ou, ainda, o próprio histórico de fracasso escolar que os desmotivam a continuar na escola (ponto que será mais explorado no item 2.2.1).

Apesar das dificuldades informadas acima, foi possível constatar que em todos os anos analisados o número de mulheres era maior que o de homens.

Tabela 3: Fluxo de alunos por gênero

| Ano  | Número de matrículas | Masculino | %     | Feminino | %     |
|------|----------------------|-----------|-------|----------|-------|
| 2008 | 443                  | 198       | 44,69 | 245      | 55,30 |
| 2009 | 371                  | 169       | 45,55 | 202      | 54,44 |
| 2010 | 336                  | 163       | 48,51 | 173      | 51,48 |
| 2011 | 351                  | 162       | 46,15 | 189      | 53,84 |
| 2012 | 372                  | 185       | 49,73 | 187      | 50,26 |

Fonte: Dados da secretaria escolar. Elaborada pela autora (2013).

As mulheres representaram no período entre 2008 a 2011 os menores percentuais de evasão. Porém, em 2012, o número do público feminino que evadiu na EJA da escola pesquisada foi superior ao do masculino. O fato merece atenção da equipe de gestão, uma vez que seria interessante investigar os motivos dessa diferença especificamente nesse período e observar se nos anos subsequentes a 2012 isso continuará ocorrendo.

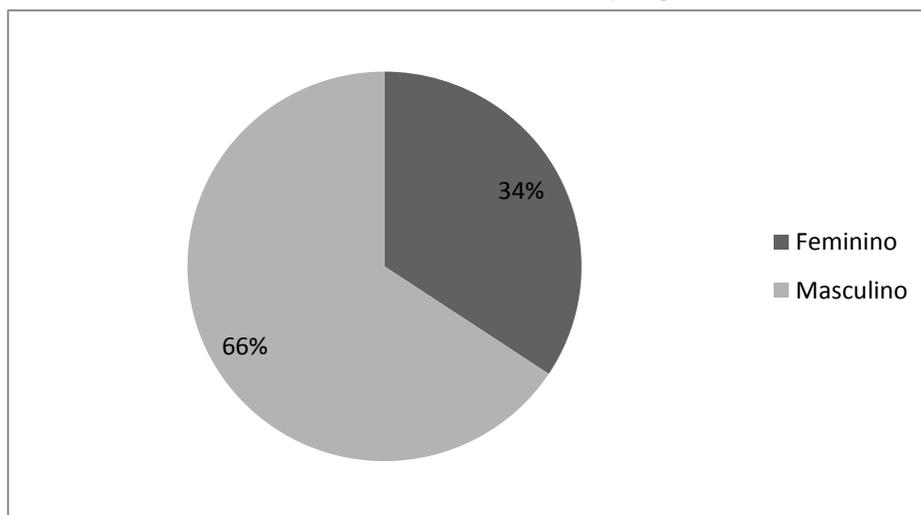
Tabela 4: Número de alunos evadidos por gênero 2008 a 2012

| Ano  | Nº de alunos matriculados | Nº de alunos evadidos | M  | %     | F  | %     |
|------|---------------------------|-----------------------|----|-------|----|-------|
| 2008 | 443                       | 41                    | 22 | 53,65 | 19 | 46,34 |
| 2009 | 371                       | 69                    | 37 | 53,62 | 32 | 46,37 |
| 2010 | 336                       | 132                   | 69 | 52,27 | 63 | 47,72 |
| 2011 | 351                       | 162                   | 88 | 54,32 | 74 | 45,67 |
| 2012 | 372                       | 163                   | 78 | 47,85 | 85 | 52,14 |

Fonte: Dados da secretaria escolar. Elaborada pela autora (2013).

De modo geral, as mulheres constituírem a maioria das matrículas. Porém, especificamente na faixa etária entre 15 e 18 anos, o número de pessoas do gênero masculino supera o feminino, como aponta o gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2: Percentual de alunos de 15 a 18 anos por gênero no ano de 2012



Fonte: Dados dos diários da secretaria escolar. Elaborado pela autora (2013).

Quando se observam os números de evadidos por idade nessa instituição, verifica-se que nos anos de 2008 e 2009 os alunos na faixa etária entre 15 e 18 anos apresentaram um maior percentual de evasão. Pode-se observar também o menor percentual nessa mesma faixa etária em 2012, coincidindo com o período em que houve ações mais sistematizadas com relação às faltas.

Essa atenção também foi realizada pelo acompanhamento pedagógico da GERED e pela gerência do Programa Família-Escola. O acompanhante pedagógico e os técnicos do programa realizaram uma reunião com os estudantes de 15 a 17 anos incompletos em 2012. Ações mais sistematizadas em relação a esse público indicam uma resposta positiva verificada pela diminuição no percentual de evasão.

Além disso, foram realizadas convocações, por meio de cartas registradas, aos familiares dos alunos, para uma conversa sobre as faltas identificadas pela escola. Houve também, ainda em 2012, um monitoramento, por meio de conversas, por parte dos professores e da equipe de gestão, com o intuito de acompanhar os alunos mais faltosos.

Muitos adolescentes voltaram a estudar após o recebimento das cartas. No entanto, cabe ressaltar que qualquer percentual de evasão nessa faixa etária é preocupante. Registra-se, também, que em 2012 alguns pais procuraram a escola para pedir ajuda da gestão, já que os seus filhos não queriam voltar, alegando não se interessar pelos estudos. Como a escola continuou informando as faltas dos estudantes, convocando também os seus responsáveis, estes acabaram pedindo a

transferência dos filhos junto à secretaria escolar. Esse último fato aconteceu três vezes em 2012 pelo mesmo motivo.

Em 2010, 2011 e 2012, os alunos na faixa etária entre 19 e 29 anos, que representam uma média de 25,35% das matrículas, passaram a mostrar maiores percentuais de evasão em relação às outras faixas etárias. As mesmas estratégias utilizadas com os alunos em idade obrigatória, como o envolvimento direto dos responsáveis, não podem ser aplicadas. Verifica-se a necessidade, portanto, de táticas específicas para esse grupo etário.

Observa-se na faixa etária entre 30 a 40 anos, que representa uma média de 21,20% das matrículas, que o percentual de evasão apresenta queda. No ano de 2008 representava 24,39% do total de alunos evadidos. Já em 2012, esse percentual passou a 15,33%. Considera-se aceitável, como já apontamos anteriormente, que as pessoas nessa faixa etária, tendo em vista oportunidades de emprego e renda, buscam a escola almejando novas posições no mercado de trabalho, o que amplia o seu interesse e garante índices crescentes de permanência.

Na faixa etária de 40 a 60 anos, que perfaz 19,11% das matrículas, observa-se, a partir de 2010, um aumento no percentual de evasão.

A seguir, apresentamos a tabela 5 com o número de alunos evadidos por faixa etária entre 2008 e 2012.

Tabela 5 – Número de alunos evadidos por agrupamento de idade

| <b>ANO</b>  | <b>Nº de alunos evadidos</b> | <b>%</b> | <b>15 a 18 anos</b> | <b>%</b> | <b>19 a 29 anos</b> | <b>%</b> | <b>30 a 40 anos</b> | <b>%</b> | <b>40 a 60 anos</b> | <b>%</b> | <b>61 ou mais</b> | <b>%</b> |
|-------------|------------------------------|----------|---------------------|----------|---------------------|----------|---------------------|----------|---------------------|----------|-------------------|----------|
| <b>2008</b> | 41                           | 10,35    | 14                  | 34,14    | 12                  | 29,26    | 10                  | 24,39    | 4                   | 9,75     | 1                 | 2,43     |
| <b>2009</b> | 69                           | 18,59    | 29                  | 42,02    | 21                  | 30,43    | 14                  | 20,28    | 3                   | 4,34     | 2                 | 2,89     |
| <b>2010</b> | 132                          | 39,28    | 37                  | 28,03    | 49                  | 37,12    | 28                  | 21,21    | 14                  | 10,61    | 4                 | 3,03     |
| <b>2011</b> | 162                          | 46,15    | 50                  | 30,84    | 51                  | 31,48    | 29                  | 17,90    | 22                  | 13,58    | 10                | 6,17     |
| <b>2012</b> | 163                          | 43,81    | 39                  | 23,92    | 71                  | 43,55    | 25                  | 15,33    | 25                  | 15,33    | 3                 | 1,84     |

Fonte: Dados da Secretaria escolar – Elaborado pela autora (2013).

O convívio dos alunos jovens e adultos é algo que a escola também precisa administrar como medida para evitar a evasão. Esse, muitas vezes, tem sido motivo de conflitos, que precisam ser resolvidos de imediato pelos professores e pela gestão escolar. Para amenizar o conflito geracional, a escola realiza um trabalho

pautado em regras claras para todos. Dessa forma, propõe, também, atividades que visam criar um clima positivo na escola.

A escola pesquisada tem, na sua organização, três ciclos de formação: da Alfabetização, o Intermediário e o Avançado. O Ciclo da Alfabetização compreende os estudantes em processo de construção e constituição das competências de leitura e escrita e numeramento<sup>12</sup>; no Intermediário, há a continuidade do desenvolvimento do processo de letramento e numeramento e no Ciclo Avançado, são atendidos aqueles que estão em processo de certificação, o que geralmente corresponde ao último ano na EJA.

Na tabela 6 a seguir estão relacionados os números de evadidos por etapa de formação na modalidade, segundo a organização da escola:

Tabela 6: Número de alunos evadidos por nível de formação do Ensino Fundamental de acordo com a organização da escola

| Ano  | Nº de alunos evadidos | Alfabetização | %     | Intermediário | %     | Avançado | %     |
|------|-----------------------|---------------|-------|---------------|-------|----------|-------|
| 2008 | 41                    | 19            | 46,34 | 16            | 39,02 | 6        | 14,63 |
| 2009 | 69                    | 21            | 30,43 | 26            | 37,68 | 22       | 31,88 |
| 2010 | 132                   | 47            | 35,60 | 35            | 26,51 | 50       | 37,87 |
| 2011 | 162                   | 45            | 27,77 | 49            | 30,24 | 67       | 41,35 |
| 2012 | 153                   | 32            | 20,91 | 60            | 39,21 | 71       | 46,40 |

Fonte: Dados da secretaria escolar. Elaborado pela autora (2013).

Observa-se um acentuado crescimento da taxa de evasão no ciclo avançado, número preocupante já que nessa fase os estudantes se preparam para concluir o Ensino Fundamental, ou seja, apresentam uma meta clara. De 2008 para 2009, há um crescimento no percentual de evasão, de 14,63% para 31,88% no ciclo Avançado. Em 2009, três professores que lecionavam no ciclo há quatro anos deixaram de atuar nessa etapa. Depois dessa mudança no corpo docente, o quadro de profissionais permaneceu semelhante. As professoras que assumiram o ciclo já pertenciam à EJA, mas atuavam no nível Intermediário.

No Intermediário, ao contrário, os percentuais, a partir de 2009, decrescem até 2010. Em 2011, o número de evadidos nessa etapa aumenta, alcançando, no ano seguinte, percentuais maiores que em 2008. O grupo de professores nesse ciclo

<sup>12</sup> “O numeramento inclui um amplo conjunto de capacidades, estratégias, crenças e disposições que o sujeito necessita para manejar efetivamente e engajar-se autonomamente em situações que envolvam números e dados quantitativos ou quantificáveis” (TOLEDO, 2013, p. 3).

permaneceu praticamente o mesmo, tendo se alterado com a diminuição de turmas e consequente saída de professores.

Já o ciclo da Alfabetização apresentou um decréscimo na taxa de evasão, que coincide com uma organização de uni-docência, que passa a fazer parte da organização nesse ciclo. Dessa forma, apenas um professor é responsável pela turma, e não mais dois profissionais, como acontecia anteriormente.

Cabe registrar que em 2012 uma das turmas da alfabetização teve apenas uma aluna que desistiu. Essa mesma turma, antes da chegada da professora definitiva, já tinha sido regida por duas docentes. O trabalho dessa profissional foi muito elogiado pelos educandos. Segundo relatos, a professora trabalhava a partir da necessidade dos alunos em aprender a ler, com um acompanhamento individualizado e próximo. Não se pode afirmar que o fato de a turma ter apenas uma professora tenha influenciado nos baixos números de evasão. No entanto, certamente o trabalho desenvolvido pela professora auxiliou na continuidade dos estudos desses educandos.

### 2.1.2 Motivos para evasão

As respostas sobre os motivos alegados para o abandono dos estudos foram coletadas por telefonema junto aos alunos evadidos. O contato foi realizado, em 2013, com 42 educandos, do total de 131 evadidos em 2012. Dos 131 alunos evadidos, 51 alunos retornaram em 2013, realizando nova matrícula.

Tabela 9 - Motivos alegados pelos estudantes para abandonar os estudos

| <b>MOTIVOS ALEGADOS PARA ABANDONAR OS ESTUDOS</b>         | <b>Nº DE ALUNOS POR MOTIVO</b> | <b>%</b> |
|---|--------------------------------|----------|
| Trabalho  | 13                             | 30,95    |
| Gravidez  | 1                              | 2,38     |
| Cansaço   | 3                              | 7,15     |
| Nenhum  | 2                              | 4,76     |
| Sem companhia para ir à escola                            | 1                              | 2,38     |
| Motivos pessoais  | 4                              | 9,52     |
| Sem pessoa para deixar os filhos                          | 1                              | 2,38     |
| Mudança de bairro   | 1                              | 2,38     |
| Não alegou motivos  | 1                              | 2,38     |
| Doença na família   | 1                              | 2,38     |
| Desinteresse  | 2                              | 4,76     |
| Telefone celular não atendeu ou não correspondia ao aluno | 11                             | 26,2     |
| Tirar carteira de motorista                               | 1                              | 2,38     |
| Total   | 42                             | 100,00   |

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Por telefone, os alunos falaram de maneira genérica, sem dar muitos detalhes sobre o motivo de terem abandonado os estudos. Muitos disseram que pretendiam voltar à escola, mas também declararam a impossibilidade por motivo de horário de trabalho ou cansaço. Do grupo de 42 alunos, aleatoriamente selecionados para contato, 11 não foram encontrados, pois o número que estava na ficha de matrícula correspondia a número de celular que não foi atendido ou não pertencia mais ao aluno.

Treze dos trinta e um estudantes pesquisados alegaram o trabalho como principal motivo para o abandono da escola. Sobre a relação trabalho e educação, Haddad (2000, p. 15) lembra:

O conjunto das pesquisas que concentram suas discussões na relação escola/trabalho sob a ótica dos alunos revela muitas contradições sobre o papel da educação no mundo do trabalho. Este fato nos parece indicar a necessidade de aprofundamento maior dos princípios que norteiam ambas as práticas sociais a educação e o trabalho, a fim de compreender a intersecção necessária de ambas nesta modalidade de ensino (HADDAD, 2000, p. 15).

A escola precisa ir além dos conhecimentos escolares e procurar um aprofundamento no reconhecimento das necessidades dos alunos, principalmente no que diz respeito à inserção no mundo do trabalho. Nesse sentido, nos últimos anos, a escola pesquisada recebeu algumas vagas do programa “Pão Escola” da

prefeitura de Belo Horizonte, que oferece cursos nas áreas de panificação e confeitaria. Em 2010, teve acesso a cinco vagas para o programa PRONATEC – Programa Nacional ao Ensino Técnico e Emprego –, que ofereceu, em parceria com o CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais –, qualificação na área da construção civil. Vale ressaltar que é de responsabilidade da escola divulgar as vagas e custear o transporte para o aluno.

Entretanto, as políticas de ensino profissionalizante via EJA precisam ser ampliadas, tendo em vista o atendimento a um maior número de alunos e ao aumento das opções de cursos que atraem o público jovem. Em 2012, foram oferecidas vagas para as instituições SENAI, Instituto Iara Tupinambá e SENAC e cursos do PRONATEC. A escola realizou a inscrição de alunos nas formações, mas eles não foram atendidos, o que causou um clima de frustração para a escola e para os interessados, visto que eram cursos de grande interesse da comunidade escolar. Isso ocorreu porque não há uma comunicação eficiente em relação às instituições que oferecem os cursos e a escola. A escola somente recebe a planilha de vagas dos cursos pelo e-mail do acompanhante pedagógico e inscreve os alunos.

Ainda em relação às respostas dadas por telefone pelos alunos evadidos, não foram constatados motivos relacionados diretamente à escola, como metodologia dos professores ou dificuldade em acompanhar os conteúdos. Esses motivos apareceram com mais frequência nos casos apresentados diretamente à coordenação, quando os alunos a procuraram para relatar alguma situação que pudesse ocasionar a evasão.

A resposta “motivos pessoais” revela certo distanciamento entre a pessoa que liga e o ex-aluno. Percebe-se que o professor talvez seja a pessoa mais indicada para fazer esse contato, quando essa estratégia for utilizada objetivando o retorno dos educandos às atividades escolares. O professor, pelo seu contato mais próximo com esse aluno, pode estabelecer com maior facilidade um diálogo por telefone.

Verifica-se que os motivos para evasão alegados nesse contato se referem às causas externas à escola. São relacionadas às condições sociais dos alunos ou à sua participação na sociedade.

### 2.1.3 Garantir a equidade na EJA: um olhar para as especificidades do público atendido

No início da implementação da EJA, em 2002, o número de matriculados chegou a 636 alunos. Porém, como já explicitado, somente garantir o acesso não implica em qualidade educacional. É necessário cuidar para que haja a permanência até a certificação dos educandos, passando por processos que garantam aprendizagens significativas. Além de manter as estratégias de monitoramento da frequência e de algum tipo de contato com os evadidos, é necessário conhecer quem é o aluno que chega para estudar. Isso facilita o diálogo com os discentes e incorpora ao planejamento pedagógico questões a eles pertinentes.

Os dados da secretaria escolar revelam alguns pontos importantes associados ao gênero e à idade dos estudantes e em qual ciclo há maior percentual de evasão, como mostrado na seção anterior deste capítulo. Essas informações podem contribuir no momento de analisar um projeto pedagógico. No entanto, é no contato com o aluno que se obtêm maior número e melhor qualidade de dados, que passa pela acolhida e escuta do que sujeitos da EJA têm a dizer, não para distingui-los, mas com o propósito de atuar pedagogicamente.

A ação da equipe gestora da escola é importante também para perceber, na escuta das demandas dos alunos, aspectos nos quais os docentes precisam agir de forma mais efetiva, visando contribuir para a permanência discente. Para compreender as especificidades do público atendido e a percepção da qualidade do trabalho da escola pelos alunos, foram registrados alguns relatos de educandos selecionados para esta pesquisa, dando ênfase àqueles diretamente associados à permanência na escola.

Esses casos representam demandas dos alunos à coordenação pedagógica. Alguns correspondem ao momento em que os educandos procuram a coordenação pedagógica para uma conversa frente às suas percepções do trabalho da escola. Em outros, é possível verificar que eles estão retornando à escola para uma nova matrícula. Faz parte do procedimento de matrícula uma conversa com a coordenação pedagógica. Há, ainda, situações em que o registro é realizado quando o aluno manifesta a necessidade de sair da escola e procura a coordenação, explicitando o seu problema, motivo de uma provável evasão.

Para melhor compreensão, os relatos serão numerados e posteriormente analisados de acordo com as seguintes categorias: aqueles que apresentam fatores externos ou internos para a evasão.

Aqueles que mostram causas para a evasão relacionadas às questões internas estão ligados à ação da escola no seu fazer pedagógico e administrativo. Nesse ponto, verificam-se questões que precisam ser objeto de reflexão da equipe gestora e docente da escola, para uma atuação mais imediata. Os casos foram redigidos a partir da análise das anotações do caderno de registro da coordenação pedagógica da escola pesquisada.

#### 2.1.4 Relatos que expressam fatores externos à escola para a evasão

Os dois primeiros relatos aqui expostos expressam fatores externos à escola para a evasão ou provável evasão dos alunos e têm relação com as necessidades mais imediatas dos educandos, revelando também o seu esforço para frequentar a escola.

- Relato 1: aluna que morava longe e precisava de transporte.

Uma aluna procurou a coordenação pedagógica para comunicar que teria que cancelar a sua matrícula, pois morava muito longe e não tinha dinheiro para pagar a passagem. A aluna informou que o motorista do ônibus estava dando carona para ela, mas que já havia avisado que não poderia mais. Ela pegava carona para ir à escola e voltava a pé, em uma caminhada de 40 minutos. Tal esforço, segundo a aluna, era devido à sua vontade em aprender. Matriculara-se em uma escola mais próxima à sua residência, que havia sido fechada no turno da noite pela violência no interior e entorno da escola.

- Relato 2: jovem que saiu da escola porque precisava trabalhar à noite para pagar a sua moto.

Um jovem de 18 anos, que saiu da escola no ano anterior, procurou a coordenação para verificar a possibilidade de nova matrícula. Questionado por que havia abandonado os estudos, comentou que comprara uma moto e, para pagá-la, saiu da escola, porque precisou trabalhar também à noite. O aluno fez a prova

diagnóstica com 100% de aproveitamento. Foi novamente encaminhado para a turma em processo de certificação.

O primeiro relato demonstra uma necessidade clara de transporte escolar para os educandos da EJA. Ou seja, o aluno, quando procura a modalidade para estudar, o faz movido por um desejo de obter a escolaridade/certificação, mesmo que nem sempre tenha todas as condições para isso. O problema do transporte para os alunos da EJA na Escola Girassol já foi motivo de reivindicação junto à SMED. No entanto, ainda não foi possível oferecer aos alunos esse tipo de política que tanto poderia contribuir para que pudessem estudar e/ou permanecer na escola.

Já o relato 2 revela como os alunos, muitas vezes, deixam de estudar por apresentarem demandas mais imediatas, sendo as mais comuns relacionadas ao trabalho e às condições de vida.

Quanto à violência, ao uso e tráfico de drogas sabe-se que há impactos na questão da evasão. No entanto, esses relatos não foram explicitados para a coordenação no período de fevereiro a maio de 2013. Contudo, nos anos anteriores, muitos alunos pediam para sair mais cedo devido a momentos de grande violência no bairro. No âmbito da presente pesquisa não foi possível a apuração dos dados de violência e tráfico e uso de drogas e os seus impactos na permanência na escola pelos educandos da EJA.

#### 2.1.5 Relatos que expressam fatores internos à escola para a evasão

Além dos fatores externos, há também aqueles diretamente relacionados à escola. Nesse contexto, o terceiro caso que aqui será apresentado exemplifica a dificuldade de duas alunas frente aos conteúdos e à metodologia de ensino da Matemática, área do conhecimento muitas vezes apontada como motivo de reprovações no ensino regular. Mostra, também, como a escola de EJA precisa repensar o ensino dessa disciplina.

O caso demonstra a influência da atuação docente já que, reconhecendo a dificuldade dos alunos, o ensino poderia acontecer a partir do que esses educandos apresentam como conhecimento prévio. Nesse sentido, a gestão escolar precisaria atuar elencando, junto aos professores, as demandas dos alunos, promovendo

meios para que o processo ensino-aprendizagem pudesse se dar a partir das suas dificuldades e dos repertórios já consolidados na prática cotidiana.

Duarte (2009) chama atenção para o ensino de Matemática para adultos como uma área abandonada. Esse fato tem levado os educadores da EJA a buscarem metodologias de trabalho mais condizentes com o público, de forma muito autoral, devido à falta de formação específica para o seu ensino.

- Relato 3: alunas que haviam se afastado anteriormente, mas retornaram.

Duas alunas foram à coordenação pedagógica e comentaram que, em 2013, estavam conseguindo aprender bem os conteúdos da disciplina de Matemática. Elas saíram da EJA em anos anteriores porque não entendiam a disciplina. Disseram que as professoras estavam com mais “paciência” para ensinar e se sentiam mais acolhidas nas suas dificuldades.

Pode-se verificar, neste caso, o trato do professor com os alunos diante das dificuldades apresentadas. Verifica-se que as alunas chamam atenção para a “paciência” da docente, fator de segurança na aprendizagem do conteúdo da disciplina.

O caso seguinte também revela que os estudantes têm clareza do que querem na escola e sabem da importância de serem bem atendidos nas suas necessidades educativas.

- Relato 4: alunos da alfabetização que ameaçavam sair da escola pela metodologia de trabalho da professora.

No início do mês de fevereiro, a escola recebeu uma professora para a turma de alfabetização. Ela lecionava em outra escola e atendia às turmas desse perfil. A coordenação comunicou que o trabalho que havia sido feito com a turma no ano anterior teve grande aceitação e que, na medida do possível, era necessário dar continuidade a ele.

Durante o mês, a professora chegou atrasada e trabalhou muito conteúdos de Matemática, passando contas no quadro. No dia 13 de março, três alunos procuraram a coordenação e a direção da escola para reclamar. A coordenação pedagógica procurou outros alunos para conversar. Vários deles falaram que sairiam da escola, pois a sua prioridade era a aprendizagem da leitura. Reclamaram que a

professora trabalhava com letra cursiva e que estavam com muita dificuldade. Demonstraram insatisfação com os seus atrasos.

A gestão escolar fez várias intervenções em conversas com a professora que, aos poucos, foi compreendendo a necessidade de mudanças. No início do mês de maio, uma docente que estava remanejada para outro setor da prefeitura voltou para a escola. Ela assumiu o seu cargo e a professora que até então estava com a turma foi novamente transferida. Como a nova professora tinha muita experiência com o público da alfabetização, conseguiu rapidamente dar início ao trabalho. Observou-se que depois de algum tempo os alunos passaram novamente a apresentar uma frequência mais constante, como acontecia em 2012.

O quinto caso se refere à ação entre professores e coordenação junto a um adolescente que vinha apresentando faltas às aulas. O caso mostra, dentro da idade obrigatória para estudo, a necessidade de envolvimento de toda a equipe escolar, a fim de chamar a atenção dos responsáveis para o monitoramento e a cobrança da frequência e do próprio educando.

- Relato 5: ação conjunta entre professoras e coordenação.

Um aluno de 16 anos teve 20 faltas em um mês. As professoras solicitaram que a coordenação ligasse para os responsáveis do jovem, que trabalhava na Associação Profissionalizante do Menor (ASPROM) e precisava de uma declaração de escolarização. A mãe do aluno foi convocada a ir à escola. Ela marcou uma data com a coordenação. No dia marcado, informou que não poderia comparecer. A coordenação ligou avisando que seria muito importante a sua presença. Com isso, a mãe, juntamente com as professoras, a coordenação e o próprio aluno, participou de uma conversa na qual foram feitos alguns esclarecimentos em relação ao percurso do educando na escola.

Após esse contato, ele se comprometeu, perante a responsável, a não faltar mais às aulas. Alegou que trabalhava e ficava muito cansado para estudar. A mãe informou que o filho trabalhava no mesmo departamento que ela. Por morar um pouco distante (bairro vizinho), ele fazia uso do transporte público para chegar à escola. A mãe disse ainda que não sabia que ele não estava comparecendo às aulas. As professoras disseram que o aluno teve uma grande mudança de comportamento em relação ao ano anterior, com piora no seu rendimento escolar. Segundo a responsável, nada faltava ao filho. Ela deu indicativos de preocupação,

chorou. Depois de algum tempo após a conversa, o aluno continuou faltando às aulas.

O preenchimento do documento BH na Escola e a comunicação com os responsáveis nos casos dos educandos em idade obrigatória são realizados na Escola Girassol ao final de cada mês. A partir do relato acima exposto, vê-se a necessidade de uma verificação semanal das faltas desse público.

O caso aponta, assim, para três necessidades. A primeira delas é agilizar a comunicação das faltas aos responsáveis e estabelecer a quem cabe essa tarefa. A segunda está em interpretar, junto aos educandos, o que mais lhes influencia para a não manutenção da frequência na escola, a fim de verificar até que ponto a instituição pode melhorar a sua atuação. A terceira diz respeito à participação dos familiares na escola: apesar dos alunos jovens estudarem à noite, quando menores, os responsáveis precisam se aproximar da escola, entendendo o momento vivido por eles e intervindo no sentido de que priorizem os estudos.

A gestão pedagógica, juntamente com o corpo docente da escola, deve sempre avaliar processos implementados junto aos alunos e os seus resultados. Há casos que foram registrados a partir da reflexão do próprio cotidiano da escola e de processos administrativos, quando esses apresentavam uma situação que poderia provocar a evasão dos alunos ou contribuía para que ele permanecesse na escola.

- Relato 6: avaliações diagnósticas.

No início do ano letivo ou quando o aluno procura a escola para se matricular, é realizada uma avaliação diagnóstica<sup>13</sup>. Esse procedimento faz parte da rotina, já que as matrículas são constantes durante o ano. Nos primeiros dias de aula, há um grande número de alunos que chegam à escola. Muitos deles procuram-na pela primeira vez. A avaliação diagnóstica consiste em uma prova de Matemática e outra de Língua Portuguesa, com uma proposta de produção de texto.

Nos dois primeiros dias de aula, logo no início do ano letivo, duas professoras se ofereceram para aplicar as avaliações diagnósticas em uma sala reservada para esse fim. Uma das alunas, após algum tempo, chamou a coordenadora pedagógica e falou que não estava enxergando a prova direito. Acrescentou que ficou com medo

---

<sup>13</sup> Como a apresentação de histórico não é obrigatória, essa prova substitui o documento e auxilia na escolha da turma mais adequada para atender ao educando de acordo com o nível de aprendizagem medido pela avaliação, nos termos da LDB 9394/96.

de chamar uma das professoras porque achou que ela poderia entender que a aluna não queria aprender ou não queria fazer a prova. Foi explicado que a prova era somente para saber qual sala a atenderia melhor e, pelo o que ela já tinha feito na prova, essa decisão já estava tomada. A aluna foi encaminhada para uma conversa com outra professora. Antes, a professora foi informada de tudo o que havia acontecido com a educanda. Nesse mesmo dia, outra aluna reclamou sobre a prova, pois tinha muito tempo que não estudava, se sentindo, por isso, insegura em se submeter à avaliação.

- Relato 7: aluno jovem que nunca tinha frequentado a escola.

Um aluno de 21 anos chegou à escola e foi encaminhado à coordenação. Outras duas pessoas já aguardavam atendimento. O coordenador responsável pela disciplina perguntou à coordenadora pedagógica sobre as provas diagnósticas para aplicar às pessoas que estavam na fila. A coordenadora pedagógica falou que antes era preciso conversar com os educandos, a fim de conhecer a trajetória de vida de cada um.

Quando chegou a vez do rapaz, constatou-se que ele nunca havia frequentado uma escola. Alegou que era trabalhador rural e que não teve oportunidade de estudar. Completou, ainda, que tinha comparecido no ano anterior, conversado com o coordenador disciplinar e que, quando esse falou da prova, despistou e foi embora, mas que agora retornara, pois percebia que não podia ficar sem estudar.

- Relato 8: horário de funcionamento da secretaria escolar no noturno.

É comum, no início do ano, muitos alunos evadidos do ano anterior retornarem à escola para matrícula. No entanto, já com o olhar voltado para as ações que a escola precisa programar para evitar a evasão, um problema chamou atenção. O horário para atendimento na secretaria escolar estava restrito ao período de 18 às 19h45. Muitos alunos voltavam para casa sem realizar a matrícula. Percebendo esse problema, emergencialmente, no período inicial das aulas, a coordenação pedagógica resolveu assumir o atendimento de matrícula até às 22h, já que no turno da noite as aulas se encerram no horário de 22h20.

Os relatos 6, 7 e 8 apresentados, evidenciam que um atendimento mais próximo aos alunos é necessário para identificar as demandas e dificuldades. O

contato com os educandos precisa ser realizado sem preconceitos, com abertura para reconhecer as suas trajetórias escolares e de vida, permitindo uma aproximação maior. A constituição dessa relação inicial revela um interesse da escola em contribuir com o percurso formativo do seu público.

Tais casos sinalizam ações distintas às quais a gestão escolar precisa dedicar atenção. Elas relacionam-se às estratégias que a escola pode adotar para que o aluno permaneça estudando até a conclusão dessa etapa de ensino. É necessário ter clareza da acolhida que a comunidade recebe quando procura à escola, desde o serviço de portaria e secretaria até o contato inicial na sala de aula.

A reflexão desse processo visa, também, à implementação de estratégias que possibilitem a escola na obtenção de informações sobre as especificidades dos educandos, identificando as suas trajetórias de vida e as suas expectativas em relação aos estudos. Junto à equipe docente, cabe à gestão fomentar formações e reflexões para a melhoria do atendimento escolar, a superação das dificuldades de aprendizagem e a construção de metodologias de acordo com o público atendido. Além disso, a gestão escolar precisa rever aspectos da gestão administrativa, priorizando o atendimento dos educandos, como na questão do horário de funcionamento da secretaria que não atendia aos alunos do noturno, o que dificultava, também, uma comunicação mais efetiva entre equipe docente e secretaria escolar.

Observando os aspectos a que todos esses casos aqui expostos remetem, a ação da própria escola apresenta elementos que tanto podem acarretar a evasão dos alunos como ser determinantes para que nem cheguem a se matricular, haja vista os relatos sobre as avaliações diagnósticas.

Eles demonstram, ainda, a perspectiva da gestão da Escola Girassol e apontam caminhos para a melhoria da qualidade do trabalho na acolhida e acompanhamento do percurso formativo dos alunos, na relação professor-aluno, na atenção à aprendizagem e ao currículo, bem como ao plano claro de tarefas e responsabilidades no acompanhamento da frequência dos educandos.

## **2.2 Qualidade na EJA: em busca de referenciais**

Diante da nova realidade educacional, que garante o acesso ampliado à escolarização, há uma preocupação cada vez maior de todos os atores com a qualidade da educação. Com o financiamento da EJA garantido pelo FUNDEB e a possibilidade de ampliar o seu atendimento no interior dos sistemas educacionais, tais inquietações também são incorporadas por aqueles que pensam e atuam nessa modalidade de ensino.

O processo de institucionalização, como é possível observar na rede de Belo Horizonte, é um grande passo para buscar a qualidade de uma modalidade ainda em vias de concretização. Isso porque vários programas de EJA passam, muitas vezes, por meio da ação de voluntariado e campanhas de alfabetização, envolvendo parcerias entre poder público, empresas privadas e entidades civis. Tais propostas são pouco consistentes, mesmo nos grandes centros urbanos, quando vagas são oferecidas, por exemplo, em instituições privadas que, muitas vezes, enganam o estudante com a promessa de aprendizagem rápida com certificação fácil.

Com essa institucionalização é possível, inclusive, perceber os impactos da educação de jovens e adultos para o bem estar da comunidade e para a educação das crianças. Nesse contexto, pode-se entender a EJA de maneira mais abrangente: a escola, inserida em uma comunidade, tem a possibilidade de atuar tanto com as crianças do ensino regular quanto com os seus familiares, completando um ciclo de atendimento à família, promovendo a elevação da qualidade de vida local. Esse fato não pode ser ignorado e certamente interfere não somente no que se pode construir como qualidade no atendimento da EJA, como também do Ensino Fundamental oferecido às crianças e adolescentes. Nesse sentido, argumenta Torres (2000, p. 20):

Negligenciar a educação de adultos é mais uma vez ignorar o ponto de vista da demanda por educação, a importância da família como suporte fundamental de aprendizagem das crianças e do bem-estar e até mesmo, em última instância, como um fator relevante para a aprendizagem nas escolas. Educar os adultos-pais e adultos da comunidade é essencial para alcançar a Educação Básica para todos os meninos e meninas (TORRES, 2000, p. 20)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> “Dejar de lado la educación de adultos es ignorar una vez más el punto de vista de la demanda educativa, la importancia de la familia como soporte fundamental del bienestar y del aprendizaje infantil e incluso, en último término, como factor relevante en las condiciones de aprendizaje en el medio escolar. Educar a los adultos-padres de familia y a los adultos-comunidad es indispensable en el logro de la propia Educación Básica para Todos los Niños y Niñas”.

O que até agora foi exposto leva a uma reflexão fundamental: o que é qualidade na EJA e/ou qual qualidade construir? Como avaliá-la? O que é possível afirmar é que se trata não apenas de uma tarefa dos formuladores de políticas públicas, mas também da escola, que percebe os frutos e os desafios apresentados no cotidiano do atendimento em ensino regular e EJA. Pensar e estabelecer critérios de qualidade é hoje o cerne da organização escolar para a modalidade. Assim, procura-se refletir acerca das suas práticas e do crescimento tanto da equipe, no atendimento cada vez melhor desse público tão variado que se matricula na EJA, quanto da comunidade na qual está inserida.

Aferir qualidade não é tarefa fácil, pois a construção de tal conceito se dá em “caráter polissêmico”, que se “altera no tempo e no espaço” (INEP, 2012, p. 3). A problematização do termo está presente em vários documentos, dentre eles o Parecer CNE Nº 11/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. O documento relata que a qualidade de educação reivindicada nos anos 1970 e 1980 pelos movimentos sociais estava atrelada às condições básicas para o funcionamento das escolas. Já nos anos 1990, o conceito volta-se para os resultados expressos no rendimento dos alunos.

O parecer alerta, contudo, que, ao se pensar apenas no rendimento dos alunos, a “superação das desigualdades educacionais” (BRASIL, 2010, p. 5) corre o risco de ficar em segundo plano. O documento ainda cita outro tipo de qualidade, reivindicada como “qualidade social da educação” (BRASIL, 2010, p. 5), denominando-a como “associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças” (BRASIL, 2010, p. 5).

Completa argumentando que entender qualidade de educação é compreender os próprios processos educativos como direitos humanos: para além da eficácia e eficiência, a educação deve ser “relevante, pertinente e equitativa” (BRASIL, 2010, p. 5). Tendo como ponto de partida esses três critérios de qualidade social, o Parecer esclarece que

a relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a equidade, à necessidade de tratar de forma

diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimentos equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação (BRASIL, 2010, p. 5).

Sendo assim, o grande desafio para se alcançar a qualidade social na educação estaria no desenvolvimento de profissionais e de um projeto de escola que conseguisse atender à diversidade de alunos, promovendo aprendizagens significativas, ou seja, as que atendem às exigências sociais e de desenvolvimento pessoal, a partir de diferentes capacidades e interesses. Atingir a qualidade social da educação é, nesse contexto, condição para o enfrentamento das desigualdades e da pobreza.

Por ser um documento que trata do Ensino Fundamental em toda a sua abrangência, o Parecer CNE nº 11/2010 engloba também a EJA. Nesse ponto, enfatiza a questão da diversidade presente nessa modalidade de ensino, os diversos perfis de aluno e as suas faixas etárias. Para tanto, argumenta sobre a necessidade de que tal modalidade tenha um PPP e um regimento próprio.

O documento declara que, além de observar essas diferenças, é necessário oferecer um “patamar igualitário de formação” (BRASIL, 2010, p. 27), que leve em consideração as necessidades específicas dos educandos e as experiências extraescolares, por meio de uma distribuição dos componentes curriculares. O documento também estima que a EJA seja incluída no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, buscando aferir os rendimentos dos alunos e as condições de oferta para se alcançar a qualidade na modalidade. A criação de indicadores de qualidade permite à sociedade acompanhar melhor os resultados das políticas públicas e da educação com um todo, a fim de reivindicar melhorias no setor.

Ainda sobre a qualidade social da educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica expressas no Parecer CNE /CEB nº 07/2010 explicitam que “socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos na escola” (BRASIL, 2010 a, p. 15). Sobre a permanência do estudante no espaço escolar, destaca que

no Ensino Fundamental e, nas demais etapas da Educação Básica, a qualidade não tem sido tão estimulada quanto à quantidade. Depositar atenção central sobre a quantidade, visando à

universalização do acesso à escola, é uma medida necessária, mas que não assegura a permanência, essencial para compor a qualidade. Em outras palavras, a oportunidade de acesso, por si só, é destituída de condições suficientes para inserção no mundo do conhecimento (BRASIL, 2010 a, p. 16).

Dessa forma, reforça-se a ideia de que “o compromisso com a permanência do estudante na escola é, portanto, um desafio a ser assumido por todos” (BRASIL, 2010, p.16). É necessário que se tenha um projeto que expresse a busca pela qualidade social da escola. Constituí-lo envolve os diversos atores do ambiente educacional, portanto também é tarefa da gestão escolar.

Outros olhares podem agregar importantes elementos às análises sobre qualidade e educação. Silva (2009) argumenta que uma visão econômica de qualidade foi transferida para o campo da educação pública. Nesse sentido, o conceito de qualidade estaria cada vez mais relacionado aos parâmetros de “utilidade, praticidade e comparabilidade” (SILVA, 2009, p. 219). A autora ainda acrescenta que a “qualidade é negociada, dinâmica, transitória” (SILVA, 2009, p. 219) e os seus estudos apresentam uma visão crítica do atual panorama educacional e do modo como a questão da qualidade tem sido abordada.

Segundo Silva, pensar em qualidade na educação de forma mercadológica, como tem sido comum, significa atender ao desenvolvimento das bases capitalistas que precisam da composição da força de trabalho, da formação de consumidores e da preservação da ordem social para a sua manutenção. Nesse contexto, a política educacional brasileira se direcionou para a descentralização administrativa e para a avaliação dita classificatória de desempenho. Isso acarreta, segundo ela, uma inibição dos esforços na definição coletiva do PPP pelas instituições educacionais e fortalece os instrumentos de “controle, de fiscalização e de pressão externa nas decisões da escola”. Essas prerrogativas estariam associadas à noção de “administração racional ou racionalidade técnica, relacionada à teoria do capital humano<sup>15</sup>” (SILVA, 2009, p. 222).

A autora apresenta também o que identifica como determinantes externos e interiores da escola, que contribuem para a qualidade social na educação. Entre os externos, estariam fatores socioeconômicos e socioculturais dos educandos, fatores

---

<sup>15</sup> “Teoria do Capital Humano: teoria que relaciona o crescimento econômico e social aos investimentos na escolarização de uma população” (BROOKE, 2012, p. 55).

de financiamento público adequado às escolas com decisão democrática para a sua utilização e transparência financeira e administrativa, compromisso dos gestores centrais, ingresso por concurso público, condições de trabalho, conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações.

Além dos aspectos que envolvem as políticas macroestruturais, destaca os elementos internos à escola que geram impactos na qualidade, permanência e sucesso dos estudantes e que dependem da atitude dos profissionais da escola, por meio de um trabalho pedagógico e de uma gestão consciente e intencional. Alguns elementos são tomados por ela como integrantes da qualidade social nas escolas:

A organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (SILVA, 2009, p. 224).

Os argumentos da autora fortalecem, ainda, a ideia de que a permanência e o sucesso dos educandos dependem também das atitudes dos profissionais da escola e cita, por exemplo, a atitude de saber reconhecer as potencialidades individuais e “criar mecanismos facilitadores para o desenvolvimento do espírito público, responsável e colaborativo” (op. cit: p. 225). Aponta que a escola de qualidade social precisa estar atenta às condições de vida da comunidade e às expectativas das famílias e estudantes.

Outro aspecto da qualidade encontra-se em Pierro, Joia e Ribeiro (2001). As autoras destacam a necessidade de se consolidar a alfabetização funcional dos alunos, em meio a uma demanda cada vez mais complexa e extensa. Isso atrela o conceito de qualidade à constante adequação das demandas sociais analisadas por pesquisas sociais, que identificam problemas e necessidades educacionais. Um exemplo disso são os estudos sobre o letramento e a alfabetização e as novas tecnologias que apresentam aos educadores de EJA novas necessidades de aprendizagem.

Essas análises também apresentam outros aspectos a serem observados, como o reconhecimento da necessidade de grupos diferenciados: etários, de gênero e étnicos. Para atender a critérios mínimos de qualidade, diante da diversidade de grupos atendidos pela EJA, as autoras citam que é necessário romper com a ideia

de reposição de uma escolaridade perdida, substituindo-a por um trabalho promovido a partir das demandas atuais e futuras de formação dos sujeitos. Apontam, também, como características das políticas de EJA, a abrangência, a diversificação e a flexibilidade. Além disso, evidenciam o desafio da consolidação de uma formação que consiga aliar a base formativa científico-tecnológica comum, as questões da formação profissional e a formação política para a cidadania moderna.

Os estudos sobre qualidade na educação são diversos e o olhar diferenciado sobre a EJA, por alguns deles, merece especial atenção. Uma pesquisa, realizada na rede municipal do Rio de Janeiro, por exemplo, procurou identificar critérios de eficácia em três escolas que integram o programa PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos. Elas foram identificadas como aquelas que apresentam bons indicadores de aprendizagem, permanência e aprovação (SILVA, BONAMINO, RIBEIRO, 2012). A pesquisa teve como base a atual literatura sobre eficácia escolar e os resultados encontrados apontam características comuns às três escolas. Abaixo foram sintetizadas e listadas essas características:

- Integração entre concepções pedagógicas e linguagem usada pela gestão, equipe técnico-pedagógica e professores (p. 381).
- Gestão voltada para os conhecimentos pedagógicos, com ênfase na aprendizagem (p. 381).
- Gestão escolar com grande conhecimento dos alunos e do que acontece nas salas de aula (p. 381).
- Participação da gestão no cotidiano da escola noturna (p. 381).
- Regras claras, explícitas e rígidas com relação ao comportamento dos alunos (p. 382).
- Preocupação constante com a falta dos alunos e adoção de estratégias de comunicação com eles (p. 382).
- Altas expectativas sobre o desempenho dos estudantes, ainda que com histórico de fracasso escolar (p. 382).
- Assiduidade dos professores (p. 388).
- Ênfase nos aspectos cognitivos (p. 383).
- Afetividade e atenção entre alunos e professores e acolhimento dos alunos que chegam para a escola depois de muito tempo sem estudar.

- Avaliações frequentes do desenvolvimento do aluno (p. 383).
- Atividades de recuperação, auxílio individualizado e aceleração de estudos (p. 383).
- Troca de saberes entre os professores (p. 384).
- Trabalhos em grupo ou duplas (p. 376).
- Desejo dos educandos de continuarem estudando e de serem aprovados na EJA (p. 386).
- Boa conservação do prédio escolar (p. 388).
- Recursos pedagógicos diversificados (p. 388).
- Metas claras de aprendizagem significativa (p. 388).

Os resultados da pesquisa sugerem que o empenho e a integração da equipe escolar são condições essenciais para a melhoria da qualidade do trabalho educativo e compreendem que “o fortalecimento das equipes escolares deve ser o foco dos esforços das políticas voltadas para esse fim” (SILVA, BONAMINO, RIBEIRO, 2012, p. 388).

Nos três indicadores elencados pela equipe de pesquisa para selecionar as escolas eficazes, as autoras destacam a permanência como condição para os demais. Chamam a atenção para uma questão: dentre as características comuns, uma que está ligada à ação das instituições frente à evasão é a preocupação constante com a falta dos alunos e a adoção de estratégias de comunicação com eles.

As pesquisas sobre eficácia das escolas de EJA oferecem pistas para entender o papel da instituição escolar frente à busca pela qualidade. Permitem, principalmente, selecionar ações que a gestão escolar possa implementar para promover a permanência dos educandos. Dessa forma, o entendimento do sentido de qualidade social na EJA impulsiona os gestores, cada vez mais, a buscarem estratégias para que as suas ações sejam relevantes, pertinentes e equitativas. Esse entendimento se dá a partir do reconhecimento do direito de todos à educação, buscando meios de garantir a presença dos sujeitos na escola.

## 2.2.1 Equidade: questões de gênero e faixa etária

Uma pesquisa coordenada por Sérgio Haddad (2000) analisou o estado da arte das produções acadêmicas de mestrado e doutorado em EJA, abrangendo alguma das principais universidades brasileiras. Foram investigados estudos realizados no período de 1986 a 1998. As reflexões propostas nessa pesquisa demonstram elementos importantes para o presente trabalho. A primeira delas direciona para a emergência de mulheres e jovens ingressando na EJA, constatação mencionada como um “fenômeno importante” (HADDAD, 2000, p.14):

Este nos parece ser um fenômeno importante e que precisa ser mais aprofundado, principalmente no que se refere às suas relações com os resultados do Ensino Fundamental e Médio do turno diurno, bem como as mudanças no mundo do trabalho e no cotidiano das famílias, principalmente no meio urbano (HADDAD, 2000, p. 14).

Dados do IBGE/PNAD de 2007 revelam que, no total de estudantes que frequentam cursos de EJA, 53% eram mulheres e 47% homens. De forma inversa, também em nível nacional, quando observamos grupos de idade no mesmo ano, os homens com idade entre 15 e 17 anos e na faixa de 18 a 19 anos correspondiam à maioria dentre as pessoas que frequentam ou frequentaram a EJA. Esse fato demonstra que há dois movimentos a serem observados ao se considerar a EJA enquanto política pública. O primeiro diz respeito à garantia de condições às mulheres para concluírem os seus estudos. O segundo precisa se direcionar para a criação de mecanismos visando à diminuição da distorção idade/série no ensino regular, principalmente no que se refere aos estudantes do gênero masculino e no atendimento aos jovens na modalidade.

Algumas situações vivenciadas na escola pesquisada revelam que respostas ao motivo da saída das mulheres da escola têm relação com questões que vão além do cansaço e da jornada de trabalho, como a represália de companheiros e até ex-maridos que não concordam com a sua volta aos bancos escolares. Esse último fato foi observado também em homoafetivos, como revela a fala de um jovem, menor de idade, que relatou ter saído da escola, pois o seu companheiro não aceitava que ele continuasse os estudos.

As especificidades do público atendido precisam estar presentes no projeto pedagógico da escola, prevendo-se estratégias específicas para cada faixa etária e gênero. Quando não há ações previstas nas políticas públicas, as escolas procuram meios de sanar algumas dificuldades. No caso da Escola Girassol há, por exemplo,

períodos em que voluntários ficam com as crianças para que as mães possam estudar. Em outros casos, as crianças ficam brincando no pátio enquanto as suas mães frequentam as salas de aula.

Já no caso dos alunos de 15 a 17 anos, ainda percebe-se um grande desafio em mantê-los na escola, conforme dados da secretaria da escola pesquisada. Tais jovens compõem um grupo com grande probabilidade de abandono escolar, apesar de nos últimos anos esse público dessa faixa ter se ampliado nas salas de EJA.

Carvalho (2003) verificou nos seus estudos que na década de 1960 as mulheres tinham pouco acesso à educação. Passados 40 anos, observa-se que com o acesso à educação como um todo, o público feminino foi beneficiado e passou a apresentar maior escolarização. No entanto, quando se examina o público masculino, há um constante retorno à escola.

Segundo a pesquisadora, utilizando dados do IBGE, em 1996, do total de alunos não alfabetizados entre os jovens na faixa etária de 15 a 19 anos, quase o dobro é do sexo masculino. Mesmo com projetos de correção de fluxo, aulas de reforço e organização por ciclos, que busca diminuir os efeitos da reprovação, há ainda muitos jovens que não conseguem concluir o Ensino Fundamental até os 15 anos. Eles chegam à EJA e acabam sendo os que mais evadem. Por esse motivo, esse público apresenta uma demanda que ainda precisa ser mais pesquisada.

Nesse aspecto, Barbosa (2009) problematiza o olhar construído sobre os jovens que precisam matricular-se na EJA. Esse público é considerado desinteressado e de difícil convivência: “os educandos de 15 a 17 anos encontram-se sem lugar nas oportunidades educacionais” (Barbosa, 2009, p. 44). Os sujeitos nessa faixa etária muitas vezes são retirados do ensino regular no diurno e matriculados na EJA. Quando chegam na modalidade muitas vezes não se identificam ou não são vistos pelo corpo docente como público típico da EJA.

Por outro lado, a mesma autora esclarece que o retorno do idoso à escola precisa ser analisado, principalmente em relação ao currículo, pois, muitas vezes, o que ele procura não é oferecido pela escola. Barbosa chama atenção, portanto, para o direito à educação, independente da idade. Alerta, ainda, para a necessidade de atendimento educacional, considerando a diversidade dos sujeitos, e a reflexão das ações da escola, que podem ocasionar a evasão.

### 2.2.2 Evasão e permanência: os jovens na EJA

A crescente matrícula dos jovens é um elemento muito relevante para a gestão escolar e para os educadores. Os sujeitos que chegam à EJA são marcados por trajetórias distintas que desafiam o fazer da escola. Atendê-los requer profissionais preparados, além de um arcabouço pedagógico diferenciado que faça a ligação entre escola e vida social juvenil. Exige, ainda, um olhar diferenciado sobre os educandos e as suas histórias, vislumbrando em cada um deles cidadãos de direitos.

Voltar-se para a escolarização da juventude da EJA é refletir sobre a evasão como fator problemático e prioritário, já que se constata maior número de evasão nas idades entre 15 e 18 anos e 19 e 29 anos. Essa questão pode também ser percebida em programas que atendem, especificamente, a jovens, como o ProJovem<sup>16</sup>. Leão & Nonato (2012, p. 835) indicam alguns dados sobre esse programa:

Em Belo Horizonte, previa-se atender a 3.200 jovens, divididos em dezesseis núcleos. Foram matriculados 4.118 jovens para o programa na turma de 2009, e, desse total, 3.469 tiveram sua matrícula confirmada. Porém, apenas 2.198 jovens iniciaram o curso, sendo que somente 1.079 (49,1%) concluíram-no. Desse montante, 873 receberam a certificação de conclusão do ensino fundamental, o que corresponde a 39,7% das matrículas iniciais (LEÃO e NONATO, 2012, p. 835).

Os dados do programa ajudam a dimensionar o significado de escolarizar a juventude e evidenciam a necessidade de criar mecanismos que contribuam para o sucesso escolar, entendido aqui como a permanência do estudante no sistema educacional. Eles revelam, à primeira vista, que a escola ainda não corresponde aos anseios dessa faixa etária.

Preocupar-se em entender e atuar nos índices de abandono é voltar-se para a educação inclusiva como premissa básica. Nesse sentido, lembra Ribeiro (2010, p.3):

---

<sup>16</sup> “Projovem tem como finalidade proporcionar formação integral aos jovens, por meio da formação básica com a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional e participação cidadã”. Disponível em: <<http://www.projovem.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=14>>. Acesso em: 26 mai. 2013.

(...) precisamos criar possibilidades para novas inserções e aprendizagens e, mais do que tudo, entender que esse sujeito, quando procura ou retorna a uma classe de EJA, está nos dando uma chance incomensurável de provar que o sistema educacional brasileiro, no conjunto de seus atores, não é distintivo. Acredita, deseja e investe em uma educação para todos (RIBEIRO, 2010, p. 3).

O conjunto de atores nesse contexto poderia ir além dos profissionais da escola, como psicólogos, agentes culturais, dentre outros. No entanto, o ensino noturno e, conseqüentemente, a EJA vêm recorrendo, principalmente, à polícia e aos membros da guarda municipal, que se fazem presentes nos momentos em que os conflitos ultrapassam as questões de indisciplina. Não deveriam ser esses os profissionais a atuarem com tanta frequência nos cursos noturnos, uma vez que o espaço escolar tem a necessidade, principalmente, de pessoas que auxiliem no desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Miguel Arroyo (2006) alerta que não se pode enxergar os jovens que frequentam as classes da EJA como aqueles que não tiveram sucesso no ensino regular, ou seja, “alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª a 8ª” (ARROYO, 2006, p.23). O autor fala de uma nova reconfiguração da EJA, em que os jovens devem ser vistos primeiramente nas suas potencialidades e não nas suas carências. Entretanto, uma pesquisa de mestrado realizada por Carvalho (2012, p.1) indica alguns motivos da entrada dos jovens na EJA:

a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras. (CARVALHO, 2012, p. 1)

Observa-se, pelos motivos elencados, que o estigma do jovem da EJA é daquele que não teve sucesso no ensino regular. Já para Arroyo, as carências escolares da juventude que chegam à EJA revelam, na verdade, as necessidades sociais daqueles que são alijados. Apesar de todas as adversidades, eles procuram a escola em uma tentativa de encontrar novas escolhas e construir novos percursos. Trazem, também, uma bagagem de conhecimento de sobrevivência nas adversidades da vida, que Arroyo (2006, p.25) chama de “múltiplos espaços deformadores e formadores”, do qual os jovens participam, e acrescenta:

Esse olhar mais totalizante e mais positivo do protagonismo dos jovens-adultos poderá ser determinante à educação. Uma nova compreensão da condição juvenil levará a uma nova compreensão do seu direito à educação. Conseqüentemente levará a uma nova compreensão da EJA (ARROYO, 2006, p. 25).

O olhar mais positivo para a juventude na escola passa, primeiramente, pelo reconhecimento dos jovens como protagonistas e sujeitos do direito à educação. Não cabe também entender a EJA como elemento de salvação de uma juventude perdida e marginal. Enquanto os sujeitos que atuam nessa educação pensarem dessa forma, os jovens continuarão a ser percebidos como uma ameaça e não como pessoas de direitos e deveres.

A reconfiguração da EJA conclama aos educadores atuarem como sujeitos na exigência de políticas adequadas para a juventude, que resguardem o direito a uma educação de qualidade, relevante, pertinente e equitativa. Essa modificação também exige que os docentes lutem junto aos movimentos sociais da juventude para que outros atores e espaços formativos entrem em cena no atendimento às demandas desse público.

A presença da juventude faz os profissionais da escola se perguntarem como essa instituição pode contribuir para a qualidade de vida deles e das suas famílias. Essa reflexão, no entanto, requer que a escola seja percebida como porta para muitas oportunidades e possibilidades além do diploma. Esse é um público ainda pouco compreendido pelos profissionais da educação. Para exemplificar, em uma formação proporcionada pela SMED sobre o tema “juventude”, quase nenhuma conclusão se chegou acerca de como trabalhar na EJA com jovens em situação de risco social e pessoal.

Da mesma forma que outras políticas foram agregadas ao ensino regular, como tempo integral e políticas de regulação das aprendizagens<sup>17</sup>, é necessário agregar à EJA políticas de oportunidades para a juventude, além de formas de atendimento da parcela do público que participa da modalidade, principalmente ligadas ao mundo do trabalho, cultura e esporte. Isso se faz necessário, notadamente, para atender ao número de jovens que não conseguem concluir o

---

<sup>17</sup> “Conjunto de ações que visam à regulação contínua das intervenções e das situações didáticas com o objetivo da aprendizagem de todos tendo como princípio a avaliação formativa” (PERRONOU, 1999, p. 14).

Ensino Fundamental até os 15 anos, migrando para a EJA e evadindo, mesmo estando em idade obrigatória de escolarização.

A ampliação da escolarização obrigatória até os 17 anos, dentre outras vantagens, representou um avanço no acréscimo de recursos para a juventude presente na EJA. No entanto, não houve, até o momento, impactos para melhorar as condições de aprendizagem para esse público, principalmente no que diz respeito à formação docente e à inclusão de novos grupos de atores nas escolas noturnas, que, juntamente com os professores, pudessem incrementar os projetos pedagógicos propostos.

Segundo o pesquisador e fundador do Observatório da Juventude Juarez Dayrell não existe uma juventude e sim “juventudes”, referindo-se “a diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade” (DAYRELL, 2006, p. 55). Portanto, conhecer quem é esse indivíduo é importante para direcionar o trabalho pedagógico. Reconhecer as juventudes, os seus códigos e as suas identidades contribui para que o educador tenha mais entendimento sobre quem é essa pessoa, além de aluno. Esse conhecimento é obtido principalmente pelo diálogo com os jovens.

O caso do jovem de 21 anos que nunca tinha ido à escola, por exemplo, já citado neste estudo, apresenta brevemente a história de um rapaz que tinha atuado como trabalhador rural e havia se mudado para Belo Horizonte. Por ser trabalhador rural e não ter tido acesso à escola, é importante compreender que esse educando traz uma carga de conhecimento diferenciado, que pode contribuir para o trabalho em sala de aula.

Entretanto, para isso, a ação realizada precisa ser permeada pela valorização da identidade e da importância dos trabalhadores rurais na manutenção da sociedade. Assim, também precisam ser reconhecidos o que Dayrell chama de “modos de ser jovem” (DAYRELL, 2006, p. 55) presentes nos meios urbanos, principalmente na compreensão das manifestações culturais da juventude da periferia, seja pela música, dança, pelo esporte ou por outras formas de expressão.

### 2.2.3 Qualidade na EJA: por uma cultura da aprendizagem

Ainda em relação à pesquisa coordenada por Haddad (2000), verifica-se, nas produções analisadas, a relação entre evasão e repetência como obstáculos para o aluno trabalhador. Segundo os estudos do autor, ao mesmo tempo em que a escola

é vista como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, é também nela que coexistem elementos que podem constituir para o aluno dificuldades, “como o autoritarismo do professor, medo do fracasso e isolamento” (HADDAD, 2000, p.16).

Esses elementos apontam para um trabalho da escola que leve em consideração a autoestima dos educandos e a necessidade de um acompanhamento mais efetivo e próximo entre profissionais da escola e corpo discente, para que esses alunos se sintam seguros no percorrer do seu processo formativo.

O medo do fracasso observado nos alunos da EJA pode ser exemplificado com o caso do aluno que chegou à escola e que, informado sobre uma prova antes da matrícula, desistiu antes mesmo de frequentar a sala de aula. Pode-se perceber tal elemento também no relato das alunas que retornaram à escola para prosseguir os estudos, mesmo depois de uma experiência não exitosa, após o contato com a disciplina de Matemática. É notório que o medo de fracassar pode levar o aluno a abandonar os estudos.

É importante destacar que os alunos não reclamam com os professores diretamente. Em geral, saem da escola sem que o corpo docente tenha conhecimento dos motivos, principalmente quando envolvem posturas tomadas pelos educadores. Assim, o relato de caso apresentado anteriormente, que trata dos alunos da alfabetização que queriam aprender a ler enquanto a professora dava mais ênfase aos conhecimentos matemáticos, é importante e emblemático, como mobilização da turma por um trabalho docente mais condizente com as suas necessidades.

A análise das produções acadêmicas revelou, também, uma visão do ensino noturno como de baixa produtividade, com altos índices de evasão (entendido como exclusão), constituindo-se como um espaço de construção da educação das classes trabalhadoras no qual as intenções das políticas não têm relação direta com a realidade das escolas (HADDAD, 2000).

Uma das produções analisadas por Haddad nas pesquisas sobre a EJA denuncia o descompromisso da escola com o ensino noturno e, ao mesmo tempo, do aluno com a escola. A evasão é, então, vista como algo “casuístico” (HADDAD, 2000, p. 98). Tal análise aponta, portanto, para um tratamento diferenciado, que ultrapassa a relação tradicional de ensino-aprendizagem e se constitui em um

atendimento personalizado e individualizado, capaz de mostrar ao educando o interesse da equipe no seu crescimento pessoal.

Tal constatação aponta para o cuidado que os profissionais da escola precisam ter em demonstrar que estão ali para ajudar e não para ser um empecilho aos estudantes. Na medida em que a instituição se mostra compromissada com o corpo discente, solicitando a este que exerça o seu papel como tal, parece haver, da parte dos alunos, uma resposta mais comprometida com a sua formação e com o espaço escolar.

Com relação à “repetência”, há um esforço muito grande por parte da Escola Girassol em romper com a lógica da reprovação e fazer com que os alunos entendam a lógica da aprendizagem. Desde a sua entrada na escola, é realizado um trabalho para que compreenda que o mais importante é a sua aprendizagem, e não “se passou de ano ou não”. Há, portanto, educandos que chegam à escola com o documento escolar histórico equivalente ao 9º ano e outros ao 5º ano e que frequentam a mesma sala, por terem o mesmo nível de aprendizagem. Nem sempre isso ocorre sem conflitos, o que exige um trabalho constante para que o aluno perceba o seu processo formativo e o seu nível de aprendizagem.

Nesse contexto, um momento importante na EJA da Escola Girassol no processo de análise do aprendizado é a autoavaliação realizada ao final de cada trimestre de estudo e após a realização das avaliações escritas. Volta-se a atenção para que a ideia de reprovação, de “tomar bomba”, não exista na EJA e para que os alunos percebam o processo formativo na escola voltado efetivamente para a aprendizagem e não meramente para a possibilidade de “passar de ano”.

Ainda sobre o processo de avaliação na escola pesquisada, foi instituído o conselho de classe que, desde 2002, tem se evidenciado como etapa importante do trabalho pedagógico. O conselho é realizado entre os professores da turma e depois em sala de aula, com a presença de todos os professores e todos os alunos da turma. As carteiras são colocadas em círculo e cada um tem a oportunidade de avaliar o percurso realizado pelo conjunto da turma para alinhar o processo, incluindo, também, a avaliação do trabalho dos professores e da escola como um todo.

Os alunos recebem os resultados das avaliações e podem tecer comentários, críticas e questionamentos. Os pontos de conflito são mediados também pela coordenadora pedagógica, que participa dos conselhos de classe. Há momentos em

que são realizadas conversas individuais, quando as professoras discutem com o aluno alguns pontos específicos da sua autoavaliação. Esse último tipo de encontro tem sido utilizado há três anos, especificamente no grupo do Intermediário, sendo avaliado para a sua aplicação nos demais ciclos ou em situações específicas.

No cotidiano escolar, observa-se que as leituras acerca do ensino noturno estão relacionadas também à violência e ao tráfico de drogas. Isso remete a pontos importantes que devem ser trabalhados pela gestão escolar junto aos alunos e professores. Um deles é o rompimento com análises preconceituosas em relação aos educandos desse período. Há uma preocupação muito grande, na escola pesquisada, em manter a imagem de uma instituição tranquila perante os alunos e a comunidade. A equipe de gestão da escola acredita que isso garante a presença dos adultos no espaço escolar, mas também que a escola ofereça, de fato, um ambiente saudável para a aprendizagem de todos.

A interação entre jovens e adultos também é uma preocupação e algumas medidas são adotadas pela escola para preservá-la, incluindo a construção de estratégias que estimulem o respeito mútuo e a interação entre os sujeitos de diferentes faixas etárias. Em 2013, por exemplo, foi realizada uma atividade intitulada “partilha na páscoa”, na qual cada pessoa levaria um lanche para dividir com os demais. Antes da refeição, aconteceria uma reflexão sobre juventude a partir da pergunta “o que é ser jovem?”. A questão era bastante pertinente, já que um dos objetivos era colocar a presença desses atores sociais em evidência na instituição de forma positiva.

Duas semanas antes do evento, quatro ex-alunos tinham sido assassinados nas proximidades da escola por envolvimento com drogas. A equipe de professores ficou temerosa em relação à realização da atividade, pois temia confusão e a não participação dos alunos mais jovens. Entretanto, a atividade ocorreu de forma tranquila e contou com a participação de educandos de todas as idades. Um jovem se ofereceu para cantar uma música e uma professora convidou um grupo de jovens dançarinos de uma comunidade, também reconhecida pelos atos de violência nela praticados, para fazer uma apresentação no evento. Nenhum transtorno ocorreu.

O relato revela que, muitas vezes, uma visão preconceituosa pode impedir a escola de avançar. Em uma atividade como a descrita, vários cuidados devem ser tomados para que tudo ocorra bem e os objetivos sejam alcançados: conversar com pequenos grupos de alunos, expor as intenções da escola, deixar que os alunos

falem tanto quanto os professores são exemplos disso. No entanto, é importante transformar eventos como esses uma constante, para que as pessoas se acostumem com atividades desse gênero e estreitem as relações com a escola, tornando-as mais afetivas e respeitadas.

Outro evento foi a realização de um campeonato de futebol, reivindicado pelos próprios alunos. No primeiro momento, a ideia também foi envolvida pelo temor dos profissionais, mas os jogos transcorreram com tranquilidade, pois a proposta, além de aceita, se materializou a partir de uma organização que contava com a responsabilidade de todos durante as atividades previstas.

Esses são exemplos que mostram que, cada vez mais, o espaço escolar precisa ser constituído como lugar para múltiplas aprendizagens. Reforçam, ainda, que, mesmo se tratando de jovens, adultos e idosos, atividades de socialização são necessárias.

Uma dissertação de mestrado realizada por Cruz (2011) apontou as estratégias utilizadas por educandos da EJA para permanecerem na escola. O pesquisador destacou a importância da construção de relações de amizade entre os alunos e, por conseguinte, os momentos de socialização.

Em 2012, na Escola Girassol, entre as três turmas do ciclo Avançado observou-se que a que obteve menor número de abandono e maior frequência dos alunos foi aquela na qual os alunos desenvolveram maior entrosamento. Essa turma tinha uma composição heterogênea, com alunos das diversas faixas etárias. No entanto, foi realizada uma enturmação na qual foram agrupados muitos educandos com dificuldades de aprendizagem.

As mesmas características vêm sendo observadas em 2013 em uma das três turmas do ciclo Intermediário. A turma construiu uma relação de amizade e alegria, a ponto de comemorarem o aniversário de uma aluna muito querida por todos. Isso precisa ser estimulado também pelos profissionais da escola. Essas observações reforçam a necessidade de atividades de socialização na EJA.

Cruz (2011) aponta, também, na sua pesquisa, outros dois fatores comuns àqueles educandos que têm trajetórias ininterruptas na EJA: o primeiro está relacionado à dimensão do “sonho”, objetivo claro para frequentar a escola; já o segundo está ligado ao interesse em adquirir aprendizado, uma vez que este é significativo para a vida dos educandos.

Outra preocupação em relação à constituição de espaços de aprendizagem seria a potencialização dos atores e espaços dentro da escola. Um exemplo disso é o uso que os alunos e professores da EJA, na Escola Girassol, têm feito da biblioteca escolar. A chegada de uma nova auxiliar de biblioteca para o período noturno propiciou “aulas de biblioteca”<sup>18</sup> semanais, que passaram a integrar o trabalho dos professores no projeto pedagógico, aumentando, com isso, a interação dos sujeitos com o objeto livro e as atividades de leitura.

No entanto, a escola tem outros espaços que precisam ser dimensionados para a utilização nesse turno. Um desses é a sala de informática. O monitor de informática, atualmente, não participa das reuniões com a equipe de professores que ocorrem às sextas-feiras e isso dificulta a interlocução entre as partes. Assim, esse espaço não vem sendo utilizado plenamente. O laboratório de Ciências também não está sendo usado, uma vez que fica em um ponto mais afastado da movimentação dos alunos à noite e quase sempre está sem iluminação, pois as lâmpadas no entorno do laboratório são constantemente quebradas por pessoas que invadem a escola na madrugada. É necessário, portanto, que a gestão escolar e a comunidade discutam formas de potencializar esses espaços para que os agentes responsáveis possam atuar como uma equipe de apoio ao trabalho dos professores.

#### 2.2.4 Entendendo o processo de evasão na EJA

Uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas, coordenada por Néri (2009), procurou identificar as causas da evasão entre os jovens de 15 a 17 anos. As conclusões do estudo mostraram a “falta de interesse” como um dos principais motivos. No entanto, uma pesquisa de doutorado realizada por Carmo (2012) questiona a metodologia de pesquisa utilizada por Nery e, a partir de dados coletados e do tratamento estatístico julgado mais adequado pelo autor, chegou à conclusão de que o “não reconhecimento social” deveria ser apontado como o fundamento das principais causas da evasão escolar na EJA (CARMO, 2012, p. 2).

A pesquisa desse autor mostra, também, que os estudos sobre evasão precisam migrar da explicação desse fenômeno para a dos processos de

---

<sup>18</sup> As aulas de biblioteca acontecem semanalmente e visam despertar o gosto pela leitura, com momentos de contação de história e apresentação de obras literárias.

permanência na instituição escolar. A pesquisa salienta, ainda, que a evasão não é uma constante apenas na EJA, sendo comum em qualquer nível da educação escolar:

A visão geral que se obteve, após a leitura das referências pesquisadas, mostra que a evasão escolar está presente em qualquer lugar onde esteja estabelecida a educação escolarizada, em todas as faixas etárias, em maior ou menor grau conforme classe econômica do aluno ou sua família. Ou seja, o fenômeno do fracasso e da evasão escolar não é exclusivo da EJA. Tal fenômeno, igualmente, não se encontra em estado crítico apenas no Brasil, abrangendo países das Américas e da Europa (CARMO, 2012, p. 3).

O autor trabalha na perspectiva do reconhecimento e do não-reconhecimento dos sujeitos, sejam trabalhadores adultos ou jovens que não se veem representados na escola nos seus modos de ver e agir no mundo. Esse “não reconhecimento” também é revelado pela ausência de políticas públicas, que negam as condições básicas de moradia, lazer e saúde a esses jovens.

Desse modo, o pesquisador aponta que o não interesse revelado na pesquisa de Nery (2009) traduz, na verdade, o não reconhecimento das especificidades dos sujeitos na escola e na sociedade. Suas reflexões constatam além disso que a categoria “falta de interesse” apareceu na mesma proporção em uma pesquisa desenvolvida por ele junto a adultos e idosos, não sendo, portanto, um fator específico dos jovens na faixa dos 15 aos 17 anos.

Com relação ao perfil dos alunos da EJA atendidos na rede municipal de Belo Horizonte, uma pesquisa realizada pela Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP) em 2011, por solicitação da SMED, constatou que 76,6% dos alunos pesquisados declararam ter estudado antes de se matricular na EJA. Apenas 18,9% informaram não ter frequentado a escola antes de se matricular nessa modalidade de ensino.

Em relação ao número de reprovações, a mesma pesquisa aponta que 59,1% relataram já ter tido pelo menos uma reprovação, 20,6%, pelo menos duas e 19,9% responderam já ter três ou mais reprovações. Os estudantes ainda indicaram que 68,7% já tiveram a sua vida escolar interrompida, sendo que 26,8% relataram como motivo maior o trabalho, 16,9% questões familiares e apenas 6,8% alegaram desinteresse.

Esses percentuais revelam que 76,6% dos participantes da pesquisa estudaram no ensino regular e não conseguiram concluir os estudos, tendo a sua vida escolar marcada pela reprovação. O ingresso e a inserção no mundo do trabalho representam o principal motivo para a interrupção dos estudos. Quanto ao incentivo para estudar, 77% contaram receber apoio da família e 20,1% não tiveram incentivo.

Percebe-se que grande parte dos alunos declarou receber apoio da família para dar continuidade à sua aprendizagem. Esse ponto revela a preocupação com a continuidade dos estudos, diferentemente de opiniões do senso comum que, muitas vezes, fazem recair sobre a família a falta de interesse na vida escolar. No entanto, isso revela também que, juntamente com a família, a escola precisa, através do seu trabalho diário ou por meio de estratégias de acompanhamento, incentivar os alunos a permanecerem no espaço escolar até a conclusão do ensino básico. Ciente dos fatores externos capazes de influenciar os jovens, adultos e idosos na continuidade ou não dos seus estudos, a escola precisa ser vista como o lugar do retorno, ou seja, de acolhimento do aluno que, por algum motivo, precisou dela se afastar. É necessário que tal possibilidade seja constantemente sinalizada pela instituição.

É preciso investir em ações antes que o aluno evada. Com esse intuito, o monitoramento da frequência na escola pesquisada, como explicitado no capítulo 1, nos anos de 2011 e 2012, foi enfatizado pelos acompanhantes pedagógicos da GERED/SMED como uma ação a ser incorporada às atividades da gestão, visto que há uma cobrança maior para que estratégias sejam adotadas a fim de se evitar a evasão.

No que diz respeito aos adultos, os profissionais da escola realizam ligações telefônicas para os educandos faltosos. Em 2012, a equipe de acompanhantes pedagógicos intensificou o acompanhamento das estratégias em relação às providências tomadas quanto àqueles que abandonaram a escola ou tinham muitas faltas sem justificativa, com solicitação de dados desses estudantes e preenchimento de planilhas, informando medidas tomadas pela escola.

A evasão na escola pesquisada teve percentuais crescentes até 2011, tendo sofrido uma queda em 2012. Porém, vale destacar que o percentual de evasão entre os alunos de 15 a 18 anos diminuiu e entre 19 a 29 anos aumentou. Há, assim, uma evidência de que ações por parte da gestão escolar contribuíram para atenuar a

evasão na faixa etária de 15 a 18 anos e também mostrou que atitudes sistemáticas precisam ser adotadas para as outras faixas etárias.

### **2.3 Considerações para o Plano de Intervenção**

Em 2011, o percentual de alunos que evadiram da escola chegou a 45,58% do total dos matriculados. Foi a maior taxa de evasão em cinco anos. Em 2012, esse percentual diminuiu, representando 35,21% das matrículas. Em relação à entrada do público jovem na EJA, os dados levantados junto aos arquivos da secretaria escolar apontam que o número de educandos com idade entre 15 a 18 anos aumentou: em 2010, o percentual foi de 9,52% e, em 2011, 36,83% do número total de matrículas.

O projeto Floração, que atende especificamente à juventude, não conseguiu abarcar a demanda dos jovens de 15 a 18 anos. Esse fato ocorreu devido à exigência de competências de leitura e escrita que os alunos, muitas vezes, não têm e à limitação das matrículas apenas no início do ano letivo. Isso é relevante, pois os dados mostram que o público que mais evade compreende os estudantes na faixa etária de 19 a 29 anos, seguida daqueles entre 15 e 18 anos. O fato deve chamar a atenção da gestão escolar para que a organização leve em consideração as diferenças geracionais.

Outro aspecto importante se relaciona ao número de evasões no ciclo da alfabetização, que apresentou decréscimo durante os cinco anos. É provável supor que o fato de apenas um professor trabalhar com cada turma da alfabetização constrói processos que facilitam a relação professor-aluno e contribui para a diminuição da evasão. Aliado a essa questão está o trabalho voltado para o atendimento às necessidades dos alunos: aprender a ler e escrever.

O percentual de evasão do ciclo Avançado, correspondente ao ano de conclusão do Ensino Fundamental, teve considerável aumento de 2008 a 2012. Nele se concentram muitos alunos jovens. Aliado ao fato de que o trabalho é apresentado como principal motivo para abandonar os estudos, vê-se a necessidade de fortalecer parcerias com instituições que ofereçam cursos profissionalizantes e trabalhar ainda mais essa temática no currículo escolar.

As ações de coletar as informações, mensurá-las e sistematizá-las na escola, tendo em vista um problema concreto, se caracterizaram como procedimentos importantes para entender os processos escolares, que nem sempre são explícitos. O levantamento de dados junto aos alunos e aos documentos escolares pode se tornar uma prática de gestão, visando conhecer melhor a realidade para nela atuar de forma mais criteriosa.

Quanto ao papel da gestão escolar no trabalho para alcançar maiores percentuais de permanência e para que os educandos que tiveram de interromper os estudos voltem à escola, há um grande desafio. Alcançar esse objetivo passa por um diálogo aberto com os profissionais da escola e por um olhar atento aos fatores que dificultam a entrada do jovem, adulto e idoso na escola e, posteriormente, a sua permanência. É importante manter um canal de comunicação com aqueles que evadem, visando à possibilidade do seu retorno.

Há, também, fatores próprios da vida do jovem, adulto e idoso que os impelem a fazer escolhas, nas quais nem sempre os estudos são priorizados. Porém, isso não significa que a escola está descartada das suas escolhas futuras. No entanto, para muitos educandos pesam motivos ligados à sua condição econômica e social, já que precisam pagar dívidas e trabalhar para sobreviver e sustentar os filhos, cuidar de uma pessoa idosa na família, mudar de horário de trabalho, conciliar trabalho e escola, dentre outros.

No que diz respeito à gestão escolar da escola pesquisada, observam-se três aspectos que precisam ser focados. O primeiro diz respeito ao monitoramento e acompanhamento da frequência em todas as idades, com estratégias sistemáticas a serem utilizadas a partir do momento em que os alunos começam a apresentar faltas. Intervenções específicas de acordo com a legislação vigente devem ser mantidas; mas, muito mais que isso, um acompanhamento à faixa etária obrigatória de escolaridade e conversas com esses educandos precisam ser realizadas com mais frequência. Nesse caso, a gestão deve envolver todos os atores que ajudam a monitorar essas faltas junto aos adolescentes, como coordenação, auxiliares de secretaria, professores e familiares.

O segundo ponto se refere à necessidade de acompanhamento e realização de intervenções no ciclo Avançado, junto aos professores e educandos, já que nessa etapa há maior percentual de evasão. Os dados informados pela secretaria escolar precisam ser divulgados para a equipe de trabalho pela gestão escolar. É

interessante que ele seja feito ao final do ano e comparado aos anos anteriores. Isso possibilita que outras estratégias sejam pensadas nesse campo.

O terceiro ponto se refere à continuidade dos projetos institucionais e o cuidado com a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, o que inclui a avaliação dos alunos e a busca de meios para que as competências em Língua Portuguesa e, principalmente, em Matemática sejam desenvolvidas a partir das dificuldades apresentadas. Isso significa buscar meios para sanar as dificuldades apresentadas no momento em que são detectadas, não deixando que se acumulem. É importante que a equipe escolar esteja sempre estudando novas formas de ensinar os diversos conteúdos para os alunos, construindo e apresentando recursos diferenciados para esses educandos.

O monitoramento e acompanhamento da frequência e dos processos escolares também acontecem a partir do fortalecimento da equipe de apoio ao trabalho dos professores. É necessário envolver todos, desde a portaria, para um atendimento diferenciado ao público, até a biblioteca, para que os espaços sejam de aprendizagem e acolhida ao estudante. Isso pode ser garantido com a entrada de novos atores e novos espaços no processo educacional, contribuindo para o trabalho pedagógico, a exemplo do monitor de informática e auxiliar de biblioteca.

Outro investimento se relaciona à garantia de que a escola seja um espaço para a produção artística e práticas esportivas. Estas também precisam observar as especificidades de cada público e podem ser as mais variadas, como campeonatos, oficinas de artesanato, grafite, dança, desenho e novas mídias.

A escola deve ser um instrumento que possibilite aos educandos o acesso a diferentes culturas e a diversos espaços culturais da cidade, por meio de aulas-passeios. Isso precisa ser institucionalizado e garantido a partir dos recursos disponíveis. A escola pesquisada previa, no seu PPP, uma excursão para uma cidade histórica ao final de cada ano. Refletindo sobre a questão da evasão, a equipe chegou à conclusão de que ela deveria ser realizada ainda no primeiro semestre, a fim de se estreitar os laços com os alunos, passando a conhecê-los melhor.

Outro movimento que precisa ser realizado, além do contato sistemático com os alunos que apresentam faltas, tendo em vista evitar a evasão, é a criação de uma cultura na qual eles passem a justificar as faltas ou os períodos de afastamento da escola aos professores ou à equipe de coordenação de forma voluntária. Tal fato

permitiria entender e registrar os motivos de afastamento dos alunos e acompanhar a sua volta ao ambiente escolar.

Ainda com relação ao acompanhamento individualizado aos educandos, é possível estruturar enturmações de alunos a partir das suas necessidades de aprendizagem ou por diferenças geracionais. Isso implica também em disponibilizar diferentes avaliações diagnósticas para aplicação no ato da matrícula e, em cada turma, matricular apenas um número de alunos que permita um atendimento mais individualizado por parte da equipe docente.

Essa estratégia tem o objetivo que cada aluno se sinta valorizado no ambiente escolar e contemplado nas suas necessidades de aprendizagem. Esse atendimento possibilitaria conhecer as expectativas dos educandos em relação ao curso de EJA e adequar as atividades e o currículo trabalhado, tendo em vista essas expectativas.

Certamente a evasão na EJA não deixará de existir. No entanto, a escola precisa trabalhar para que esses percentuais diminuam gradativamente e mais alunos concluam o seu processo de escolaridade. A partir dessa aproximação da realidade dos educandos, do acompanhamento e do desenvolvimento de processos significativos de aprendizagem, passos serão dados na promoção de um trabalho de qualidade social.

Para atrair ainda mais os alunos para a escola, a secretaria de educação precisa atuar de forma a fazer a chamada pública dos estudantes e a ampla divulgação das vagas. É necessário, ainda, indicar a viabilização de investimentos em transporte escolar também para a EJA, visando ao acesso daqueles com dificuldades de locomoção. Além disso, em lugares de alto índice de violência urbana, o transporte escolar poderia ser um facilitador para jovens e adultos frequentarem a escola sem se preocuparem com os perigos de uma caminhada noturna.

É necessário, também, que a SMED esteja atenta às necessidades de formação do corpo docente das escolas. Outro apontamento para a melhoria da política de EJA seria oferecer espaço para que as mulheres possam deixar os seus filhos enquanto estudam. Isso resolveria o problema das mães e da equipe escolar, que, muitas vezes, precisa administrar a quantidade de crianças que acompanham as mães à instituição.

Esses apontamentos revelam que, a partir do acesso, outras demandas estão presentes na EJA. No entanto, é papel dos gestores, no âmbito da sua atuação e em articulação com as demais políticas, utilizar o maior número de instrumentos para propor melhorias.

### **3 PELA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES E MELHORIA CONTÍNUA DA QUALIDADE DO TRABALHO NA EJA**

A presente proposta de intervenção visa atender às necessidades de uma unidade escolar da rede municipal de Belo Horizonte, a partir das análises dos resultados da pesquisa aqui empreendida. O plano de ação apresentado tem como público alvo a equipe gestora e docente dessa unidade de ensino. Os dados apresentados e as reflexões desenvolvidas foram o ponto de partida para a presente proposta, que busca apontar caminhos para a gestão escolar, com o objetivo de aumentar os percentuais de permanência dos educandos nas turmas de EJA dessa instituição.

Apesar de ter uma escola como foco, as análises podem contribuir também para o entendimento da evasão em outras unidades escolares. Para que uma intervenção seja realizada de maneira adequada, não basta simplesmente identificar o problema da evasão, representado pelo número de alunos que não deram continuidade aos estudos ao longo do ano letivo. É necessário perceber o trabalho escolar nas suas diversas dimensões como acolhida do estudante na escola, orientação em relação ao seu percurso formativo, adequação do currículo às especificidades dos alunos, investimento na relação professor/aluno, revisão dos aspectos administrativos, dentre outros.

A escola possui limites para a sua atuação, já que tanto a vida do jovem, quanto a do adulto e do idoso possuem demandas distintas. No entanto, não significa que nada possa ser feito. A partir do momento em que o levantamento de dados foi realizado, passou-se a entender melhor as nuances das questões que envolvem o problema e onde ele incide. É o entendimento da conjuntura da escola que permite novas tomadas de decisão para aquilo que escapa às percepções do cotidiano.

Carmo (2013) afirma que a escola e as pesquisas realizadas por estudiosos da educação devem procurar entender a permanência dos alunos na escola, e não somente a evasão. Os relatos apresentados na pesquisa reforçam que os educandos da EJA querem estudar, conhecem o seu direito à educação e querem respostas para as suas indagações.

Por outro lado, por meio dos projetos relatados e desenvolvidos pela escola, é possível verificar que a equipe da Escola Girassol elaborou um projeto pedagógico tendo em vista a ampliação da qualidade na EJA. O exercício fundamental neste trabalho foi o de aliar essas percepções às informações da secretaria escolar, que exigiu um pensamento mais objetivo sobre o problema. Intrínseco à análise das questões expostas pelos alunos, que constituíram os casos apresentados, o corpo de conhecimentos permitiu elaborar esta etapa do estudo.

É nesse ponto que se observa também que o uso de metodologias capazes de originar informações a partir de dados coletados se mostrou eficaz para entender melhor a evasão na escola. Essa prática precisa ser sistematizada pela instituição, ou seja, é necessário gerar dados para perceber os impactos do trabalho da gestão escolar e constituir métodos de trabalho e de análise da realidade dentro das instituições.

Certamente, a gestão escolar empreende muitas ações, com os mais variados fins. No entanto, nem sempre elas têm um caráter permanente ou são avaliados os seus efeitos. Muitas vezes, a equipe gestora atua como se estivesse sempre entre o importante e o urgente. Reforça-se, mais uma vez, a necessidade de a gestão escolar ter em mãos instrumentos para buscar informações efetivas sobre os alunos e o trabalho da escola, construir conhecimentos e, a partir disso, propor intervenções.

Como na EJA o processo de avaliação da aprendizagem por meio de avaliações sistêmicas é novo, as próprias escolas podem traçar indicadores, como número de alunos evadidos a cada trimestre e anualmente, idades que mais evadem e turmas com percentuais maiores ou menores de evasão ou infrequência. O monitoramento de tais indicadores pode ser utilizado para suscitar a discussão nas equipes docentes e permitir que estratégias sejam adotadas, impactando positivamente em cada realidade.

Contudo, observou-se que para que um trabalho de qualidade se estabeleça, é preciso garantir maiores percentuais de permanência, investimento crescente e definitivo no pedagógico, monitoramento da frequência de modo sistematizado e constante, levantamento de dados e reflexão sobre eles, e, não menos importante, apoio ao trabalho do professor. Logo, esses serão os pontos fundamentais do plano de ação proposto neste capítulo.

### 3.1 Bases para o trabalho pedagógico na EJA

A equipe gestora deve trabalhar em conjunto, envolvendo professores, coordenação, auxiliares de biblioteca, monitor de informática e secretaria escolar na promoção de ações que garantam a permanência dos alunos, base do processo. O objetivo a longo prazo, que transcende o trabalho da escola, é a qualidade social da educação. É nesse debate que encontramos os pilares que indicam o que precisa ser feito para garantir a permanência dos educandos da EJA. Esses estão direcionados à oferta de uma educação relevante, pertinente e equitativa, que vise à socialização da cultura. Nessa busca, a escola pode contribuir para a diminuição das desigualdades.

O trabalho voltado para a permanência do educandos na EJA pode ser estruturado, observando, assim, os pilares eleitos neste projeto de intervenção: a) aprendizagem e currículo; b) relação escola/professor/ aluno; c) fortalecimento da equipe e apoio ao trabalho dos professores; d) acompanhamento do percurso formativo dos alunos e das suas especificidades; e) atividades de socialização e f) trato com as diferenças geracionais.

No pilar aprendizagem e currículo, é necessário desenvolver estratégias de ensino a partir dos conhecimentos e necessidades dos alunos, principalmente em relação ao trabalho e à geração de renda e às intervenções no ensino da Matemática, alfabetização e letramento. Já na relação escola/professor /aluno, a equipe precisa encontrar formas de sistematizar informações sobre os alunos em um arquivo de caráter pedagógico, no qual questões mais aprofundadas da vida do educando estejam registradas, como percurso escolar e suas impressões, para que o professor, tendo conhecimento sobre esse aluno, possa traçar estratégias adequadas às demandas e experiências já adquiridas por eles.

O pilar fortalecimento da equipe e apoio ao trabalho dos professores visa potencializar a ação dos profissionais que atuam na escola em espaços de aprendizagem como a sala de informática, biblioteca, quadra e laboratório de Ciências. Quanto ao acompanhamento do percurso formativo dos educandos, este tem como objetivo um atendimento mais personalizado, buscando, junto com o estudante, sanar as suas dificuldades e motivá-lo a continuar os estudos. Procura-se, com essa estratégia, criar um clima de confiança e interesse no percurso

formativo dos alunos, para que eles possam compreender e atuar de acordo com as suas especificidades. Esse acompanhamento consistiria em atendimentos individualizados, no qual seria criado um plano de estudo para que esses estudantes alcançassem os seus objetivos no interior da escola.

As atividades de socialização seriam investimentos em atividades culturais e esportivas, que têm como objetivo criar um clima positivo na escola, aproximar pessoas e envolver a família dos educandos. Os familiares podem se tornar, por meio dessa aproximação, futuros alunos.

Como último pilar, citamos o trato com as diferenças geracionais, que demanda formação para os educadores de acordo com as necessidades de cada faixa etária. A formação docente fomenta novos arranjos pedagógicos que podem garantir o atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos, os seus anseios e as suas especificidades em cada grupo etário.

Além da observação das especificidades do público, é importante que as interações entre esses diversos sujeitos possam ser avaliadas. Há turmas em que as diferenças de idade não constituem conflitos e outras em que há problemas de interação entre jovens, adultos e idosos. A equipe precisa avaliar periodicamente o nível de interação para agir imediatamente, a fim de contribuir para uma maior interação entre as turmas. Até mesmo pensar, em alguns casos, na constituição de turmas com idades aproximadas, elaborando projetos específicos, como já realizado no caso das turmas de certificação de adultos e idosos.

Os pilares descritos anteriormente podem ser sistematizados tal como proposto no quadro 3:

Quadro 3: Pilares para a permanência dos alunos na EJA – Ações sistematizadas

| <b>PILARES</b>  | <b>AÇÕES</b>   | <b>RESPONSÁVEIS</b>                                  | <b>QUANDO</b>                             |
|---|--|--|---|
| <b>APRENDIZAGEM E CURRÍCULO</b>   | Elaborar projetos pedagógicos que abordem questões do mundo do trabalho e da geração de renda e ampliem as parcerias para a oferta de oportunidades de aprendizagem.<br><br>Estudar as proposições curriculares e matrizes de referência do Avalia-BH para elaboração de estratégias de aprendizagem.<br><br>Manter os projetos pedagógicos e publicizá-los. | Equipe gestora, professores e parceiros.             | Planejamento nas reuniões de sexta-feira. |
|   | Produzir materiais que auxiliem na aprendizagem das áreas do conhecimento.   | Equipe gestora e professores.                        | Planejamento nas reuniões de sexta-feira. |
| <b>RELAÇÃO ESCOLA/ PROFESSOR/ALUNO</b>                                  | Criar instrumentos ou procedimentos para que os professores e a coordenação compartilhem informações sobre os educandos e se apoiem mutuamente.<br><br>Estabelecer relações de acolhimento e apoio entre estudantes e professores.<br><br>Construir manual de funcionamento da EJA.  | Equipe gestora da unidade e professores.             | Durante as reuniões de sexta-feira.       |
| <b>FORTALECIMENTO DA EQUIPE E APOIO AO TRABALHO DOS PROFESSORES</b>     | Estruturar aulas especializadas nos espaços da biblioteca, sala de informática e laboratório de Ciências.<br><br>Continuar com as aulas de biblioteca.<br><br>Organizar aulas no laboratório de informática.<br><br>Organizar e equipar o espaço do laboratório de Ciências.<br><br>Garantir a realização de reuniões.                                       | Equipe gestora e coordenação.                        | A partir do 2º semestre de 2013.          |
| <b>ACOMPANHAMENTO DO PERCURSO FORMATIVO/ESPECIFICIDADE DO ESTUDANTE</b> | Ligar para os alunos quando tiverem mais de três faltas consecutivas e promover conversas para identificar as suas dificuldades, dando encaminhamentos.  | Professores, juntamente com a equipe de coordenação. | A partir do 2º semestre de 2013.          |
| <b>ATIVIDADES DE SOCIALIZAÇÃO</b>                                       | Elaborar calendário permanente de atividades como feiras, campeonatos e outros eventos.  | Equipe gestora e professores.                        | Início do ano letivo.                     |

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Reforça-se a importância de conhecer os alunos e buscar sempre a construção de uma relação atenciosa com eles, no sentido de se voltar para o seu processo formativo. Para tanto, conversas periódicas com os estudantes, em um sistema de acompanhamento das dificuldades e progressos, precisam ser sistematizados e reconhecidos como forma de conhecer as trajetórias escolares e de vida. É importante, assim, manter um arquivo organizado no qual dados dos educandos possam ser acessados com facilidade. Seria interessante também que eles apresentassem relatórios de entrevistas, avaliações diagnósticas e fichas de autoavaliação e avaliação.

Além da entrevista, o aluno pode responder a um questionário em formato de plano de estudos ou projeto de vida, no qual registre os seus objetivos pessoais em relação aos estudos. A partir dessas informações, a equipe poderia propor atividades que contribuíssem para que o discente alcance as suas metas. Esses dados seriam sistematizados e repassados para os professores, para a melhor compreensão do grupo de alunos que atendem, podendo, com isso, trabalhar durante as aulas questões pertinentes e de acordo com o grupo sob a sua responsabilidade.

### 3.1.1 Fortalecimento da equipe de trabalho

As pesquisas sobre escolas eficazes de EJA (SILVA, BONAMINO, RIBEIRO, 2012) apresentam questões importantes para um trabalho de qualidade na escola. Dentre elas, está o foco no fortalecimento das equipes de trabalho. A gestão escolar precisa ter uma ação direcionada à integração e ao empenho da sua equipe. Vale ressaltar que os estudos sobre qualidade disponibilizam dados para refletir sobre formas de fortalecer uma equipe de trabalho escolar.

A integração pode ser sentida quando há a utilização de uma mesma linguagem entre os membros da equipe perante os educandos. Ela também pode ser sentida quando a gestão da escola é voltada para os conhecimentos pedagógicos, motivando o corpo docente na realização de projetos pedagógicos que contribuam para a aprendizagem dos alunos.

Por fim, o corpo docente, principalmente das escolas com períodos de EJA noturnos, deve sentir que a gestão escolar participa do turno da noite da mesma forma que nos demais turnos. O comprometimento da gestão reflete no

comprometimento dos professores com os alunos e destes com a escola e com o seu próprio percurso formativo.

Fortalecer uma equipe consiste não só em uma filosofia de trabalho, mas em ações práticas. Muitas das ações apresentadas a seguir já fazem parte do cotidiano da Escola Girassol. No entanto, é importante que estejam descritas para que não se percam com o tempo ou com possíveis trocas de gestão:

- participar das reuniões pedagógicas;
- trocar informações entre os professores e integrantes da coordenação;
- discutir casos de alunos;
- participar dos momentos de planejamento, contribuindo para a garantia da execução do que foi planejado;
- avaliar os projetos no cotidiano, nos aspectos positivos e no que é preciso melhorar com relação à equipe docente e discente, motivando novas ações.

### 3.1.2 Plano de monitoramento da frequência: definindo responsabilidades

As pesquisas realizadas em escolas consideradas eficazes para o ensino da EJA indicam alguns pontos que podem ser aprimorados na Escola Girassol, referentes à gestão escolar como um todo. No entanto, na compreensão do problema da evasão, há dois pontos de atenção, nos quais se destaca o cuidado com a frequência escolar. Entrar em contato com o aluno logo nas primeiras faltas, via telefone ou carta, registrando o motivo e monitorando a volta dos estudantes, pode ser um indicativo desse cuidado.

O monitoramento da frequência visa obter informações sobre os motivos que levam o aluno a faltar, avisando em tempo hábil aos responsáveis pelos alunos de 15 a 17 anos sobre as faltas e também aos órgãos competentes, cuidando para que não haja evasão. Além disso, o monitoramento precisa ser um instrumento para atuação com cada grupo, identificando problemas nas turmas ou idades específicas, garantindo, assim, que essas dificuldades não levem à evasão. Por exemplo, intervenções podem ser realizadas mais prontamente quando a convivência entre adultos, idosos e jovens não está acontecendo de maneira a contribuir para que tenham o seu desenvolvimento escolar garantido.

O quadro a seguir representa as atividades do monitoramento que precisam ser realizadas sistematicamente. Além disso, propõe-se quando elas devem ser realizadas e quem são os responsáveis por cada ação.

Quadro 4: Monitoramento da frequência – Ações sistemáticas

| <b>Nº</b> | <b>AÇÕES</b>   | <b>QUANDO</b>          | <b>RESPONSÁVEL</b>            |
|-----------|--|------------------------|-------------------------------|
| 01        | Questionário com os alunos.  | Momento da matrícula   | Coordenação                   |
| 02        | Entrevista inicial e continuada.   | Momento da matrícula   | Coordenação                   |
| 03        | Carta aos alunos faltosos.   | 10 faltas consecutivas | Professores e coordenação     |
| 04        | Telefonema aos alunos faltosos.  | 3 faltas consecutivas  | Professores                   |
| 05        | Preenchimento de planilha de frequência.   | Semanalmente           | Professores                   |
| 06        | Preenchimento do documento BH na Escola.   | Quinzenalmente         | Coordenação e direção escolar |
| 07        | Socialização das ações, levantamento dos dados das planilhas e socialização das informações. | Mensalmente            | Coordenação e direção escolar |

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Cada professor receberá uma quantidade de cartas e envelopes para preencher quando constatar dez faltas consecutivas do aluno e insucesso no contato telefônico. Essas ações, para os estudantes de 15 a 17 anos, estarão aliadas ao preenchimento do documento BH na Escola e ao envio para o Programa Família Escola e Conselho Tutelar.

Há necessidade, também, de uma maior conscientização dos alunos para o preenchimento do documento de afastamento temporário, que é t uma forma do educando justificar a sua ausência temporária à escola. O contato com o aluno evadido precisa ser feito para entender as causas da evasão e para disponibilizar a ele oportunidade de voltar assim que for possível.

Para que os procedimentos sejam seguidos, é preciso investir tempo em formação e treinamento dos professores para avançar na comunicação dos dados e contato com os alunos que possuem muitas faltas. O quadro pode ser ampliado em folha A1 ou A2 para ser afixado em local visível, com todas as informações coletadas durante a semana.

### 3.2 Equipe de gestão

A equipe gestora precisa também atuar como líder e proponente de mudanças, colhendo os casos dos alunos e professores e fazendo a devolutiva em formato de propostas a serem implementadas. No caso da melhoria dos percentuais de permanência e conclusão dos estudantes da EJA, alguns pontos precisam ser periodicamente avaliados. Para isso, propõe-se a análise das seguintes questões:

- Os horários da secretaria escolar atendem aos alunos da EJA e às suas necessidades?
- O aluno tem acesso aos vários ambientes de aprendizagem da escola?
- Como está a acolhida dos alunos no início e durante o ano letivo?
- A avaliação diagnóstica tem contribuído para identificar as dificuldades dos alunos e garantir a sua melhor enturmação?

Com o olhar voltado para esses pontos, a gestão escolar pode se manter atenta aos procedimentos escolares que contribuem para a permanência e/ou volta do aluno para a escola.

Cabe à equipe de gestão escolar envolver os professores em todas as reflexões sobre a permanência do educando na escola. É papel da equipe escolar cuidar para que maiores índices de permanência e certificação sejam alcançados. Como não há respostas prontas, todos precisam ser envolvidos no planejamento e no cumprimento sistemático das ações. Além de contribuir para a implementação das ações, os professores também poderão dizer se elas estão produzindo os efeitos esperados, possibilitando, com isso, os ajustes necessários.

Como explorado no referencial teórico deste trabalho, fortalecer a equipe docente é um dos primeiros passos para um trabalho bem realizado, qualificando os espaços e tempos de formação e debate entre os docentes e tornando efetivo o que é decidido nas reuniões. Cada docente precisa fazer a sua parte, mas é a equipe gestora que organiza, cobra e sistematiza para que o todo do processo educacional esteja cada vez mais coeso. No caso da escola pesquisada, ações precisam ser implementadas como:

- organização e fortalecimento da equipe de apoio: auxiliar de biblioteca e monitor de informática;
- construção de material de apoio na aprendizagem das diversas áreas do conhecimento;
- estudo de metodologias no ensino da EJA;
- organização de calendário de atividades artísticas e culturais;
- organização de atividades esportivas.

### 3.2.1 Estratégias para atender às diferenças geracionais

O parecer CME nº 093/02 aponta para a necessidade de criar turmas na EJA específicas, observando os critérios de idades. Com o objetivo de um melhor atendimento ao público e às suas especificidades, essa medida é importante para garantir o respeito às demandas de cada etapa geracional. É necessário garantir também, em cada turma, um número de alunos que permita um bom acompanhamento por parte dos professores. As diretrizes da SMED/BH apontam o número mínimo 25 alunos por turma.

Ao montar turmas específicas por idade, a equipe gestora deve estar atenta ao perfil dos profissionais que trabalharão com cada turma, como elemento facilitador do processo, e do bom estabelecimento da relação professor-aluno.

A opção por enturmações a partir do critério de idade deve estar acompanhada do nível de aprendizagem dos educandos e também da observação de quais alunos permaneceriam mais na escola se estivessem enturmados com pessoas da sua faixa etária. Além disso, podem ser previstas etapas de enturmações flexíveis quando, em um determinado momento, grupos diferenciados se formarem para participar de uma oficina, debater um tema ou fazer outras atividades.

### 3.2.2 Equipe de apoio

Além do trabalho com a equipe docente, é necessário envolver e fortalecer os profissionais de apoio para potencializar os espaços formativos da escola. No caso da escola pesquisada, foi possível verificar que há aulas de biblioteca e os alunos

frequentam o espaço, fazendo empréstimo dos livros disponíveis. Além disso, a auxiliar de biblioteca realiza um trabalho em conjunto com os professores.

Entretanto, é preciso melhorar o funcionamento do laboratório de informática. Cabe à gestão escolar buscar meios para que ele tenha o seu funcionamento garantido. Em agosto de 2013, foi contratado um novo monitor; logo, entende-se que os professores podem utilizar a sala como recurso didático no favorecimento da aprendizagem, uma vez que serão devidamente acompanhados por um funcionário do setor.

O quadro abaixo relaciona espaços da escola que podem ser potencializados, aumentando a sua contribuição para o projeto pedagógico da EJA:

Quadro 5: Fortalecimento da equipe de apoio e espaços educativos

| <b>Nº</b> | <b>ESPAÇO</b>              | <b>OBJETIVO</b>   | <b>PERÍODO</b>  |
|-----------|----------------------------|---|---|
| 01        | Biblioteca                 | Contribuir para formação de hábitos de leitura.                             | Aulas de biblioteca semanalmente.                       |
| 02        | Laboratório de Informática | Aumentar a utilização das TICs para maximizar os processos de aprendizagem. | Uso livre de acordo com as necessidades dos alunos.     |
| 03        | Laboratório de Ciências    | Viabilizar a utilização do laboratório.                                     | Aulas específicas dentro das necessidades do currículo. |
| 04        | Quadra de esportes         | Incentivo às praticas esportivas.   | Atividades semanais.                                    |

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

No pilar de fortalecimento da equipe e apoio ao trabalho dos professores, há carência de um profissional que acompanhe os filhos das mães alunas que não têm com quem deixá-los para estudar. Na escola, durante o turno diurno, há monitores de inclusão que acompanham alunos com deficiência nas turmas.

Sendo assim, a gestão escolar deve apresentar a proposta à SMED para a contratação de um monitor de inclusão para acompanhar as crianças do horário noturno. Há salas ociosas nesse turno, nas quais o trabalho poderia ser realizado com atividades de recreação, inclusive.

Esta proposta poderia também ser ampliada para outras unidades escolares, garantindo o direito das mulheres de frequentar a escola e prosseguir os seus

estudos. Essa estratégia também beneficiaria a gestão e os professores, pois não teriam que ficar preocupados com as crianças e fazer intervenções junto a elas.

### **3.3 Participação dos estudantes na avaliação do trabalho da escola**

Embora a escola tenha vários instrumentos de avaliação, é importante que seja capaz de possibilitar aos educandos a oportunidade de avaliar o trabalho da equipe da escola, propor melhorias e fazer críticas. Essa é uma chance também para a equipe docente e de gestão, como meio de visualizar a percepção que os alunos têm do trabalho que é realizado. Isso garante o esclarecimento de pontos não compreendidos por eles e, o mais importante, possibilita corrigir falhas do trabalho desenvolvido.

A abertura desse diálogo permite, também, o exercício da cidadania na luta por uma educação de qualidade, podendo, por isso, equipe escolar e comunidade, exigir melhorias junto ao poder público nos aspectos que fogem da competência da escola, como no caso da acessibilidade, seja com relação ao transporte ou mesmo às adequações no prédio da escola.

Esses canais de comunicação, para entender como os alunos percebem a escola, são fundamentais, uma vez que muitos deles podem evadir sem informar os reais motivos. Além de uma abertura à escuta dos educandos, como foi possível perceber nos casos relacionados neste trabalho, é necessário coletar informações sobre a percepção do corpo discente a respeito da escola e dos profissionais que nela atuam. Nem sempre os alunos se sentem à vontade para reclamar sobre o trabalho da escola. A gestão, percebendo a importância desse movimento, é que deve criar meios para tal.

No anexo, apresenta-se um modelo de questionário direcionado aos educandos para entender como percebem e avaliam o trabalho da escola. Para os alunos não alfabetizados, a professora precisa de ter o cuidado de ler o material, indicar os itens para respostas e recolher as opiniões expressadas oralmente.

### **3.4 Acompanhamento do processo formativo dos estudantes**

A partir dos dados do monitoramento da frequência, dos registros das entrevistas e do *feedback* dos professores, serão selecionados os educandos prioritários para o acompanhamento do processo formativo, que consistirá em diálogos periódicos. Essas conversas precisam ser entendidas como um procedimento que visa contribuir para o processo formativo dos alunos.

Muitos educandos, como indicado na pesquisa da FUNDEP sobre o perfil dos estudantes da EJA, apresentam um histórico de uma ou mais reprovações, enquanto outros nunca frequentaram a escola. Por esse motivo, o acompanhamento deverá visar, também, à percepção das dificuldades dos alunos, com o intuito de ajudá-los e motivá-los a não se afastarem dos estudos.

Esse acompanhamento poderá ainda identificar alunos interessados em fazer algum curso profissionalizante, devendo estes ser encaminhados para a formação profissional oferecida por programas específicos externos à escola. Ele também pode ser uma ponte entre os alunos e professores, para que o corpo docente identifique estudantes que precisem de atendimento individualizado.

Abaixo, apresenta-se um quadro com as principais atividades a serem desenvolvidas pelo acompanhamento de processo formativo.

Quadro 6: Atividades do acompanhamento de processos formativos

| <b>Nº</b> | <b>ATIVIDADE</b>                                | <b>RESPONSÁVEL</b>            | <b>PERÍODO</b>                   |
|-----------|---|-------------------------------|----------------------------------|
| 01        | Entrevista inicial.                             | Coordenação.                  | Início do processo de matrícula. |
| 02        | Questionário do aluno.                          | Coordenação.                  | Início do processo de matrícula. |
| 03        | <i>Feedback</i> do desenvolvimento do aluno.    | Professores.                  | Reuniões semanais.               |
| 04        | Conversas com os alunos.                        | Coordenação/professores.      | Quando for necessário.           |
| 05        | Encaminhamento para cursos profissionalizantes. | Equipe gestora e professores. | Quando for necessário.           |
| 06        | Atividades individualizadas de aprendizagem.    | Coordenação e professores.    | Quando for necessário.           |

Fonte: Elaborado pela autora (2013).

### **3.5 Recomendações para a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte**

Tendo em vista o papel da Secretaria na implementação de políticas públicas que ampliem o acesso e garantam a qualidade da educação ofertada, recomenda-se:

- implementar políticas de transporte escolar voltadas para atender à modalidade de ensino EJA. Muitos alunos custeiam a própria passagem para continuar estudando, outros deixam de estudar por não ter as mesmas condições. Logo, essa ação visaria diminuir a evasão e possibilitar o acesso à EJA para todos os estudantes;
- garantir profissionais para a biblioteca e laboratório de informática;
- contratar monitor de inclusão (cargo já existente para acompanhar alunos de inclusão no ensino regular) para o acompanhamento e o desenvolvimento de atividades de recreação com os filhos das educandas que não têm com quem deixar as crianças no período de estudo;
- criar fóruns de EJA por regionais, possibilitando a troca de experiências e formação entre as equipes gestoras e docentes atuantes na modalidade de ensino;
- estruturar formações para o corpo docente, tendo em vista a diversidade do público atendido pela EJA, principalmente os jovens.

### **3.6 Avaliação geral do projeto de intervenção**

O presente projeto passará pela apreciação da equipe docente e discente e gestão da escola. Serão avaliados, mensalmente, no andamento das atividades a comunicação e o retorno dos educandos faltosos; a realização das atividades pedagógicas junto aos espaços e profissionais de apoio; o repasse das informações das entrevistas e questionários de novos alunos e o acompanhamento de alunos.

Já trimestralmente, a gestão escolar pode elaborar, a partir dos dados do monitoramento, da frequência e das avaliações mensais da proposta, quadros que informem a comunidade escolar sobre a evasão e permanência na EJA. É importante também que, semestralmente ou trimestralmente, em conjunto com o

conselho de classe, os estudantes avaliem o andamento da escola e a qualidade dos serviços prestados, propondo melhorias que deverão ser discutidas pela equipe de gestão e docentes. A gestão pode fazer a devolutiva dessas avaliações, informando as providências tomadas em forma de circular ou informativo.

### 3.7 Considerações finais

“Tem de todas as coisas. Vivendo se aprende,  
mas o que se aprende mais  
é só a fazer maiores perguntas”.  
João Guimarães Rosa

Na introdução desta dissertação, esclareceu-se ao leitor que a pesquisa aqui realizada deu-se no mesmo ambiente de trabalho da pesquisadora. Assim, cabe nessas considerações finais retomar esse dado. A escolha originou um processo que não foi isento de conflitos internos, pois, a todo momento, o que transparecia era a realização de uma avaliação do próprio trabalho e do trabalho de um grupo, como alguém que coloca os óculos para enxergar melhor. Ao mesmo tempo em que eram coletados os dados, o cotidiano passou a ser observado e analisado atentamente e a escuta aos estudantes e professores passou a ser ainda mais qualificada.

O tempo todo tentou-se perceber “o que precisamos fazer de diferente para que aquele público não interrompa os estudos e chegue à conclusão do Ensino Fundamental”. Todos querem uma escola melhor: alunos, professores e gestores. Entretanto, como construí-la no âmbito da gestão escolar? Muitas vezes, a escola realiza um bom trabalho com projetos de aprendizagem. No entanto, é necessário que aquelas práticas que trazem evidências da sua efetividade sejam sistematizadas no ambiente escolar. Elas precisam ser implementadas, avaliadas e aprimoradas em um processo constante.

A gestão escolar deve, em vários momentos, acreditar e persistir naquilo que realiza. O que percebi nesse processo de pesquisa e também, de certa forma, de avaliação, é que, muitas vezes, nós, que estamos na gestão escolar, temos um

número grande de tarefas, o que nos leva, frequentemente, à perda da dimensão dos resultados do nosso trabalho. Em outros momentos, passamos por problemas recorrentes, como o caso da evasão, mas não conseguimos ter uma ação permanente que agregue estratégias para a resolução da situação. Espero que o exercício realizado no terceiro capítulo deste estudo possa responder a essas necessidades.

Os conflitos gerados na realização deste trabalho também são de ordem prática. Em cada momento que se observava que uma ação equivocada da escola poderia incidir na evasão de um educando, medidas já eram pensadas e levadas para discussão, na tentativa de sanar aquela dificuldade. Assim, muito do que foi proposto no plano de ação já está em processo de implementação. Por exemplo, o horário da secretaria escolar já foi alterado para atender a todo o período noturno. Um planejamento foi realizado para que, com a troca do monitor, os educandos da EJA possam ter mais acesso ao laboratório de informática. As dificuldades no ensino da Matemática para os alunos adultos também foram abordadas nas reuniões, bem como a necessidade da sistematização das estratégias de monitoramento da frequência em todas as idades. Essas foram algumas das ações já desenvolvidas.

Ao final de um trabalho desse tipo, as questões iniciais do problema se desdobram ainda mais. Analisando a trajetória escolar dos jovens do gênero masculino, foi encontrada muita fragmentação do percurso escolar durante os anos no ensino regular e na EJA. Logo, foi possível perceber a necessidade de mais pesquisas e políticas que debatam, proponham e validem estratégias para aumentar a escolarização dos jovens.

Além disso, ficou evidente a necessidade de que a escola esteja amparada por meios que contribuam para que todos a ela tenham acesso, nela possam permanecer e através dela alcancem os seus objetivos pessoais de formação.

Por último, constatou-se que é possível observar o cotidiano com um olhar diferenciado quando se propõe entender um problema e buscar meios para amenizar os seus efeitos cotidianamente. Talvez um dos primeiros passos para isso seja identificar o problema e compreendê-lo no interior da instituição. O segundo seria envolver um grupo para trabalhar com base em evidências e implementar ações para minimizá-lo.

Para tal tarefa, torna-se necessário eleger e utilizar instrumentos de coleta de dados e buscar informações e interpretações que possibilitem um olhar mais

apurado para o trabalho da escola como um todo e da gestão escolar por consequência, como entrevistas, questionários, estudo de índices, dentre outros. Essas estratégias podem modificar a gestão escolar da condição de tarefa para promotora de ações que elevem a qualidade da EJA.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: Soares, Leôncio, Giovanetti, Maria Amélia Gomes de Castro, Gomes, Nilma Lino (Org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e Cidadania, RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, n. 11, abr. 2001.

BARBOSA, Maria José. Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos. In: Aguiar, Maria Ângela da S. (org). **Educação de jovens e adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed, 2009.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá Barreto, **A participação na escola: contribuições para a melhoria da qualidade da educação**. Escola de gestores. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5-sala\\_planejamento\\_praticas\\_gestao\\_escolar/pdf/u1\\_saibamais8.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/5-sala_planejamento_praticas_gestao_escolar/pdf/u1_saibamais8.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2012.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB nº 11/2000, de 10 mai. 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2012.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9394/96**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=14906&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866)>. Acesso em: 25 ago. 2012.

BELO HORIZONTE, CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. **Resolução CME BH 001-2004**. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <[http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=RESOLUCAO\\_CME-BH\\_001-2004.pdf](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento=download&urlArqPlc=RESOLUCAO_CME-BH_001-2004.pdf)>. Acesso em: 21 mai. 2013.

BELO HORIZONTE, CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Regulamentação da educação de jovens e adultos nas escolas municipais de Belo Horizonte**.

Parecer 093-02, de 07 de novembro de 2002. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/mg/sites/forumeja.org.br.mg/files/Parecer%20de%20EJA%20do%20CME%20BH.doc> er+eja+&btnK= >. Acesso em: 01 ago. 2012.

BELO HORIZONTE, Diário Oficial do Município. **PBH promove curso de formação de professores do programa floração.** Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaeducacao.do?method=detalheartigo&pk=1054538>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

BELO HORIZONTE, CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte.** Resolução nº 001, de 05 de junho de 2003.

CAMPOMAR, Marcos Cortez. Do uso de “estudo de caso” em pesquisas para dissertações e teses de administração. **Revista de administração**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 95-97, julho/setembro/1991. Disponível em: <<http://www.pessoal.utfpr.edu.br/luizpeplow/disciplinas/metodologia/O%20uso%20de%20estudos%20de%20caso.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2013.

CARMO, Gerson Tavares. **Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social: crítica ao senso comum e as suas justificativas.** UENF. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT18/GT18-1088%20int.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2013.

CARVALHO, Roseli Vaz. **A juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas?** 2012. Disponível em: <<http://www.horacio.pro.br/oldsite/fmp/ped/2011-2/eja/GT18-5569--Int.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a13v29n1.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2013.

CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – SMED BH. **Orientações para a educação de jovens e adultos em 2011.** Belo Horizonte, 25 de janeiro de 2011.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Edital processo seletivo 2011 e informações ao candidato.** Faculdade de educação, Programa de Pós-Graduação Profissional- PPGP, Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 30 jun. 2011. Disponível em: <<http://www.acesa.com/educacao/arquivo/noticias/2011/07/12-caed/edital.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2013.

CRUZ, Neilton Castro da. **Casos pouco prováveis: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado. 2011. Belo Horizonte: UFMG/FaE. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8NAL2J/disserta\\_\\_o\\_neilton.pdf;jsessionid=1ED32DAF8725E3F87F66C877E0DFEC97?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8NAL2J/disserta__o_neilton.pdf;jsessionid=1ED32DAF8725E3F87F66C877E0DFEC97?sequence=1)>. Acesso em: 14 set 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=5&topic=1>>. Acesso em: 04 jun. 2013.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Singular ou plural? Eis a escola em questão. In: BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Soares, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro, Gomes, Nilma Lino (org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, **Conferência de Jomtien**, 1990. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 28 jan. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes (Coord.). **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. 2002. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade\\_da\\_educacao.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf)>. Acesso em: 2 out. 2012.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo: Em Perspectiva, 18 (2): 113-118, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

DUARTE, Newton. **O ensino de Matemática na educação de adultos**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ESCOLA Girassol. **PPP – Proposta Político Pedagógica para Educação de Jovens e Adultos**, 1ª versão. Belo Horizonte, 2004.

ESCOLA Girassol. **PPP – Proposta Político Pedagógica para Educação de Jovens e Adultos**, 2ª versão. Belo Horizonte, 2011.

FÓRUM Estadual da Educação de Jovens e Adultos do estado de São Paulo, **Quem somos**. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sp/node/42>>. Acesso em: 02 mar. 2013.

FRIEDRICH, Márcia. BENITE, Anna M. Canavarro. BENITE, Claudio R. Machado e PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação política pública educacional**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2012.

HADDAD, Sérgio (coordenador). **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em**

**educação no período 1986 – 1998.** Ação Educativa: São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2428/1/ejaea.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2012.

IBGE, PNAD 2007. **Comentários.** 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/suplementos/jovens/comentarios.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

LEÃO, Geraldo. NONATO, Symaira Poliana. Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 833-848, out./dez., 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000400004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000400004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 14 mai. 2013.

MINTZBERG, Henry. **Managing: Desvendando o dia da gestão.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

NERY, Marcelo Côrtes. **Motivos da evasão escolar, sumário executivo.** Rio de Janeiro: FGV/IBRE,CPS, 2009. Disponível em: <[http://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE\\_Motiva%C3%A7%C3%B5esEvas%C3%A3oEscolar\\_Sumario.pdf](http://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE_Motiva%C3%A7%C3%B5esEvas%C3%A3oEscolar_Sumario.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

PERRONOU, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIERRO, Maria Clara Di. A Educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2012.

PIERRO, Maria Clara Di. JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2012.

Presidência da República, Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 19 mai. 2013.

PROJOVEM. **Finalidades.** Coordenação nacional do Projovem urbano. Secretaria Nacional da Juventude, Brasília: DF, 2013. Disponível em: <<http://www.projovem.gov.br/site/interna.php?p=material&tipo=Conteudos&cod=14>>. Acesso em: 26 mai. 2013.

RIBEIRO, Eliane. **Educação de jovens e adultos no Brasil: conquistas e controvérsias.** Congresso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, República Argentina, 13, 14 e 15 de setembro de 2010. Disponível em: <[http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/ADULTOS/RLE3115\\_Ribeiro.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/ADULTOS/RLE3115_Ribeiro.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão. RIBEIRO, Vanda Mendes, GUSMÃO, Joana Buarque de. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a1135124.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2012.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SILVA, Maria Abádia da Silva. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2012.

SILVA, Jaqueline Luzia da. BONAMINO, Alícia Maria Catalano de. RIBEIRO, Vera Masagão. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de caso na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educação em revista**: Belo Horizonte, v. 28, p. 367-392. Jun. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-A46982012000200017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-A46982012000200017&lng=pt&nrm=iso)>.. Acesso em: 03 nov. 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, *Guia SMED – Atribuições-serviços-procedimentos-gerências-coordenações-núcleos-projetos-programas-endereços-escolas municipais-unidades de educação infantil-creches*. Belo Horizonte, 2011.

SERVA, Maurício e JAIME JÚNIOR, Pedro. Observação participante pesquisa em administração: uma postura antropológica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.1, p. 64-79, Mai./Jun. 1995. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a08v35n3.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2013.

TORRES, Rosa María. **Una década de educación para todos: la tarea pendiente1**. IPE UNESCO Buenos Aires, 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/rosaesp.pdf> >. Acesso em: 08 set. 2012.

**ANEXO**

## Escola Girassol - Questionário aos educandos

1. Como você define o trabalho da escola?

A) ( ) Ótimo.            B) ( ) Bom.            C) ( ) Regular.            D) ( ) Precisa  
melhorar muito.

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Como você avalia a estrutura física da escola?

A) ( ) Ótima.            B) ( ) Boa.            C) ( ) Regular.            D) ( ) Precisa  
melhorar muito.

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Como você avalia a disciplina da escola?

A) ( ) Ótima.            B) ( ) Boa.            C) ( ) Regular.            D) ( ) Precisa  
melhorar muito.

Dê sugestões: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Você pretende continuar estudando?

A) ( ) Sim.            B) ( ) Não.            C) ( ) Ainda estou em dúvida.

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Os conhecimentos adquiridos contribuíram para melhorar, de alguma forma, a sua vida pessoal e/ou profissional?

A) ( ) Sim.            B) ( ) Não.            C) ( ) Não sei responder.

Cite um exemplo: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. A escola respondeu às suas expectativas?

A) ( ) Sim.                    B) ( ) Não .                    C) ( ) Não sei responder.

Por quê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. O que mais ajudou na sua permanência na escola e contribuiu para que não desistisse de estudar?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. O que mais dificultou os seus estudos ou contribuiu para que pensasse em desistir de estudar?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. O que você mais gostou na escola?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Dê uma sugestão para melhorarmos o nosso trabalho:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Obrigada por contribuir com a melhoria do nosso trabalho.  
A sua opinião é muito importante para nós!