

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

MIRLENE RIOS ELIAS FERNANDES

**A CONCLUSÃO DO MÓDULO I NOS COMPONENTES CURRICULARES DA EJA:
UM DESAFIO PARA A GESTÃO ESCOLAR DO CESEC DE FORMIGA (MG)**

JUIZ DE FORA

2018

MIRLENE RIOS ELIAS FERNANDES

**A CONCLUSÃO DO MÓDULO I NOS COMPONENTES CURRICULARES DA EJA:
UM DESAFIO PARA A GESTÃO ESCOLAR DO CESEC DE FORMIGA (MG)**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ana Rosa Costa Picanço Moreira

JUIZ DE FORA

2018

MIRLENE RIOS ELIAS FERNANDES

**A CONCLUSÃO DO MÓDULO I NOS COMPONENTES CURRICULARES DA EJA:
UM DESAFIO PARA A GESTÃO ESCOLAR DO CESEC DE FORMIGA (MG)**

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

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao maior dos mestres, meu companheiro e protetor Jesus, pela oportunidade e, juntamente aos amigos da espiritualidade, por manterem iluminada minha trajetória ao longo desse curso e recarregarem minhas energias sempre que eu parecia sucumbir.

À minha mãe, minha guerreira e força maior neste mundo, meu referencial de responsabilidade, eficiência e profissionalismo, por me mostrar que enquanto estamos lúcidos somos sempre capazes de ser transformados pelo conhecimento e contribuir para melhorar o mundo ao nosso redor.

Ao meu velho e amoroso pai que por vezes me perguntou quando esse curso acabaria, acrescentando “Sinto saudades de você filha, já não está tão presente em nossos finais de semana...”. Obrigada pai, por permanecer forte e me aguardar. Estou de volta.

Ao meu marido pela paciência, incentivo e especialmente pelo carinho durante as longas horas em que eu permanecia diante do computador, quando não me deixava sentir fome, sede ou falta de seus afetos, os quais me encorajavam a continuar. Esse título é nosso companheiro!

Aos meus filhos e netos por compreenderem a minha ausência.

À minha incansável e eficiente Suporte de Orientação Mestre Mayanna Martins Santos por sua atenção, eficácia e presteza nas orientações.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a. Ana Rosa Picanço Moreira pela confiança em meu trabalho e delicadeza nas intervenções.

Aos meus colegas de turma que através da alegria, do carinho e entusiasmo contribuíram para que eu acreditasse que todos nós éramos capazes e tornaram superável e prazeroso esse desafio. Que Deus os abençoe e que nossos aprendizados façam a diferença na vida dos nossos alunos.

A todos que viabilizaram a construção e implementação do Mestrado Profissional do PPGP da UFJF.

E enfim, agradeço aos meus colegas de trabalho no CESEC que se disponibilizaram a contribuir para que essa pesquisa fosse realizada e, junto a mim, acreditam que seus resultados possam de fato alcançar os objetivos propostos.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). A pesquisa visou compreender os motivos que levam ao elevado índice de não conclusão no Módulo I dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio do Centro Estadual de Educação Continuada de Formiga (CESEC). Os objetivos específicos foram: i) descrever criticamente a realidade do CESEC de Formiga, apresentando o problema da não conclusão do Módulo I enquanto desafio maior para a promoção da escolaridade de seus alunos; ii) identificar e analisar os fatores que contribuem para o problema; iii) elaborar um plano de ação educacional (PAE) para a superação dos problemas diagnosticados. Para tanto, a pesquisa de abordagem qualitativa utilizou como instrumentos de geração de dados a entrevista semiestruturada, com os profissionais da escola, e o questionário, aplicado a alunos. A partir da análise dos dados, constatou-se que a razão mais apontada para a não permanência no centro é a dificuldade em conciliar as responsabilidades da vida adulta com os estudos. Dentre os fatores intraescolares, observou-se a necessidade de se investir na melhoria da qualidade do acolhimento e da construção do vínculo com o centro, o que enseja a revisão dos procedimentos de matrícula, do material didático utilizado e aspectos do processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na reformulação do Módulo I e na promoção de momentos coletivos de aprendizagem. Dessa forma, procedeu-se à apresentação de um Plano de Ação Educacional, propondo ações que possam auxiliar a gestão a minimizar o problema detectado, visando ao gradativo aumento dos índices de conclusão no Módulo I, por meio de inovações no PPP do Centro e no fazer pedagógico.

Palavras-Chave: EJA. Ensino Semipresencial. CESEC. Vínculo escolar. Acolhimento.

ABSTRACT

The present dissertation was conducted in the context of the Professional Postgraduate Program in Education Management and Evaluation (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The research aimed to understand the reasons that lead to the high index of non-completion in Module I of the curricular components of Elementary and High School of the State Center for Continuing Education of Formiga (CESEC). The specific objectives were: i) to critically describe the reality of CESEC of Formiga presenting the problem of not completing Module I as a major challenge to promote the schooling of its students; ii) Identify and analyze the factors that contribute to the problem; iii) elaborate an educational action plan (SAP) to overcome the diagnosed problems. Therefore, the qualitative research used as data generation, tools the semi-structured interview with the professionals of the school and the questionnaire with the students. From the analysis of the data, it was verified that the reason most indicated for the non-permanence in the center is the difficulty to conciliate the adult life's responsibilities with the studies. Among the in-school factors, it was observed the need to invest in improving the quality of the host and building the bond with the center, which leads to a review of the enrollment procedures, the didactic material used and aspects of the teaching and learning process , with emphasis on reformulating Module I and promoting collective learning moments. Thus, an Educational Action Plan was presented proposing actions that could help the management to minimize the detected problem, aiming at the gradual increase of the completion index in Module I through innovations in the Center's PPP and in the pedagogical doing.

Key words: EJA. Blended Education. CESEC. School Bond. Host.

Dedico esta pesquisa a todos os alunos que concluíram a Educação Básica no CESEC de Formiga por terem acreditado no poder transformador da educação e se empenhado para a realização de seu sonho.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos componentes curriculares do Ensino Médio por área do conhecimento	35
Figura 2 - Distribuição dos componentes curriculares do Ensino Fundamental por área do conhecimento	36
Figura 3 - Distribuição dos pontos modulares no CESEC de Formiga.....	44

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas e não concluintes no Módulo I no Ensino Fundamental em 2016.....	50
Gráfico 2 - Número de matrículas e não concluintes no Módulo I no Ensino Médio, ano 2016	50
Gráfico 3 - Percentual de não concluintes no Módulo I do Ensino Fundamental, 2014 a 2016	55
Gráfico 4 - Percentual de não concluintes no Módulo I do Ensino Médio, 2014 a 2016	56
Gráfico 5: Distribuição dos alunos por faixa etária.....	104
Gráfico 6 - Classificação étnico-racial dos alunos.....	108
Gráfico 7 - Estado civil dos alunos	109
Gráfico 8 - Percentual dos alunos que trabalham e não trabalham.....	110
Gráfico 9 - Tipo de trabalho.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de componentes curriculares por professor-orientador	41
Quadro 2 - Algumas técnicas de coleta de dados: pontos fracos e pontos fortes	99
Quadro 3 - Perfil dos profissionais entrevistados	102
Quadro 4– Síntese dos fatores analisados e respectivas ações	173
Quadro 5– Atendimento às especificidades dos alunos - juvenialização	181
Quadro 6– Relação do ensino e mundo do trabalho	184
Quadro 7– Quanto à distância da escola	185
Quadro 8– Quanto à necessidade de motivar os alunos a permanecer nos estudos	188
Quadro 9- Quanto à necessidade de favorecer a frequência das alunas-mães.....	189
Quadro 10 - Melhorar a distribuição de matrículas do Módulo I por professor	190
Quadro 11 - Aprimorar o acolhimento aos alunos na secretaria e nas salas de aula	192
Quadro 12 - Aprimoramento e renomeação do procedimento de entrevista	194
Quadro 13 - Aprimoramento do atendimento do professor e do processo de ensino	197
Quadro 14 - Promoção de momentos coletivos de aprendizagem	198
Quadro 15- Oferecer atendimento na biblioteca em tempo integral	199
Quadro 16 - Oferecer material didático que atenda às especificidades da EJA.....	201
Quadro 17 - Da necessidade de contínua capacitação gestora	202
Quadro 18 - Da reformulação do Módulo I	204
Quadro 19 - Sobre a dificuldade de aprendizagem	205

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de não concluintes no Módulo I do Ensino Fundamental em 2014	51
Tabela 2 - Percentual de não concluintes no Módulo I do Ensino Médio em 2014 ...	52
Tabela 3 - Percentual de não concluintes no Módulo I do Fundamental em 2015	52
Tabela 4 - Percentual de não concluintes no Módulo I do Ensino Médio em 2015 ...	53
Tabela 5 - Percentual de não concluintes no Módulo I do Ensino Fundamental em 2016	53
Tabela 6 - Percentual de não concluintes no Módulo I do Ensino Médio em 2016 ...	54
Tabela 7 - Número de matrículas e não concluintes por Módulo de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de 2014 a 2016.....	57
Tabela 8 - Número de matrículas e não concluintes por Módulo em Matemática do Ensino Fundamental, 2014 a 2016.....	57
Tabela 9 - Número de matrículas e não concluintes por Módulo em História do Ensino	58
Tabela 10 -Número de matrículas e não concluintes por Módulo em Língua Portuguesa do Ensino Médio, 2014 a 2016.....	58
Tabela 11 - Número de matrículas e não concluintes por Módulo em Matemática do Ensino Médio, 2014 a 2016	59
Tabela 12 - Número de matrículas e não concluintes por Módulo em História do Ensino Médio, 2014 a 2016	59
Tabela 13 – Percentual de não conclusão no Módulo I em 2016 e 1º semestre de 2017- Ensino Fundamental	67
Tabela 14 – Percentual de não conclusão no Módulo I em 2016 e 1º semestre de 2017- Ensino Médio.....	67
Tabela 15 – Motivos que levaram os alunos a voltar a estudar.....	111
Tabela 16 - Nível de influência dos fatores extraescolares sobre a não conclusão do Módulo I.....	116
Tabela 17 - Dificuldades encontradas no Módulo I – fatores externos.....	118
Tabela 18 – Motivos que levaram o aluno a não concluir o Módulo I – fatores externos.....	119
Tabela 19 - Matrículas iniciais por componente curricular - Ensino Fundamental...	127
Tabela 20 - Matrículas iniciais por componente curricular - Ensino Médio.....	128

Tabela 21 – Matrículas iniciais por professor-orientador	129
Tabela 22 – Avaliação de aspectos relacionados ao trabalho escolar	132
Tabela 23 - Fatores intraescolares, segundo a percepção dos alunos	153
Tabela 24 - Dificuldades encontradas no Módulo I – fatores internos.....	161
Tabela 25 - Motivos que levaram o aluno a não concluir o Módulo I - fatores internos	164

LISTA DE ABREVIATURAS

ASB	Auxiliar de serviços da Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	Conteúdo Básico Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Sarandi
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CESU	Centro de Estudos Supletivos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação para Adultos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIM	Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens Adultos
EM	Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização não governamental
PAE	Plano de Ação Educacional
PECON	Posto de Educação Continuada
PGDI	Plano de Gestão de Desempenho Individual
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PEUB	Professor de Ensino e Uso da Biblioteca
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TIC	Tecnologia de informação e comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFOR	Centro Universitário de Formiga

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO BRASIL AO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (CESEC) DE FORMIGA...	20
1.1 IMPLEMENTAÇÃO DA EJA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS POLÍTICOS E SOCIAIS	22
1.2 A OFERTA DA EJA NO ESTADO DE MINAS GERAIS E OS CESECS	29
1.3 O CESEC DE FORMIGA: DE SUA CRIAÇÃO À CARACTERIZAÇÃO ATUAL	38
1.3.1 O Desafio da equipe do CESEC de Formiga: a conclusão do Módulo I	46
1.4 SÍNTESE DO CASO DE GESTÃO	73
2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA NÃO CONCLUSÃO DO MÓDULO I.....	78
2.1 REFERENCIAL TEÓRICO	79
2.1.1 As especificidades da EJA	79
2.1.2 Fatores extraescolares que interferem na permanência dos alunos na EJA	83
2.1.3 Fatores intraescolares e a não conclusão do Módulo I pelos alunos do CESEC	87
2.2 METODOLOGIA	96
2.3 ANÁLISE DOS DADOS	100
2.3.1 Perfil dos alunos e motivos para voltarem a estudar	104
2.3.2 Fatores extraescolares	116
2.3.3 Fatores intraescolares	126
2.3.3.1 <i>Fatores intraescolares - do procedimento de matrícula</i>	127
2.3.3.2 <i>Fatores intraescolares – do acolhimento, gestão escolar e do pedagógico</i>	131
2.3.4 Síntese da análise dos dados resultantes da pesquisa de campo	165
3 BUSCANDO O APRIMORAMENTO DO TRABALHO NO CESEC PARA O AUMENTO DOS ÍNDICES DE CONCLUSÃO NO MÓDULO I E CONTINUIDADE NOS ESTUDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO.....	175
3.1 DESCRIÇÃO DO PAE	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	207
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS QUE ABANDONARAM O CESEC	221
APÊNDICE B - ROTEIRO (SEMIESTRUTURADO) DE ENTREVISTA	225

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1930, a proposta de uma educação pública, gratuita e universal, assegurada como direito a todos os cidadãos, já era uma reivindicação presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional de 1932. Somente com a Constituição de 1988, após a ditadura civil-militar, esse direito alcançou garantia constitucional e, por consequência, legalidade. A Carta Magna assumiu o ensino básico obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, estendido para todos (as), inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria (CAPUCHO, 2012).

A luta pela igualdade do direito à educação e contra todas as formas de exclusão promoveram, a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a uma das modalidades de ensino da Educação Básica, colocando-a sob a responsabilidade dos sistemas públicos de ensino, devendo ser compartilhada entre os diferentes entes federados.

Capucho (2012) nos traz que os avanços legais conquistados pela EJA não foram suficientes para eliminar a dualidade existente na sociedade brasileira, na qual a educação das elites ficou reservada ao governo federal, e a educação popular ficou a cargo de Estados e Municípios – com todo tipo de carências.

Em 2017, depois de quase trinta anos do reconhecimento da educação como direito de todos(as) nas diferentes etapas da vida, o país ainda enfrentava dificuldades na oferta, permanência e elevação da escolarização da população, principalmente junto aos grupos mais vulneráveis econômica e politicamente. Para se garantir, de fato, a universalização da educação com qualidade, fazem-se necessárias políticas públicas eficazes, aliadas a movimentos reflexivos, dialógicos e responsivos na gestão escolar, de forma que sejam promovidas as condições de permanência e certificação dos alunos.

Acrescenta-se que a EJA deve ser compreendida a partir das identidades e das culturas dos seus sujeitos. Nesse sentido, faz-se necessária a construção de propostas educativas que sejam significativas e considerem a diversidade das realidades desse público. Por esse motivo, a configuração da modalidade deve ser

abordada a partir dos diferentes contextos que levaram jovens e adultos à exclusão escolar.

A trajetória educacional dos sujeitos da EJA é marcada por ingresso e reingresso na vida educacional, em função da vulnerabilidade social presente em seu contexto de vida, muitas vezes associada à garantia de sua sobrevivência e de suas famílias; fato que tem sua origem na ausência de políticas que reconhecessem a necessidade de escolarização da classe trabalhadora.

Os alunos da EJA pertencem a um universo de estudantes excluídos e relegados a profissões menos valorizadas, graças a currículos inadequados, fragmentados e que desprezaram os seus saberes e experiências (PAULA; OLIVEIRA, 2011). As suas insatisfações pessoais e profissionais levam-nos ao retorno ao ambiente escolar, movidos por uma frágil motivação, instalada por um histórico de não identificação com a instituição “escola”, que conflita com a legitimidade que atribuem à função da mesma. Essa fragilidade, própria de seu histórico de relacionamento com o ambiente escolar, por vezes, compromete a sua permanência na escola, fato angustiante e desafiador para os professores e gestores da modalidade.

No contexto educacional brasileiro, verifica-se a existência da EJA presencial ou semipresencial. Na EJA presencial, assim como em todas as modalidades da Educação Básica, conforme dispõe o artigo 24, inciso VI da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), para ser aprovado, o aluno necessita comprovar o mínimo de 75% de frequência do total de horas letivas. No sistema semipresencial, visando atender às necessidades do aluno da EJA quanto aos tempos e espaços de estudo, as matrículas e as conclusões ocorrem por componente curricular¹. A carga horária presencial é menor, ou seja, a frequência não é exigida como no ensino regular.

Em Minas Gerais, os Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC) são destinados exclusivamente ao atendimento de alunos da EJA, a partir da oferta do Ensino Médio e do Ensino Fundamental no sistema semipresencial. As suas matrículas são realizadas por componentes curriculares, os quais têm os seus conteúdos distribuídos em, no mínimo, 5 (cinco) módulos. A frequência exigida para a conclusão de cada componente curricular é de 16h. Os CESECs têm o seu

¹ **Componente Curricular** é a matéria ou disciplina acadêmica que compõe a grade curricular de um curso.

funcionamento definido pela Resolução SEE/MG nº 2.943, de março de 2016 (MINAS GERAIS, 2016).

O problema da não conclusão de módulos, componentes curriculares e, conseqüentemente, níveis de ensino está intrínseco nessas instituições, já que este constitui o problema do estudo de caso dos quatro gestores escolares de CESECs, mestrandos do curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), matriculados em 2015 e 2016. Observa-se, nessas instituições, um ciclo de matrículas e desistências que dificulta o alcance do objetivo da certificação e escolarização desses alunos.

O CESEC de Formiga², lócus da pesquisa, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, possui o objetivo de promover a inclusão social de seus alunos, bem como a inserção no mercado de trabalho, proporcionando-lhes condições para que construam a sua cidadania e possam ter acesso a uma qualificação profissional (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DE FORMIGA, 2017).

É preciso, pois, atender aos anseios e expectativas pessoais desses alunos, oportunizando, efetivamente, a ampliação de sua escolaridade, contribuindo, ainda, para o seu empoderamento e para o exercício da cidadania, estando eles, portanto, conscientes de seus direitos e deveres. Assim sendo, a escola estará, também, fortalecendo o desenvolvimento cultural e econômico da cidade.

Iniciei minhas atividades no CESEC de Formiga como professora-orientadora no ano de 2005, permanecendo nessa função até meados de 2007, quando tomei posse como diretora, mediante processo democrático. O problema da concentração de não concluintes no Módulo I perpassa pela observação docente e gestora desde antes do início de minhas atividades no Centro. Alunos do CESEC de Formiga se matriculam no Módulo I dos diversos componentes curriculares que compõem o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, mas, por motivos ainda não conhecidos plenamente pela equipe, acabam desistindo de dar continuidade aos estudos e não retornam ao centro, nem mesmo para a conclusão do Módulo, que é conferida mediante aprovação do aluno em uma prova final. Acrescenta-se que a não conclusão no Módulo I impacta significativamente no número de concluintes finais por nível de ensino.

² No dia 27 de outubro de 2017, foi publicado o novo nome do Centro, que passou a ser denominado Centro Estadual de Educação Continuada Ângela Maria Cassemiro Corrêa.

Alguns projetos, os quais serão apresentados e descritos ao longo do texto, já foram desenvolvidos, sem que obtenhamos o êxito necessário. Há que se destacar que a gestão não promoveu a participação dos alunos na elaboração desses projetos. Além disso, algumas ações não foram realizadas a contento. Por fim, não houve um efetivo monitoramento das ações.

No Ensino Fundamental, 51% dos alunos matriculados no CESEC de Formiga, em 2014, não concluíram o Módulo I. Já em 2015, foram 49,4%; em 2016, 53,1%; e até julho de 2017, 47%. No Ensino Médio, os índices são de: 52,5%, 52,9%, 51,6% e 40%, respectivamente. Os percentuais correspondentes à não conclusão dos módulos I a V se apresentam em uma escala decrescente, sugerindo que, ao concluir os primeiros módulos, aumentam-se as chances de conclusão do componente curricular no qual o aluno está matriculado.

Assim, o problema da presente pesquisa se refere “ao alto índice de alunos que não concluem o Módulo I dos componentes curriculares do Ensino Médio e Ensino Fundamental do CESEC de Formiga” e buscou responder a seguinte questão: Que ações a equipe gestora pode realizar para minimizar os fatores intraescolares que contribuem para o elevado número de alunos que não concluem o Módulo I dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio no CESEC de Formiga? Este estudo tem por objetivo geral analisar os fatores que têm contribuído para o alto índice de não conclusão do Módulo I no CESEC de Formiga. Os objetivos específicos são: i) descrever criticamente a realidade do CESEC de Formiga, apresentando o problema da não conclusão do Módulo I enquanto desafio maior para a promoção da escolaridade de seus alunos; ii) identificar e analisar os fatores que contribuem para o problema, com base no referencial teórico e nos dados resultantes da pesquisa de campo; iii) elaborar um plano de ação para que a unidade em estudo propicie maiores índices de conclusão no Módulo I, o retorno dos não concluintes à escola e a certificação na Educação Básica.

Esta pesquisa está organizada em três capítulos. O primeiro busca, a partir da apresentação da concepção de EJA adotada pela pesquisa, descrever o contexto histórico, político e social da EJA no Brasil, além do seu panorama no Estado de Minas Gerais. Além disso, procura-se apresentar o histórico de criação dos CESECs, bem como a descrição do CESEC de Formiga, apresentando os elementos que evidenciam o seu problema na promoção da conclusão do Módulo.

No CESEC, os alunos não concluintes podem retomar os estudos sempre que desejarem, seja no mesmo ano ou em anos posteriores. Cabe destacar que, no caso do Centro, as categorias de evasão e abandono escolar não se aplicam, uma vez que são utilizáveis somente em instituições que ofertam a educação básica regular. Entretanto, por falta de existência de literatura que trate especificamente do problema a ser analisado nessa pesquisa e por haver estreita relação entre a não conclusão de módulos no CESEC e a evasão na EJA, o referencial teórico foi construído no segundo capítulo, apresentando uma reflexão sobre os fatores internos e externos que contribuem para a evasão na EJA, com base na revisão de literatura sobre o tema, dialogando com as hipóteses elencadas pela equipe escolar sobre a não conclusão do Módulo I. No mesmo capítulo, apresento a metodologia de pesquisa utilizada, bem como a análise dos dados. Para tanto, optou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que há a necessidade de envolver todas as pessoas interessadas e corresponsáveis no processo de educação oferecido no CESEC. Dessa forma, a pesquisa proporcionou a participação dos alunos não concluintes no Módulo I, matriculados nos anos de 2016 e 2017, e dos professores-orientadores e funcionários em exercício na escola no ano de 2018, utilizando como instrumentos o questionário para os alunos e a entrevista semiestruturada, junto aos profissionais da escola. A construção dos instrumentos foi realizada a partir de três eixos estruturantes, a saber: (i) perfil dos alunos e motivos para voltarem a estudar; (ii) fatores externos; e (iii) fatores internos. Os mesmos eixos orientaram a análise dos dados. Os principais autores utilizados no aporte literário foram: Faria (2013), Souza (2008), Klein e Freitas (2011), Motta (2007), Magalhães (2013), Silva (2012), Freire (2014), Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013), Abrúcio (2010), Negreiros et al (2017), Paula e Oliveira (2011), Arroyo (2001), Gadotti (2000), Silva e Villela (2016) e Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009).

Por fim, no terceiro capítulo, foram apresentadas as propostas de ação pedagógica e administrativa, ou seja, o Plano de Ação Educacional (PAE), com base na análise dos dados.

1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO BRASIL AO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (CESEC) DE FORMIGA

A EJA constitui uma modalidade da Educação Básica que carrega consigo uma carga de indefinições e posicionamentos divergentes. No âmbito das políticas públicas, a EJA, como ação supletiva e compensatória, se encontra, ainda, muito presente.

Não obstante os avanços legais ocorridos nos últimos 30 anos e maior atenção por parte dos governos e instituições de ensino superior, ainda se verifica uma visão política imediatista, voltada à necessidade de certificação dessa população, em detrimento dos seus reais direitos educacionais, haja vista a manutenção dos exames supletivos, apoiados sob a justificativa de valorização dos conhecimentos adquiridos de maneira informal. Acrescentam-se a essa visão supletiva da EJA, os projetos de aceleração da escolaridade, uma política de correção de fluxo que os governos persistem em manter.

Deve-se, entretanto, considerar de fundamental importância o avanço conceitual que a LDB nº 9.394/1996 trouxe no campo da EJA. O art. 37 se refere à modalidade como “educação de jovens e adultos”, diferentemente de “ensino supletivo”, como era conhecida. Ao se ampliar o conceito, o dever do Estado com as responsabilidades neste campo, foram ampliados e, sobretudo, a ideia de instrução cedeu lugar ao ideal de processos formativos (CARNEIRO, 2015).

Frente a esse contexto, a ampliação do conceito da EJA, estabelecido pela LDB nº 9.394/1996, passou a buscar três funções, mediante o Parecer nº11/2.000, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 1996; 2000), a saber:

a) função reparadora: recuperação de um direito negado ao cidadão na idade própria. Com esta medida assegura-lhe a reintrodução no circuito dos direitos civis. b) função equalizadora: recuperação do direito à igualdade pela ampliação às possibilidades de acesso, permanência e aprendizagem sequenciada via educação escolar. c) função qualificadora: recuperação do direito de aprender a aprender, aprender sempre, capacitar-se para o exercício da educação permanente, ampliando-se as chances de viver plenamente na sociedade do conhecimento como um cidadão ativo, participativo e socialmente produtivo (CARNEIRO, 2015, p.454).

A EJA é considerada um direito público subjetivo, previsto na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Além disso, conforme proposta feita em Jomtien, na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos no ano de 1990, ela deve ser entendida como educação ao longo da vida, considerando potenciais à aprendizagem todas as etapas da vida humana.

Paula e Oliveira (2011) nos trazem que, em contraposição ao conceito restrito e compensatório que marcou a EJA ao longo de sua história, o art. 3 da Declaração de Hamburgo propõe:

A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas (CONFITEA, 1997, p.19).

Nesse sentido, a VI Conferência Internacional de Educação para Adultos (CONFITEA), realizada pela UNESCO, em parceria com o governo brasileiro em 2009, elaborou o documento conhecido como “Marco de Ação de Belém”, que apoia a definição da EJA apresentada, anteriormente, pela Declaração de Hamburgo em 1997:

[...] a educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade (CONFITEA, 2010, p.5).

Essa definição pautará a abordagem sobre a EJA nesta pesquisa, acrescida da concepção apresentada pelo Documento Orientador da Resolução SEE/MG nº 2.943/2016, que orienta o funcionamento dos CESECs em Minas Gerais, pelo qual há que se considerar a EJA uma modalidade educativa, inscrita no campo do direito, superando a concepção compensatória, que se baseia, principalmente, na recuperação do tempo perdido de escolarização (MINAS GERAIS, 2016).

Este capítulo, além de descrever os aspectos históricos, políticos e sociais da implementação da EJA no Brasil, a partir da Constituição de 1988, apresentará também um breve panorama da EJA em Minas Gerais, bem como os marcos legais dos CESECs desde a sua implantação no Estado. Será caracterizado, de modo

especial, o CESEC de Formiga, e em seguida, será descrito o problema que constituiu o estudo de caso que deu origem a essa pesquisa.

1.1 Implementação da EJA no Brasil: Aspectos históricos políticos e sociais

No campo da organização educacional, a década de 1980 se configurou como um período que recebeu crescente atenção por parte de diversos segmentos sociais. No Brasil, tal momento aconteceu paralelamente ao seu processo de redemocratização. A ditadura militar havia atribuído à EJA uma posição assistencialista, tendo como expressão máxima o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Dessa forma, contrariava o sentido humanizador defendido por Paulo Freire. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), por um lado, o programa atendeu aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, aos objetivos políticos dos governos militares.

Novos atores surgem, então, nesse cenário, exigindo direitos de cidadania, direitos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Foi um momento histórico em que antigos e novos movimentos sociais e atores da sociedade civil, que haviam emergido e se desenvolvido ao final dos anos 70, ocuparam espaços crescentes na cena pública, adquiriram organicidade e institucionalidade, renovando as estruturas sindicais e associativas preexistentes, ou criando novas formas de organização, modalidades de ação e meios de expressão (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.119).

Esses movimentos viabilizam a redemocratização, impulsionando a consolidação dos direitos reivindicados na Constituição Federal de 1988. Do ponto de vista normativo-educacional, a Carta Magna representa avanço, ao garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito a todos os que a ele não tiveram acesso na “idade regular”³, além de estender o direito ao voto aos analfabetos.

Com o estigma de modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o MOBRAL já não atendia aos preceitos políticos de preservação dos mecanismos institucionais utilizados no período anterior, tendo sido substituído em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar. A

³ Termo utilizado no §1º do Art. 37 da LDB nº 9.394/1996. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2001 e Resolução CNE/CBE nº 1/2000 (p.04) foi utilizado com função descritiva e referência para a organização dos sistemas de ensino, para as etapas e as prioridades postas em lei (BRASIL, 1996, 2001a; 2001b).

fundação foi responsável por “fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.120). Em 1990, sob o Governo Collor, foi extinta a Fundação Educar, via Medida Provisória. O MEC deu início, então, ao Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como objetivo reduzir 70% do número de analfabetos do país em cinco anos, quantitativo que, em 1990, chegava a 17.762.629. O programa foi “apresentado com grande ênfase publicitária e extinto no ano seguinte sem qualquer explicação para a sociedade civil” (GADOTTI, 2000, p.36).

Pereira (2007) defende que desde o fim dos anos 1980, verifica-se, a despeito do discurso da inclusão, a prática da exclusão. O discurso da autonomia, mas a prática do controle. Verifica-se que durante o Governo Collor, não houve investimento nas políticas de EJA. E frente ao descaso do Governo Federal, verificou-se o surgimento de grupos de alfabetização, por meio de comunidades, sindicatos e Organizações não-governamentais (ONGs). Haddad e Di Pierro (2000, p.119) corroboram com o exposto por Pereira (2007), ao afirmarem que:

A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.119).

Por outro lado, em 1990, considerado o Ano Internacional de Alfabetização, acontece a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia, por convocação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O Brasil foi indicado para compor o grupo de países que seriam priorizados pela ajuda internacional, tendo em vista que era um dos países que apresentava um índice muito elevado de analfabetos. Este grupo ficou conhecido como a “Cúpula dos Nove”. Dele, faziam parte Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Para receberem a ajuda acima referida, estes países necessitavam apresentar, à comunidade internacional, um plano decenal de ações que estivessem consoantes com as orientações da Declaração Mundial, intitulada “Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos”. O documento enfatiza a necessidade de maior cooperação entre as nações na

garantia das necessidades da Educação Básica, com ênfase no Ensino Fundamental.

Esta Conferência foi considerada um avanço em relação à EJA no Brasil, pois fortaleceu a resistência dos grupos que apresentavam uma postura contrária à do governo. Este grupo passou a pressionar para que as necessidades dos jovens e adultos, especialmente dos trabalhadores, fossem contempladas na elaboração do Plano Decenal Nacional e de Políticas Públicas voltadas para a EJA. Entretanto, tendo sido promovida por organismos vinculados ao neoliberalismo, verificou-se o direcionamento para uma perspectiva de EJA de caráter político, divergindo da concepção dos grupos desejosos de uma EJA que considerasse aspectos humanísticos, voltados às especificidades dos alunos.

Nessa perspectiva, o Plano Decenal de Educação para Todos, aprovado em 1993, foi elaborado após a conferência, visando cumprir os compromissos que o governo brasileiro assumiu em Jomtiem. Dentre os sete objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica previstos no Plano, verifica-se a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do Estado, especialmente as necessidades do mundo do trabalho (MENEZES, SANTOS, 2001). O documento estabeleceu metas para erradicação do analfabetismo em dez anos e reconheceu a necessidade de se considerar os elevados índices de desigualdade no país, além da reestruturação econômica. Entretanto, o plano não foi colocado em prática.

Incorporando as reivindicações dos movimentos populares, a LDB nº 9394/1996 veio, então, reafirmar a institucionalização da EJA, ao substituir a denominação de Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1996). Entretanto, verifica-se, em seu artigo 38, novamente a referência a cursos e exames supletivos, sugerindo a ideia de compensação e de correção da escolaridade (FRIEDRICH et al, 2010).

A preocupação com a reorganização do fluxo escolar fica implícita na Lei, ao se estabelecer a redução da idade mínima para exames supletivos de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental, e 21 para 18 anos no Ensino Médio, com intenção de aumentar o número de concluintes no Ensino Fundamental. Pereira (2007) acrescenta que a lei, ao tratar da EJA em apenas dois artigos, não apresenta

propostas efetivas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos jovens e adultos, mantendo-a em segundo plano.

De acordo com Haddad (2008, *apud* ALMEIDA; CORSO, 2015, p.1.292), interessava ao sistema de educação afastar os alunos com defasagem escolar do sistema regular de ensino, reduzindo a pressão da demanda, o que levaria o governo a adotar os pacotes instrucionais conveniados entre a Fundação Roberto Marinho e as Secretarias de Estado da Educação. Podemos ver, novamente, essa parceria atuar nesse sentido, no ano de 2017, com a implantação do Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala, no estado de Minas Gerais.

No âmbito internacional, em 1997, a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, resultado da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFITEA), contrapõe-se ao discurso anterior, defendendo o princípio de que a educação se desenvolve ao longo da vida e não apenas na escola, estabelecendo um novo paradigma pelo qual a EJA não deve ser reconhecida somente como processo de alfabetização, e sim de Educação Permanente (PEREIRA, 2007). A Declaração argumenta que a EJA é “um poderoso argumento em favor da democracia, da justiça, da igualdade, do desenvolvimento socioeconômico e científico” (CONFITEA, 1998, p.19), além de ser um requisito fundamental na construção de uma sociedade mais justa, menos desigual, na qual resultaria, no caso do Brasil, na inclusão do conjunto de brasileiros vítima da história excludente de nosso país (CARDOSO, 2007).

Alinhando-se aos compromissos firmados pelo Brasil no âmbito internacional, a exemplo da Declaração de Hamburgo, o Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional da Educação, documento referencial para a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, vem descrever essa modalidade de ensino por suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, descritas na seção anterior (BRASIL, 2001b). O parecer reafirma a necessidade de contextualização das propostas curriculares, enfatizando o princípio da equidade em sua função equalizadora. Sales (2016, p.25), apoiada em Anzorena e Benevenuti (2013), destaca que “a preocupação com essas três funções é um avanço dentro da modalidade da EJA, que abandona seu caráter assistencialista de outrora, preocupando-se com a formação integral dos alunos”. As autoras acrescentam que o documento foi construído a partir da mobilização da sociedade civil, entidades educacionais, associações científicas e profissionais da sociedade, representantes

do Governo, mediante audiências públicas. Além disso, ele serve de referência para outros documentos que orientaram a EJA.

Neste contexto de busca pela qualidade na oferta da EJA, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCN/EJA) (BRASIL, 2001), que reconhecem que o direito à educação pressupõe o reconhecimento da diversidade e dos saberes extraescolares. É a partir dessa compreensão que são atribuídas, aos sistemas de ensino, a competência na regulamentação e a viabilização da EJA de forma a atender às diferentes necessidades dessa população, podendo ocorrer na forma presencial, semipresencial e à distância (FARIA, 2013).

Todavia, os avanços no campo da legislação nacional não se traduziram na efetivação de políticas públicas que garantissem os direitos constitucionais do público da EJA, o que pode ser observado com a não inclusão da EJA no atendimento pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que contabilizava apenas os alunos do Ensino Fundamental para o recebimento dos recursos. Assim, as políticas públicas de EJA ficaram a cargo dos Estados e Municípios.

Dentro de um contexto histórico de ausência de políticas que assegurassem o acesso à educação em idade própria, em 2001 foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a). Nele, havia 26 metas direcionadas à EJA, além da previsão da erradicação do analfabetismo em dez anos e da alfabetização de dez milhões de jovens em cinco anos. Durante a vigência do Plano, em 2007, tivemos, então, a contemplação da EJA pelo Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB). O Fundo viabilizou os programas nacionais do livro didático, de alimentação e de transporte escolar para a EJA. Deve ser ressaltada, nesse contexto, a relevância da participação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004 pelo Governo Federal. Além de congregar diferentes temáticas, o órgão foi responsável por contribuir para a redução das desigualdades educacionais, atuando na EJA, na educação do campo ambiental, indígena e diversidade étnico-racial (PAULA; OLIVEIRA, 2011). Entretanto, cabe destacar que o FUNDEB não resultou no avanço qualitativo nem quantitativo na forma desejável para a modalidade do ensino. A redução do analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais não foi compatível

com o esforço empreendido durante a vigência do Plano, o qual previa, em uma de suas metas, destinar à EJA 50% da população que não cursara o ensino regular, o que correspondia a 14,5 milhões de pessoas. Até o ano de 2009, conforme dados do Censo escolar, 10,9 milhões de pessoas haviam ingressado na EJA, dentro de um universo de 29 milhões de pessoas (INEP, 2017). Mais tarde, em 2009, a Emenda Constitucional 59 modificou a redação do Artigo 208 da Constituição para tornar obrigatória a Educação Básica desde a Pré-Escola até o Ensino Médio, assegurando sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Assim, estendendo o direito dos jovens e adultos ao Ensino Médio e a programas suplementares.

Este fato contribuiu para que entrasse em cena o PNE 2014/2024, uma vez que a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) destina quatro metas à EJA. Segundo Machado e Alves (2015, p.6), essas metas evidenciam “os aspectos contraditórios do texto da lei, que ora atua nas frentes da focalização etária, ora vincula educação e interesses na preparação de mão de obra, sem o devido cuidado com o direito a uma educação integral”.

As autoras defendem, ainda, que a estratégia 8.3 do PNE 2014/2024, em consonância com a 3.6, retoma a questão da certificação, ao “garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos Fundamental e Médio” (BRASIL, 2014, p.67). Machado e Alves (2015) compreendem que a existência e a necessidade de certificação por exames é histórica na educação brasileira e o acesso, quando necessário, deve ser gratuito. Entretanto, ressaltam que a política educacional deve priorizar o acesso dos trabalhadores aos estudos realizados nos centros ou escolas de EJA, não substituindo tais processos por um certificado. Além disso, acrescentam que não se tem notícias de como, de fato, estes exames estão sendo utilizados para a melhoria da oferta da EJA.

O Brasil oferece o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) no Brasil e no exterior, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (INEP). O exame foi instituído em 2002 para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (BRASIL, 2002). Segundo Catelli Júnior, Gisi e Serrão (2013), a criação do exame se deu no contexto estratégico das avaliações em larga escala e, assim, foi recebido com desconfiança por seus críticos, uma vez que priorizava os

investimentos em avaliações, em detrimento dos investimentos diretos em serviços educacionais.

O exame⁴ não vinha sendo oferecido para a certificação do Ensino Médio no Brasil desde o ano de 2009, sendo ofertado, desde então, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ENCCEJA foi retomado em 2017, depois que o Ministério da Educação decidiu que o ENEM deixaria de valer como um exame de certificação dessa etapa de ensino no Brasil. Para a certificação do Ensino Fundamental pelo ENCCEJA, é preciso ter, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do exame. Além disso, para o Ensino Médio, exige-se a idade mínima de 18 anos.

Corroborando com o exposto por Machado e Alves (2015), Catelli Júnior, Gisi e Serrão (2013), sobre o ENCCEJA criado em 2002, afirmam que:

[...] mesmo depois de 10 anos de sua criação, o exame não cumpriu uma de suas finalidades, a de cumprir sua “função de construção de um parâmetro de qualidade para a modalidade, restringindo-se a oferecer uma oportunidade de certificação para aqueles que não concluíram a educação básica na idade própria definida pela LDB” (CATELLI JÚNIOR; GISI; SERRÃO, p.726).

Os dados do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP, 2016) demonstraram uma significativa queda nas matrículas da EJA, o que pode estar relacionado com o crescimento da procura pelos exames. Considerando-se o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em 2008, tínhamos 3.799.732 matrículas; já em 2016, este número caiu para 2.697.982. Em 2002, o ENCCEJA teve 14.488 candidatos inscritos para o Ensino Fundamental e Médio, chegando a 846.142 inscritos em 2008. No ano de 2009, ano em que o ENEM passou a desempenhar a função de instrumento de avaliação para fins de certificação do Ensino Médio, o número de inscritos no ENCCEJA apresentou queda, chegando a 555.196 inscritos e subindo para 681.771, em 2010. Por outro lado, entre os anos de 2009 e 2015, o Enem teve 39% inscritos a mais do que no ano de 2008, quando ainda não tinha função certificadora. De acordo com o portal do INEP/MEC, em 2017, o ENCCEJA terá o ENEM como referência e será aplicado em 564 municípios em 22 de outubro. Foram 1.272.270 candidatos inscritos para o exame do Ensino Médio e 301.583 para o Ensino Fundamental. A maioria dos inscritos para a certificação de Ensino

⁴ O exame não foi aplicado no Brasil nos anos de 2003 e 2004. Em 2009 e 2010, o exame foi aplicado no Brasil apenas para a certificação do Ensino Fundamental.

Médio está na faixa de 23 a 30 anos, seguidos pelos inscritos na faixa de 31 a 40 anos (BRASIL, 2018).

Catelli Júnior, Gisi e Serrão (2016) afirmam que, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) no Brasil, 13 milhões de pessoas (9,3%) com 15 anos ou mais eram analfabetas em 2014, e 47 milhões de pessoas com 20 anos ou mais não haviam concluído o Ensino Fundamental.

Destarte, importa, no contexto desta pesquisa, verificar que as políticas públicas educacionais implantadas após a Constituição de 1988 ainda não foram suficientes para reduzir o abandono e a baixa qualidade de ensino na EJA, sendo fundamental a garantia do direito à educação dessa parcela da população, a qual permanece excluída de oportunidades educativas que considerem as suas subjetividades.

Os aspectos históricos, políticos e sociais presentes na construção da EJA no Brasil precisam estar presentes, de fato, nos contextos de discussão das políticas educacionais, na mesma proporção em que se discute e planeja as políticas voltadas aos outros segmentos da Educação Básica, garantindo-se a ampla participação social, tendo em vista as particularidades do público da EJA. Essas políticas devem estar articuladas a movimentos reflexivos e responsivos da ação gestora nas escolas, compreendendo a EJA como processo de educação ao longo da vida, em uma perspectiva educacional qualificada que contribua para a transformação de seus sujeitos, satisfazendo-se as suas expectativas em torno da escolarização, capacitando-os, ainda, para o pleno gozo de seus direitos enquanto cidadãos.

Na próxima seção, serão abordados os aspectos atuais da oferta da EJA no Estado de Minas Gerais, o contexto de criação dos CESECS, bem como as legislações que definiram sua forma de funcionamento.

1.2 A oferta da EJA no estado de Minas Gerais e os CESECS

Minas Gerais é o estado que possui o maior número de municípios do país, perfazendo hoje um total de 853 cidades. A política pública educacional tem como responsável a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), que atua na oferta da EJA e possui, em sua estrutura organizacional, a Diretoria de

Educação de Jovens e Adultos. Essa diretoria é responsável por coordenar todas as ações relacionadas à EJA no Estado.

Conforme informações do Portal da SEE/MG, em 2015, a EJA atendia a 30.235 estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental e 98.120, no ensino Médio, com previsão de atendimento, em 2016, de 45.837 alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e 118.857 no Ensino Médio.

Em todo o estado, de acordo com o Censo Escolar 2016, 1.789 escolas estaduais ofereciam a modalidade Educação de Jovens e Adultos, incluindo as escolas que funcionavam nos sistemas prisionais. Em 2017, a SEE/MG oferece a EJA na modalidade presencial e semipresencial descritas a seguir, e a EJA em regime de alternância para os moradores do campo. Esta última, combinando períodos presenciais com períodos de atividade no campo.

A EJA presencial é ofertada em escolas de ensino regular sendo orientada pela Resolução SEE/MG nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016 (MINAS GERAIS, 2016). Essa Resolução foi construída a partir de diálogos promovidos com a comunidade escolar durante a Virada Educação⁵; Rodas de Conversas⁶ realizadas nos Territórios de Desenvolvimento; reflexões promovidas pelo Grupo de Trabalho constituído para analisar e discutir o Ensino Médio; e, ainda, por meio de sugestões apresentadas nos encontros do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. De acordo com o texto da Resolução, a EJA, destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade de direito. Desde a implementação dessa nova Resolução, os cursos presenciais do Ensino Fundamental passaram a ter duração de dois anos, organizados em quatro períodos semestrais, com carga horária mínima de 1.600 horas. O Ensino Médio passou a ter duração de um ano e meio, organizado em três períodos semestrais, com carga horária mínima de 1.200 horas. Ressalta-se que a EJA presencial exige que o aluno obtenha uma frequência mínima de 75% da carga horária total do curso.

Em 2016, a EJA presencial iniciou com significativas mudanças. O horário de entrada dos alunos, que antes era 18h15min, pôde ser alterado para 19h. O final das

⁵ O Movimento Virada Educação tem o objetivo de mobilizar todas as escolas da rede estadual, no sentido de trazer a comunidade para dentro da escola para a apresentação de suas ações e projetos. “um movimento de diálogo, aprofundamento e identificação de iniciativas exitosas e problemas a serem enfrentados para garantir educação de qualidade”(MINAS GERAIS, 2015, s.p.).

⁶ Uma das ações do Movimento Virada Educação é realizada por equipes da SEE nos Territórios de Desenvolvimento.

aulas também pôde mudar de 22h30min para 22h14. Coube às escolas ofertantes a definição de seus horários, visando à compatibilização com transporte ou especificidades locais. O objetivo foi minimizar o problema dos atrasos para a primeira aula, visto que a maioria dos alunos é trabalhadora. Além disso, a grade curricular foi acrescida da disciplina “Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho” (DIM), que deve interagir com as quatro áreas do conhecimento: Matemática, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O novo conteúdo é ministrado por três professores dessas áreas, os quais devem mobilizar os alunos em torno do desenvolvimento de um projeto que interaja com as demais disciplinas. O desenvolvimento desse projeto visa à transversalidade dos conhecimentos adquiridos na escola, articulados com as vivências dos alunos fora do ambiente escolar.

A EJA semipresencial é oferecida nos CESECs e nos Postos de Educação Continuada (PECON) ligados aos CESECs. Essas escolas foram idealizadas a partir da Lei nº 5.692/1971, visando atender à grande demanda de alunos evadidos e/ou excluídos do ensino regular que iniciaram as suas atividades em 1.975 Unidades de Estudos Supletivos. Tais unidades funcionaram, inicialmente, através de convênios com as prefeituras municipais. Em 1998, essas unidades passaram a ser denominadas de Centro de Estudos Supletivos (CESU). Apenas em 2000, por meio da Resolução SEE/MG nº 162 de 21 de novembro de 2000 (MINAS GERAIS, 2000), provavelmente buscando consonância com o texto da LDB nº 9.394/96 e com o Parecer CNE/CEB nº11/2000, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares para a EJA (BRASIL, 1996, 2000). Nesse momento, essas instituições passaram a ser conhecidas como Centro de Educação Continuada. Compreende-se, a partir da nova concepção, que os centros devam atender de forma diferenciada a população de jovens e adultos com defasagem na escolarização regular e com necessidades específicas de formação, através de estratégias pedagógicas e metodológicas adequadas à formação continuada.

Em 24 de abril de 2001, a SEE/MG publicou a Resolução nº 444, regulamentando a EJA para o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, abrangendo os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nos termos da LDB, em especial nos seus artigos 4º, 5º, 37 e 38 (MINAS GERAIS, 2001). O documento trouxe, ainda, as áreas do

conhecimento a serem observadas na organização curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio, esclarecendo que estes deveriam estar articulados com as experiências de vida do educando em seus aspectos, tais como: saúde, sexualidade, vida familiar social, meio ambiente, trabalho, tecnologia, cultura e linguagens. A referida resolução normatizava, também, a aplicação de exames de certificação no Estado, denominados, no documento, como “exames supletivos”. Tais exames eram de competência da Secretaria, responsável pela publicação de Editais de convocação para a avaliação. Apesar de prever a forma semipresencial para oferta da EJA, o documento não tratou dos CESECs, apesar de essas instituições já estarem em funcionamento em algumas cidades.

Somente em 2002, com a publicação da Resolução SEE/MG nº 171, os CESECs foram mencionados pela primeira vez em uma legislação que regulamenta a EJA no Estado de Minas Gerais. O documento trouxe que os CESECs deveriam oferecer o Ensino Médio e Fundamental, mediante regime didático de matrículas por disciplina, sendo que a organização, estrutura e funcionamento deveriam incluir momentos presenciais e não presenciais. A carga horária do professor-orientador deveria ser de 24 horas semanais, sendo 22 horas destinadas ao atendimento ao aluno, e 2 horas deveriam ser dedicadas a planejamentos e estudos. A resolução trazia, ainda, que os CESECs deveriam funcionar durante todo o ano civil (MINAS GERAIS, 2002). Muito embora o documento orientasse a oferta da EJA semipresencial no Estado e atribuísse aos CESECs e PECONs essa função, regulamentando, ainda, o seu funcionamento, a Resolução nº 171 não tratou especificamente dessa unidade de ensino, dedicando os artigos 15 e 16 à EJA presencial, e o artigo 18 ao funcionamento das Telessalas de Minas Gerais. Em consequência da ausência de um documento normatizador específico dos CESECs, que definisse a sua forma de funcionamento de maneira mais abrangente, verificavam-se procedimentos diversos nas instituições, fato gerador de insegurança e insatisfação por parte de inspetores, gestores e professores dessas instituições. Destacou-se, nesse contexto, uma diversidade de critérios para cancelamento de matrícula, definição de horários dos professores-orientadores, material didático, formas de avaliação, distribuição de pontuação, número de módulos e turnos de funcionamento.

Em outubro de 2011, visando atender à demanda expressa pelos atores interessados na organização do funcionamento dos CESECs, a SEE/MG promoveu

um encontro de 5 dias entre diretores, inspetores e professores-orientadores com a Diretoria da EJA, contando com a participação da Secretária de Educação à época, para construção da primeira Resolução dos CESECs. Participei desse encontro como diretora do CESEC de Formiga – unidade escolar objeto desse estudo. Todos foram ouvidos e propostas foram apresentadas para a elaboração do documento. O resultado desse trabalho foi a Resolução SEE/MG nº 2.250, publicada em 28 de dezembro de 2012, atendendo a alguns anseios dos gestores, mas contrariando outros (MINAS GERAIS, 2012b).

O documento estabeleceu que os professores-orientadores do CESEC deveriam atender em todos os dias da semana, priorizando o turno noturno. Os CESECs deveriam funcionar em dois ou três turnos, conforme o número de alunos; contudo, todos tinham que funcionar no noturno. Cada componente curricular deveria ser composto de, no mínimo, 5 módulos e, no máximo, 8. Foi criado, então, o chamado Plano de Estudos Modular, com propostas de atividades, projetos de pesquisa, leituras e produção de textos diversos, como relatórios e redações. Esse Plano deveria ser individual, respeitando-se o princípio do ensino personalizado.

Essa primeira Resolução de CESEC atendeu a algumas propostas apresentadas pelos gestores presentes no encontro em outubro/2011, tais como: a não exigência do atendimento aos alunos durante todo o ano civil, o que obrigava a escola a realizar um escalonamento de férias entre os professores, visando à garantia do funcionamento nos meses de janeiro e julho. O calendário escolar dos CESECs deveria, a partir da publicação do documento, seguir o mesmo calendário das escolas de ensino regular, definido por Resolução anual específica, ou seja, todos os professores passaram a ter o direito de gozar férias na mesma época das escolas de ensino regular. Destaca-se que a maioria das professoras do CESEC de Formiga eram mães. Sendo assim, com a nova orientação, puderam usufruir de suas férias junto a seus filhos. Outro ponto convergente às solicitações diz respeito à carga horária do professor, que seguiu as normas da Lei nº 20.592, também publicada em 28 de dezembro de 2012, pela qual 1/3 da carga horária docente passou a ser destinada a atividades extraclasse. Isto posto, os professores-orientadores do CESEC passaram a cumprir 16 horas na docência, o que antes compreendia 22 horas. A carga horária destinada à atividades extraclasse passou a ser de oito horas, observando a seguinte distribuição: a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor; b) quatro horas semanais na própria escola ou

em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões (MINAS GERAIS, 2012a).

O ponto mais divergente, com relação ao que fora proposto pelos diretores e inspetores escolares, dizia respeito ao cancelamento da matrícula do aluno, que deveria ocorrer imediatamente após a ausência destes em 60 dias letivos ou mais. Essa determinação contrariou a solicitação dos gestores e inspetores presentes no encontro, que argumentaram sobre a necessidade de um prazo maior, tendo em vista que o aluno do CESEC administra de forma subjetiva a sua frequência, priorizando a sua relação com trabalho e família, o que significa ausentar-se por períodos inferiores ou superiores a 60 dias, mas retornando posteriormente. Tal reivindicação tinha como objetivo garantir um único quadro pessoal ao longo do ano, evitando constante flexibilização, o que contribui para o fortalecimento do vínculo professor-aluno.

Acompanhando a política de inclusão e diversidade do Governo do Estado, a SEE/MG criou, em 2015, um grupo de trabalho composto pela Diretoria da EJA, Superintendência do Ensino Médio e quatro diretores de CESECs de diferentes SREs. O grupo se reuniu entre março e dezembro de 2015, com o objetivo de definir políticas de inclusão para essas unidades de ensino, além de conhecer o perfil dos seus estudantes e aprimorar a legislação existente.

O resultado deste trabalho culminou na publicação da Resolução SEE/MG nº 2.943, de 19 de março de 2016. De acordo com essa última resolução, o aluno deveria cumprir uma carga horária presencial mínima de dezesseis horas por componente curricular, cabendo à instituição oportunizar, ao aluno, a realização de estudos autônomos nos locais de sua escolha ou na própria escola, sob orientação dos professores-orientadores de cada componente curricular (MINAS GERAIS, 2016).

A grande conquista nessa resolução, sob a perspectiva dos gestores dos CESECs, diz respeito ao quadro pessoal, que passou a considerar, para a definição do quadro do CESEC, o número de alunos matriculados no último mês do ano anterior. E, conforme orientações realizadas por videoconferências organizadas e dirigidas pela equipe gestora da EJA, juntamente ao Grupo de Trabalho descrito anteriormente, esse quadro poderia ser mantido ao longo de todo o ano letivo, independente das intercorrências relacionadas ao aumento no número de alunos, a conclusões ou abandono escolar. Dessa forma, não mais necessitaram ser

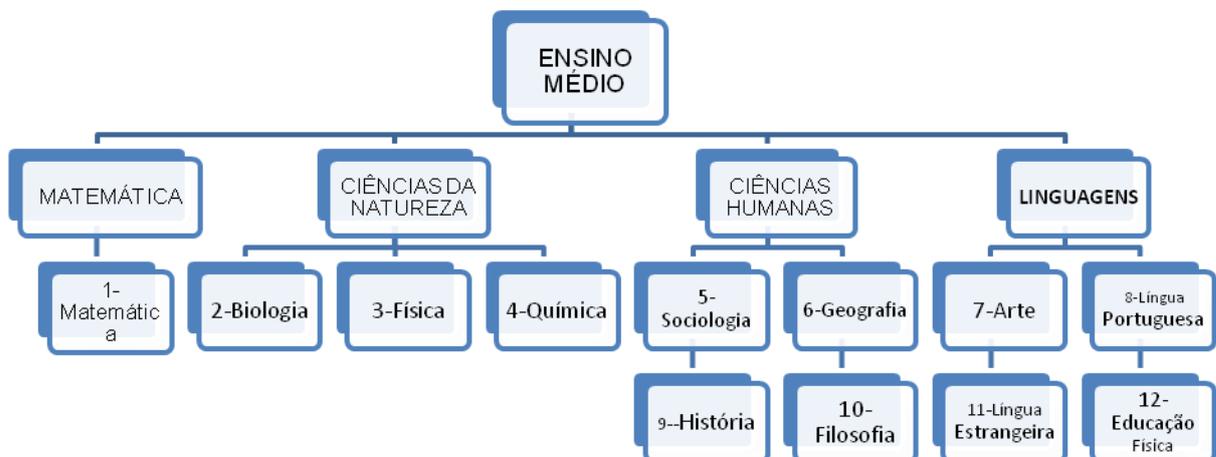
excluídas as matrículas dos alunos ausentes por 60 dias letivos ou mais. Cabe destacar que algumas SREs não vêm cumprindo essa orientação, exigindo que o quadro seja adequado constantemente.

A nova resolução estabeleceu, ainda, a obrigatoriedade do atendimento aos portadores de deficiência, cursos preparatórios para o ENEM e a execução semestral de um projeto interdisciplinar que deve prever atividades individuais e coletivas.

As matrículas nos CESECs são realizadas a qualquer época do ano. Para se matricular no Ensino Fundamental, o aluno deve ter no mínimo 15 anos, e no Ensino Médio, 18 anos. Nos dois níveis de ensino, as matrículas são realizadas por componente curricular na secretaria da escola, sendo válidas por um ano. No ano seguinte, os alunos devem se dirigir novamente à secretaria para renová-las. Quando o aluno conclui um módulo, para dar prosseguimento ao próximo, o registro é realizado pelo professor do componente curricular.

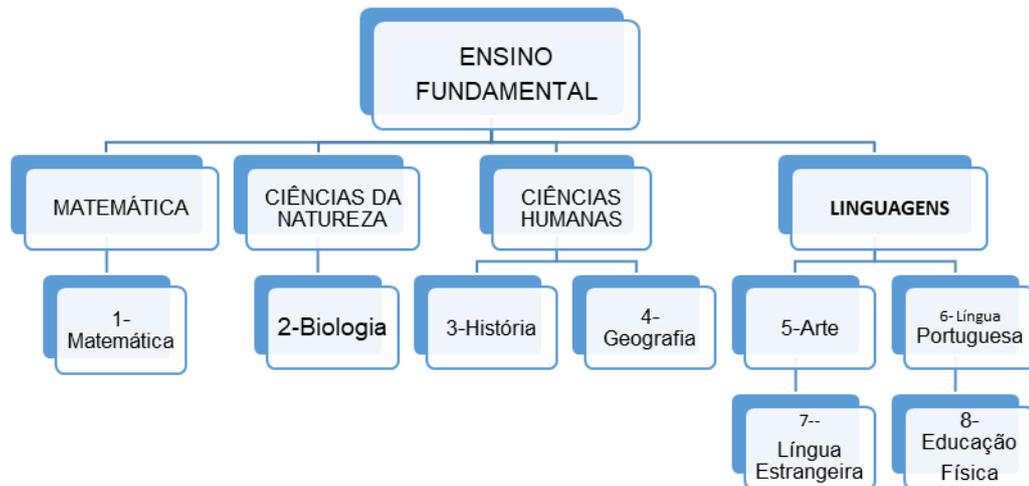
Para a conclusão do Ensino Médio, o aluno deve cursar as quatro áreas do conhecimento, conforme a Figura 1, que se distribuem em 12 componentes curriculares. Para a conclusão do Ensino Fundamental, o aluno deve cursar também 4 áreas do conhecimento, porém, distribuídas em apenas 8 componentes curriculares, conforme Figura 2.

Figura 1 - Distribuição dos componentes curriculares do Ensino Médio por área do conhecimento



Fonte: Minas Gerais (2016).

Figura 2 - Distribuição dos componentes curriculares do Ensino Fundamental por área do conhecimento



Fonte: Minas Gerais (2016).

Cabe destacar os artigos 22 e 23 da Resolução SEE/MG nº 2.943/2016, os quais tratam da oferta da Língua Estrangeira Moderna e da Educação Física nos CESECs.

Art. 22 A organização curricular do curso dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do CESEC devem contemplar os componentes curriculares que integram a Base Nacional Comum, como também a Língua Estrangeira Moderna e deve ser oferecida com metodologias e estratégias de ensino adequadas às características do curso.

Parágrafo Único. O CESEC deverá oferecer o ensino da Língua Estrangeira Moderna, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o estudante, atendendo a Lei 11.161/2005.

Art. 23 A Educação Física componente obrigatório de todos os anos do Ensino Fundamental e Médio será facultativa aos estudantes apenas nas situações previstas no § 3º do artigo 26 da Lei 9394/96:

- I- que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a 06h (seis horas);
- II- maior de 30(trinta) anos de idade;
- III- amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- IV- que tenha prole (MINAS GERAIS, 2016, p.7).

Para cada módulo, o aluno deve cumprir um Plano de Estudos no valor de 40 pontos e realizar uma prova no valor de 60 pontos, devendo, ao final, alcançar o mínimo de 50 pontos para passar ao módulo seguinte. Entretanto, para isso, o aluno

necessita obter um aproveitamento de 50% dos pontos da prova. Ressalta-se que o artigo 29 da Resolução do CESEC determina:

O estudante deverá ter tantas oportunidades de realização das provas modulares quantas forem necessárias, devendo receber novas orientações de aprendizagem do professor (MINAS GERAIS, 2016, p.9)

O aluno é aprovado no componente curricular do nível de ensino para o qual se matriculou, quando conclui todos os módulos correspondentes. A conclusão final por nível de ensino se dá quando o aluno conclui todos os componentes curriculares referentes ao nível para o qual se matriculou.

Os CESECs oferecem, ainda, a oportunidade de aproveitamento de estudos realizados com êxito em curso regular e em exames como o ENEM, TELECURSO 2000⁷, ENCCEJA, e Banca Permanente, a qual está presente em alguns CESECs. No caso de aproveitamento de estudos, o aluno se matricula no CESEC para cursar apenas os componentes curriculares objetos de reprovação nas outras instituições.

A Banca permanente é oferecida pela SEE/MG, sendo de responsabilidade dos CESECs, nas quais funcionam, a sua organização e funcionamento. A Banca oferece exames para a conclusão dos dois níveis de ensino da Educação Básica. Para tanto, basta que os alunos interessados possuam a idade mínima exigida (a mesma para matrícula no CESEC-curso e exames de certificação) e comprovação da escolaridade necessária ao exame solicitado. Os exames da Banca são constituídos de quatro provas, distribuídas por área do conhecimento, seja para certificação do Ensino Médio ou do Ensino Fundamental. Alcançando um mínimo de aproveitamento de 50% em cada prova, o aluno é aprovado nos componentes curriculares que compõem a área do conhecimento da prova realizada, sendo possível aproveitá-los para a continuidade dos estudos no CESEC de Formiga – o qual não dispõe de Banca, ou qualquer outro CESEC. E sendo aprovado nas quatro provas, o aluno obtém o certificado de conclusão final no nível de ensino correspondente ao exame. Não sendo aprovado, o estudante poderá repetir o exame conforme critérios definidos por cada CESEC-banca.

⁷ O Telecurso 2000 faz parte do programa de Elevação de Escolaridade do Trabalhador. Em Minas Gerais, ele ocorre por intermédio do SESI, sendo oferecido para a obtenção da certificação dos ensinos Fundamental e Médio. A idade mínima para realização do exame é a mesma exigida para o ENCCEJA. Conforme informações do Sistema FIEMG, em 2017, o exame foi oferecido em julho e em novembro.

Com a nova Resolução, os CESECs que não possuem Banca permanente passaram a contar com a Banca Itinerante, mediante solicitação desta à sua SRE e comprovação de demanda. O CESEC de Formiga ainda não recebeu visita da Banca Itinerante.

Na próxima seção, irei descrever o CESEC de Formiga, unidade de estudo dessa pesquisa, destacando os aspectos relacionados à localização, funcionamento, rede física, recursos humanos, perfil dos alunos atendidos e principais eixos da proposta pedagógica e regimento escolar.

1.3 O CESEC de Formiga: De sua criação à caracterização atual

A cidade de Formiga situa-se no centro-oeste mineiro. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a cidade possuía população de 65.128 habitantes, com estimativa de 68.423 para 2017. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,755. Em 2014, a cidade tinha um PIB *per capita* de R\$ 18976.54. Na comparação com os demais municípios do estado, a sua posição era a de 177 de 853. Já na comparação com cidades do Brasil, a sua colocação era de 1900 de 5570. Em 2015, o salário médio mensal era de 1.9 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas, em relação à população total, era de 29.1%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 176 de 853, e 50 de 853, respectivamente. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, em 2010, correspondia a 97,4%. A economia de Formiga possui como principais setores o comércio, a indústria e os serviços públicos (IBGE, 2010).

Com relação à oferta da EJA, em 2017, duas escolas, que se situam no centro da cidade, ofereciam a EJA presencial. Em função da redução da demanda de alunos nas duas escolas, apenas uma foi autorizada a prever, em seu Plano de Atendimento anual, a abertura de novas turmas para 2018. No corrente ano, duas outras escolas, situadas em bairros, iniciaram, com uma turma, o Projeto Elevação da Escolaridade – Metodologia Telessala. O projeto busca garantir a continuidade do percurso escolar dos jovens entre 15 e 17 anos em distorção idade/ano de escolaridade que ainda não concluíram o Ensino Fundamental.

O CESEC de Formiga pertence à Superintendência Regional de Ensino de Passos/MG e foi criado através do Decreto nº 42.939, de 09 de outubro de 2002, do

Conselho Estadual de Educação (MINAS GERAIS, 2002). A inauguração aconteceu em 24 de fevereiro de 2003, no prédio onde funcionou a E.E. “Francisco Fernandes”, reformado e reativado pela SEE/MG, em parceria com a Prefeitura Municipal de Formiga. Firmou-se, a partir daí, o Convênio de Mútua Cooperação, pelo qual era oferecido, pela Prefeitura, o Ensino Fundamental da EJA. Esse Convênio vigorou até o ano de 2006, pois a partir de 2007, a SEE/MG assumiu o funcionamento geral de todos os CESECs.

O Centro iniciou as suas atividades com 1018 matrículas, conforme registros da secretaria. Esse número evidenciou que muitos jovens e adultos que não haviam concluído a sua escolaridade na idade “regular” (BRASIL, 1988) careciam de um modelo escolar que lhes permitisse estudar com maior flexibilidade de horários e de acordo com o seu ritmo de estudos. De acordo com dados do IBGE, no ano de inauguração do centro, a população estimada da cidade era de 62.000 habitantes, sendo que 65% se encontravam na faixa etária de 15 a 59 anos de idade. O número de matriculados na época correspondeu, pois, a cerca de 2,5% dessa população, sendo maior que o esperado.

O primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro foi elaborado em 2003 e vem sendo reformulado sempre que necessário, com vistas a atender, em sua totalidade, às necessidades pedagógicas do CESEC e a novas legislações, como ocorreu em 2016, face à publicação da Resolução SEE/MG nº 2.943/2016 (MINAS GERAIS, 2016). O documento ressalta que o processo educativo advém de planejamento e de uma proposta de trabalho que atenda à comunidade escolar, no sentido de uma educação plena, voltada à construção do conhecimento e formação integral do aluno. Sua fundamentação está em assegurar uma política de igualdade, garantindo a todos a oportunidade de aprender, e no desenvolvimento de uma prática de valores, contribuindo, assim, para que o aluno receba uma formação:

- a) Pessoal: desenvolvendo lhes competências que possibilitem sua autorrealização e comunicação interpessoal, de modo a se tornarem agentes do próprio desenvolvimento e de mudança social, por meio de ensino orientado e individualizado.
- b) Intelectual: ampliando as habilidades de aquisição, análise, aplicação, síntese e julgamento de novas informações, de reestruturação dos conhecimentos anteriormente adquiridos e construção de novos conhecimentos com ênfase no incentivo a pesquisa e fomentação de práticas de atividades que promovam o conhecimento de forma coletiva e interdisciplinar.
- c) Social: propiciando-lhes condições de integração nos grupos sociais, de desempenho consciente dos seus direitos e

deveres de cidadania e de participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural através de ensino de qualidade (CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DE FORMIGA, 2017, p.2)

Como missão do CESEC, o PPP propõe a formação de cidadãos conscientes e capazes de construir conhecimentos, desenvolvendo-lhes habilidades diversas, competências e valores críticos que transcendam os espaços formais de escolaridade e conduzam à realização de si mesmo e ao conhecimento do outro como sujeito, no âmbito social e profissional.

Buscando atender aos alunos que trabalham em diferentes turnos desde a sua inauguração, o centro educativo funciona de 12 às 22 horas, oferecendo serviços de secretaria e biblioteca. O atendimento pelo professor-orientador ocorre no vespertino, de 13h às 16 ou 17h; e no noturno, de 18h ou 19h até às 22h, conforme o horário pré-fixado de cada professor. A escola não funciona no período da manhã.

O prédio onde funciona o Centro se encontra bem conservado e equipado administrativa e pedagogicamente. Além disso, dispõe de uma sala de atendimento para cada professor-orientador, sala de multimeios, sala de reuniões, ampla biblioteca, laboratório de informática com 18 computadores com acesso à internet de 7MB, refeitório, cozinha, despensa, sala para a coordenação pedagógica, direção, finanças, sala de professores com computadores, secretaria e sala exclusiva para a aplicação de provas. A biblioteca possui um acervo de 6.900 livros, além de periódicos e DVDs, oferecendo ampla diversidade de gêneros literários. Disponibiliza, ainda, 2 computadores para os alunos e uma impressora, para a realização de pesquisas. O centro dispõe de computadores novos para todo o administrativo, impressoras coloridas, data-shows, notebooks, telões, equipamento de som e uma lousa digital a ser instalada. Todos os computadores estão conectados à uma internet de 7 *megabytes*, e a escola oferece, ainda, rede *Wi-Fi* para os professores e funcionários.

Em 2017, o centro contava com 23⁸ servidores, sendo: 9 professores-orientadores, 2 professoras para biblioteca, 2 pedagogas, 1 secretário, 3 auxiliares de secretaria, 1 diretora, 1 professora para atendimento na sala de prova, 3

⁸ A Resolução SEE/MG nº 3.660/2017, que definiu o quadro pessoal das escolas para o ano de 2018, alterou o quadro dos CESECs, o que implicou na perda de uma supervisora e uma professora para uso da biblioteca.

auxiliares de serviços gerais e 1 professora intérprete de libras. Todos os professores-orientadores possuíam formação específica na área de atuação, ou autorização para ministrar o componente. Dentre os professores, 6 eram efetivos e 3 contratados. As coordenadoras pedagógicas, também efetivas, trabalhavam na instituição desde 2015 e se revezavam nos dois turnos de atendimento.

Os nove professores-orientadores eram responsáveis por atender aos 7 componentes curriculares do Fundamental e aos 11 componentes do Ensino Médio (desconsiderando-se a Educação Física, por não ser ofertada pelo CESEC). Para isso, era feita a seguinte distribuição:

Quadro 1 - Distribuição de componentes curriculares por professor-orientador

Nº de professores (09)	Situação	Componentes curriculares
01	Designada	Português do Ensino Fundamental e Médio
01	Efetiva	Inglês do Ensino Fundamental e Médio
01	Designada	Arte do Ensino Fundamental e Médio – Espanhol
01	Efetiva	Geografia Ensino Fundamental e Médio – Filosofia
01	Efetiva	História Ensino Fundamental e Médio – Sociologia
01	Efetiva	Matemática Ensino Médio
01	Designada	Matemática Ensino Fundamental (I, II, III) – Física
01	Efetiva	Matemática Ensino Fundamental (IV, V, VI) – Química
01	Efetiva	Ciências e Biologia

Fonte: Elaborado pela autora com base no Quadro Pessoal do CESEC (2017).

Para essa distribuição, observou-se a disciplina para a qual o professor fora nomeado em concurso ou para a qual fora designado, observando-se a sua habilitação ou autorização para lecioná-la. Considerou-se, ainda, a demanda de alunos para cada componente. O componente de Matemática sempre apresentou uma demanda maior de alunos, o que justifica o fato de a professora-orientadora de Matemática do Ensino Médio atender apenas a esse componente, e a Matemática do Ensino Fundamental ser atribuída a dois professores.

No que se refere às matrículas dos alunos, até agosto de 2017, foram matriculados 475 alunos, entre Ensino Fundamental e Médio. Cabe lembrar que o ensino é semipresencial, portanto, o número de matriculados não corresponde ao número de alunos frequentes diariamente. Cada professor atendia a uma média diária de 5 a 15 alunos. São orientados, simultaneamente, alunos dos diferentes componentes curriculares e níveis de ensino pelos quais o professor é responsável, lembrando que cada componente é distribuído em cinco módulos. Entre os meses

de fevereiro e maio, a média de atendimento é maior, chegando a 25 alunos para cada professor. A carga-horária do professor-orientador, destinada ao atendimento ao aluno, é de 16 horas semanais, distribuída nos cinco dias da semana. Cada professor atende em uma tarde e quatro noites, ou duas tardes e três noites. Esse horário é definido no início do ano letivo.

Ao se matricular no CESEC de Formiga, após registro da matrícula na secretaria, o aluno é encaminhado à coordenação pedagógica ou à direção para um primeiro acolhimento, denominado “entrevista”. Esse momento junto às coordenadoras visa, além de orientar o aluno quanto ao funcionamento da escola, conhecer e registrar, em um formulário próprio, informações sobre o seu histórico escolar e contexto de vida pessoal e profissional. Os alunos são informados sobre a forma de atendimento individual e personalizada, horário de atendimento dos professores, carga horária mínima presencial a ser realizada por componente curricular, uso do material didático, forma de avaliação e critérios para aprovação por módulo e conclusão no nível de ensino. Esse momento tem sido compreendido pela equipe como uma oportunidade para repassar aos alunos todas as informações que supomos necessárias à sua inserção no novo contexto educacional ou ao seu retorno no ambiente escolar.

É também, nesse momento, que o aluno escolhe os primeiros componentes curriculares que deseja cursar. As coordenadoras ou a diretora devem orientá-los, conforme previsto no Projeto Político Pedagógico da escola, a escolherem no máximo três componentes curriculares, podendo se matricular nos demais, à medida que vão eliminando os anteriores, evitando, sempre, cursarem mais de três simultaneamente. Essa orientação tem como objetivo contribuir para que o aluno consiga administrar os seus estudos de uma forma mais tranquila, favorecendo a continuidade nos estudos e conclusão da Educação Básica.

Após a entrevista, os alunos são encaminhados às salas de atendimento dos professores dos componentes curriculares nos quais se matricularam. Nesse segundo momento, o professor efetiva a sua matrícula em uma ficha individual, a qual se destina aos registros de frequência e notas de cada aluno. O aluno recebe orientações específicas da matéria, o referencial bibliográfico e um roteiro de estudos. Em seguida, ele se dirige à biblioteca, onde recebe todo o material bibliográfico necessário para o prosseguimento nos estudos. Alguns retornam à sala

do professor para o início imediato dos estudos, e outros preferem iniciar as leituras em casa.

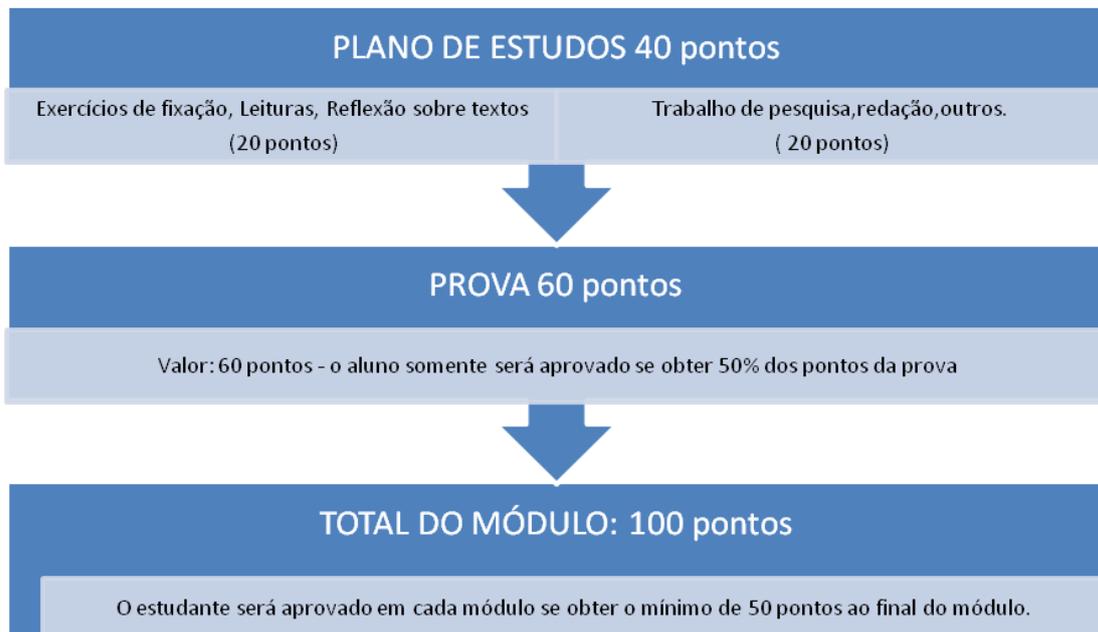
Os componentes curriculares oferecidos no CESEC de Formiga atendem ao que dispõe a Resolução SEE/MG nº 2.943/2016, sendo oferecidos conforme o exposto nas Figuras 1 e 2 da seção anterior (MINAS GERAIS, 2016).

Em atendimento ao art. 22 da referida Resolução, a instituição oferece como Língua Estrangeira obrigatória a Língua Inglesa, conforme definido em Assembleia Geral do Colegiado. Já como Língua Estrangeira Moderna optativa, a escola oferece o Espanhol. Entretanto, nenhum aluno ainda se interessou em cursar a Língua optativa. Quanto à Educação Física (art. 23), até o momento, todos os alunos solicitaram dispensa, apresentando a documentação comprobatória que lhes confere esse direito.

Cada componente curricular, no CESEC de Formiga, é distribuído em 5 módulos, que valem 100 pontos cada. O Plano de Estudos de cada componente curricular é composto de atividades de leitura, exercícios de fixação e trabalhos de pesquisa. A prova é composta por 20 questões, sendo 10 de múltipla escolha e 10 dissertativas, conforme previsto no PPP da escola.

Os 100 pontos modulares são distribuídos conforme a Figura 3, em todos os módulos dos componentes curriculares do Ensino Médio e Fundamental, em atendimento ao artigo 28 da Resolução SEE/MG nº 2.943/2016 (MINAS GERAIS, 2016):

Figura 3 - Distribuição dos pontos modulares no CESEC de Formiga



Fonte: Minas Gerais (2016).

O Projeto Político Pedagógico do CESEC de Formiga determina que a orientação ao aluno deve ocorrer de forma individual e personalizada, considerando as suas vivências e conhecimentos prévios, haja vista a heterogeneidade da EJA. Por esse motivo, os trabalhos avaliativos também devem atender a essa prerrogativa, e os professores são orientados a não entregarem nenhuma atividade avaliativa no primeiro dia, visto ser necessário, antes, conhecer o aluno, o seu contexto de vida e as suas potencialidades. Como forma de monitorar o atendimento personalizado, com respeito ao princípio da equidade, é exigido de todos os professores a elaboração de no mínimo 5 modelos de provas por módulo e 5 modelos de trabalho, os quais passam por revisão pedagógica e, sempre que possível, da direção. As pedagogas, após codificarem as provas, arquivam um modelo de cada na supervisão e outro segue para a sala de provas.

As provas são aplicadas em uma sala específica por um professor cedido pela rede municipal de ensino. Estando apto a realizar a prova do componente curricular, o que se verifica com o cumprimento do Plano de Estudos e respectivo desempenho do aluno, o professor o autoriza a marcar a sua prova, mediante um encaminhamento, que é entregue pelo aluno, à professora aplicadora de provas. A professora aplicadora a separa, de acordo com o código definido no encaminhamento preenchido pelo professor, ou um modelo aleatório, quando o

professor não define uma prova específica. Vale esclarecer que todas as provas se propõem ao acompanhamento contínuo do que foi apreendido pelo aluno e do que ainda precisar ser revisto ou aprimorado. Por esse motivo, o aluno possui quantas oportunidades avaliativas forem necessárias para a conclusão do módulo. Porém, temos alunos com necessidades especiais, como baixa-visão, e alunos com dificuldades de retenção do conhecimento que necessitam de avaliações adaptadas. Aos alunos com baixa-visão, são oferecidas provas com fonte ampliada, e aos alunos com dificuldade de aprendizagem, utilizamos de duas estratégias: a prova é dividida em duas partes e realizada em dias diferentes, sendo que a primeira parte contém as questões de múltipla escolha, e a segunda parte, as questões dissertativas. A outra estratégia consiste na elaboração e aplicação de uma prova com questões em que a contextualização esteja mais próxima da realidade do aluno. Entretanto, cabe lembrar que os alunos foco desta pesquisa são os estudantes não concluintes do Módulo I, portanto, não realizaram a respectiva prova.

Por meio dos registros nos formulários de matrículas, formulários de entrevista, e conversas dos alunos com os professores e coordenadoras pedagógicas, verifica-se que os alunos matriculados no CESEC de Formiga são oriundos de todos os bairros da cidade, da zona rural e de cidades vizinhas. Pelas entrevistas, observa-se que a maioria dos alunos são trabalhadores que buscam, na certificação, o caminho que lhes proporcionará meios de conseguir um emprego com melhor remuneração, estabilidade, ou melhores condições de trabalho. Além disso, ultimamente, verificam-se muitos desempregados, em função da atual crise econômica do país. Na percepção da coordenação pedagógica, a finalidade do retorno à escola está, pois, quase sempre relacionada à necessidade de inserção ou promoção no mercado de trabalho.

Não obstante as razões que os levaram a retornar à escola, ou o histórico de fracasso escolar que os acompanha, no momento da entrevista, observa-se que a maioria dos alunos matriculados se encontra motivada e determinada a concluir os seus estudos. Utilizam frases do tipo: “Preciso terminar meus estudos. Dessa vez vou até o fim”; “Cheguei à conclusão que sem estudo não tem jeito”; “Tenho que terminar o Ensino Médio, quero entrar na universidade ano que vem”. Entretanto, por detrás dessa determinação, denota-se certo receio de que algum obstáculo possa interromper a realização de seu objetivo. Verifica-se presente nessa insegurança o histórico de um passado no qual os estudos não foram priorizados, devido a outras

necessidades, ou conforme os relatos, desinteresse pessoal, por vezes, fruto da falta de incentivo e não valorização dos estudos pela família.

Desse modo, os alunos matriculados no CESEC se inserem no contexto educacional da escola “pagando pra ver”, ou seja, motivados, mas inseguros. Ansiosos para se reconhecerem e serem aceitos no novo ambiente e para que nenhuma circunstância externa os faça desistir. Essa insegurança é ainda mais acentuada nos alunos que se encontram afastados da escola por vários anos.

É alta a taxa de não conclusão de alunos matriculados no módulo inicial em todos os componentes. Os motivos que ocasionam o fenômeno podem estar vinculados a essa fragilidade/vulnerabilidade a que estão expostos os nossos alunos, diante de um contexto de vida que não lhes proporciona nenhuma forma de estabilidade.

A próxima seção vem descrever o problema que deu origem à presente pesquisa, apresentando os dados relacionados à não conclusão no Módulo I em todos os componentes curriculares do CESEC de Formiga, o que vem configurando um grande desafio à equipe.

1.3.1 O Desafio da equipe do CESEC de Formiga: a conclusão do Módulo I

O maior desafio do CESEC de Formiga se relaciona ao alto índice de não concluintes no Módulo I dos componentes curriculares, tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio.

Em 2013, os CESECs tinham o seu funcionamento regulamentado pela Resolução SEE/MG nº 2.250/2012(MINAS GERAIS, 2012b). O documento estabelecia que deveriam ser canceladas as matrículas dos alunos ausentes por 60 dias letivos ou mais, como mencionado anteriormente. Assim, o monitoramento do trabalho escolar era realizado mediante a comparação entre o número anual de matrículas por componente curricular, o número de alunos que tiveram a sua matrícula cancelada no componente e o número de concluintes. Verificou-se, ao final daquele ano, que o número de matrículas canceladas estava muito alto, se comparado ao número de matrículas iniciais.⁹ A equipe escolar tratava esses alunos como “evadidos”, e essa “evasão” já vinha sendo observada em anos anteriores.

⁹ A escola não dispõe desses dados, em função de formatação dos computadores e perda dos backups.

O registro da frequência dos alunos, à época, era realizado por meio de sua assinatura em um caderno de frequência. Os professores-orientadores disponibilizavam um caderno de frequência para cada componente curricular. Sempre que o aluno comparecia à sala de atendimento do professor para buscar orientação, independente de quanto tempo ele permanecesse ali, deveria assinar na página correspondente ao dia e turno de sua presença. Dessa forma, os docentes conseguiam acompanhar a frequência de cada aluno.

Diante da observação dos índices de “evasão” de 2013, os professores apontaram que a maioria desses alunos estavam cursando o Módulo I, acrescentando que não chegaram a concluir o módulo, ou seja, não realizaram a prova correspondente. A equipe concluiu, então, que deveria realizar intervenções focadas no Módulo I, visando contribuir para a permanência desses alunos na escola.

Em 2014, a direção e coordenação pedagógica, com o apoio dos professores orientadores, criaram o Projeto: Evasão no CESEC – foco no Primeiro Módulo. Através dele, foram implementadas algumas ações visando minimizar o problema: (i) Todos os alunos matriculados passaram a ser acolhidos pela diretora ou por uma coordenadora pedagógica para serem motivados, orientados sobre o funcionamento da escola e para que, a partir do seu contexto de vida, o professor planejasse o seu Plano de Estudos individual. Passou-se, então, a realizar a “entrevista” junto a cada novo aluno. (ii) Professores foram orientados sobre como receber esses alunos no atendimento individualizado, buscando atender a todos, porém, com atenção especial ao aluno do Módulo I. (iii) O material didático dessa etapa deveria consistir em uma revisão dos conteúdos do nível de ensino anterior, com progressiva introdução aos novos conteúdos, respeitando-se sempre o ritmo de aprendizagem do aluno. (iv) As conquistas individuais deveriam ser motivo de elogios e de incentivo à uma persistência constante. (v) Nos casos em que os professores observassem maior dificuldade de assimilação/revisão dos conteúdos ou casos de analfabetismo funcional, haveria que se desenvolver um trabalho paralelo com o aluno, sob orientação da coordenação pedagógica. (vi) Passou-se a realizar um levantamento mensal dos nomes dos alunos infrequentes há mais de 60 dias letivos, visando resgatá-los a partir de contatos por telefone, a serem realizados pelo próprio professor ou coordenação pedagógica. (vi) Todas as questões da prova e atividades

avaliativas passaram a ser contextualizadas, buscando dialogar com a realidade do aluno da EJA.

Vale observar que o projeto foi construído sem a participação dos alunos. Não houve monitoramento nem avaliação do Projeto de maneira sistêmica. Entretanto, observou-se que algumas ações não foram executadas a contento por alguns professores ou pelas coordenadoras, e a direção se limitou a realizar reorientações verbais, não procedendo a nenhum registro.

Verificou-se que apenas 3 professores reformularam o material didático do módulo I, visando a uma revisão do nível anterior, como fora solicitado. Além disso, observou-se que alguns professores ainda davam aulas para os alunos sentados em suas cadeiras e distantes deles, mesmo tendo sido orientados a atenderem junto às carteiras dos alunos, visando promover efetivamente o atendimento individual e personalizado. Cabe destacar, ainda, que nas salas de aula, encontram-se vários alunos estudando diferentes conteúdos e até diferentes componentes curriculares, o que torna necessário o atendimento individual. Apenas uma professora buscou o auxílio das coordenadoras para orientação no trabalho com um aluno semianalfabeto, embora outros se encontrassem na mesma condição. Os contatos por telefone com os alunos não concluintes não ocorreu da forma desejada, ou seja, assim que se verificou a ausência do aluno. A maioria dos professores não se comprometeu com essa ação, alegando não ser essa a sua função. Acrescenta-se que a escola funcionou por 5 anos com apenas uma coordenadora, a qual não dispunha de tempo suficiente para todas as tarefas, incluindo o contato com os alunos ausentes. Cabe informar, também, que o CESEC não possuía vice-diretora para auxiliar nesse trabalho, e a secretaria contava com apenas um Assistente Técnico da Educação Básica (ATB), por turno, tornando inviável a colaboração da mesma.

No momento da acolhida, os alunos eram orientados a procurarem a direção ou coordenação pedagógica diante de qualquer dificuldade. Porém, nenhum deles assim procedeu antes de abandonar a escola.

Os dados relativos à não conclusão dos componentes curriculares, levantados ao final de 2014 e 2015, demonstraram que o problema persistia. Ressalta-se que esses dados foram obtidos da mesma forma que no ano de 2013, comparando-se o número de matrículas iniciais e o número de matrículas

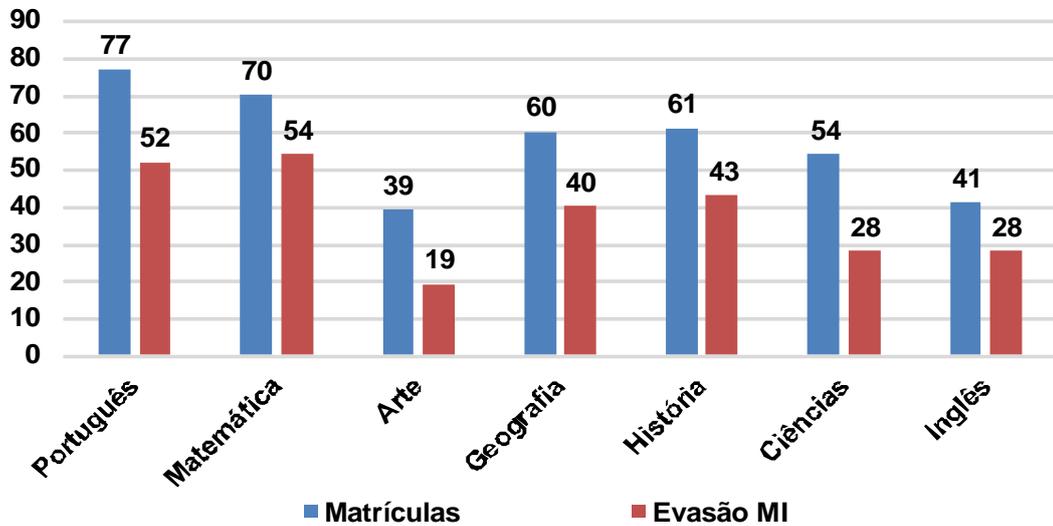
canceladas ao longo do ano, em cada componente curricular. Até então, ainda não se levantavam os dados referentes, especificamente, à não conclusão no Módulo I.

Em 2016, ano de publicação da atual Resolução, pela qual se deixou de cancelar a matrícula dos alunos ausentes por 60 dias ou mais, um novo levantamento dos dados foi realizado e, dessa vez, com foco no Módulo I. Os resultados apontaram para o elevado número de alunos que não concluíram o Módulo naquele ano, em todos os componentes curriculares do Ensino Médio e Ensino Fundamental, abandonando os estudos antes mesmo de realizarem a prova do referido módulo e não retornando ao Centro durante o mesmo ano.

Há cinco anos, o CESEC de Formiga publica o “CESEC em evidência”, um jornal no qual é dada publicidade ao trabalho escolar, divulgando as atividades realizadas ao longo do ano, como: palestras, projetos, celebrações, entrevistas com os alunos, textos de incentivo aos estudos e outros, além de divulgar o nome dos alunos concluintes por componente curricular e por nível de ensino. Em novembro de 2016, estando desenvolvendo esta atividade, após verificar pelo terceiro ano consecutivo uma redução no número de concluintes finais por nível de ensino (total de concluintes do Ensino Médio e Ensino Fundamental), a gestão escolar considerou urgente a necessidade de voltar a abordar o problema do Módulo I com maior ênfase, buscando conhecer a realidade de seus dados. A direção solicitou, então, que cada professor levantasse o número de matrículas realizadas, até aquele período, no Módulo I de cada componente curricular que lecionava, bem como o número de alunos que não haviam concluído o módulo. Para isso, deveriam ser considerados os alunos que efetuaram a matrícula junto ao professor, iniciaram ou não as atividades do Plano de Estudos, e não realizaram a prova correspondente ao Módulo, excetuando-se os alunos frequentes nos últimos 10 dias.

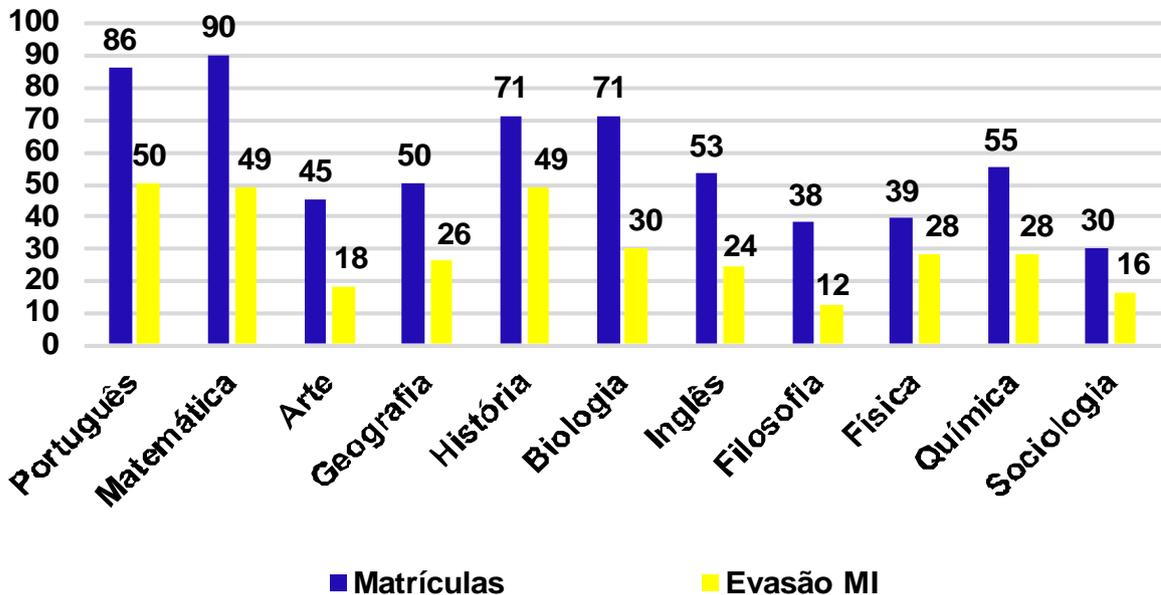
O Gráfico 1 permite-nos observar que em todas as disciplinas do Ensino Fundamental, o número de alunos que não concluíram os estudos no Módulo I, em 2016, foi bastante alto, se comparado ao número de matrículas no respectivo módulo. Observa-se, ainda, certa proporcionalidade nessa relação – quanto maior o número de matrículas no módulo, maior foi o número de alunos que o abandonaram.

Gráfico 1 - Número de matrículas e não concluintes no Módulo I no Ensino Fundamental em 2016



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da Coordenação Pedagógica do CESEC de Formiga (2016).

Gráfico 2 - Número de matrículas e não concluintes no Módulo I no Ensino Médio, ano 2016



Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da Coordenação Pedagógica do CESEC de Formiga (2016).

O Gráfico 2 apresenta as matrículas e abandono no Módulo I do Ensino Fundamental no ano de 2016. Podemos perceber o mesmo fenômeno verificado no

Gráfico 1, ou seja, certa proporcionalidade entre o número de matrículas e o número de abandono por disciplina.

A confirmação, através do levantamento dos índices de não concluintes no Módulo I em 2016, do que vinha sendo apresentado informalmente pelos professores, foi suficiente para apontar a urgência em se levantar os fatores internos que possam estar contribuindo para a existência do problema, tendo em vista que só a partir da apropriação destes, poderemos desenhar um projeto de intervenção eficaz e com maiores chances de êxito.

O CESEC é a única escola a oferecer a EJA na modalidade semipresencial na cidade de Formiga. Apesar do alto índice de evasão, a escola recebe em torno de 500 matrículas anualmente, o que demonstra a existência de uma grande demanda de alunos para essa modalidade. É preciso atender aos anseios e expectativas pessoais desses alunos, oportunizando, efetivamente, a ampliação de sua escolaridade, contribuindo, ainda, para a conquista de sua autonomia enquanto cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, e sua inserção ou promoção no mercado de trabalho. Consequentemente, a escola estará, também, fortalecendo o desenvolvimento cultural e econômico da cidade.

Para a realização da presente pesquisa, sabendo-se da importância de se analisar os indicadores a partir de um recorte histórico, foram levantados os dados relativos aos anos de 2014 e 2015 para fins de comparação, o que resultou nas Tabelas 1 e 2:

Tabela 1 - Percentual de não concluintes no Módulo I do Ensino Fundamental em 2014

ENSINO FUNDAMENTAL – 2014			
Componente Curricular	Matrícula M1	Não Concluinte no M1	% não concluintes M1
PORTUGUES	55	41	73%
MATEMATICA	61	35	66%
CIENCIAS	49	23	37%
INGLES	48	18	37%
GEOGRAFIA	54	25	46%
HISTORIA	56	33	65%
ARTE	43	18	42%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela secretaria do CESEC (2016).

A Tabela 1 demonstra que os percentuais de não conclusão no Ensino Fundamental, em 2014, variaram de 73% em Português, seguido de 66% em Matemática, 65% em História e 37% nos componentes curriculares Ciências e Inglês.

Tabela 2 - Percentual de não concluintes no Módulo I do Ensino Médio em 2014

ENSINO MÉDIO – 2014			
Componente Curricular	Matrícula M1	Não Concluinte no M1	% não concluintes no M1
PORTUGUÊS	94	68	72%
MATEMÁTICA	87	66	76%
BIOLOGIA	68	25	37%
INGLÊS	72	30	42%
GEOGRAFIA	90	48	53%
HISTÓRIA	75	50	67%
ARTE	95	39	41%
FÍSICA	49	31	64%
QUÍMICA	59	26	44%
SOCIOLOGIA	44	17	40%
FILOSOFIA	69	29	42%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela secretaria do CESEC (2016).

No Ensino Médio, em 2014, como se verifica na Tabela 2, o componente curricular Matemática apresentou o maior percentual (76%), seguido de Português (72%) e História (67%). Em 2014, o componente Inglês do Ensino Médio esteve entre os componentes com menor percentual de não conclusão, com 42%, fato que também ocorrera no Ensino Fundamental. A professora-orientadora do componente é a mesma para os dois níveis de ensino. O menor percentual de não conclusão no módulo foi de 37%. Esse percentual correspondeu ao componente de Biologia, que é administrado pela professora de Ciências, que também obteve o menor percentual no Ensino Fundamental.

Tabela 3 - Percentual de não concluintes no Módulo I do Fundamental em 2015

ENSINO FUNDAMENTAL – 2015			
Componente Curricular	Matrícula M1	Não Concluinte no M1	% não concluintes no M1
PORTUGUÊS	55	39	71%
MATEMÁTICA	63	42	66%
CIÊNCIAS	50	24	48%
INGLÊS	32	10	31%
GEOGRAFIA	45	28	62%
HISTÓRIA	55	34	63%
ARTE	57	20	35%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela secretaria do CESEC (2016).

Em 2015, o maior percentual no EF, assim como em 2014, foi em Português, com 71%, seguido de Matemática e História, com 66% e 63%, respectivamente. O módulo de Ciências, que também tinha o menor percentual, subiu de 37% para 48%. Assim como em 2014, o componente curricular Inglês do Ensino Fundamental apresentou o menor percentual de não concluintes no Módulo I (31%).

Tabela 4 - Percentual de não concluintes no Módulo I do Ensino Médio em 2015

ENSINO MÉDIO – 2015			
Componente Curricular	Matrícula M1	Não Concluinte no M1	% não concluintes no M1
PORTUGUÊS	71	51	72%
MATEMÁTICA	75	48	64%
BIOLOGIA	76	30	40%
INGLÊS	50	18	36%
GEOGRAFIA	69	38	55%
HISTÓRIA	65	39	60%
ARTE	56	23	41%
FÍSICA	41	25	61%
QUÍMICA	46	24	52%
SOCIOLOGIA	32	13	42%
FILOSOFIA	37	22	59%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela secretaria do CESEC (2016).

Na Tabela 4, que apresenta os dados do Ensino Médio em 2015, os maiores percentuais são verificados novamente em Matemática, História e Português, com 64%, 60% e 72%, respectivamente. O Componente Física, com 61% de não conclusão, também se destacou. Observa-se que esse componente, no ano anterior, também apresentou um dos percentuais mais elevados de não conclusão. O componente Inglês, com 36% de não conclusão no módulo, continuou apresentando o menor percentual.

Tabela 5 - Percentual de não concluintes no Módulo I do Ensino Fundamental em 2016

ENSINO FUNDAMENTAL – 2016			
Componente Curricular	Matrícula M1	Não Concluinte no M1	% não concluintes M1
PORTUGUÊS	77	51	66%
MATEMÁTICA	70	54	77%
CIÊNCIAS	54	28	52%
INGLÊS	41	27	68%
GEOGRAFIA	60	40	67%

HISTÓRIA	61	42	70%
ARTE	39	19	49%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela secretaria do CESEC (2016).

Em 2016, verifica-se, no Ensino Fundamental, um significativo aumento desses percentuais, em relação aos anos anteriores, com exceção do componente Língua Portuguesa, que, com 66%, apresentou redução em comparação aos anos de 2014 e 2015. No ano de 2014, a variação entre os percentuais foi de 37% a 73%. Em 2015, essa variação representou 31% a 71%; e em 2016, subiu para 49% a 77%. Português, Matemática e História seguiram apresentando os maiores percentuais. Inglês passou de 31%, em 2015, a 68%, em 2016, e apesar de aumentar de 48% para 52%, Ciências permaneceu como um dos componentes curriculares com menor percentual de não conclusão.

Tabela 6 - Percentual de não concluintes no Módulo I do Ensino Médio em 2016
ENSINO MÉDIO – 2016

Componente Curricular	Matrícula M1	Não Concluinte no M1	% não concluintes M1
PORTUGUÊS	86	50	58%
MATEMÁTICA	90	49	54%
BIOLOGIA	71	30	42%
INGLÊS	53	24	45%
GEOGRAFIA	50	26	52%
HISTÓRIA	71	49	69%
ARTE	45	18	40%
FÍSICA	39	28	71%
QUÍMICA	55	28	51%
SOCIOLOGIA	30	16	55%
FILOSOFIA	38	12	31%

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela secretaria do CESEC (2016).

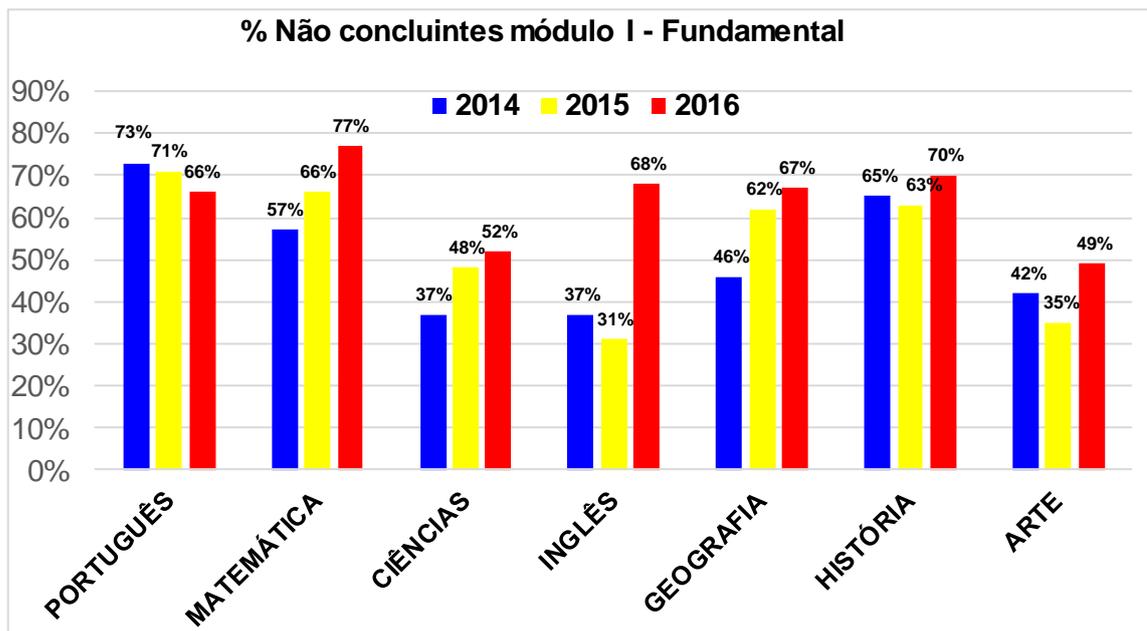
No ano de 2016, ano em que os dados referentes ao Módulo I foram levantados inicialmente, e que se verificou o elevado índice de não conclusão no módulo, não se observou, no Ensino Médio, o mesmo fenômeno ocorrido no Ensino Fundamental. A variação entre os percentuais de não conclusão no Ensino Médio, em 2016, não apresentou, de modo geral, modificações significativas, permanecendo próxima dos anos anteriores. Ressalta-se que, em 2016, passou-se a utilizar um novo material didático no EF Ensino Fundamental), encaminhado pelo MEC, através do Plano Nacional do Livro Didático. Verificou-se, ainda, que o componente Física, o qual já apresentava índices muito elevados, demonstrou um

percentual bem maior do que nos anteriores (71%), comparado a 61% e 64% em 2015 e 2014, respectivamente. Cabe recordar que nesse ano, houve substituição do professor-orientador, o qual era efetivo e fora transferido para outra escola. Os componentes Biologia e Inglês continuaram dentre os componentes com menores percentuais de conclusão.

Destarte, a análise das Tabelas 1 a 6 demonstra que os componentes curriculares Inglês e Ciências/Biologia se destacaram entre os que apresentaram menores índices de não conclusão, enquanto que Português, Matemática e História, dentre os componentes que têm continuidade no Ensino Médio, apresentaram os maiores índices.

O Gráfico 3 apresenta os percentuais de não concluintes no Módulo I dos componentes curriculares do Ensino Fundamental, de 2014 a 2016.

Gráfico 3 - Percentual de não concluintes no Módulo I do Ensino Fundamental, 2014 a 2016



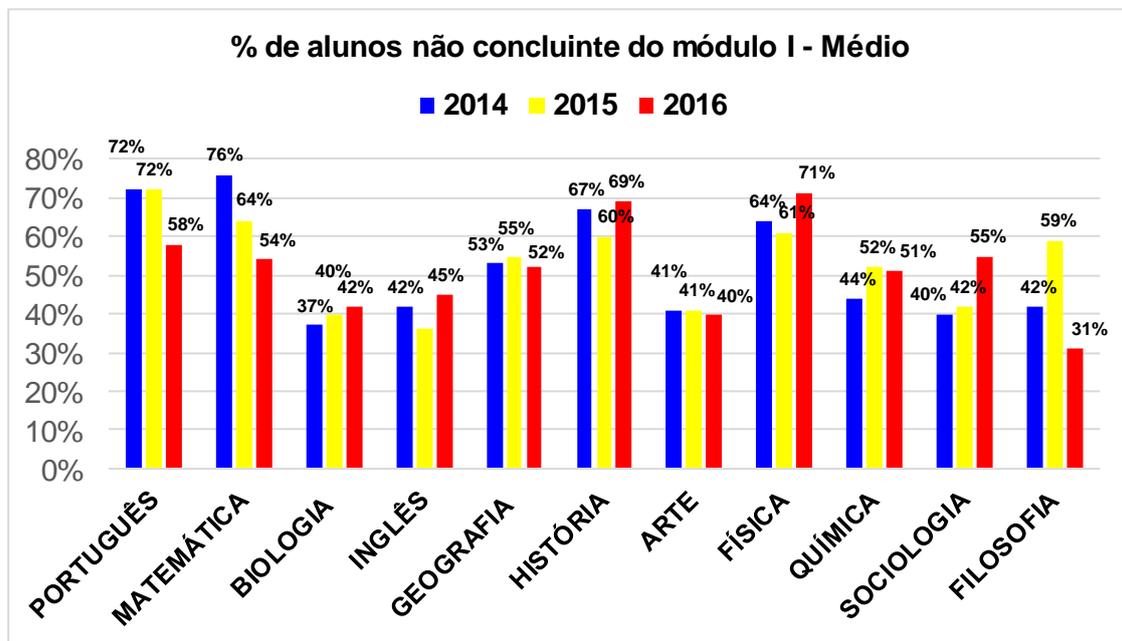
Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela secretaria do CESEC (2016).

Esse gráfico demonstra mais claramente que todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental, com exceção de Português, como fora mencionado na análise da Tabela

5, tiveram elevação no percentual de não conclusão do Módulo I nos anos de 2014 a 2016.

A partir das informações obtidas pelos gráficos 3 e 4, foram calculados os índices totais de não conclusão no Módulo I nos anos de 2014 a 2016, encontrando-se os seguintes resultados: no Ensino Fundamental, 51% dos alunos matriculados em 2014 não concluíram o Módulo I; sendo que a porcentagem de 2015 foi de 49,4%, e de 53,1% em 2016. No Ensino Médio, os índices são de: 52,5%, 52,9% e 51,6%, respectivamente. Esses indicadores vêm ratificar que o problema persiste em uma dimensão temporal.

Gráfico 4 - Percentual de não concluintes no Módulo I do Ensino Médio, 2014 a 2016



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela secretaria do CESEC (2016).

Com o objetivo de confrontar os números de matrículas e de não concluintes do Módulo I com os números dos demais Módulos, foram levantados os dados de matrículas e não concluintes por módulo, anos de 2014 a 2016. Para isso, tomou-se como referência os três componentes curriculares que apresentaram maior percentual de não conclusão no módulo: Português, Matemática e História. As tabelas 7 a 12 vêm apresentar esses dados.

Tabela 7: Número de matrículas e não concluintes por Módulo de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental de 2014 a 2016

Ensino Fundamental	Língua Portuguesa					
	2014		2015		2016	
	Mat.	Não Conc.	Mat.	Não Conc.	Mat.	Não Conc.
Módulo 1	55	41(74%)	55	39(71%)	77	52(67%)
Módulo 2	22	06(27%)	21	07(33%)	27	09(33%)
Módulo 3	16	03(20%)	15	04(27%)	18	06(33%)
Módulo 4	13	01(08%)	12	04(33%)	13	03(23%)
Módulo 5	12	01(09%)	08	00 (0%)	10	01(01%)

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da Coordenação Pedagógica do CESEC de Formiga (2016)

Observa-se, na Tabela 7, que o número de não concluintes no Módulo I em Língua Portuguesa do Ensino Fundamental foi maior que nos demais módulos dos anos de 2014, 2015 e 2016, sendo que o menor percentual de abandono no Módulo 1 desse componente, nos anos em estudo, é de 67% dos alunos matriculados no módulo, e o maior percentual dentre os demais módulos, nos três anos em estudo, encontra-se nos Módulos II e III, vindo a ser de 33%.

Tabela 8 - Número de matrículas e não concluintes por Módulo em Matemática do Ensino Fundamental de 2014 a 2016

Ensino Fundamental	Matemática					
	2014		2015		2016	
	Mat.	Não Conc.	Mat.	Não Conc.	Mat.	Não Conc.
Módulo 1	61	35(57%)	63	42(66%)	70	54(77%)
Módulo 2	30	09(30%)	25	09(36%)	19	07(37%)
Módulo 3	22	06(27%)	15	05(33%)	12	03(25%)
Módulo 4	16	04(25%)	11	03(29%)	09	02(20%)
Módulo 5	12	03(25%)	08	01(12%)	07	01(14%)

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da Coordenação Pedagógica do CESEC de Formiga (2016).

Em Matemática do Ensino Fundamental, representada na Tabela 8, também verificamos que o número de não concluintes no Módulo I se destaca com relação aos demais módulos nos três anos. Enquanto o menor percentual de não conclusão no Módulo I de Matemática Fundamental é de 57%, verificamos que o maior percentual dentre os demais módulos do componente se encontra também no Módulo II, sendo de 37%.

Tabela 9 - Número de matrículas e não concluintes por Módulo em História do Ensino Fundamental de 2014 a 2016

Ensino Fundamental	História					
	2014		2015		2016	
	Mat.	Não Conc.	Mat.	Não Conc.	Mat.	Não Conc.
Módulo 1	56	33(65%)	55	34(63%)	61	43(70%)
Módulo 2	25	09(36%)	22	06(27%)	22	07(32%)
Módulo 3	19	05(26%)	15	04(27%)	15	04(27%)
Módulo 4	14	03(21%)	11	02(18%)	10	03(27%)
Módulo 5	11	02(18%)	09	01(11%)	07	00(0%)

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da Coordenação Pedagógica do CESEC de Formiga (2016).

Na Tabela 9, podemos visualizar os dados de História do Ensino Fundamental. Assim como em Língua Portuguesa e Matemática, os percentuais de não conclusão no Módulo 1 de História Fundamental foram bem maiores que nos demais módulos dos anos de 2014 a 2016. O menor percentual de não conclusão no Módulo I, nesse componente curricular, corresponde a 63% das matrículas, e o maior, dentre os demais módulos, corresponde a 36%.

Tabela 10 - Número de matrículas e não concluintes por Módulo em Língua Portuguesa do Ensino Médio de 2014 a 2016

Ensino Médio	Língua Portuguesa					
	2014		2015		2016	
	Mat.	Não Conc.	Mat.	Não Conc.	Mat.	Não Conc.
Módulo 1	94	68(72%)	71	51(72%)	90	49(54%)
Módulo 2	31	09(29%)	22	04(18%)	44	14(32%)
Módulo 3	25	05(20%)	18	02(11%)	30	08(26%)
Módulo 4	28	05(18%)	17	01(06%)	22	03(14%)
Módulo 5	23	00(0%)	16	01(06%)	19	00(0%)

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da Coordenação Pedagógica do CESEC de Formiga (2016).

Em Língua Portuguesa do Ensino Médio, representada na Tabela 10, evidencia-se também a grande diferença entre o número de não concluintes do Módulo I e não concluintes nos demais módulos. O menor percentual de não conclusão no Módulo I é de 54% dos alunos matriculados, e o maior, dentre os demais módulos, nos três anos analisados, corresponde a 32%. Cabe informar que um mesmo professor orienta a Língua Portuguesa do EF e EM

Tabela 11 - Número de matrículas e não concluintes por Módulo em Matemática do Ensino Médio 2014 a 2016

Ensino Médio	Matemática					
	2014		2015		2016	
	Mat.	Não Conc.	Mat.	Não Conc.	Mat.	Não Conc.
Módulo 1	87	66(76%)	75	48(64%)	86	50(58%)
Módulo 2	27	05(18%)	29	09(31%)	36	13(36%)
Módulo 3	25	04(18%)	23	07(30%)	24	05(21%)
Módulo 4	22	00(0%)	16	04(25%)	19	04(21%)
Módulo 5	24	00(0%)	12	01(08%)	15	00(0%)

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da Coordenação Pedagógica do CESEC de Formiga (2016)

O componente curricular Matemática do EM, representado na Tabela 11, também vem confirmar o que se tem observado sobre a concentração de não conclusão no Módulo I, que apresenta um percentual mínimo de 58% das matrículas de 2014 a 2016. Nos demais módulos, considerando-se os mesmos três anos analisados, o maior percentual é de 36%. Quanto ao professor-orientador de Matemática do EF, cabe lembrar que este não é o mesmo de Matemática do EM. Os alunos de Matemática, em função da dificuldade encontrada na disciplina, dependem mais da explicação do professor do que nas demais, levando as salas a estarem quase sempre no limite de sua lotação (15 a 20 alunos). Esta observação levou a direção escolar a manter mais de um professor para a orientação do componente.

Tabela 12 - Número de matrículas e não concluintes por Módulo em História do Ensino Médio, 2014 a 2016

Ensino Médio	História					
	2014		2015		2016	
	Mat.	Não Conc.	Mat.	Não Conc.	Mat.	Não Conc.
Módulo 1	75	50(67%)	65	39(60%)	71	49(69%)
Módulo 2	25	05(20%)	29	07(24%)	25	09(36%)
Módulo 3	22	02(09%)	22	05(23%)	16	05(31%)
Módulo 4	20	02(10%)	17	04(23%)	12	03(25%)
Módulo 5	18	00(0%)	12	01(08%)	09	01(11%)

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da Coordenação Pedagógica do CESEC de Formiga (2016).

A Tabela 12, que mostra a não conclusão em todos os módulos no componente curricular de História do EM nos três anos estudados, é similar às demais quanto à análise do número de não conclusão no Módulo I e nos demais módulos. O percentual mínimo no módulo corresponde a 60%, e o máximo, dentre os módulos posteriores nos três anos, é de 36%. Aqui, cabe lembrar que a professora de História do Ensino Médio é a mesma professora de História do Ensino Fundamental e ainda de Sociologia, conforme demonstrado no Quadro 1. Os dois componentes curriculares são bastante procurados. Em função disso, a sala dessa professora também se encontra sempre cheia.

Porém, não se pode atribuir o elevado índice de não conclusão no Módulo I em História ao fato de a professora atender aos dois níveis da disciplina e ainda à Sociologia, tendo em vista que, em Geografia, temos a mesma situação. A professora de Geografia, além de atender também aos dois níveis de ensino do componente, orienta os alunos de Filosofia e este componente não se encontra entre os que apresentam maior índice de não concluintes.

Os dados analisados nas tabelas anteriores demonstram que o segundo maior percentual de abandono de alunos é verificado no Módulo II, embora registre uma significativa redução, que varia de 50 a 64%, com relação ao abandono no Módulo I. Os percentuais correspondentes aos Módulos I a V se apresentam em uma escala decrescente, sugerindo que, ao concluir os primeiros módulos, aumentam-se as chances dos alunos de conclusão do nível de ensino no qual estão matriculados.

Destarte, os dados apresentados ratificam o que foi observado no ano de 2016, sobre a concentração da não conclusão do Módulo I, confirmando que o problema ocorrera, também, nos dois anos anteriores.

Nas reflexões realizadas pela equipe, em busca dos fatores que podem estar contribuindo para a concentração da não conclusão no Módulo I, algumas suposições são destacadas.

Muito próximo à cidade de Formiga, encontram-se mais três CESECs, situados nas cidades de Arcos, Divinópolis e Campo Belo. A distância entre Formiga e essas cidades é de 20 a 50 Km. Esses CESECs oferecem, além do Ensino Médio e Ensino Fundamental na modalidade semipresencial, o exame especial na Banca Permanente de Avaliação, já descrita anteriormente, em qualquer época do ano.

Professores, funcionários da secretaria e coordenação pedagógica vêm observando, por meio de comentários de outros alunos, uma grande migração dos alunos do CESEC de Formiga para os referidos CESECs, a fim de tentarem o exame da Banca. Verifica-se que grande parte destes são aprovados, na primeira tentativa, nos exames de Linguagens e de Ciências Humanas, e que os exames de Ciências da Natureza e Matemática oferecem maior desafio, tendo em vista o retorno de muitos alunos ao CESEC de Formiga, para cursarem ou darem continuidade aos componentes curriculares correspondentes às essas áreas.

A diversidade e quantidade de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos no CESEC de Formiga exige comprometimento, disciplina e disponibilidade de tempo. Acredita-se que, por esse motivo, nos últimos dois anos, em função do imediatismo apresentado pelos alunos da EJA, vários alunos têm buscado a certificação por meio dos exames da banca.

Quanto à questão da distância, muitas são as reclamações quanto à localização da escola. A cidade de Formiga se situa em uma região de vale. Por sua vez, o CESEC se localiza no topo de um dos morros mais altos da cidade, a aproximadamente, 6 (seis) quilômetros do centro. Do ano de 2003 a 2011, a prefeitura oferecia o transporte escolar, que chegou a realizar o trajeto Centro-CESEC e CESEC-Centro, quatro vezes ao dia, o que foi sendo gradativamente reduzido quando da extinção do convênio entre Prefeitura e SEE/MG, sob a justificativa de economicidade e, ainda, redução no número de usuários. Então, desde 2012, a escola não dispõe de transporte, muito embora tenha reivindicado por várias vezes esse serviço junto aos prefeitos, apresentando a relação de demanda de alunos.

Outra questão que deve ser abordada: devido à dificuldade em frequentar a escola e urgência na conclusão dos estudos, os alunos do CESEC de Formiga se demonstram insatisfeitos quando o centro promove atividades que interrompam o atendimento com o professor, tais como: Rodas de conversa, Virada Educação, Semana da Educação para a Vida, Feira de Ciências, Assembleias do Colegiado, Apresentação de Plano de Gestão, Prestação de Contas – acrescentando-se comemorações e celebrações que já são tradição na escola. Tal fato foi constatado a partir de reclamações feitas junto aos professores e nos formulários de reclamações/sugestões que ficam à disposição no refeitório, os quais são depositados em uma caixa que é aberta mensalmente. Não obstante todas as

justificativas pedagógicas e administrativas, os alunos alegam que essas atividades atrasam os seus estudos. E nos últimos dois anos, houve uma intensificação de momentos coletivos, sob determinação da SEE/MG.

Com a publicação da Resolução nº 2.943/2016, a escola deve desenvolver, ainda, dois projetos interdisciplinares ao ano, com a realização de momentos coletivos (MINAS GERAIS, 2016). Reconheço a importância desses momentos para a aprendizagem dos alunos e, por esse motivo, junto às coordenadoras, procuro valorizá-los, incentivando a participação dos discentes, entretanto, a participação é pequena. Nunca há mais de 50 alunos presentes. A nova Resolução exige, também, que os CESECs ofereçam curso preparatório para o ENEM a candidatos que sejam, ou não, alunos da escola. Os professores a atuarem no curso são os mesmos da instituição. Criou-se, então, em 2016, um cronograma para a realização do curso, que iniciou em junho e terminou em outubro, com aulas presenciais e diárias. Durante esse período, os professores se revezaram para atuarem no curso, no noturno. Os alunos do semipresencial tiveram que reorganizar o seu tempo escolar para serem atendidos, visto que os professores tiveram os seus horários de atendimento reduzido no CESEC-curso para atuarem no curso preparatório do ENEM.

Outra novidade, em 2016, foi a implementação do novo material didático para EJA enviado pelo MEC para o EM e o EF. Esse material foi enviado sem oportunidade de escolha dos docentes e não é específico para CESEC, visto não ser modular. Foi criado para a EJA regular; sendo distribuído em 4 (quatro) volumes para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e volume único para o Ensino Médio. Foi a segunda vez que o CESEC recebeu material didático para o Ensino Fundamental e a primeira vez, para o Ensino Médio. No entanto, a adoção do material do Plano Nacional do Livro Didático do MEC veio ao encontro das necessidades orçamentárias da escola, visto que o material anterior era elaborado pelos professores e reproduzido na escola ou adquirido via verba de Manutenção e Custeio. Além disso, esperava-se que, por ser específico de EJA, esse material viesse a promover maior satisfação quanto à possibilidade de estudos autônomos, visto que nem todo o material didático oferecido pelos professores era específico da modalidade.

A maioria dos professores se demonstrou insatisfeita com os materiais, justificando falta de consonância com o Conteúdo Básico Comum (CBC), escassez

de exercícios de fixação, insuficiência de conteúdo, sendo necessário complementá-los com outros materiais disponíveis na escola. Portanto, ao se matricular, o aluno necessita levar para casa, conforme o componente curricular, um vasto material didático e, em alguns casos, material do ensino regular.

Refletindo, ainda, sobre os fatores que podem estar contribuindo para a concentração da não conclusão no Módulo I, acrescenta-se que a direção e a coordenação pedagógica têm observado, algum tempo após a implementação do Plano de Estudos em 2012 (o qual deve ser personalizado), que alguns professores vêm entregando trabalhos avaliativos no primeiro dia, junto a todo esse material, a despeito das orientações e do exposto no PPP. Tanto as orientações, quanto o referido documento esclarecem a necessidade de se oportunizar, nos primeiros contatos com o aluno, possibilidades de atrair o aluno real para a escola, visando à construção de sua identidade e vínculo institucional. Para que isso não continue acontecendo, a direção e a equipe pedagógica optaram, inicialmente, por um trabalho de conscientização e capacitação do corpo docente. Nesse sentido, vêm sendo realizadas reuniões, visando à construção coletiva de um perfil ideal de professor de CESEC e, ainda, à fomentação da importância do respeito ao princípio da equidade no atendimento e avaliação dos alunos de EJA.

Outra questão relevante, nesse contexto, é que a maioria dos alunos se encontra afastada da escola há muitos anos e, além de vencerem o desafio da decisão do retorno aos estudos, há que enfrentarem o desafio da readaptação ao ambiente escolar e da defasagem/dificuldade com os conteúdos com os quais não têm contato há muito tempo.

Visando reduzir o número de alunos que desistem dos estudos no CESEC e compreender os motivos que o levam a fazê-lo, desde outubro de 2016, os alunos que solicitam transferência são encaminhados à direção ou coordenação pedagógica, com a finalidade de compreender os motivos da solicitação. Cabe esclarecer que, dentre os alunos que abandonam os estudos no CESEC com o objetivo de se matricular na EJA regular ou prestar o exame da Banca, somente solicitam transferência aqueles que, ao se matricularem no CESEC de Formiga, deixaram o seu histórico original na instituição. Entretanto, a maioria leva de volta o documento original, permanecendo na escola apenas uma cópia autenticada. Dentre os alunos matriculados, apenas cerca de 20 a 30% optam por deixar o documento original na escola. Portanto, a escola não possui registros dos motivos que levaram

a maioria dos alunos a optarem pelos exames da Banca ou por estudar na EJA regular.

Dentre as principais justificativas para a retirada do histórico, registradas pela equipe até meados de 2016, destacam-se: 3 alunos apontaram a necessidade de obter o diploma de uma forma mais rápida, em função da exigência do mercado de trabalho; 2 declararam a proximidade de concursos e vestibulares; 3 alunos alegaram que o ensino no CESEC “é difícil” e que, embora reconheçam que o tempo de conclusão do curso dependa de seu desempenho individual, pode ser demorado; apenas 1 alegou dificuldade em compreender os conteúdos em casa; 2 alunos demonstraram sentir ausência de aulas nos moldes do ensino regular; e 4 afirmaram que a distância da escola inviabiliza a frequência necessária para tirar todas as dúvidas e realizar avaliações.

Diante dos números alarmantes demonstrados pelo alto índice de não conclusão do Módulo I em todos os componentes curriculares no ano de 2016, a direção e coordenação pedagógica, juntamente à equipe docente, reconheceram a necessidade de implementar, de imediato, no início de 2017, novas ações, antes mesmo que os resultados dessa pesquisa viessem, de fato, contribuir para uma visão mais clara da realidade. Era preciso iniciar um processo de sensibilização e mobilização da equipe para reduzir o índice de não concluintes no Módulo I e elevar o número de certificações em 2017.

A equipe fez novas reflexões, as quais giraram em torno das ações que não foram efetivamente implementadas em 2014; de reclamações dos alunos junto aos professores; das justificativas para transferência apresentadas à direção até aquele momento; das formas de acolhimento e atendimento ao aluno; e, principalmente, da necessidade de se rever o material didático e o Plano de Estudos de cada componente curricular.

O projeto foi construído durante os dias escolares que antecederam o início do ano letivo e, por esse motivo, mais uma vez, não contou com a participação direta dos alunos. Participaram da construção desse projeto todos os professores-orientadores e coordenação pedagógica. Foi implantado desde o início de 2017.

Observou-se, no processo de elaboração e desenvolvimento deste segundo projeto, que a equipe docente demonstrou maior interesse e envolvimento, o que pode ser atribuído à queda no número de concluintes finais e por componente

curricular em 2016, pelo terceiro ano consecutivo. Além disso, pela primeira vez, os professores tiveram conhecimento dos índices de não conclusão no Módulo I.

O Projeto “Contribuições para minimizar o abandono escolar no Módulo I em todos os componentes curriculares do Ensino Médio e Fundamental do CESEC de Formiga” foi colocado em prática com os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL: Buscar novas estratégias e intervenções pedagógicas com vistas a reduzir o abandono escolar no Módulo I em todos os componentes curriculares do Ensino Médio e Ensino Fundamental no CESEC de Formiga contribuindo ainda para o aumento do número de concluintes anual por nível de ensino.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Garantir que todas as ações da escola tenham como objetivo, contribuir para a permanência e êxito dos alunos na escola.
- Reduzir a distância geográfica aluno-CESEC, explorando as novas tecnologias de comunicação utilizadas no ensino à distância.
- Respeitar o princípio da equidade na EJA, oferecendo atividades e metodologia de ensino que atendam ao perfil e ao processo cognitivo de aprendizagem de cada aluno (cada um aprende de um jeito).
- Contribuir para o acompanhamento administrativo e pedagógico do fluxo escolar bem como para a apropriação dos resultados dos alunos, mantendo em dia o registro da ficha de controle anual de matrículas e resultados (CESEC de Formiga, 2017, p.1).

Foram mantidas as ações do Projeto de 2014, acrescentadas novas, e buscou-se aprimorar a ação referente ao acolhimento inicial ao aluno. Para além de informar sobre o funcionamento do centro e buscar conhecer o contexto do aluno, passou-se a procurar compreender as suas expectativas quanto ao estudo no CESEC, além dos motivos que o levaram a voltar a estudar, visando orientar a construção de seu Plano de Estudos. Dentre as novas ações, há que se destacar: (i) A elaboração de mais de um modelo de Plano de Estudos para atender à heterogeneidade da EJA e o respeito ao princípio da equidade. Nesse sentido, reforçou-se que as atividades do Plano de Estudos não poderiam ser entregues no primeiro dia do aluno no CESEC, sendo necessário, antes, conhecer as suas potencialidades. (ii) Os professores deveriam propor aos alunos, periodicamente, aulões de 1 hora do Módulo 1 e agendar para os interessados, desde que compreendessem um mínimo de 5 alunos. A gestão pontuou a necessidade de se enfatizar a relevância desse momento presencial coletivo para a aprendizagem de cada um, contrapondo-se à predominância do individualismo presente no centro. (iii) Valorizar os saberes que os alunos e alunas trazem para a sala de aula, buscando

correlação com o conteúdo curricular. (iv) Buscar agendar, mediante registro, a próxima frequência do aluno na escola, contribuindo para estabelecer um vínculo de comprometimento com os estudos. (v) Reduzir em 20% o percentual de não conclusão no Módulo I, até dezembro de 2017. (vi) Entrar em contato com os alunos matriculados no Módulo I que se encontram ausentes por um período maior que 30 dias. Apesar de não haver mais o cancelamento da matrícula do aluno ausente por 60 dias letivos ou mais, como determinava a resolução anterior, essa ação veio ao encontro da necessidade de se evitar uma ausência prolongada do aluno no centro, o que favorece a sua desistência. (vii) Acrescenta-se, ainda, a adoção geral de material didático específico de EJA, e padronização quanto à extensão e complexidade das atividades avaliativas. Além disso, a gestão e a coordenação pedagógica solicitaram a reestruturação dessas atividades, de forma que fossem priorizadas questões dissertativas que levassem os alunos a desenvolverem habilidades de leitura, escrita e posicionamento crítico.

A equipe observou, ainda, a necessidade de desburocratizar alguns procedimentos que acabavam por criar obstáculos para os alunos. Dentre eles, verificou-se a necessidade de abolir a exigência de 24 horas de antecedência para marcação de provas, em função da dificuldade de os alunos frequentarem o Centro e da distância do mesmo.

No mês de maio de 2017, a Secretaria Estadual de Educação enviou, aos CESECs, uma planilha que deveria ser alimentada e atualizada periodicamente com o número de matrículas na escola, número de concluintes por nível de ensino e número de concluintes por componente curricular. Essa planilha foi recebida com apreensão pela equipe, que compreende que essa política se demonstra incoerente com a concepção de EJA atribuída pela Orientação da Resolução 2943/2016, denotando o retorno a uma visão supletiva da modalidade, ao priorizar o quantitativo. Todavia, essa cobrança corroborou para a intensificação das ações.

Em julho de 2017, quase seis meses após a implantação do projeto de 2017, foi realizado um novo levantamento dos dados, visando ao monitoramento das ações implementadas ao longo do primeiro semestre. As tabelas a seguir vêm apresentar os resultados obtidos, estabelecendo um paralelo com os dados de 2016.

Tabela 13 – Percentual de não conclusão no Módulo I em 2016 e 1º semestre de 2017- Ensino Fundamental

DISCIPLINA	2016	1º SEMESTRE DE 2017
Arte	49%	52%
Ciências	52%	29%
Geografia	67%	42%
História	70%	62%
Inglês	68%	40%
Matemática	77%	53%
Português	66%	55%

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da Coordenação Pedagógica do CESEC de Formiga (2016).

Verificou-se, com base nos dados da tabela 13, que todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental demonstraram redução nos índices de não conclusão no módulo, com exceção de Arte, na qual se verifica pequena elevação nesse índice. Os componentes História, Português e Matemática permanecem se destacando entre aqueles que possuem maiores percentuais de não conclusão do Módulo I no Ensino Fundamental.

Tabela 14 – Percentual de não conclusão no Módulo I em 2016 e 1º semestre de 2017- Ensino Médio

Disciplina	2016	1º Semestre de 2017
Arte	40%	47%
Biologia	42%	27%
Filosofia	31%	25%
Física	71%	63%
Geografia	52%	33%
História	69%	55%
Inglês	45%	38%
Matemática	54%	60%
Português	58%	50%
Química	51%	30%
Sociologia	40%	61%

Fonte: Elaborado pela autora, com base em dados da Coordenação Pedagógica do CESEC de Formiga (2016).

A Tabela 14 mostra que dos 11 componentes curriculares do Ensino Médio, 8 apresentaram redução nos índices, quando comparados aos indicadores de 2016. Assim como no Ensino Fundamental, o componente Arte apresentou crescimento nesse índice. A professora de Arte era designada. Por várias vezes, demonstrou desconhecimento sobre os dados de não conclusão de sua disciplina, embora os

tivesse impressos; e quanto às ações do Projeto. Entretanto, não se pode associar o nível de comprometimento/vínculo com o centro ao fato de o professor ser designado ou efetivo, uma vez que outros professores designados se destacaram na busca de reduzir os seus percentuais de não conclusão, como, por exemplo, a professora de Física e Matemática do Fundamental e a professora de Português.

O componente Sociologia, que é orientado pela mesma professora de História, e o de Matemática do Ensino Médio também tiveram resultados negativos. Em 2017, a professora de História e Sociologia passou por vários problemas de saúde, o que a levou a tirar licença-saúde por longos períodos. Nessa época, a disciplina ficou a cargo de diferentes professores designados ao longo do ano. Por outro lado, em História, houve redução no percentual de 2017.

A professora de Matemática do Ensino Médio, ao final do ano letivo, ao verificar que não alcançou a meta de 20% na redução de seu percentual de não conclusão do Módulo I, procurou a gestão e a coordenação pedagógica da escola para juntas refletirem sobre o problema. A gestão escolar e a coordenação pedagógica, juntamente à professora, concluíram que, embora o seu material fosse de EJA, o conteúdo não era contextualizado e a forma de abordagem não contribuía para a realização dos estudos autônomos, tornando o aluno totalmente dependente da explicação do professor para a compreensão dos conteúdos. Verificando os registros de carga horária cumprida por seus alunos, observamos que, para a conclusão da disciplina, eles necessitaram cumprir um mínimo de 80 horas presenciais.

Verifica-se também no Ensino Médio, que dentre os componentes curriculares do Ensino Fundamental que têm continuidade nesse nível de ensino, as disciplinas de História, Matemática e Português, assim como nos anos anteriores, continuaram com os maiores índices de abandono no Módulo I. É interessante observar, entretanto, que Ciências do Fundamental e Biologia demonstraram uma grande redução no índice de não conclusão no primeiro semestre de 2017.

Em reunião pedagógica, quando esses últimos resultados foram apresentados à equipe escolar, perguntei aos professores que alcançaram resultados positivos, a que eles atribuíam esses resultados. A professora de Ciências/Biologia foi enfática ao afirmar que, antes, os professores não eram tão cobrados em relação a números, como foram cobrados nesse ano pela SEE/MG. Anteriormente, a cobrança era interna e refletia uma preocupação exclusiva da

escola. Outros acrescentaram que as modificações no material didático trouxeram maior incentivo aos alunos, tendo em vista a linguagem ser mais acessível. Alguns professores sugeriram que todos deveriam receber os alunos do primeiro módulo com cartões de boas-vindas e mensagens de incentivo. Outros consideraram que essa atitude motivadora deveria estar presente em todo o processo, ou seja, colocando-se mensagens incentivadoras em todas as atividades de estudo, ideia que não foi muito bem aceita por alguns. A professora de Física e Matemática do Fundamental atribuiu os seus resultados às estratégias de interação entre os alunos, implementadas em suas aulas. A professora esclareceu que, além dos aulões do Módulo I, promove o agrupamento dos alunos por módulo/componente curricular. Dessa maneira, ela se reveza entre os grupos, oferecendo os esclarecimentos necessários e tirando as dúvidas de todos a um só tempo. Além disso, acrescentou que esses momentos são bastante positivos para a aprendizagem e para a permanência dos alunos na escola, os quais chegam a combinar os dias e horários para se encontrarem novamente (CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DE FORMIGA, 2017a). As estratégias adotadas pela professora vêm reafirmar a importância do coletivo para a construção do vínculo escolar e para a aprendizagem, apontando caminhos para o enfrentamento do desafio de se promover esses momentos no ensino individual e individualizado.

Destarte, apesar de verificarmos que, no primeiro semestre de 2017, tivemos uma redução nos percentuais de não conclusão no Módulo I na maioria dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio, esses percentuais permanecem altos, chegando a 63%.

Cabe destacar que entre as ações implementadas pelo projeto “Contribuições para minimizar o abandono escolar no Módulo I em todos os componentes curriculares do Ensino Médio e Fundamental do CESEC de Formiga”, algumas não obtiveram êxito ou não foram implementadas satisfatoriamente. Diante da dificuldade de frequentar o Centro, muitos alunos reclamaram de não poderem levar as atividades avaliativas do Plano de Estudos no primeiro dia de atendimento, e alguns professores, não obstante a orientação e justificativa para que assim não procedessem, cederam à pressão dos alunos, receando que não retornassem ao Centro.

Quanto à proposta de aulões do Módulo I, enquanto promoção de momentos coletivos de aprendizagem, somente a professora de Física implementou essa ação.

Os demais professores alegaram que seus alunos não demonstraram interesse. Porém, nem a gestão e nem a coordenação pedagógica realizaram a divulgação dessa proposta no Centro, além de não verificarem os motivos da falta de interesse dos alunos pela proposta.

As professoras de Língua Portuguesa e Geografia ainda estão utilizando livros didáticos do ensino regular. Apontam que o material encaminhado pelo MEC, através do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), não é satisfatório nas suas disciplinas e solicitaram a aquisição de material de outras Editoras. Sendo o material didático apenas um suporte para o ensino, a escola pode e deve dispor de outros materiais, podendo utilizar da verba de Custeio para essa aquisição. Contudo, as professoras ainda não escolheram esse material.

Quanto à tentativa de agendamento do próximo atendimento ao aluno, os professores disseram que encontraram muitas dificuldades na realização dessa ação, visto que os alunos não sabem ao certo quando poderão retornar ao Centro.

Uma vez por mês, durante o horário de Módulo II¹⁰, a coordenação pedagógica e os professores se reuniram para contatar os alunos ausentes nos últimos 30 dias. Essa ação encontrou dificuldades, tendo em vista que grande parte das ligações não se completava. Quase todos os números são de telefones celulares e quando as ligações não eram atendidas, caíam na caixa postal. Por outro lado, os alunos que atendiam, apresentavam surpresa e satisfação pelo interesse demonstrado pelo Centro e afirmavam seu desejo em voltar a estudar. Conforme relatos dos professores, apesar do insucesso de muitas ligações não completadas, essa ação deveria permanecer, pois trouxe de volta alguns alunos, os quais, assim que retornaram ao Centro, pontuaram positivamente sobre a ação, alegando se sentirem “valorizados” ao receberem os telefonemas. Vale ressaltar que essas ligações sempre foram realizadas durante o dia e que muitos alunos são impedidos de usarem o telefone durante o horário de trabalho, o que pode justificar o fato de não serem atendidas ou cair na caixa postal.

Cabe lembrar que no dia 20 de setembro de 2017, o CESEC de Formiga, entre as atividades planejadas para a Semana Escola em Movimento, proposta pela SEE/MG, com o objetivo de “proporcionar um momento de diálogo, reflexão e planejamento pedagógico coletivo que esteja em sintonia com os princípios de

¹⁰ Refere-se às duas horas semanais destinadas a reuniões pedagógicas, conforme dispõe a Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012 (MINAS GERAIS, 2012).

gestão democrática e permanência dos estudantes na escola” (MINAS GERAIS, 2017, s.p.), realizou uma Roda de Conversa com os alunos. Participaram dela todos os professores que atendiam na noite daquele dia, alguns funcionários, equipe pedagógica e direção. Ressalta-se que esse momento de diálogo com os alunos ocorre apenas uma ou duas vezes durante o ano letivo. Compareceram 32 alunos matriculados no Ensino Médio e Fundamental, os quais possuíam uma frequência assídua no CESEC e já haviam concluído algumas disciplinas. Foram levantadas questões que abordaram os desafios encontrados pelos alunos na permanência na escola, além das dificuldades de adaptação ao contexto escolar e de conclusão do Módulo I. Os alunos foram unânimes ao apontarem a necessidade de os estudantes do CESEC serem firmes quanto aos seus propósitos e adotarem disciplina de estudo. Destaca-se que, dentre os 32 alunos presentes, 10 afirmaram que tiveram dificuldades para se adaptarem ao sistema de ensino semipresencial, acrescentando que sentiam “vergonha” de, a todo o instante, fazerem perguntas ao professor. Outros usaram a palavra “medo” ao se referirem ao sistema, e outros chegaram a sugerir que os professores deveriam dar “atenção especial aos alunos que se encontram matriculados nesse módulo”, um procedimento que já vem sendo solicitado pela direção e coordenação pedagógica desde a implementação do Projeto 2014. Esses depoimentos dos alunos denotam que estamos diante de situações nas quais o vínculo do aluno com o ambiente escolar, com o professor e também do professor com o CESEC não vem sendo construído.

De acordo com Pichon-Rivière (1994 *apud* BARROS; LABURO; ROCHA, 2007, p. 237), o vínculo é definido como “uma estrutura complexa que inclui um sujeito, um objeto, e sua mútua inter-relação com processos de comunicação e aprendizagem.” Nesse processo, cada um assume um papel, de forma consciente ou inconsciente, que vai surgindo a partir da interação e atingindo distintos níveis de relação e organização (p.247). Barros, Laburo e Rocha (2007), acrescentam que o vínculo ocorre a partir de dois campos psicológicos, o interno e o externo. É a partir do campo interno que o sujeito toma suas decisões.

Na relação professor/aluno no CESEC, compreende-se que a ausência de diálogo, de escuta e de envolvimento cognitivo-afetivo podem gerar bloqueios à aprendizagem. Nesse sentido, Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009, p.712) explicam que:

[...] é como se o educando “resistisse” à mudança através da resistência à aprendizagem. O desejo de aprender se mostra ambivalente. O sentimento de não pertencer ao grupo provoca insegurança... e as dificuldades de aprendizagem são vividas como exclusão. A aprendizagem é facilitada quando se trabalha estas dificuldades, fortalecendo o sentimento de pertencimento (AFONSO; VIEIRA-SILVA; ABADE, 2009, p.712).

Verifica-se, assim, a importância do vínculo para o fortalecimento da subjetividade, do desempenho individual do aluno, construção de sua autonomia e, principalmente, reconstrução de seu histórico escolar. Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009, p.212) ressaltam, ainda, que “o processo de aprendizagem começa quando estas experiências são comunicadas e re-significadas”.

Em relação ao professor/escola e ao professor/gestor, este dado não é diferente. Os contratos devem ocorrer de forma dialógica, pressupondo momentos de escuta, a despeito de não se legitimar as ações e não se obter a adesão necessária. A interação entre a equipe é capaz de promover a conscientização das diferenças e das oposições, a partir de reflexão sobre o ponto de vista dos colegas (BARROS, LABURO; ROCHA, 2007). Entretanto, não obstante o esforço da equipe pedagógica e gestora no sentido de conscientizar, envolver, motivar; sempre se observou menor participação e interesse de alguns professores.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo CESEC de Formiga e pela EJA de forma geral, há que se reconhecer, embora insuficientes, os avanços nas políticas públicas nacionais voltadas à modalidade, com vistas à permanência do aluno na escola e à qualificação de seu ensino, especialmente no que se refere ao seu avanço conceitual, ao seu financiamento e à definição de suas funções educacionais. No âmbito estadual, conforme já mencionado, o Documento Orientador da Resolução SEE/MG nº 2.943/2016 (MINAS GERAIS, 2016) apresenta uma concepção da EJA que, além de concorrer para o previsto na função qualificadora da EJA (BRASIL, 2000), vai ao encontro da concepção de EJA adotada por essa pesquisa.

Embora o objetivo maior dessa pesquisa seja compreender as causas do elevado índice de não conclusão do Módulo I no CESEC de Formiga, cabe, ainda, destacar a visão da equipe escolar quanto à concepção da função reparadora, também definida pelo Parecer CNE/CEB nº11/2000 (BRASIL, 2000). Para eles, ela não deve ser confundida como função compensatória. Nesse sentido, a manutenção

e ampliação dos exames de certificação e, ainda, a cobrança da SEE/MG para o aumento nos números de concluintes, sem prévia avaliação da qualidade da educação ofertada nos CESECs, se opõem aos pressupostos das funções equalizadora e qualificadora, ao desconsiderarem a necessidade de se respeitar o ritmo de aprendizagem dos alunos da EJA e demonstrarem maior interesse no aumento da escolarização/certificação.

Percebo que a função equalizadora vem ao encontro das perspectivas dessa pesquisa, ao considerar que a permanência na escola constitui um direito à igualdade, e a função qualificadora vem acrescentar que, ao direito de permanência, deve pressupor-se o direito a uma educação integral. Dessa forma, é necessário garantir ao aluno da EJA autonomia no processo de aprendizagem contínua e competência fundamental, face às complexidades e dinamismo do mundo atual. Destarte, a partir do exposto, a direção e a equipe pedagógica reconhecem que, a partir das novas informações produzidas pela pesquisa, novas medidas poderão contribuir para minimizar o problema da não conclusão no Módulo I.

A desistência dos estudos no primeiro módulo é silenciosa. A maioria dos alunos não se manifesta, no sentido de apontarem seus motivos. A equipe reconhece a existência de fatores externos sobre o problema. Entretanto, faz-se necessário conhecermos os fatores internos que vêm contribuindo para a realidade dos dados apresentados acima, pois será especialmente sobre eles, que nos debruçaremos na busca de mudar o quadro atual.

A seção a seguir vem, de forma reflexiva, retomar o problema do caso de gestão que deu origem a essa pesquisa. Busca apresentar, ainda, as possíveis causas da concentração da não conclusão no Módulo I, considerando os resultados positivos e negativos dos projetos desenvolvidos em 2014 e 2017; além das suas formas de construção; as percepções dos professores, coordenação pedagógica e gestão escolar; e algumas leituras voltadas para o tema.

1.4 Síntese do caso de gestão

Os dados apresentados na seção anterior ratificaram o problema da presente pesquisa, o qual se refere ao alto índice de alunos que não concluem o Módulo I dos componentes curriculares do Ensino Médio e Ensino Fundamental do CESEC de Formiga, interferindo no número de concluintes por componente curricular e

concluintes por nível de ensino. Assim, busca-se responder à seguinte questão: Quais fatores intraescolares estão contribuindo para o elevado índice de alunos que não concluem o Módulo I no CESEC de Formiga?

O principal objetivo deste estudo é analisar os fatores que têm contribuído para o alto índice de não conclusão do Módulo I no CESEC de Formiga. Para isso, será necessário identificar e analisar os fatores internos que contribuem para o problema.

Os números referentes à não conclusão no Módulo I, nos anos de 2014, 2015, 2016 e primeiro semestre de 2017, apontaram para o alto índice de não conclusão do módulo, com destaque, em todos os anos, para os componentes Português, Matemática e História, descrevendo o problema em uma perspectiva histórica. A média dos índices de não conclusão no módulo correspondeu a 52% em 2014; 53% em 2015; 56% em 2016; e no primeiro semestre de 2017, a 45%. Mesmo apresentando redução no último levantamento, é notória a necessidade de construção de um plano de ação que deva vir precedido de amplo estudo literário e pesquisa de campo, de forma a elucidar os reais fatores, sejam de causa interna ou externa, que interferem na conclusão do Módulo I dos componentes curriculares do CESEC, levando os alunos a desistirem de prosseguir nos estudos na escola.

O projeto “Evasão no CESEC – foco no Primeiro Módulo”, desenvolvido em 2014, e o projeto “Contribuições para minimizar o abandono escolar no Módulo I em todos os componentes curriculares do Ensino Médio e Fundamental do CESEC de Formiga”, de 2017, foram construídos a partir das percepções dos professores, direção e equipe pedagógica. Quanto à percepção dos alunos sobre o problema, na Roda de Conversa realizada no dia 20 de setembro de 2017, foi possível avaliar que algumas ações implementadas pelo Projeto “Contribuições para minimizar o abandono escolar no Módulo I em todos os componentes curriculares do Ensino Médio e Fundamental do CESEC de Formiga”, em 2017, foram ao encontro de suas necessidades, tais como: a adoção de material exclusivamente de EJA e a possibilidade de realização de prova sem a necessidade de marcá-la com antecedência. No entanto, tenho conhecimento da incipiência e fragilidade dos projetos, tendo em vista a ausência de suporte e acompanhamento das ações por parte da gestão e coordenação pedagógica e, principalmente, não ter sido oportunizada, na construção de ambos, ampla e necessária participação dos alunos. Estes só foram ouvidos nos poucos casos de solicitação de transferência e durante

conversas informais com os professores e equipe pedagógica. Considera-se que, para uma legítima participação discente, deverão entrar em cena os alunos não concluintes do Módulo I e ausentes do Centro.

Frente à realidade descrita, como já fora mencionado, reconhecemos a forte influência de fatores extraescolares na concentração da não conclusão dos alunos no Módulo I, mas assumimos a existência de fatores intraescolares.

Os fatores extraescolares envolvem a falta de políticas públicas adequadas, tais como: a facilidade e ampliação de acesso a exames de certificação; falta de transporte ou locação de prédio em local estratégico que favoreça o acesso de todos os interessados; ausência de investimento em infraestrutura como laboratórios de ciências. Associados a estes, destacam-se os fatores de ordem pessoal, social, pedagógica e econômica por parte dos alunos, que incluem, dentre outros, as dificuldades em compatibilizar a rotina de estudos com as questões familiares; ou mesmo superar o cansaço depois de uma longa jornada de trabalho; o “medo” diante da mudança e da possibilidade de frustração; a insegurança e timidez, frutos do preconceito linguístico ou de defasagem no processo de letramento, como obstáculos na continuidade dos estudos ou na interlocução com o professor, especialmente na presença de outros alunos e; principalmente, a dificuldade em realizar os estudos autonomamente em casa, como gostariam.

Com relação aos fatores intraescolares, há que se refletir sobre os procedimentos que antecedem a efetivação da matrícula junto ao professor, os quais compreendem: a matrícula na secretaria e a “entrevista” com as coordenadoras pedagógicas ou gestora. E em seguida, o acolhimento inicial e matrícula pelo(s) professor(es) do(s) componente(s) curricular(es) no(s) qual(is) o aluno se matriculou, o recebimento e reconhecimento do material didático na biblioteca e a realização ou não do Plano de Estudos em casa, ou na escola. Ao refletir sobre as possíveis falhas nos procedimentos internos que estão presentes durante o trajeto descrito, ao menos um aspecto negativo se demonstra mais evidente. Observa-se que, em um mesmo dia, o aluno entra em contato com diferentes pessoas, as quais, supostamente, farão parte de seu novo contexto social e que em cada contato, diversas informações são repassadas a eles, não se oportunizando momentos de efetivo acolhimento, durante o qual deveria se priorizar a escuta, o diálogo, a compreensão do contexto de vida desse aluno. Dessa forma, o aluno, certamente, poderia se sentir de fato acolhido, o que viria a favorecer o início de um efetivo

processo de construção de vínculo com o CESEC e, gradativamente, a construção de sua identidade institucional.

A necessidade de construção ou fortalecimento do vínculo com a unidade escolar tem sido objeto de observação gestora também para com alguns funcionários e professores. Compreende-se que a coesão da equipe e legitimidade dos objetivos são pressupostos para o êxito das ações.

Dentre os fatores intraescolares, acreditamos ser necessário, ainda, criar uma logística que garanta, em um período de tempo mais curto, o contato com os alunos desistentes. Ressalta-se, também, a necessidade de construção de um perfil de educador de EJA que, para além dos conhecimentos específicos e habilidades necessárias para se trabalhar com os alunos da modalidade, demonstre disponibilidade sócio-afetiva para lidar de maneira singular com a diversidade sociocultural dos alunos e com as dificuldades de aprendizagem e possíveis constrangimentos. Ou seja, o professor da EJA deve permanecer sensível aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos e às suas fragilidades na relação cognitiva e social com a escola, frutos de fracasso escolar ou do longo tempo de afastamento da escola.

Com relação ao material didático utilizado no CESEC, embora não seja específico para EJA semipresencial, constitui-se em uma questão pedagógica e, portanto, de ordem interna. A sua forma de utilização depende da habilidade e sensibilidade do professor para buscar ressignificar os conteúdos presentes nos livros ou mesmo oferecer ou indicar outros recursos didáticos, sejam eles impressos ou não. Além disso, é importante que sejam significativos para os alunos.

Deve, especialmente, ser atribuída relevância ao papel do gestor escolar, que tem a responsabilidade de mobilizar e articular todos os sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem dos alunos, em prol do alcance dos resultados e de metas traçadas pela escola.

Quanto ao segundo capítulo desta pesquisa, serão discutidos aspectos que interferem na não conclusão do Módulo I, com base na revisão da literatura existente sobre a evasão na EJA, fazendo um paralelo com os elementos apontados por alunos não concluintes do Módulo I em História, Matemática e Português dos anos de 2016 e 2017 e com a percepção dos profissionais do Centro sobre o problema. O intuito é analisar quais fatores têm contribuído para a desistência dos estudos no módulo, a partir da percepção desses atores. Serão também apresentados os

aspectos metodológicos da pesquisa, os quais, dada a natureza do problema e dos objetivos desta, traçam o caminho escolhido para a sua realização.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA NÃO CONCLUSÃO DO MÓDULO I

Em todos os anos, um grande quantitativo de alunos são matriculados na EJA no início do ano letivo, muitos dos quais, por diversos motivos, vão deixando a escola. A interrupção da escolaridade dessa população ainda é fortemente atribuída ao fracasso escolar, centralizando, no aluno e no seu contexto de vida, as causas de seu insucesso educacional. Essa justificativa deixa clara a intencionalidade de se eximir da responsabilidade os atores que desenham e implementam as políticas públicas de EJA no Brasil.

Frente a essa equivocada percepção, é preciso compreender que os alunos da EJA estão sujeitos a diversos fatores que podem comprometer a sua permanência na escola, dadas as suas responsabilidades como sujeitos que necessitam conciliar os problemas próprios da vida adulta com as atividades escolares, além de enfrentar os seus históricos de fracassos escolares, nos quais estão inseridas várias fragilidades e conflitos que comprometem o desempenho escolar. Todavia, reconheço que problemas de ordem pedagógica e organizacional, dificuldades em promover a equidade nas práticas educacionais, bem como o desafio na construção identitária do aluno com a escola também interferem na permanência do aluno na escola. Esses e outros fatores que influenciam na permanência do aluno na escola são denominados fatores intra e extraescolares, estando eles no eixo de análise dessa pesquisa.

Neste sentido, o presente capítulo procurará apresentar as especificidades da EJA, destacando as singularidades de seus sujeitos, recentes mudança no perfil da modalidade e as suas demandas educacionais. Em seguida, para subsidiar as análises dos fatores intra e extraescolares que contribuem para a evasão na referida modalidade, serão utilizados os aportes teóricos de Faria (2013), Negreiros et al (2017), Silva e Vilela (2016), Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013), Sales (2016), Paula e Oliveira (2011), Abrucio (2010), Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009), Arroyo (2001), Dayrell (2003), Souza (2008), Freire (2014), Klein e Freitas (2011), Magalhães (2013), Silva (2012), Araújo (2007), Giovanetti (2011) e Motta (2007).

Por fim, serão apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, que tratam do caminho selecionado para a busca da compreensão da situação problema.

2.1 Referencial teórico

O referencial teórico está estruturado em três seções, sendo elas: As especificidades da EJA; fatores extraescolares que interferem na permanência dos alunos na EJA; e, por fim, os fatores intraescolares.

Buscou-se conhecer, inicialmente, sob o suporte de Arroyo (2005), Dayrell (2003) Friedrich et al (2010) e Paula e Oliveira (2011), as especificidades da modalidade de EJA, dando destaque às particularidades de seus sujeitos, tendo em vista a necessidade de se compreender o contexto no qual estão inseridos, a forma como são reconhecidos nas políticas públicas, além das suas demandas educacionais. Tais conhecimentos se fazem necessários para entendimento da dinâmica social posta pela interferência dos fatores extra e intraescolares no processo de continuidade nos estudos pelos alunos da modalidade.

Posteriormente, dadas as características dos alunos da EJA e de seus históricos de abandono escolar com origem em aspectos de ordem social, econômica e política, foram abordados os fatores extraescolares que interferem na permanência dos alunos na EJA. Estes foram analisados antes dos fatores intraescolares, face ao poder de influência no aspecto pedagógico. As leituras realizadas apontaram que os elementos que contribuem para a evasão no contexto da EJA, em sua maioria, são alheios ao ambiente escolar.

Por fim, foram analisados os fatores intraescolares, os quais constituem o foco principal deste estudo, tendo em vista que é sobre tais fatores que, enquanto gestora, irei propor alternativas de intervenções que possam minimizá-los. Após o conhecimento dos principais motivos que implicam na condução dos estudos na EJA, será possível depreender quais fatores são considerados de influência interna, de forma que se possa debruçar sobre eles, de maneira a compreendê-los de forma profícua, potencializando as possibilidades analíticas, após a pesquisa de campo.

2.1.1 As especificidades da EJA

A EJA constitui uma modalidade da educação brasileira carregada de imprecisão, indefinição de práticas pedagógicas e descontinuidades políticas. Ela possui particularidades que vão desde o retardo no seu reconhecimento como

modalidade da educação, até o seu financiamento. E mesmo sendo identificada como um campo de direitos e de responsabilidade pública, verifica-se ser um campo ainda não definido nas áreas de políticas públicas, nas pesquisas, nas diretrizes curriculares e na formação dos professores (ARROYO, 2011).

Arroyo (2011) acredita que estamos em um tempo propício para a reconfiguração da EJA, visto que as faculdades de Educação vêm criando cursos específicos de formação na modalidade. Compreendo ser preciso, na formação desses novos profissionais, o reconhecimento dos sujeitos da EJA como sujeitos de direito, mas também, sujeitos que já assumiram deveres, seja com o Estado, com a família, com o trabalho e com a escola.

Diante desse paradigma, ao se referir sobre o ato de nomear, Dayrell (2003) menciona que ele nunca é neutro. O autor destaca que quando nos referimos aos segmentos da Educação Básica, falamos em Ensino Fundamental e Ensino Médio, e quando mencionamos a EJA, falamos em educação e não em ensino. Logo em seguida, definimos os seus sujeitos: “jovens e adultos”, ao contrário das outras modalidades que nomeiam o seu lugar na estrutura organizacional. Nessa perspectiva, está implícito que “educação” vai além de “ensino” e pressupõe processos educativos mais amplos, considerando-se a formação humana e não se reduzindo à transmissão de conteúdos. Ao se referir a “jovens e adultos”, chama-se atenção para a singularidade desses sujeitos, que deixam de ser apenas “alunos”, pois possuem realidades específicas e demandas diversas.

Friedrich et al (2010, p. 406) ressalta a especificidade desse público, ao reconhecer que:

[...] traz consigo sequelas de experiências frustradas ao longo da vida, o adulto chega à EJA com uma bagagem cultural diversificada, habilidades inúmeras, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo. Muitos se encontram humilhados pela condição de excluídos da escola por diferentes razões: necessidade de trabalho, reprovações sucessivas, por não se terem adaptado às normas da escola, por não terem conseguido aprender o que necessitam com urgência aprender, o necessário para sobreviver neste mundo científico e tecnológico em que vivem (FRIEDRICH et al, 2010, p. 406).

Essa singularidade orienta-nos a nos dirigir aos alunos da EJA conforme as suas características próprias. “O público da EJA é constituído por jovens e adultos, ou os “não crianças” (OLIVEIRA, 1999, p.59 *apud* FRIEDRICH et al, 2010, p.401).

Compreende-se, assim, que não podem ser tratados como crianças e muito menos como sujeitos vazios de conhecimento. Ao contrário, o contato com esse público, ao longo desses últimos dez anos, permitiram-me reconhecer que sua “bagagem” de conhecimento é tão ampla quanto o que temos a lhe oferecer. O desafio está em correlacionar o que sabem com o que o Centro oferece, dando significado ao que é construído nesse ambiente. São sujeitos que não se satisfazem com o aprender. Todo aprendizado tem que ter um porquê. Tendo em vista a necessidade de se dedicarem a múltiplas funções, cada minuto na escola deve ser valorizado.

Nos últimos tempos, verifica-se um protagonismo juvenil que vem mudando o perfil e as necessidades escolares dos alunos da EJA. Sobre esse fenômeno, atento às demandas e expectativas sociais, Freire (1987) chamou a atenção para a “rebelião da juventude” contra o modelo injusto e opressor da sociedade. O autor chama a atenção para os percursos escolares dos jovens, afirmando que um olhar atento sobre esses evidencia a gravidade do que vem (ou não vem) acontecendo em nossas escolas.

Segundo Paula e Oliveira (2011), a teoria de Freire pode ser confirmada pela pesquisa realizada pela UNESCO em 2004, a qual revela sérios problemas com as trajetórias escolares. Tal pesquisa identifica que a faixa etária mais crítica na interrupção da trajetória escolar chega a 41% e compreende a idade entre 16 a 18 anos.

As autoras, apoiadas em Heilborn et al (2009), ressaltam que, de acordo com a pesquisa “A voz dos Adolescentes”,¹¹ os jovens sentem a carência de uma escola que os respeite. Além disso, dizem que a escola não é um lugar agradável, sendo que alguns disseram não possuir boa relação com os educadores. Ademais, adolescentes negros afirmaram se sentir discriminados por colegas e educadores. Por fim, é importante destacar que apenas 21% dos jovens entrevistados disseram acreditar que o estudo seja um caminho para a realização dos seus sonhos.

Toda essa diversidade discente me leva a reconhecer que o CESEC deve se comprometer com a educação de camadas populares com todas as formas de exclusão, discriminação social e, ainda, dos alunos advindos de escolas particulares que buscam cursar, no Centro, componentes curriculares nos quais foram

¹¹ Pesquisa realizada com jovens matriculados no ensino regular e apresentada por Fernando Rosseti na Assembleia Nacional da Associação dos Centros de Defesa (Anced) em 2002.

reprovados na escola de origem, necessários para a conclusão do Ensino Médio, face à proximidade de vestibulares ou ENEM.

Esse contexto demanda uma proposta de educação aberta aos novos, antigos e diferentes saberes de forma agregada à cultura dos alunos. Paula e Oliveira (2011, p.79) acrescentam, ainda, a necessidade de:

[...] flexibilidade e contextualização (diferentes espaços e tempos educativos); participação e construção coletiva (a ideia da centralidade dos sujeitos e a corresponsabilidade nos processos educativos); atitude inclusiva (o compromisso de garantir educação de qualidade para todos e a avaliação formativa) (PAULA; OLIVEIRA, 2011, p.79).

Dentro dessa perspectiva apontada pelas autoras, identificamos as possibilidades próprias do ensino semipresencial oferecido no CESEC, com destaque para os diferentes espaços, tempos educativos e centralidade no sujeito, tendo em vista que a organização do tempo e espaço de estudo é definida pelo aluno, de acordo com as suas necessidades, e que a metodologia do centro pressupõe o ensino personalizado. No entanto, há que se compreender e empreender o ensino personalizado em uma perspectiva de aprendizagem coletiva, o que, face à metodologia do ensino semipresencial, constitui um grande desafio à equipe. Vygotsky (2010) já alertava que o processo de aprendizagem ocorre mediante a reelaboração das vivências do sujeito e se constitui a partir da diversidade do meio, da relação com o outro e da dialética de pertencer e ser pertencido culturalmente. O autor expõe que esses elementos, trazidos para o processo de aprendizagem, contribuirão para o contínuo estabelecimento da zona de desenvolvimento iminente¹². Portanto, a aprendizagem é favorecida quando se promove o inter-relacionamento com os pares, o que é dificultado no ensino individualizado.

Reconhecendo-se que existem fatores extra e intraescolares que interferem na decisão dos alunos da EJA quanto à sua continuidade ou não nos estudos, torna-se relevante analisar alguns estudos que abordam esses aspectos, visando conhecer os fatores que, segundo os resultados de pesquisas, vêm impactando na

¹² [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 1998, p.112).

realidade educativa da EJA. Na seção a seguir, serão discutidos os fatores extraescolares, objeto dos estudos empreendidos nesta pesquisa.

2.1.2 Fatores extraescolares que interferem na permanência dos alunos na EJA

Sales (2016) se fundamenta em Façanha Filho (2013) e Paiva e Oliveira (2009), ao enfatizar que os fatores extraescolares, responsáveis pela evasão na EJA, perpassam por aspectos da organização da sociedade e da família. De maneira geral, estão ligados à baixa autoestima dos alunos, horário de trabalho, cansaço, falta de dinheiro para transporte e para a própria sobrevivência e falta de apoio familiar.

Serão apresentados, inicialmente, os fatores de ordem social, destacados nas pesquisas estudadas, tais como: trabalho, gravidez na adolescência, dificuldade de conseguir alguém para cuidar dos filhos, distância da escola, saúde, trajeto perigoso entre a escola e a residência do aluno e cansaço físico.

As pesquisas de Faria (2013), Souza (2008), Klein e Freitas (2011) e Motta (2007) apontaram que, considerando todos os fatores, o trabalho consiste no principal motivo para o abandono da escola. Faria (2013) informa que 30,95% dos alunos entrevistados em sua pesquisa alegaram que o trabalho é o motivo para deixarem a escola.

Klein e Freitas (2011) acrescentam que, em sua pesquisa, a maior incidência de evasão motivada pelo trabalho ocorreu entre os evadidos do sexo masculino, que trabalham de 6 a 8 horas por dia.

Por outro lado, em Souza (2008), observa-se que, contraditoriamente, as análises de sua pesquisa demonstram que, ao serem abordadas as questões relacionadas aos aspectos internos de estímulo ou exclusão sobre as expectativas relacionadas ao estudo, os alunos do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Sarandi (CEEBJA) são quase unânimes, ao responderem que o trabalho corresponde ao estímulo principal para a retomada dos estudos. Ou seja, o trabalho vem a ser uma das causas de evasão no ensino regular, mas é também a principal razão que leva os alunos a voltarem a estudar na EJA.

Oliveira e Eiterer (2008 apud FREIRE, 2014, p.19) corroboram com a observação de Souza (2008), ao afirmarem que os alunos trabalhadores da EJA possuem uma contradição entre o seu discurso e a realidade; “os alunos afirmam

que estudar é importante, porém, quando estão matriculados em um programa de EJA, o que se observa é uma significativa taxa de infrequência.”

Sobre a relação trabalho e educação, Faria (2013, p.58) lembra Haddad e Di Pierro (2000, p.15), ao ressaltar:

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; DI PIERRO, 2000, p.15).

Compreendo, pois, que o ensino na EJA, além de visar à formação integral do aluno, deve se dar mediante maior correlação entre o que é ensinado e o que é necessário aprender para o mercado de trabalho. A articulação entre essas duas práticas sociais (educação e trabalho) contribuiria para motivar os alunos a permanecerem na escola e concluírem os estudos.

Silva e Moura (2013, p.33) acrescentam que muitos desses alunos têm se perguntado “onde vão chegar e o que vão ganhar com tanto esforço que fazem em frequentar as aulas”, ficando ainda mais desmotivados face aos “apertos” que passam para acompanhar as disciplinas. Esse questionamento dos alunos denota a falta de articulação entre as práticas sociais: estudo e trabalho.

A segunda causa verificada nos estudos de Faria (2013), Souza (2008), Klein e Freitas (s/d) e Motta (2007) está relacionada também a questões de ordem social e diz respeito à gravidez precoce e ao fato de as mulheres não terem com quem deixar seus filhos para estudar. Sabemos que a EJA é ofertada preferencialmente no noturno e, nesse período, não é oferecido o serviço de creche às mães trabalhadoras ou estudantes.

Além disso, os estudos de Klein e Freitas (2011), Magalhães (2013) e Paiva (2006, *apud* SILVA, 2012, p.26) constataram que uma das causas externas da evasão dos alunos da EJA foram problemas de saúde. Nesses estudos, o problema de saúde esteve presente nas exposições dos alunos com mais de 58 anos.

A distância da escola foi um dos fatores determinantes nos estudos efetuados por Rittberg (2013, *apud* FREIRE, 2014, p.26) e Santos (2007, *apud* SILVA, 2012, p.27) quando o assunto é evasão escolar na EJA. Na pesquisa realizada por Souza

(2008), 30% dos entrevistados consideraram a distância da escola como empecilho para estudar. Refletindo sobre esse resultado, a autora observa que a simples existência de oportunidades educacionais não efetiva o direito à educação. Ou seja, como afirma Haddad (2008, *apud* SOUZA, 2008), os sistemas educativos têm sido mais eficientes em assegurar o acesso e menos em possibilitar a permanência e a efetiva aprendizagem.

Com menor expressão na literatura analisada, verificam-se, conforme apontado por Magalhães (2013), citações que denunciam o trajeto perigoso entre a escola e a residência do aluno, levando-os a evadirem, face ao medo da violência presente nesse trajeto, especialmente no noturno.

Freire (2014), em seus estudos sobre os aspectos relacionados à evasão em um Centro de EJA no município de Paranavaí/PR, verificou que a dificuldade em conciliar estudos e trabalho, além de sobrepor os outros motivos, esteve aliada ao cansaço físico. Ainda para tal autor, o cansaço do aluno, que trabalha durante o dia inteiro, e a distância da escola obtiveram destaque dentre os fatores de ordem externa à escola.

Entendo que o cansaço físico está presente na vida de todos os alunos que trabalham durante o dia e necessitam estudar à noite, o que inclui os alunos do Ensino Superior e Cursos Técnicos. Entretanto, a despeito do cansaço físico, há um determinante que pressupõe de forma significativa a permanência desses alunos na escola ou na universidade: a motivação. Seja de ordem externa ou interna, ela confere o entusiasmo e/ou superação física necessários para o prosseguimento nos estudos, mesmo após um dia de intenso trabalho.

Klein e Freitas (s/d) informam que em seus estudos, a “falta de motivação” apontada pelos evadidos teve características comuns ao estudo realizado por Chiaradia (2002) em Caxias do Sul/RS. A falta de incentivo da família, nos casos de alunos que ainda moram com os pais, contribuiu para a desmotivação do aluno. Nesse ponto, começamos, pois, a verificar os fatores de ordem familiar apontados pelos autores estudados. Também Motta (2007) e Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013) fizeram observações nesse sentido. Essas últimas registram a conversa com três alunas, que ressaltam a importância do incentivo das filhas para voltarem a estudar e permanecerem na escola.

Compreende-se, pois, que o incentivo familiar pode elevar a autoestima desses alunos, fazendo com que acreditem mais em seu potencial, contribuindo

para se sentirem motivados e para que reflitam sobre a permanência e conclusão dos estudos.

Cabe destacar que em sua pesquisa, as autoras recorreram ao Projeto Nenhum a Menos, ao elencarem como causas comuns da evasão:

[...] questões objetivas da vida de nosso sujeito da EJA. São trabalhadores e trabalhadoras que, geralmente, precisam conseguir pessoas para cuidar dos filhos e parentes, lidam com ciúmes do companheiro ou companheira, muda [m] de endereço com frequência, são em sua maioria de outras cidades, mudam de emprego ou conseguem um em horário noturno, chegam aos núcleos cansados, com fome, são tímidos, muitos não têm pais, a família está separada, os pais não têm ensino fundamental completo, têm dificuldades de falar em público, a autoestima é baixa, quando percebe [m] que o curso é muito diferente do que esperava [m], pensa [m] em desistir imediatamente, vivem muito próximo da violência urbana, do tráfico de drogas etc (PMF, 2008, p.7, *apud* PEDRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p.776).

As causas apontadas pelo Projeto supracitado reiteram o que já fora exposto sobre aspectos, como o trabalho e o cansaço após a longa jornada de trabalho. Acrescentam, enquanto fatores extraescolares de ordem familiar, o problema enfrentado pelos alunos da EJA, em relação aos ciúmes dos companheiros, e a desestrutura familiar, os quais, considerando que a família é uma instituição social, possuem também raízes sociais, tendo em vista a ausência de políticas públicas que contribuam para o fortalecimento da estrutura familiar. Trazem, ainda, um fator pessoal, que tem origem em todos os demais, a questão da autoimagem negativa.

De acordo com Silva (2016), durante muito tempo, o desempenho escolar dos alunos foi atribuído aos fatores extraescolares, principalmente ao nível econômico, concluindo-se que a escola nada poderia fazer para melhorar o desempenho desses educandos. Entretanto, o autor acrescenta que, não obstante a comprovada influência do fator econômico sobre esse desempenho, recentes estudos sobre a eficácia escolar levantam hipóteses de que os efeitos negativos externos podem ser minimizados pelas ações internas da escola.

Nesse limiar, Paiva e Oliveira (2009, *apud* SALES, 2016, p.68), acerca da discussão sobre as especificidades dos alunos da EJA e sobre os efeitos das ações internas da escola, informam que a lógica organizacional do interior escolar está carregada de significados e valores que, na maioria das vezes, divergem dos objetivos traçados pelos alunos e pelos profissionais, inviabilizando a aprendizagem

e continuidades dos estudos. Nesse cenário, encontram-se os aspectos conhecidos como fatores intraescolares, abordados na próxima seção.

2.1.3 Fatores intraescolares e a não conclusão do Módulo I pelos alunos do CESEC

Os fatores intraescolares são as características internas da escola que contribuem para a melhoria do desempenho dos alunos, fazendo com que a escola seja avaliada como eficaz (CANDIAM; REZENDE, 2012, *apud* SILVA, 2016, p.67). Sales (2016), apoiada em Franco (2007), corrobora com esses autores e amplia a concepção atribuída aos fatores intraescolares, ao apontar que eles consistem em elementos existentes no interior da escola, que são capazes de impactar na permanência do aluno no espaço escolar, ou no seu abandono, contribuindo ou não para o alcance dos objetivos escolares voltados para a aprendizagem dos alunos.

Dentre os fatores intraescolares, os estudos analisados permitiram o desdobramento dos principais fatores apontados pelos autores, em 4 categorias distintas, sendo elas: i) os fatores relacionados à gestão escolar; ii) a formação docente; iii) o material didático; e iv) os fatores voltados às especificidades do aluno.

No contexto da gestão escolar, Neubauer e Silveira (2008) informam que de acordo com Lück et al (2002), no Brasil, a expressão “gestão escolar” começou a ganhar corpo a partir de 1980, associada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais significativos.

Nessa perspectiva, destaca-se a pesquisa etnográfica descrita por Abrucio (2010), com o objetivo de responder “se a gestão faz diferença no desempenho dos alunos”. Os resultados revelaram que o modelo de gestão e, sobretudo, o papel dos principais gestores têm um impacto significativo na aprendizagem e mesmo no ambiente educacional.

Baseado nesse estudo, o autor infere que o gestor escolar tem que aliar quatro tipos de competências:

[...] conhecimentos específicos à Educação; o relacionamento interpessoal com a comunidade interna, em especial com os professores e alunos; a capacidade de ganhar confiança e atrair a

comunidade externa, principalmente os pais; e habilidades em gestão (ABRÚCIO, 2010, p.252).

Faria (2013) acrescenta que o gestor deve possuir competência para analisar os fatores internos e externos que acarretam e delimitam um problema, percebendo até que ponto as práticas cotidianas no interior da escola contribuem para amenizar, aumentar ou criar situações que interfiram nos resultados do trabalho da equipe escolar. Para o autor, certamente, a gestão escolar envolve muitas ações com diferentes finalidades, “no entanto, nem sempre elas têm um caráter permanente ou são avaliados os seus efeitos” (FARIA, 2013, p.94). É necessário que a gestão tenha em mãos os instrumentos para buscar informações efetivas sobre os alunos e sobre o trabalho escolar, de forma sistematizada. Ou seja, é preciso gerar dados para avaliar os impactos da gestão no trabalho escolar, com vistas à proposição de intervenções eficazes.

Destaca-se, nesse contexto em que se exige do diretor a capacidade de exercer múltiplas funções, a habilidade precípua de gerir, sob o princípio da gestão participativa. Sobre isto, Freire (1987, p. 44) expõe de uma forma bastante enfática:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação/reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais (FREIRE, 1987, p.44).

Essa premissa expressa por Paulo Freire pode ser considerada para qualquer nível educacional, sobretudo para a Educação de Jovens e Adultos, pelo fato de que os sujeitos desta modalidade conseguem se expressar por si mesmos, por conta da sua construção histórica de vivência nos diversos âmbitos sociais.

Embora possuam características em comum como, por exemplo, a experiência com o fracasso escolar, o público da EJA possui experiências e realidades heterogêneas, que demandam estratégias diversificadas no seu processo de aprendizagem. De acordo com Negreiros et al (2017), o professor dessa modalidade de ensino deverá se mostrar à disposição para desvendar as histórias de vida dos alunos, a partir de uma prática educativa orientada pelo contexto social

e pelas vivências singulares ao aluno da EJA. Buscando apoio literário para o seu posicionamento, Negreiros cita Behrens (2010, p.62), o qual considera que o papel docente na EJA, deva “[...] ultrapassar a mera reprodução para a produção do conhecimento, buscando opções didáticas metodológicas que caracterizem uma ação docente compatível com as exigências e necessidades do mundo contemporâneo”.

Nota-se que essa competência docente, apontada por Behrens (2010), pressupõe a necessidade de uma formação específica para o professor da EJA. Entretanto, nesse campo, de acordo com Paula e Oliveira (2011), que divergem de Arroyo (2011), o que se constata é que tanto no ensino superior, quanto no magistério, o número de iniciativas de formação de professores para atuar nessa modalidade ainda é pequeno.

Está posto como desafio para as universidades a reorganização de seus cursos de licenciatura, visando à preparação dos futuros professores para atuar também na EJA. A essas instituições, cabe, ainda, a oferta de programas de formação continuada para o atendimento a profissionais que já atuam na modalidade ou que pretendem fazê-lo.

No Brasil, as orientações legais publicadas nas Diretrizes Curriculares para a EJA, art. 17 (BRASIL, 2000), expressam:

A formação inicial e continuada dos profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as Diretrizes Nacionais para o Ensino fundamental e o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores, apoiada em:

- I - ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II- investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III- desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV- utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Nesse sentido, segundo Paula e Oliveira (2011), a escola e os educadores compartilham a responsabilidade na mediação da construção de aprendizagens significativas, que devem vir associadas às experiências e expectativas dos sujeitos dessa aprendizagem, de maneira que estes participem da proposta curricular e não se posicionem como receptores impassíveis.

É importante que os alunos da EJA sejam compreendidos em sua totalidade, o que pressupõe reconhecê-los como pessoas que carregam consigo as marcas de sua história, de “seu pertencimento de classe” (GIOVANETTI, 2011, p.247). Significa, como bem explicitado por Arroyo (2001, p. 121) “reeducar o olhar docente para ver os educandos e educandas em suas trajetórias não apenas escolares, mas também de vida, sua condição de sujeitos sociais e culturais, de direitos totais”.

Compreender os alunos da EJA como sujeitos significa acreditar na capacidade de desenvolvimento de suas potencialidades, de superarem o olhar negativo que têm sobre si mesmos e suas condições sociais, contribuindo para que iniciem o processo de resignificação do sentimento de inferioridade naturalizado pelos fracassos escolares ou sociais. Freire (2000), nesse sentido, destaca que “Ao serem considerados seres inacabados e alcançarem a consciência de saber-se inacabados, jovens e adultos das camadas populares estarão aptos para irem mais além da determinação [...]” (FREIRE, 2000, p.57, *apud* GIOVANETTI, 2011, p.251).

As considerações de Negreiros (2017), Behrens (2010), Paula e Oliveira (2011), Giovanetti (2011), Arroyo (2001), Freire (2000), e mesmo os fundamentos para a formação inicial e continuada para os profissionais da EJA expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, especialmente em seus incisos II e III, levam-nos a inferir que os educandos dessa modalidade precisam ser reconhecidos como sujeitos que carregam consigo uma diversidade de saberes. Além disso, é necessário perceber que eles possuem um histórico social que deve estar presente no ambiente escolar, constituindo instrumento didático que favoreça a construção e reconstrução do conhecimento, tendo o aluno como protagonista nesse processo. Ao mesmo tempo, os estudantes devem ser vistos como seres inacabados e, sobretudo, com potencialidades a serem descobertas e desenvolvidas. Essa percepção sobre os educandos da EJA e essa abordagem educacional se tornam pressupostos essenciais para a elevação da autoestima desses alunos, colocando-os cognitivamente em uma condição mais favorável à aprendizagem. Ao serem reconhecidos dessa forma, pelo ambiente escolar, passam a se sentirem aceitos em sua integralidade, percebendo-se integrados nesse ambiente, construindo, gradativamente, uma relação sócio-afetiva que contribui para motivá-los a permanecerem nos estudos.

Dayrel (2003, p. 43) contribui para o exposto acima, acrescentando que “o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam o ser humano vai depender da qualidade das relações sociais desse meio no qual se insere”.

Entre os desafios colocados para a EJA, vemos, pois, a necessidade de configuração da formação do educador de jovens e adultos. É necessário contemplar a Educação de Jovens e Adultos nos cursos de licenciatura e cursos de pedagogia, e de forma crítica.

O material didático utilizado na EJA também é foco de discussões entre os autores que analisam os fatores que contribuem para a permanência ou não dos alunos na escola. De acordo com as propostas educacionais orientadas pelas Diretrizes Curriculares para a EJA, compreende-se que os livros didáticos para essa modalidade devem propor práticas pedagógicas significativas e adequadas à promoção de um processo de ensino e aprendizagem que prepare o público envolvido para atuar criticamente na sociedade da qual faz parte, sendo capaz de transformá-la.

Gadotti (2000 *apud* SILVA, 2012, p.27), ao discorrer sobre a evasão escolar na EJA e sua relação com questões de ordem pedagógica, destaca a importância da integralização dos conteúdos, na forma como eles se apresentam na vida real, favorecendo, assim, o processo de assimilação e contextualização com as práticas sociais dos alunos da EJA.

Batista (2005 *apud* SILVA; VILELA, 2016, p.05) vem acrescentar que os livros didáticos são os principais meios de escolarização e letramento para grande parte da população brasileira e que, por esse motivo, devem possibilitar a relação entre os conteúdos escolares e os saberes não escolarizados, adquiridos na trajetória de vida dos alunos de EJA. O autor alerta que é preciso romper com os preconceitos existentes entre o que se denomina “saberes populares” e “saberes científicos”. Reconhece que os saberes adquiridos ao longo da vida devem ser validados e sistematizados pelos saberes científicos.

Silva e Vilela (2016) realizaram uma análise da coleção dos livros didáticos para a EJA do Ensino Fundamental, encaminhados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) no ano de 2013, EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos, coleção adotada no CESEC de Formiga. A análise buscou avaliar a abordagem hipertextual constitutiva nos livros, pressupondo a hipertextualidade um elemento fundamental para as aprendizagens significativas.

As autoras identificaram as (im)pertinências da utilização da hipertextualidade para os fins aos quais se destina a Educação de Jovens e Adultos. Apontaram a ausência de gêneros textuais que estejam mais próximos dos alunos e o uso de imagens soltas, não contextualizadas, na proposta de produção de textos. Questionaram, ainda, a legitimidade dos conteúdos selecionados. “Será significativo para o aluno EJA, partir da observação de imagens de paisagens comuns a uma realidade à qual ele não pertence para identificar o tipo de relevo presente?” (SILVA; VILELA, 2016, p.09).

É sabido que “(...) o texto, concebido como um objeto autônomo, fora de suas condições de produção/circulação, não existe, e que é na ação social de sua leitura/produção que ele se atualiza” (NASCIMENTO; PAIVA, 2006, p.165 *apud* SILVA; VILELA, 2016, p.13). Nessa perspectiva, as autoras destacam a urgência da aproximação do aluno nas atividades propostas, contribuindo para que os estudantes acessem mentalmente outros textos que os remetam à sua realidade e à interdisciplinaridade existente entre os conteúdos oferecidos a ele.

A análise de Silva e Vilela (2016) ratifica o exposto por alguns professores do CESEC de Formiga nas suas inquietudes, diante dos materiais didáticos oferecidos aos alunos, tanto pela inadequação textual, descontextualização, quanto pela fragmentação das disciplinas - um material avaliado e aprovado por uma comissão do MEC, o qual deveria estar conectada com os princípios e diretrizes curriculares da EJA, também elaboradas pelo mesmo órgão.

Dentre as especificidades do aluno da EJA, Klein e Freitas (2011) destacam que as pesquisas efetuadas por Andrade (2005) no município de Carangola/MG, por Cardoso (2007), no município de Natal/RN, e por Almeida (2008), na cidade de Bonfim/BA, denotam que a “dificuldade de aprendizagem” constitui uma das causas de abandono escolar na EJA, presente em diversos estados brasileiros. Ressaltam que essa questão é evidenciada principalmente entre os homens com mais de 38 anos de idade.

A questão da dificuldade de aprendizagem também é destacada por Magalhães (2013) junto aos alunos entrevistados na sua pesquisa. Entretanto, os depoimentos dos estudantes apontaram, especificamente, para dificuldades com a disciplina Matemática.

Araújo (2007), em pesquisa realizada sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos da EJA na resolução de problemas matemáticos, concluiu que não há

correlação afirmativa entre o nível de escolaridade e o desempenho dos alunos, mas sim entre a experiência de vida e profissional desses. Verificou que os alunos que utilizam a matemática no seu cotidiano apresentam melhor desempenho e agilidade na resolução das situações problemas. A autora ressaltou, ainda, a dificuldade na compreensão dos enunciados. Discorreu que foram necessárias várias leituras de um mesmo problema, além de sua intervenção, até que houvesse a compreensão do que deveriam buscar resolver.

Essa dificuldade com a Matemática, apontada por Magalhães (2013) e Araújo (2007), levou-me a retomar os dados que apontaram para o elevado índice de não conclusão do Módulo I no componente curricular de Matemática do Ensino Médio no CESEC de Formiga, apresentado à equipe ao final do primeiro semestre de 2017. O levantamento dos índices de não conclusão no referido Módulo, à época, demonstrou que 60% dos alunos matriculados em Matemática do EM não finalizaram os estudos do módulo.

Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013) apontaram para a dificuldade/defasagem na prática de letramento enquanto fator que favorece a evasão na EJA, o que nos remete às observações de Araújo (2007), quando a autora se refere à dificuldade encontrada pelos alunos na compreensão dos enunciados em Matemática.

A dificuldade com leitura e escrita levou-me a refletir sobre a possibilidade de muitos alunos abandonarem os estudos no CESEC para não se exporem diante de outros, tendo em vista a timidez e sentimento de inferioridade próprios dos alunos da EJA, conforme atestado pela literatura aqui analisada. Acrescenta-se que, não obstante as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos da EJA tenham origem em seu histórico de fracasso escolar ou no longo período de afastamento do ambiente escolar, ambos associados à ausência da prática de leitura e escrita, ou mesmo ao seu pertencimento a um determinado grupo cultural, segundo Pedralli; Cerutti-Rizzatti (2013, p.771), há de se considerar, nesse contexto, que:

[...]cabe à escola, e por consequência aos seus atores sociais, empreender as ações didático-pedagógicas tal qual se desenham ao longo da história e, como componente adicional, resultante dessa realidade de evasão, proceder a um sem número de movimentos no espaço escolar que visem à “motivação” constante desses sujeitos à permanência na escola (PEFRALLI; CERUTTI-RIZZATTI, 2013, p. 771).

Ainda sobre as especificidades dos alunos da EJA enquanto fatores intraescolares, há que se destacar as questões relacionadas aos desafios de acolhimento desse público, compreendendo a construção do vínculo escolar como aspecto determinante para a construção identitária do aluno e para a sua permanência na escola.

É oportuno ressaltar as contribuições da psicologia social, abordadas por Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009). De acordo com tais estudos, o educando deve ser compreendido como um ser integral, para quem cognição, afeto e sociabilidade estão entrelaçados. Para os autores, “compreender e interpretar o mundo são processos que envolvem as dimensões sócio-cognitiva e sócio-afetiva. Promovem o vínculo social” (AFONSO; VIEIRA-SILVA; ABADE, 2009, p.708).

Nesse contexto, depreende-se que, na medida em que a relação com a escola vai sendo construída e que o ambiente de aprendizagem se torna mais acolhedor, a aprendizagem é impulsionada, e o aluno da EJA vai reconstruindo seu histórico escolar sob uma projeção emocional mais positiva, favorecendo, assim, o aspecto cognitivo.

O educador/coordenador deve ouvir as histórias de vida dos participantes como fonte de temas geradores, lembrando a necessidade do educando de dar novos sentidos à sua própria história. Alguns nunca tiveram acesso à escola. Outros, vivenciaram situações de exclusão dentro dela. O processo de aprendizagem começa quando estas experiências são comunicadas e ressignificadas (AFONSO; VIEIRA-SILVA; ABADE, 2009, p. 712).

Os autores acrescentam que os medos e ansiedades, gerados pela nova tentativa de escolarização, podem criar bloqueios à aprendizagem, como se o educando “resistisse” à mudança. Infere-se, pois, que o acolhimento escolar deve ser compreendido desde a matrícula do aluno na escola, implicando, assim, na necessidade de se investir na construção do vínculo a partir dos primeiros contatos que o aluno estabelece no ambiente escolar. O sentimento de pertencimento é condicionante da construção das subjetividades que determinam o desempenho individual do aluno, a construção de sua autonomia e sua permanência na escola.

Citando Bleger (2001), Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009) acrescentam a esse contexto, a ênfase na reciprocidade e complementaridade do processo de aprender e do ensinar. Um aspecto fundamental verificado pelos autores é que o

desejo de aprender de cada um está relacionado ao desejo de ensinar do professor. “O papel do educador/coordenador tem grande valor: a sua palavra e sua forma de interagir são capazes de acender (ou apagar) a chama do desejo do educando” (AFONSO; VIEIRA-SILVA; ABADE, 2009, p. 713).

Compreendendo o acolhimento ao aluno como um procedimento que vai desde o contato inicial do educando com a escola, passando pelo processo de ensino junto aos professores, até sua certificação final, reconheço, pois, que para o êxito nesse acolhimento, torna-se relevante conceber o aluno a partir de suas relações com o processo de ensino e aprendizagem, buscando ressignificar essa relação com base na subjetividade de cada um. Esse seria, então, um dos elementos que viria a constituir o amplo conjunto de procedimentos e comportamentos docentes necessários à construção do vínculo aluno/escola, dentre os quais considero fundamentais, também: o entusiasmo demonstrado no processo de construção e reconstrução do saber; a demonstração de interesse na aprendizagem do aluno; a escolha do vocabulário; o olho no olho; a serenidade na entonação da voz; criatividade; capacidade de dar significado ao conhecimento, buscando relações com o contexto de vida do aluno; e incentivar e reconhecer as suas conquistas, permanentemente.

Destarte, no âmbito intraescolar, Sales (2016), apoiada em Mesquita (2009), enfatiza a necessidade do comprometimento de todos os atores que compõem o cenário educativo da EJA (gestores, professores, pedagogos, alunos e comunidade) no processo de construção organizacional favorável à aprendizagem dos alunos dessa modalidade. Nesse processo, há que se contemplar o perfil desses sujeitos, sob contínua reflexão acerca do modelo de gestão escolar, formação docente, metodologias de ensino, planejamento e adaptações do Projeto Político Pedagógico.

Muitos foram os fatores extraescolares encontrados na literatura analisada e apresentados nesta pesquisa, porém, cabe enfatizar que será sobre os fatores intraescolares que este trabalho irá, sobretudo, se debruçar, tendo em vista que é sobre eles que a equipe gestora do CESEC de Formiga poderá intervir, mediante a implementação de um Plano de Ação.

Diante da realidade descrita no caso que deu origem a essa pesquisa e dos resultados dos estudos empreendidos pelos autores aqui presentes, a Educação de Jovens e Adultos se torna uma grande preocupação. Para além da questão do direito à educação, o qual não vem sendo efetivado em função da não permanência

dos alunos na escola, tem-se em vista que o mercado de trabalho exige que os indivíduos dominem cada vez mais novas habilidades, ampliando as suas competências, o que pressupõe dominar a leitura de diversos códigos, além da agilidade na resolução de problemas.

Reconhecendo a importância da explicitação dos passos a serem seguidos na realização de uma pesquisa, ou seja, a descrição circunstanciada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a devida justificativa de cada opção selecionada, a próxima seção irá discorrer sobre os aspectos metodológicos desse estudo.

2.2 Metodologia

O presente estudo consiste em uma pesquisa social que, conforme Marconi e Lakatos (2011, *apud* CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p.254), possui fundamental importância no campo das Ciências Sociais, especialmente na busca de soluções para os problemas coletivos.

Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 254) apresentam a definição de pesquisa social defendida por Gil (1999, p.42), como sendo: “o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”. O conceito de pesquisa adotado por Gil se aplica, pois, às investigações realizadas no âmbito das mais diversas ciências sociais, incluindo a Educação.

Vem a ser, ainda, uma investigação de natureza qualitativa. Malhotra (2006 *apud* CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p.257) conceitua pesquisa qualitativa como uma metodologia de pesquisa que objetiva alcançar uma compreensão qualitativa das razões e motivações dos fenômenos, utilizando como amostra um número delimitado de casos, com coleta de dados não estruturada e análise não estatística. Seus resultados não podem ser generalizados como na pesquisa quantitativa e devem ser entendidos como uma compreensão inicial do fenômeno em estudo.

Tendo em vista que se buscou elucidar os fatores que contribuem para o alto índice de não conclusão do Módulo I no CESEC de Formiga, essa pesquisa se caracteriza como um estudo de caso. André (2013) explicita que os estudos de caso visam focalizar um fenômeno específico, considerando o seu contexto e as múltiplas

dimensões, valorizando, entretanto, o aspecto unitário e procedendo a uma análise aprofundada. A autora acrescenta que:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRE, 2013, p. 97).

Castro, Ferreira e Gonzalez (2013, *apud* SALES, 2016, p.110) corroboram com Malhotra (2006), ao destacarem que, por se caracterizar como um estudo de uma realidade, a partir de um recorte bem delimitado, o estudo de caso nas pesquisas qualitativas não permite generalizações.

Face à limitação do tempo de pesquisa, André (2013) destaca a importância da delimitação do foco de investigação, a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte, considerando esses elementos cruciais para se atingir os objetivos do estudo e compreender a situação investigada.

Sales (2016) acrescenta que para uma análise mais detalhada do que foi selecionado para investigação, é necessário que o desenvolvimento dos estudos de caso siga, em geral, três fases: i) a exploratória; ii) coleta de dados; e iii) a análise sistemática de dados, ou seja, das informações obtidas em campo.

Podemos verificar, até aqui, que a presente pesquisa apresentou, em sua fase exploratória, o histórico da EJA no Brasil, a criação e legislações dos CESECs em Minas Gerais, a realidade do CESEC de Formiga e a situação da instituição, comprovando a existência do problema, mediante evidências de que o Módulo I dos componentes curriculares do centro apresenta os maiores índices de não conclusão. Tais evidências foram demonstradas através do levantamento do número de alunos não concluintes em todos os módulos. Quanto à necessidade de um recorte temporal, conforme destacado por André (2013), as evidências consideraram o fenômeno da não conclusão nos anos de 2014, 2015 e 2016, especialmente nos componentes curriculares História, Matemática e Língua Portuguesa, tendo em vista que estes apresentaram um índice maior de não conclusão, em comparação aos outros, de acordo com o levantamento geral realizado ao final de 2016.

Outro recorte temporal foi necessário para fins de pesquisa de campo, mantendo-se o recorte inicial para o diagnóstico do caso. Ocorreu que, até maio de 2016, antes da publicação da Resolução 2943/16, não era permitido o aproveitamento de módulos de um ano para o outro. Por esse motivo, após o levantamento do número de alunos não concluintes por módulo para fins desta pesquisa, ao final de 2016, os professores foram autorizados pela gestão a procederem ao descarte das avaliações realizadas nos anos anteriores, o que inviabilizou a identificação desses alunos. O recorte para fins de pesquisa de campo passou, então, a considerar os alunos não concluintes no Módulo I, nos anos de 2016 e 2017, nos componentes curriculares já mencionados.

André (2013) apoia-se em Bassey (2003), ao considerar que há três métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente); observar eventos (e prestar atenção no que acontece); e ler documentos. Além disso, é importante pontuar que há muitos manuais indicando como elaborar questionários, como conduzir entrevistas e como elaborar roteiros de observação. Entretanto, o que definiu a escolha da técnica mais adequada para coleta de dados foi o problema de pesquisa e o que se quis conhecer.

Nesse sentido, Marconi e Lakatos (1999, p.33) convergem com o exposto por Bassey (2003), ao informarem que “tanto os métodos quanto as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queria confirmar, e ao tipo de informantes com quem vai se entrar em contato”. Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p.258) complementam, ao observarem que “a escolha da técnica de pesquisa é, na verdade, a escolha não da única, mas, sim, da principal técnica a ser utilizada, pois sempre mais de uma técnica será necessária no transcurso do trabalho a ser desenvolvido”.

Assim, buscando utilizar os instrumentos adequados aos diferentes sujeitos que participaram do processo investigativo e ainda extrair o máximo de informações e percepções sobre o problema, a partir dos diversos contextos e ângulos educacionais da escola, e tendo como referência principal a literatura e os resultados de pesquisas anteriores, apresentados no referencial teórico, foram utilizadas duas técnicas diferentes com os grupos envolvidos: o questionário e a entrevista.

A partir dos estudos de Ribeiro (2008, p.13 *apud* CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p.259), foi elaborado o Quadro 2, no qual são apresentadas as técnicas de

coleta de dados utilizadas nesta pesquisa, ressaltando os seus pontos fortes e fracos.

Quadro 2 - Algumas técnicas de coleta de dados: pontos fracos e pontos fortes

Técnica de coleta	Pontos fortes	Pontos fracos
Questionário	<ul style="list-style-type: none"> - Garante anonimato - Questões objetivas de fácil pontuação - Questões padronizadas garantem uniformidade - Deixa em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas - Facilidade de conversão dos dados para os arquivos de computador - Custo razoável 	<ul style="list-style-type: none"> - Baixa taxas de respostas para questionários - Inviabilidade de comprovar respostas ou esclarecê-las - Difícil pontuar questões abertas - Dá margem a respostas influenciadas pelo “desejo de nivelamento social” - Restrito a pessoas aptas à leitura - Pode ter itens polarizados/ambíguos
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidade na aplicação - Facilidade de adaptação de protocolo - Viabiliza a comprovação e esclarecimentos de respostas - Taxas de resposta elevada - Pode ser aplicada a pessoas não aptas à leitura 	<ul style="list-style-type: none"> - Custo elevado - Consome tempo na aplicação - Sujeita à polarização do entrevistador - Não garante o anonimato - Sensível aos efeitos no entrevistado - Características do entrevistador e entrevistado - Requer treinamento especializado - Questões que direcionam a resposta.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ribeiro (2008).

Os pontos fortes dos instrumentos acima foram ao encontro das necessidades da pesquisa, destacando-se, no questionário: o anonimato, as questões objetivas e a facilidade de conversão dos dados para um arquivo. Além disso, face às suas características, tornou-se o instrumento mais adequado para ser aplicado a um grande número de sujeitos.

Na entrevista, destacaram-se a flexibilidade na aplicação e o esclarecimento de respostas. No caso dessa técnica, foi necessário atentar, principalmente, para as características institucionais do entrevistador e entrevistado, tendo em vista que, nesse momento, eu deveria estar presente apenas como pesquisadora. Entretanto, face o compromisso assumido pela pesquisadora-gestora nesse estudo, reconheço a impossibilidade de total neutralização dos aspectos subjetivos da gestora nesse processo, no qual se evidenciou um hibridismo das duas partes.

Os alunos do CESEC de Formiga procuram a secretaria para a marcação de provas e outros serviços e a biblioteca para tomarem emprestados os materiais

didáticos. Nesses momentos, costumam estabelecer diálogos com os funcionários e professores da biblioteca, apresentando, por vezes, comentários e/ou reclamações diversas sobre a escola, o que demandou a importância de envolver essas profissionais no processo.

Os participantes do primeiro grupo foram definidos da seguinte forma: todos os alunos não concluintes do Módulo I dos componentes Português, Matemática e História, nos anos de 2016 e 2017, que se rematricularam nos mesmos componentes em 2017 e 2018; 50% dos alunos não concluintes do Módulo I matriculados em 1, 2 e 3 dos componentes curriculares acima, nos anos de 2016 e 2017.

Com professores-orientadores (grupo 2), coordenadora pedagógica (grupo 3), funcionários da secretaria e professora para uso da biblioteca (grupo 4), utilizei a técnica da entrevista, devido o número menor de respondentes, o que não implicou no consumo de elevado tempo na aplicação. Ademais, o método permitiu maior flexibilização no momento da sua aplicação, além do esclarecimento das respostas.

2.3 Análise dos dados

Na busca de responder à questão norteadora apresentada na introdução dessa pesquisa, ou seja: “Que ações a equipe gestora pode realizar para minimizar os fatores intraescolares que contribuem para o elevado número de alunos que não concluem o Módulo I dos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio no CESEC de Formiga?” e também alcançar os objetivos propostos, na construção dos instrumentos¹³ utilizados para fins da pesquisa de campo, foram observados três eixos fundamentais: Perfil do aluno e motivos para voltar a estudar; Fatores extraescolares; e Fatores intraescolares. Dessa forma, esses mesmos eixos orientaram a estrutura desta seção.

Conhecer o perfil do aluno do CESEC de Formiga e os motivos que os levaram a voltar a estudar contribui para a compreensão da relação desses elementos com os fatores externos e internos que motivaram o abandono dos estudos. Além disso, tal conhecimento também é necessário para entender, de forma mais ampla, a realidade de nossos alunos, com vistas à construção de um

¹³ Os instrumentos utilizados na pesquisa se encontram nos Apêndices A e B.

PAE que considere as suas possibilidades e necessidades, buscando coerência e eficácia nas ações. A necessidade de conhecer as especificidades dos sujeitos da EJA, colocando-se como ponto de partida “quem são esses jovens e adultos” esteve presente em Arroyo (2005, p.22):

Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. (...) O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos (ARROYO, 2005, p.22).

Quanto aos fatores externos, reconheço nossas limitações para atuar sobre eles. Entretanto, em contrapartida, acredito que tais aspectos podem ter seus impactos enfraquecidos, mediante intervenções exitosas sobre os fatores internos.

Antes de iniciar as análises, discorrerei um pouco mais sobre a pesquisa de campo e os sujeitos que dela participaram. O grupo de sujeitos definido para a primeira categoria, ou seja, alunos não concluintes de 2016 e 2017, contabilizou 250 alunos. Entretanto, apesar de todo o meu esforço para alcançar o número definido e do curto prazo para a realização da pesquisa de campo, foram encontradas algumas dificuldades, como: endereços não encontrados; mudança de endereço; alunos que moram na zona rural, em locais de difícil acesso; e alunos que moram em outras cidades. Dessa forma, tais entraves me impediram de conseguir aplicar o questionário a todos. Foram, então, aplicados com êxito, 199 questionários (79,6%), que foram tabulados por respondentes em uma planilha de Excel, visando à viabilidade da construção de variáveis nos dados.

Para participar da entrevista semiestruturada, foram convidados 16 profissionais da escola, havendo a recusa de apenas um. Participaram, então, 8 professores-orientadores de disciplinas, 1 Supervisora, 1 Professora para ensino do uso da biblioteca,¹⁴ 1 Secretário, 3 Auxiliares de Secretaria e 1 Professora intérprete de libras.

O Quadro 3 apresenta o perfil desses profissionais, segundo dados da secretaria e informações oferecidas pelos entrevistados.

¹⁴ No ano de 2018, ano em que foram realizadas as entrevistas, o quadro pessoal dos CESECs foi alterado pela Resolução SEE/MG nº 3.660/2017, o que implicou na perda de uma supervisora e uma PEUB (MINAS GERAIS, 2017).

Quadro 3 - Perfil dos profissionais entrevistados

Função	Situação	Tempo de serviço na escola	Experiência anterior na EJA	Capacitação para atuar na EJA
Professora de Arte do EF e EM	Designada	1 ano e 6 meses	Coordenadora CESEC em 2009.	Não
Professora de Ciências e Biologia	Efetiva	11 anos e 6 meses	Apenas projetos de aceleração	Não
Professora de Geografia do EF e EM e Filosofia	Efetiva	7 anos e 6 meses	Apenas projetos de aceleração	Não
Professora de Inglês do EF e EM	Efetiva	14 anos e seis meses	EJA regular	Não
Professora de História do EF e EM	Efetiva	11 anos e seis meses	Não	Não
Professora de Português do EF e EM	Designada	6 meses	Não	Não
Professora de Matemática do EM	Efetiva	12 anos e 6 meses	Não	Não
Professora dos 3 primeiros módulos de Matemática EF e Física	Designada	1 ano e 6 meses	Não	Não
Supervisora	Efetiva	2 anos e 6 meses	Mobral	Sim
Secretário	Efetiva	3 anos e 6 meses	Professor EJA regular	Não
ATB 1	Designada	1 ano e 6 meses	ATB EJA regular	Não
ATB 2	Designada	1 ano e 6 meses	Não	Não
ATB 3	Efetiva	2 anos e 6 meses	Não	Não
PEUB	Designada	6 meses	Telessala	Sim
Professora intérprete de libras	Designada	1 ano e 6 meses	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da secretaria do CESEC de Formiga e informações nas entrevistas (2018).

O CESEC de Formiga conta, em 2018, com 20 profissionais, incluindo a direção. Apenas não foram entrevistados 3 ASBs e uma professora-orientadora. Podemos observar, como destacado no Quadro 3, que 8 participantes são efetivos e 7 são designados. Dentre os efetivos, 5 são professores-orientadores. Destes, 4 estão atuando no centro há mais de 11 anos e uma há mais de 7 anos. Apesar de atuarem no CESEC há algum tempo, observa-se, em alguns, dificuldades no reconhecimento das necessidades dos alunos e, especialmente, na personalização do ensino e respeito ao princípio da equidade. Verifica-se, por exemplo, que embora sejam orientados a construir um Plano de Estudos individual que atenda ao perfil de cada aluno, o que pressupõe que seja realizado antes um trabalho de

acolhimento e reconhecimento desse aluno, alguns professores efetivos insistem na entrega de um mesmo modelo de plano a seus alunos. Nessa perspectiva, ainda são encontradas nesses planejamentos atividades muito extensas, nas quais se verifica, também, a priorização do aspecto conteudista sobre o aspecto da formação integral. Na percepção da supervisora sobre o trabalho desenvolvido pelos professores-orientadores, podemos notar elementos dessa observação.

Eu vejo que são pessoas capacitadas. Que sabem muito bem o conteúdo que eles lecionam. Eles têm didática, eles sabem como passar. Mas eu ainda vejo um pezinho atrás com a questão de ser um ensino de EJA, de ser diferenciado. Eu acho que eles associam muito ao ensino regular. São acostumados com primeiro, segundo e terceiro ano. Então eu ainda vejo eles muito focados no ensino regular, muito conteudistas e essa parte é difícil da gente trabalhar, porque o material é de EJA, a visão deveria ser EJA, uma pessoa que parou há muito tempo. Mas, “ah tem que passar esse conteúdo.... Eles não podem sair daqui sem saber.” Então, eles são ótimos profissionais, mas precisam desenvolver uma visão do público que estão trabalhando (SUPERVISORA. Entrevista concedida em maio de 2018).

Quanto à participação em cursos de capacitação para atuar na EJA, verifica-se que apenas duas profissionais da escola realizaram algum curso voltado para a modalidade. Essa observação vai ao encontro ao que foi exposto por Paula e Oliveira (2011), que constataram, especificamente no caso dos professores, que o número de iniciativas para atuar nessa modalidade ainda é pequeno. Nesse sentido, devemos lembrar, ainda, das considerações de Negreiros et al (2017), Behrens (2010), Giovanetti (2011), Arroyo (2001) e Freire (2000), quanto à relevância dessa formação, face à necessidade da construção de um olhar docente que transcenda a visão da trajetória escolar dos alunos. Dessa forma, será possível reconhecê-los em sua trajetória de vida e, ao mesmo tempo, contemplar os alunos da EJA como seres que possuam potencialidades a serem descobertas e desenvolvidas. Tal trabalho requer o domínio de habilidades necessárias para a busca de metodologias compatíveis com as necessidades dos alunos.

É necessário, pois, contemplar a Educação de Jovens e Adultos nos cursos de licenciatura e cursos de pedagogia. Observa-se que em alguns cursos, isso já vem ocorrendo. A Professora Intérprete de Libras do CESEC, ao ser perguntada quanto à realização de capacitação específica para atuar na modalidade, afirmou que não participou de nenhuma capacitação específica, nem curso voltado para a

modalidade, mas que vem realizando um Curso de Pedagogia que oferece uma disciplina específica, com vistas à preparação dos alunos para atuarem na modalidade.

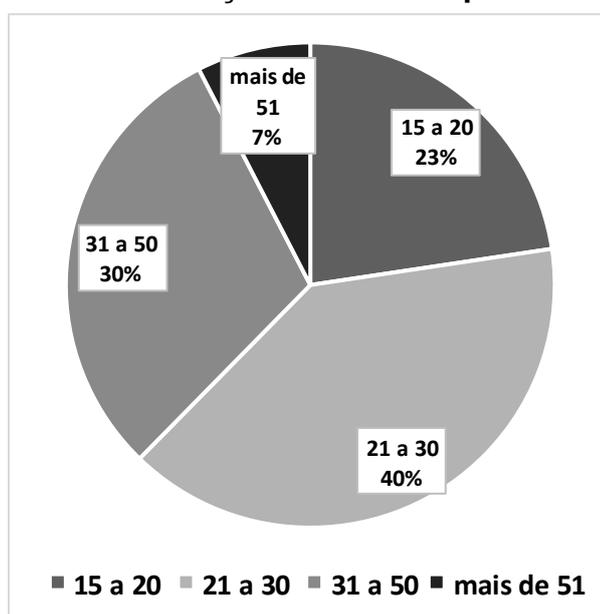
Entre os profissionais do quadro administrativo, todos exercem suas funções na secretaria. O secretário é efetivo e se encontra nessa função há 3 anos e meio. Entre as suas auxiliares, uma funcionária designada atua na escola há um ano e meio e se dedica especificamente ao financeiro da escola, não tendo oportunidade de manter maior contato com os alunos. As demais atuam junto ao secretário, diretamente no atendimento aos discentes, seja na matrícula ou em outras necessidades. A relação desses profissionais junto à gestão e supervisão é bastante próxima e frequente, contribuindo para que o grupo compartilhe, cotidianamente, os problemas administrativos e pedagógicos do Centro.

2.3.1 Perfil dos alunos e motivos para voltarem a estudar

Buscou-se conhecer, entre os alunos que participaram da pesquisa, o percentual de alunos do sexo masculino e do feminino. O resultado mostrou não haver uma diferença significativa, já que 50,3% são do sexo masculino e 49,7%, do feminino.

No que se refere à idade dos alunos, o Gráfico 5 apresenta a distribuição deles por faixa etária.

Gráfico 5: Distribuição dos alunos por faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados dos questionários aos alunos (2018).

Verifica-se, na amostra analisada, uma maior quantidade de matrículas de alunos na faixa etária de 21 a 30 anos de idade, o que corresponde a 40%. Se somados aos alunos de 15 a 20 anos, teremos um total de 63%. Esse resultado vem comprovar a juvenialização na EJA, como vimos na seção 2.1.1, apontado por Freire (1987) e confirmado pela pesquisa de 2004, realizada pela UNESCO. Carrano (2007, *apud* MOURÃO, 2017, p.96) destaca a necessidade da busca de alternativas para o atendimento da diversidade desses sujeitos, oferecendo-lhes espaços significativos, de forma a atendê-los efetivamente.

Buscando aprofundar a compreensão sobre os motivos que levam tantos jovens a procurarem a EJA, verificou-se, nas entrevistas realizadas juntos aos profissionais da escola, que, segundo as suas perspectivas, os alunos vêm em busca de algo diferente, que seja mais atrativo para eles, pois já não se adaptam ao modelo do ensino regular. A Professora de Ensino do uso da biblioteca (PEUB), apoiada em sua experiência com a Telessala e os cursos realizados para atuar nesse projeto, afirmou:

Aqui tem alunos acima de 18 anos né... vamos imaginar que muitos... os mais novos, não se adequaram a escola no tempo regente normal. Quando eles procuram o CESEC, eles estão procurando o quê? Um ambiente de estudo que vai proporcionar a eles também um diploma e que é adequado com o tempo deles.... Eles querem uma qualidade de acordo com o tempo que lhes sobra... Então, o CESEC prá eles é muito importante. Quando eu trabalhei na telessala, a maioria dos motivos é aqueles meninos não se adequaram a metodologia que era aplicada numa sala regente normal. Então, o que que eu entendo... se o CESEC fizer a mesma coisa que uma escola normal, esses alunos não vão ficar aqui...tem que ter uma metodologia diferenciada... Às vezes, se um professor utilizar da mesma metodologia que ele utiliza em uma escola normal aqui no CESEC, o aluno talvez não vai adequar ... Gente, eles não adaptaram em outras escolas, porque é chato!!! (PEUB. Entrevista concedida em maio de 2018).

A professora destaca a necessidade de se reconhecer a importância da oferta de um ensino que pressuponha, em sua metodologia, a proximidade com a realidade dos alunos, tornando o ensino significativo e atraente, convergindo para o exposto acima por Carrano (2007).

Indo ao encontro do que a PEUB respondeu, a supervisora do CESEC destacou que, durante as entrevistas com os alunos mais jovens que se matriculam no Centro, alguns denotam, em suas falas, as dificuldades de permanência no ensino regular, lembrando também que outros vieram a abandonar os estudos para trabalhar e, algum tempo depois, sentiram a necessidade de retomar os estudos para a conclusão do Ensino Médio.

...é aluno que deu problema no ensino regular, na época foi expulso de escola, passou pra outra escola e depois não se adaptou. Esse aluno não se adapta, não tem perfil pra ficar 4 horas dentro de uma sala de aula. Eu acho que o lugar desse aluno... o perfil dele é aluno do CESEC... e vejo também, a gente tem casos de aluno que é por causa de trabalho, “eu fui trabalhar”. Então o que eu vejo neles muito assim, nas conversas que a gente tem... o aluno de família pobre, ele arruma um emprego pela primeira vez na vida, aí o dinheirinho que ele ganha, ele acha aquilo ótimo. “Nossa, isso aqui é o máximo!” Aí, ele deixa a escola, só que com o passar do tempo, ele vê que aquilo não tem condição. Que é muito pouco, e que com aquele estudo, ele vai conseguir muito pouco e vem em busca... “Ah, eu tenho que fazer um concurso, o concurso a exigência é o Fundamental, ou o Ensino Médio, e eu não tenho. Por isso eu estou aqui (SUPERVISORA. Entrevista concedida em maio de 2018).

Para as autoras Silva e Conceição (2014 *apud* MOURÃO, 2017, p.78), apesar de os alunos deixarem a escola pela necessidade de trabalhar, eles não conseguem permanecer por muito tempo em seus empregos, pois não são valorizados, não têm garantia alguma, os salários são baixos.

Cabe, ainda, destacar nesse contexto, a resposta da professora de História:

Muitos alunos são os rejeitados do ensino regular. Ou por problema de disciplina, ou por dificuldade mesmo em aprender, por bullying... porque vários que eu conheci lá embaixo na escola regular e que estão aqui, tiveram algum tipo de problema na escola. Foram expulsos... (PROFESSORA DE HISTÓRIA. Entrevista concedida em maio de 2018).

Perguntados por que acham que esses alunos escolhem o CESEC e não a EJA regular, essa professora respondeu: *“Eu acho que... a EJA regular é como se fosse a continuação da mesma escola. Aqui é porque é diferente e não tem a pressão que tem em cima do aluno e nem... porque lá embaixo o aluno já é rotulado” (PROFESSORA DE HISTÓRIA. Entrevista concedida em maio de 2018).*

Paula e Oliveira (2011) apontaram o problema de os jovens considerarem a escola um lugar desagradável. Nesse sentido, ressaltamos novamente uma das falas de nossa PEUB, respondendo, ainda, à mesma pergunta.

Posso ser bem sincera com você? Eu acho que a maioria desses alunos já vem com uma visão de escola, aterrorizada de escola. Assim, o professor é aquele que tem o poder de te dar a mão, você tem que fazer a prova, você tem que passar... ele já tem essa visão, meio terrorista... eu acho que o ambiente de escola foi passado pra eles de uma forma meio aterrorizante... E o CESEC está com o intuito de reverter isso... mostrar pra eles que não é assim. Que o ensino pode ser agradável (PEUB. Entrevista concedida em maio de 2018).

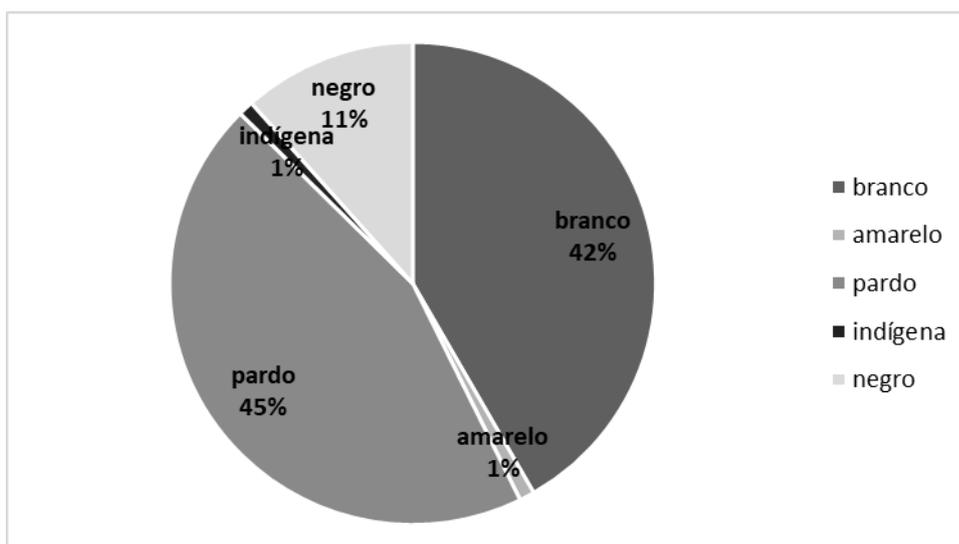
Faz-se necessário pontuar que as falas desses profissionais do Centro pressupõem que todos os alunos matriculados no CESEC de Formiga possuem uma trajetória escolar e que essa trajetória seja marcada de significados negativos. Entretanto, é preciso ressaltar que essas falas refletem exclusivamente a percepção desses profissionais, uma vez que os alunos não foram ouvidos sobre os motivos que os levaram a abandonar os estudos no ensino regular. Devemos lembrar que muitos alunos entram no CESEC mediante realização da prova classificatória, quando não possuem os anos iniciais do fundamental, portanto, esses alunos não possuem um histórico escolar. Por outro lado, podemos observar alunos que abandonaram os estudos na idade regular pela necessidade de trabalhar, como pontuado pela supervisora do CESEC, ou por desinteresse, gravidez precoce, falta de motivação ou falta de incentivo da família. Verifica-se, pois, na percepção dos profissionais do Centro, a visão restritiva que, por tempos, marcou negativamente a configuração da EJA - observação feita por Arroyo (2005, p. 23), o qual vem acrescentar que: “por décadas o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem”.

O autor adverte que a manutenção desse olhar sobre os jovens e adultos da EJA não contribui para a reconfiguração de seu público, o que mantém, sobre a modalidade de ensino, o olhar de uma política de continuidade de escolarização. Para que os alunos do CESEC sejam reconhecidos em suas especificidades, visando ao aprimoramento do processo de ensino, faz-se necessário, antes, compreender que o direito à educação desses jovens-adultos deve ir além da

necessidade de escolarização. Arroyo (2001) discorre, ainda, que há que se empreender, para além do olhar sobre as carências escolares dos jovens que vêm marcando o público da EJA, o olhar sobre suas carências sociais, em um tempo no qual vivenciam o desemprego e a falta de horizontes. Destarte, conhecer a faixa etária da maioria dos alunos matriculados no CESEC é fundamental para compreendê-los melhor. Sabê-los, em sua maioria jovens, nos atribui extrema responsabilidade, visto que para esses alunos, o retorno aos estudos representa uma ponte para o futuro.

Após responderem sobre as questões relacionadas a sexo e idade, a questão nº3 do questionário buscou conhecer como os alunos se consideram quanto à sua classificação étnico-racial, devendo escolher entre as seguintes opções: branco, amarelo, pardo, indígena ou negro. O gráfico a seguir vem apresentar o percentual para cada resposta.

Gráfico 6 - Classificação étnico-racial dos alunos



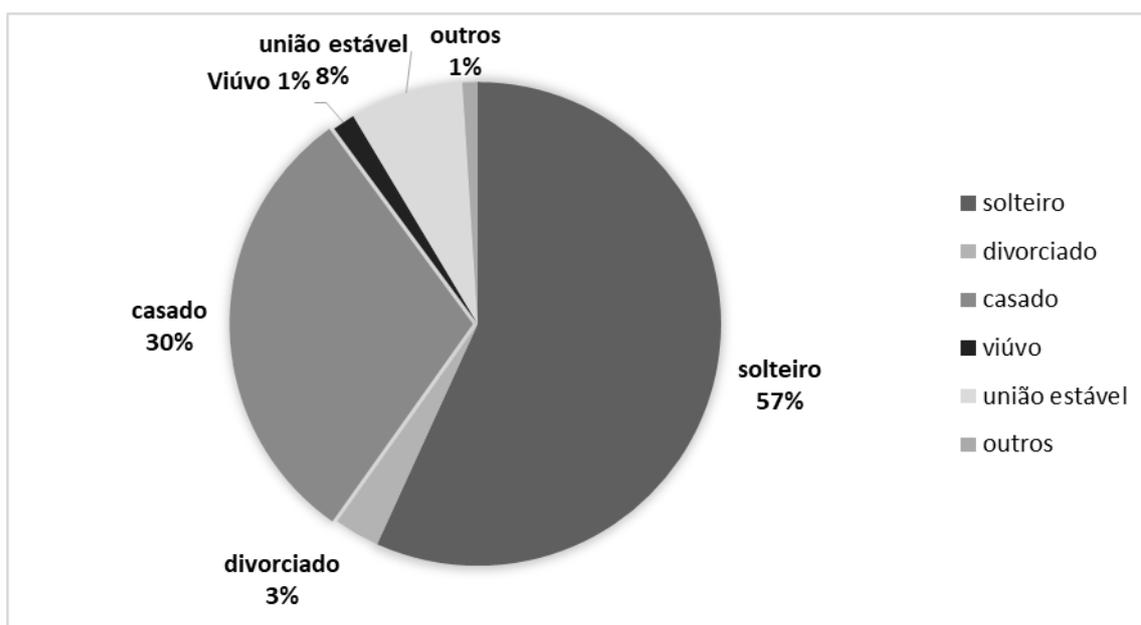
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos questionários aos alunos (2018).

O Gráfico 6 demonstra que a maioria dos alunos participantes da pesquisa se declaram pardos (45%) e brancos (42%), o que reflete as características étnico-raciais da população brasileira, uma vez que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2016, divulgada em 2017 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revela que, no critério de declaração de cor ou raça, a maior parte da população brasileira residente é parda, representando

46,7% do total. O contingente de cor branca representava 44,2% do total populacional do país em 2016.

Quanto ao estado civil dos alunos (questão nº 4), tivemos a representação como descrito no Gráfico 7. Verifica-se que a maioria dos alunos participantes do grupo de estudo é solteira, correspondendo a 57%. Desse percentual, 82% possuem entre 15 a 30 anos de idade, dado esse que reflete o resultado geral quanto à faixa etária dos alunos pesquisados e contribui para se compreender o estado civil desses alunos. Por outro lado, dentre os alunos que se declararam casados ou com união estável, temos um total de 38%, levando-nos a inferir que boa parte deles assume compromissos cotidianos com a família, sejam financeiros, sejam de cuidados com a casa, companheiro(a) ou filhos.

Gráfico 7: Estado civil dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos questionários aos alunos (2018).

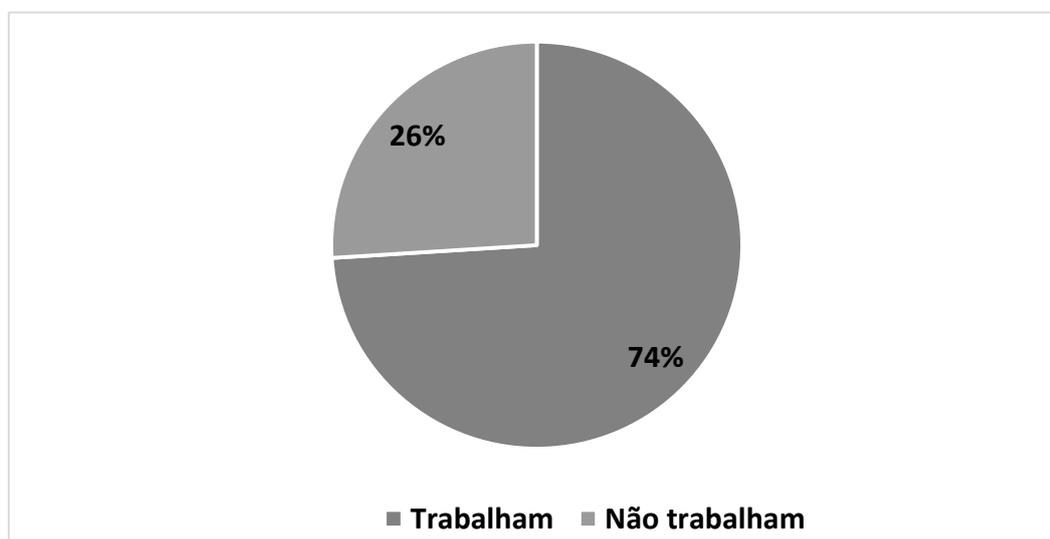
A questão nº 5 buscou conhecer a constituição familiar dos alunos. Dos 199 alunos pesquisados, 96 (48%) afirmaram que possuem filhos e 103 (52%) afirmaram não possuírem. Sabemos que a constituição familiar está dentre um dos fatores externos que contribuem para o abandono dos alunos na EJA, conforme observado nos estudos de Faria (2013), Souza (2008), Klein e Freitas (2011) e Motta (2007).

Quanto às suas condições de moradia, buscou-se, na questão nº 6, saber se residem em casa própria, alugada ou cedida. Os resultados foram 56%, 38% e 6%,

respectivamente. Foi perguntado aos alunos, na questão nº 7, quantas pessoas moram com eles. Os resultados apontaram que 53% residem com mais 2 ou 3 pessoas, 19% moram com mais 4 pessoas e o restante com 5 a 8 pessoas, apresentando resultados inexpressivos.

As questões nº 8 a nº 11 se relacionaram ao fator trabalho. Buscou-se conhecer o percentual de alunos pesquisados que estão trabalhando, sua carga horária, o tipo de trabalho e se ajudam nas despesas do lar. O gráfico 8 vem mostrar o percentual de alunos que afirmaram estar trabalhando.

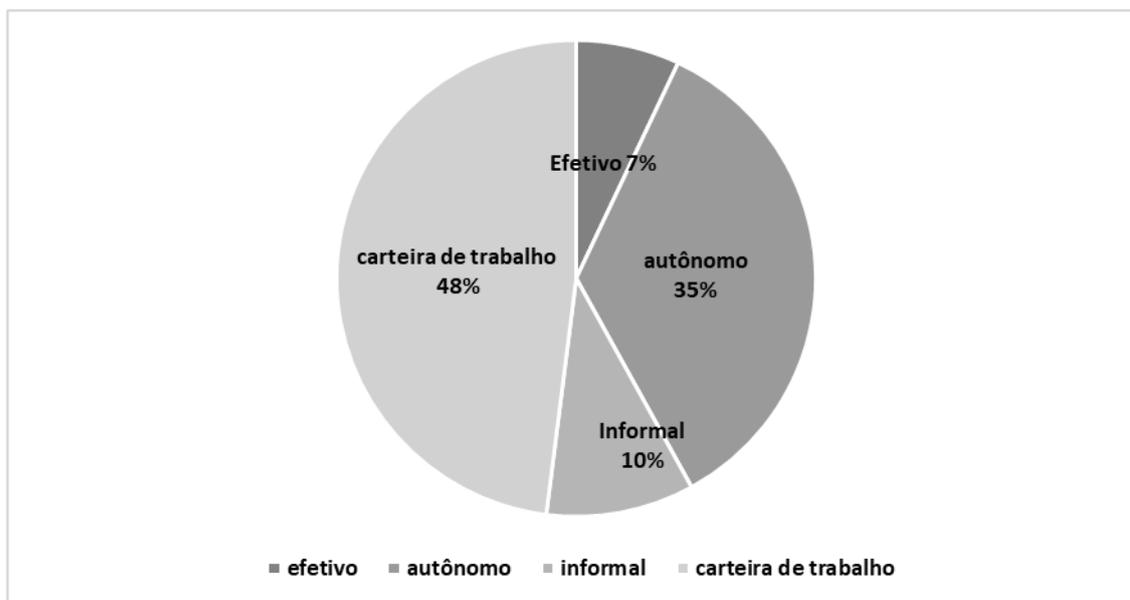
Gráfico 8 - Percentual dos alunos que trabalham e não trabalham



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos questionários aos alunos (2018).

O Gráfico 8 evidencia que a maioria dos alunos está trabalhando, representando 74%. Desses, foi possível verificar que apenas 8% trabalham menos do que 6 horas por dia, visto que 43% o fazem entre 6 e 8 horas e 49%, mais de 8 horas por dia. Portanto, 92% trabalham mais de 6 horas por dia.

O Gráfico 9 vem apresentar o tipo de trabalho desses alunos.

Gráfico 9 - Tipo de trabalho

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos questionários aos alunos (2018).

Observa-se que 48% dos alunos trabalham de carteira assinada. É importante salientar que o município de Formiga possui, como principais setores, o comércio, a indústria e os serviços públicos. Além disso, conforme se verifica nas fichas de matrículas dos alunos, a maioria está empregada em fábricas de costura; em lojas como balconistas; em supermercados, especialmente na função de repositores e caixas; como empregadas domésticas; cuidadores de idosos; e outros. Dentre os profissionais autônomos e informais, observam-se bombeiros, eletricitas, pintores, pedreiros, serventes de pedreiro, babás e faxineiras.

Dos 74% dos alunos que afirmaram estar trabalhando, 90,5% responderam que ajudam nas despesas do lar. Cruzando-se os dados, foi possível verificar, ainda, que destes alunos, 53% possuem filhos. Visando conhecer as expectativas dos alunos quanto ao retorno aos estudos, foi-lhes perguntado quais os motivos os levaram a voltar a estudar. A Tabela 15 vem apresentar os motivos elencados por eles, respondendo à questão nº12 do questionário.

Tabela 15 – Motivos que levaram os alunos a voltar a estudar

Motivos	Quantidade	Percentual
1- Concluir a Educação Básica	68	34,1%
2- Conseguir uma posição melhor no mercado de trabalho	67	33,6%
3- Fazer curso superior	24	12,0%
4- Fazer concurso público	19	9,5%
5- Arrumar um emprego	13	6,5%

6- Fazer curso profissionalizante	05	2,5%
7- Ajudar os filhos nos estudos	01	0,5%
8- Conselho Tutelar	01	0,5%
9- Orientação médica	01	0,5%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos questionários aplicados aos alunos (2018).

O dados do Quadro 4 apontam que 34,1% do grupo de alunos participantes da pesquisa afirmaram que desejam concluir a Educação Básica, não apontando demais razões para a busca da certificação. Com uma diferença pouco significativa, 33,6% desejam concluir os estudos para ampliarem as suas oportunidades no mercado de trabalho, com vistas a uma melhor colocação nesse mercado. Observa-se, entretanto, que os dois motivos mais apresentados pelos alunos podem convergir para um mesmo objetivo: o desejo de ampliação das oportunidades no mercado de trabalho, o que corresponde a 67,7%. Os alunos que pretendem dar continuidade aos estudos, seja através de curso superior ou profissionalizante, representam 14,5%. O motivo que aparece em quarto lugar, presente em 9,5% das respostas, aponta para a busca da certificação, visando a habilitação necessária à realização de concursos públicos e 6,5% necessitam da escolarização para conseguirem se inserir no mercado de trabalho, uma vez que se encontram desempregados. Com percentuais pouco significativos, verificamos a necessidade dos estudos para ajudar os filhos nas atividades escolares; encaminhamento pelo Conselho Tutelar e orientação médica, no caso de alunos com Depressão encaminhados por psiquiatras.

Verifica-se, pois, que 74% dos alunos pesquisados estão trabalhando, mas a maioria almeja ampliar as suas oportunidades para conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho. Essa constatação vem ratificar as crescentes exigências do mercado de trabalho quanto ao domínio de habilidades diversas, conforme observa Danyluk (2001, p.51):

As exigências mostram-se crescentes na sociedade à qual estão ligadas e, mesmo que alguns dos trabalhadores tenham permanecido na escola por tempo suficiente para adquirirem habilidades básicas de leitura e escrita, esse conhecimento hoje é considerado insuficiente porque na sociedade onde vivem, que é uma sociedade gráfica, a necessidade de ler e escrever torna-se bastante consciente para eles (DANYLUK, 2001, p.51).

Ademais, é possível saber que, conforme já apresentado, 90,5% dos alunos que trabalham contribuem para as despesas do lar e 49% possuem filhos. Acrescentando-se à informação, 42% moram em casas alugadas. Tais fatos corroboram com a compreensão de que esses alunos buscam um trabalho capaz de lhes oferecer uma melhor remuneração e, assim, tenham condições de proporcionar maior qualidade de vida aos familiares.

Convergindo com os resultados apontados pelos questionários, em relação aos motivos apresentados pelos alunos para o retorno aos estudos, o secretário do CESEC afirmou que percebe que esses alunos buscam *“conseguir um diploma para fazer uma faculdade, e tem até a questão de socialização.”* A professora intérprete de libras também fez uma observação: *“Eu acredito que a maioria para conseguir um trabalho. Eles querem concluir o Ensino Médio para conseguir um trabalho melhor”.*

Questionados sobre o porquê de acreditarem que os alunos escolhem o CESEC para estudar, além das respostas destacadas anteriormente, que demonstram as suas perspectivas quanto aos motivos que levam os alunos a se matricularem no CESEC, todos os profissionais da escola foram unânimes, ao ressaltar que a maioria dos alunos procura o Centro, tendo em vista a flexibilização de horários e o ensino semipresencial, buscando conciliar os estudos com o trabalho.

Por fim, tendo em vista o perfil demonstrado pelos alunos participantes da pesquisa, verificamos, primeiramente, que 93% têm entre 15 e 50 anos, sendo que a maior parte desses se encontra na faixa etária de 15 a 30, o que nos leva a compreender que o CESEC, enquanto escola de EJA, atende a um público de jovens e adultos com predominância jovem e muito poucos alunos com mais de 50 anos. É necessário, então, refletir sobre o trabalho pedagógico do Centro, percebendo-o a partir da ótica desses sujeitos, os quais demandam mais que escolarização. É preciso que o trabalho pedagógico considere a realidade desses alunos, visando contribuir com a sua permanência no Centro, assim como com a ampliação do acesso aos bens culturais. Dayrell (2005) adverte que, para muitos desses alunos, a escola é uma instituição que sempre esteve distante de seus interesses, sendo ela pouco significativa, por não ter se mostrado eficaz em suas vidas. Ressignificar esse histórico requer sensibilidade e escuta, pois se trata de um público culturalmente diverso. Dessa forma, para reconstruir a sua identidade

escolar, é necessário despertar o desejo pelo saber, a partir do diálogo com os seus interesses e necessidades. Nesse sentido, Moreno (s/d, p.04) chama a atenção para a responsabilidade da EJA frente ao novo público que vem se matriculando na modalidade:

Como direito subjetivo, a educação de jovens e adultos tende a aumentar ainda mais sua relevância em vista do crescente rejuvenescimento dos estudantes matriculados, suscitando novas pesquisas e um maior embate político pela garantia deste direito. O rejuvenescimento do público de EJA traz novas questões e novos dilemas para serem pensados pelos pesquisadores e trabalhadores da educação de jovens e adultos: Quem são estes estudantes? O que esperam da EJA? Que sentido dão aos estudos? Que transformações suscitam nas práticas de EJA? Quais os dilemas que os jovens, em suas especificidades, levam para o interior da educação de jovens e adultos? (MORENO, s/d, p.4).

Em segundo lugar, tendo em vista que 41% dos alunos pesquisados desejam concluir os estudos visando conseguir um emprego ou melhores oportunidades no mercado de trabalho, alguns desafios são postos ao CESEC. Face à nova lógica de mercado que vem exigindo cada vez mais um profissional com o domínio de múltiplas habilidades e linguagens, nossa atuação é ampliada. Entretanto, contrariamente ao que é esperado na EJA de modo geral, e mesmo ao que é previsto na Resolução SEE/MG nº 2.943/2016 (MINAS GERAIS, 2016), que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nos CESECs, quando estabelece que este deve “contemplar o uso de metodologias e estratégias de aprendizagem apropriadas às necessidades dos estudantes”, o ensino no Centro pode se equiparar ao que fora observado na EJA por Lima, Oliveira e Paz (2015, p.16.530):

Abriga um exacerbado tradicionalismo curricular e metodológico que acaba por oferecer ao estudante um número excessivo de conteúdos dissociados de sua vida profissional. E estando os conteúdos desconectados do mundo do trabalho do estudante, fará algum sentido estudar apenas para concluir oficialmente o ensino fundamental ou o médio, por exemplo? Será útil ao aluno que já se encontra fora da faixa etária recomendada frequentar a escola apenas para se deparar com conteúdos e metodologias desfragmentadas de seu cotidiano profissional? (LIMA; OLIVEIRA; PAZ, 2015, p. 16.530).

O desafio pedagógico, posto para esse contexto, está, pois, em articular os conteúdos programáticos ao mundo do trabalho, contribuindo para a valorização dos

conteúdos curriculares e para o desenvolvimento de habilidades indispensáveis em qualquer área de atuação, como, por exemplo, o domínio do uso das novas tecnologias, tão presente no dia a dia dos alunos e não explorada no CESEC, embora o centro disponha de um laboratório de informática bem equipado. Além disso, faz-se necessário o reconhecimento de que os jovens e adultos que se matriculam no centro têm, no mundo do trabalho, um *lócus* privilegiado, uma vez que este dialoga diretamente com o seu cotidiano.

Cabe lembrar que a Resolução SEE/MG nº 2.943/2016 prevê a oferta de três tipos de cursos voltados à Educação Profissional, como vimos no Capítulo I. Entretanto, a implantação desses cursos depende de descentralização de recursos da SEE/MG, o que não vem ocorrendo (MINAS GERAIS, 2016). E no mais, tais cursos são previstos para ocorrerem na forma concomitante (quando o aluno cursa o EF ou EM em um turno e o profissionalizante no outro turno) ou sequencial (pós EF ou EM) ou, ainda, são cursos presenciais. Nenhuma dessas duas formas de oferta seria a mais adequada aos alunos do CESEC, tendo em vista que a maioria de seus alunos trabalha, e portanto, eles não têm disponibilidade para se dedicarem a dois turnos diários de estudos. O ideal para os alunos do CESEC seriam cursos na modalidade integrada e semipresencial, na qual a matriz curricular previsse a oferta das disciplinas da BNCC do EF ou EM e, ainda, as disciplinas do técnico ou profissionalizante. Ao término do curso, o aluno obteria o certificado do nível de ensino no qual se matriculou, juntamente com o técnico. Ressalta-se que o CESEC viveu a experiência de um curso técnico na modalidade integrada como se expôs acima, conhecida como Ensino Médio Profissionalizante, no ano de 2012. No entanto, o curso foi oferecido na forma presencial e aberto a alunos de outras escolas. Muitos alunos do CESEC se matricularam, contudo, vários desistiram ao longo do curso, face à exigência dos 75% de frequência. Em 2014, a experiência foi com um curso na modalidade concomitante, o qual também não atendeu às necessidades dos alunos do centro, por exigir a sua disponibilidade em dois turnos.

Na próxima seção, serão analisados os fatores extraescolares presentes nas respostas dos alunos nos questionários, articulando-os, posteriormente, às respectivas informações obtidas nas entrevistas com os profissionais da escola.

2.3.2 Fatores extraescolares

Nesta seção, serão analisados os fatores extraescolares presentes nas respostas dos alunos à questão nº 14 do questionário, contrapondo-se os resultados obtidos à percepção dos profissionais da escola e à literatura analisada.

Os fatores extraescolares em destaque na literatura e que serão analisados neste tópico são: necessidade de trabalhar ou dificuldade em conciliar trabalho e estudo; necessidade de cuidar dos filhos e/ou afazeres domésticos; falta de incentivo familiar e problemas de saúde com o aluno ou alguém da família, além de outros, apontados pelos alunos participantes da amostra.

Foi solicitado aos alunos, na questão nº 14, que eles assinalassem a alternativa que correspondesse ao quanto cada um desses fatores contribuiu para a sua desistência dos estudos no CESEC, quando ainda cursava o Módulo I. A Tabela 16 vem apresentar os dados referentes às respostas dos alunos.

Tabela 16 - Nível de influência dos fatores extraescolares sobre a não conclusão do Módulo I

	Nenhuma influência	Muito pouca influência	Pouca influência	Muita influência
Necessidade de trabalhar/dificuldade em conciliar trabalho e estudo	30,1%	5,1%	13,1%	51,7%
Necessidade de cuidar dos filhos e/ou afazeres domésticos	73,4%	2,0%	7,6%	17%
Falta de incentivo familiar	77,9%	3,5%	6,0%	12,6%
Problemas de saúde com você ou alguém da família	73,4%	5,4%	9,6%	11,6%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos questionários aplicados aos alunos (2018).

Verifica-se que a maioria dos alunos apontou que a necessidade de trabalhar e dificuldade em conciliar o trabalho e o estudo, enquanto fator externo, teve muita influência na sua desistência. Sabemos que, dos 199 alunos pesquisados, 74% afirmaram que trabalham. Observa-se, pois, que 51,7%, conforme o quadro acima, indicam que o trabalho exerceu forte influência na sua desistência dos estudos. É importante mencionar que 81% dos alunos que apontam o trabalho como um dos fatores contribuem, ainda, para as despesas do lar, o que nos leva a compreender o motivo pelo qual o trabalho se torna uma prioridade para eles, quando se veem obrigados a decidir entre as instituições escola e trabalho.

Na mesma questão, foi solicitado, ao aluno, que acrescentasse, caso considerasse necessário, outra causa externa que não estivesse entre as que lhe foram apresentadas. Observou-se que 20% responderam que a distância da escola e a falta de transporte também estiveram entre esses fatores.

Em segundo lugar, com pouca representatividade, o fator externo em destaque foi a necessidade de cuidar dos filhos e/ou afazeres domésticos. 17% dos alunos apontaram que esse fator exerceu muita influência para a não conclusão de seus estudos no Módulo I. Cruzando-se os dados, verifica-se que desses, 82% são mulheres. Além disso, entre estas, 82% possuem filhos, e 72% trabalham. Portanto, ainda que essas mulheres correspondam a apenas 28 alunas do total de 199 pesquisados, há que se ter um olhar sensível para elas, já que representam uma parcela das alunas da escola que almejam um futuro melhor para a sua família, através dos estudos, e não têm com quem deixar os filhos para estudarem sempre que necessitam ir à escola.

Em terceiro e quarto lugar, também com pouco significado para a pesquisa, vimos a falta de incentivo familiar e problemas de saúde com o aluno ou alguém da família, 12,6% e 11,6%, respectivamente. Observam-se, na escola, algumas alunas com dificuldade de manter a assiduidade na frequência por motivos de depressão. Quatro alunas, ao destacarem que o problema com saúde teve muita influência na não continuidade nos estudos, informaram que enfrentam dificuldades com esse transtorno, registrando essa observação no formulário.

Acrescenta-se que 62 dos 199 alunos pesquisados (31%) não apontaram, dentre os 4 fatores externos apresentados, nenhum que tivesse exercido muita influência no abandono dos estudos, vindo a selecionarem para esses fatores as alternativas: i) nenhuma influência, ii) muito pouca influência ou iii) pouca influência. Verificando se esses alunos foram os mesmos que acrescentaram outro fator, apontando para a distância do Centro ou falta de transporte escolar, observou-se que entre esses, apenas 16 alunos trouxeram o problema da distância como causa principal para a não permanência nos estudos. Os demais, ou seja, 23% dos alunos, não acrescentaram outros fatores externos, levando-me a inferir que as suas causas de abandono podem ter sido motivadas por fatores internos.

Ainda no contexto dos fatores extraescolares, cabe destacar que o questionário aplicado aos alunos se encerrava com três questões abertas. Na questão nº 17, o aluno deveria responder: “Quais foram suas principais dificuldades

enquanto aluno matriculado no Módulo I?”. Verificou-se que 31 alunos responderam que não encontraram nenhuma dificuldade durante os estudos no Módulo I. Por outro lado, 8 apresentaram mais de uma dificuldade. Analisando-se o teor das respostas, percebeu-se que algumas dificuldades apontaram para fatores internos (94), as quais serão analisadas oportunamente, no próximo tópico, e outras apontaram para fatores externos (82). As dificuldades relacionadas aos fatores externos foram distribuídas nas quatro categorias apresentadas na Tabela 17, a saber:

Tabela 17 - Dificuldades encontradas no Módulo I – fatores externos

Dificuldades encontradas	Quantidade de respostas
Conciliar trabalho e estudo	41
Localização da escola	29
Falta de incentivo	10
Problemas de saúde	2
TOTAL	82

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos questionários aplicados aos alunos (2018).

As principais dificuldades apresentadas pelos alunos convergem com as suas respostas à questão 14, trazendo, em primeiro plano, a complexidade na conciliação do trabalho com os estudos, além da localização da escola/falta de transporte. A falta de incentivo familiar e problemas de saúde foram destacados nessa questão, também com pouca representatividade.

Da mesma forma, a questão nº 18 obteve respostas que apontaram para fatores internos (55) e para fatores externos (161), sendo que alguns alunos indicaram mais de um motivo ou fator. Essa questão buscou, também de forma direta, compreender os motivos que levaram os alunos a não concluírem o Módulo I e não darem continuidade aos estudos. Os dados obtidos vêm evidenciar que a maioria dos alunos participantes da pesquisa (161) não concluíram o Módulo I e desistiram dos estudos, face à interferência dos fatores extraescolares, convergindo para os resultados obtidos nas pesquisas realizadas por Sales (2016), Faria (2013), Souza (2008), Klein e Freitas (2011), Motta (2007), Magalhães (2013) e Silva (2012) e Freire (2014).

A Tabela 18 apresenta as respostas que apontaram para os fatores não relacionados ao trabalho escolar:

Tabela 18 – Motivos que levaram o aluno a não concluir o Módulo I – fatores externos

Motivos	Quantidade de respostas
Dificuldade em conciliar trabalho e estudo	76
Distância/falta de transporte	38
Falta de motivação/desinteresse	23
Dificuldade em conciliar estudos e cuidar dos filhos	10
Problemas de saúde	10
Optou pelo ENCCEJA ou outra escola.	04
TOTAL	161

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos questionário aplicados aos alunos (2018).

A dificuldade em conciliar o trabalho e os estudos como fator preponderante para a não conclusão do Módulo I e não permanência no Centro foi, pois, evidenciada na Tabela 14 e nos Quadros 5 e 6. No Quadro 6, verifica-se, ainda, que a dificuldade em conciliar os estudos com o trabalho extradomiciliar e domiciliar se demonstrou presente nas respostas de 86 (53,4%) alunos, que indicaram fatores externos nas suas justificativas, o que representa 43,2% dos 199 alunos participantes da pesquisa.

Há que se atentar que, mais uma vez, a distância do CESEC e a falta de transporte esteve dentre os principais fatores extraescolares, denotando a necessidade da reflexão gestora sobre esse fator, dada a sua expressividade nas respostas dos alunos.

Buscando correspondência com a percepção dos profissionais entrevistados, quanto aos fatores externos que contribuem para a não conclusão dos alunos no Módulo I, observa-se que dos 15 entrevistados, convergindo com os dados dos questionários, 10 apontaram para as dificuldades dos alunos em conciliar trabalho e estudo, sendo que 4 desses destacaram, ainda, que o cansaço após o trabalho contribui para a desmotivação do aluno.

A ATB1 observa que, mesmo os alunos que não estão trabalhando, ao conseguirem um emprego, acabam diminuindo a frequência e terminam também por abandonar os estudos. Corroborando com a percepção da ATB1, a Professora de Arte vem acrescentar que, havendo exigência do empregador, os alunos que trabalham tendem a permanecer. Ela ressalta que o “(...) *trabalho é também uma via de mão dupla... o trabalho faz com que o aluno permaneça porque o patrão está cobrando, mas se o patrão não tiver cobrando os estudos, o trabalho é um dificultador*” (PROFESSORA DE ARTE. Entrevista concedida em maio de 2018).

A professora de História, ao responder a questão sobre a sua percepção quanto à influência dos fatores externos, vem também convergir com o exposto pela ATB1, destacando, na sua fala, a importância de o aluno ter um objetivo para dar continuidade aos estudos, colocando a necessidade de manutenção do emprego como fator relevante para a permanência desse aluno nos estudos.

Se ele não tiver um objetivo, igual eu estava conversando com um aluno, lá na sala... ele estava falando assim... “Mas esse menininho que está aqui, ele não vai romper desse jeito não... até hoje ele não fez nem uma prova... ele tem que querer... eu precisava porque senão eu ia perder o emprego. Num instantinho, eu fiz o fundamental aqui.” Porque ele trabalha com a Dengue, senão ele ia perder o emprego. O que move o pessoal a se manter na escola é o medo de perder o emprego (PROFESSORA DE HISTÓRIA/SOCIOLOGIA. Entrevista concedida em maio de 2018).

A PEUB também reconhece a influência do fator trabalho como um elemento externo que contribui para os alunos não darem continuidade aos estudos. Nesse sentido, destaca a necessidade de se utilizar uma metodologia de ensino que favoreça a permanência desse aluno trabalhador na escola, tornando o ensino mais atrativo.

Muito deles trabalham. Tem a questão do cansaço do trabalho, e imagina, sua mente está cansada, você trabalhou o dia todo, vai estudar? A mente já está cansada... Por isso que eu sempre falo, tem que fazer uma coisa mais atrativa que, sabe, isso eu acho que é o principal (PEUB. Entrevista concedida em maio em 2018).

O fator distância ou falta de transporte escolar apontado por 20% dos alunos pesquisados, nas respostas dos profissionais entrevistados, diverge dos resultados obtidos nos questionários. Ele aparece com o mesmo peso do fator trabalho, estando presente também nas respostas de 10 participantes. Alguns mencionam que acreditam que a distância é ainda mais influente que o fator trabalho. Na fala da supervisora, podemos observar que ela destaca, inicialmente, a distância da escola, elencando, a seguir, a questão do trabalho, filhos e afazeres domésticos.

Um é a distância. Porque o CESEC fica num lugar distante, o pessoal reclama muito, não tem o transporte que atenda, tem muitos bairros que não tem o transporte direto... outra coisa, é a questão do trabalho mesmo. A pessoa começa muito animada, mas aí vem

aquela carga pesada de vida mesmo, de criança de filho, o que pode também fazer a pessoa desanimar... (SUPERVISORA. Entrevista concedida em maio de 2018).

A ATB3, em relação à localização da escola, apresenta a sua percepção, tendo em vista as suas observações quanto aos endereços dos alunos, registrados no ato da matrícula.

Olha, no caso desse CESEC especificamente, um fator que eu acho que prejudica muito é a distância. Porque tem muitos que vêm, pedem a transferência de volta e falam “Está muito longe!” É a locomoção pra cá... Se eles não têm uma locomoção própria fica muito complicado. Dificulta muito mesmo. É uma classe média-baixa. A gente vê pelos bairros de onde eles vêm, são os bairros mais distantes, são periferia mesmo. Então são duas conduções. Eles têm que pegar daqui para o centro e do centro para os bairros (ATB3. Entrevista concedida em maio de 2018).

A professora de Geografia e Filosofia, convergindo com o exposto pela ATB3, também enfatiza a questão da distância da escola, acrescentando, ainda, o fato de algumas alunas morarem em bairros com alta vulnerabilidade social, tornando perigoso o trajeto até suas casas.

A distância, localização da escola, é um. Esta distância ela afeta principalmente ao trabalhador. E quanto mais baixa a renda, pior. Porque ele tem que deslocar e, às vezes, ele tem que pegar dois ônibus, os ônibus não batem horário, às vezes é mulher... e até chegar na periferia à noite... e às vezes, durante o dia não é possível, porque trabalha e quer ter a chance de melhorar no trabalho através dos estudos... então, o primeiro pra mim é a distância... (PROFESSORA DE GEOGRAFIA/FILOSOFIA. Entrevista concedida em maio de 2018).

A necessidade de cuidar dos filhos e/ou afazeres domésticos, segundo 74,3% dos alunos pesquisados, não exerceu nenhuma influência no abandono dos estudos no centro, divergindo, pois, das respostas de 3 profissionais.

A falta de incentivo familiar, verificada como fator preponderante nas respostas de 12,6% dos alunos, foi considerada como fator que menos exerceu influência na desistência dos estudos, representando 77,9% da amostra. Entretanto, por outro lado, foi observada na resposta do secretário da escola, que acredita na importância desse incentivo para o aluno da EJA.

Acho que falta ...alguém motivar e incentivar. Hoje, por exemplo foi um aluno fazer matrícula, porque a família quer que ele estude. Fez a matrícula todo, todo. Feliz da vida, falou que vem segunda-feira se matricular. Organizou tudo, mas assim, a motivação contribui. Ele mora lá na Laginha, quer dizer, do outro lado da cidade. E ele vai vir a pé todos os dias, porque ele está tão motivado pela família que ele quer fazer (SECRETÁRIO. Entrevista concedida em maio de 2018).

O fator problemas de saúde com o aluno ou alguém da família, apontado em quarto lugar como muito influente para a permanência nos estudos (11,6% dos alunos), não foi encontrado nas respostas dos professores.

Por outro lado, para além dos fatores apontados pelos alunos, alguns entrevistados acrescentaram a falta de motivação e baixa autoestima, que, enquanto fatores associados ao cansaço após a jornada de trabalho, contribuem fortemente para a não continuidade dos estudos. Porém, alguns entrevistados, assim como eu pontuara na seção 2, acreditam que não obstante o cansaço após a jornada de trabalho, a existência de um elemento motivacional confere o incentivo necessário e impulsiona a permanência nos estudos. Ao observar que havendo exigência do empregador o aluno tende a dar continuidade nos estudos, a professora de Arte exemplifica o exposto. A necessidade de manutenção do emprego, verificada, pois, no caso de alguns alunos, representa o elemento motivador para a permanência nos estudos, o que pode ser verificado, também, no exemplo citado pela professora de História e Sociologia, quando cita o caso do aluno que trabalha no combate à Dengue. Outro exemplo que denota a importância desse elemento motivador pode ser observado na fala do secretário. Naquele caso, o fator foi o incentivo da família para que o aluno voltasse a estudar. A motivação conferida pelo incentivo dado pela família foi capaz de minimizar o impacto da distância.

A professora de Arte, corroborando com as observações já mencionadas, ressalta, na sua fala, a necessidade de um fator externo motivacional para suprir o cansaço, acrescentando, também, a questão da baixa autoestima dos alunos matriculados no centro.

Por exemplo, eu recebi um que teve a chance de crescer dentro do trabalho, então isso foi um fator motivacional pra ele. Depois, eu acredito que seja a questão da autoestima, achar que não dá conta... Por mais que você está junto, ele não acha que vai conseguir... e um terceiro fator que eu acho, realmente é essa motivação, estudar? Eles ainda não caíram a ficha que se não tiverem o Ensino Médio... (PROFESSORA DE ARTE. Entrevista concedida em maio de 2018).

Em seguida, a professora elenca, em sua fala, os fatores extraescolares que ela considera que estejam relacionados à não permanência dos alunos na escola. Os fatores apontados por ela estiveram presentes na pesquisa, exercendo maior ou menor influência na desistência dos alunos. Entretanto, a professora acredita que eles podem ser minimizados, frente à existência de um elemento motivador: *“mas, eu acho que o trabalho em si, as relações pessoais, esposa, marido, eu acho que também interferem bem. Sair de casa, vir à noite... né... essa cobrança, filhos... mas se existe um fator motivacional, eles permanecem”* (PROFESSORA DE ARTE. Entrevista concedida em maio de 2018).

A resposta da professora de Matemática do Ensino Médio corrobora com as observações relatadas, porém, a professora utiliza as palavras “falta de força de vontade” e “determinado”, o que, semanticamente, pode ser compreendido como “falta de motivação”:

Eu acho que a grande dificuldade que eles encontram é a falta de força de vontade mesmo. Porque quando você tem um aluno que está determinado, ele não esbarra aqui, não. Tem aquele aluno assim: “Ah, eu tenho que concluir o ensino Médio” aí, ele chega aqui, na primeira dificuldade ele desiste. É porque não está determinado (PROFESSORA DE MATEMÁTICA ENSINO MÉDIO. Entrevista concedida em maio de 2018).

Sobre a baixa autoestima que os docentes do Centro afirmam observar nos alunos matriculados no CESEC, alguns vêm destacar comportamentos desses alunos, que evidenciam esse fator:

Eu não sei se ele vem pela prova classificatória, ou se é devido aos anos que ele está longe, então, ele acha tudo muito difícil, então, ele tem vergonha de ler pra você, ele tem vergonha de perguntar, e isso também faz com que ele evada no Módulo I. Se ele passou no Módulo I, 90% disso já foi sanado (PROFESSORA DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA. Entrevista concedida em maio de 2018).

Eles são muito inseguros. Eles têm muito medo. Eles acham que não vão dar conta. Por mais que a gente fale com eles que eles são capazes, que eles vão conseguir... enquanto eles não passam dessa primeira prova, eles não acreditam. Então só depois que eles passam da primeira prova é que eles “desencantam” (PROFESSORA DE BIOLOGIA E CIÊNCIAS. Entrevista concedida em maio de 2018).

Cabe salientar, na fala dessas professoras, o fato de que, ao concluírem o Módulo I, os alunos se sentem mais seguros, menos envergonhados, o que indica que houve uma elevação da autoestima. Essa observação das professoras ratifica a necessidade de buscarmos intervir de forma eficaz para que esses alunos concluam o Módulo I, tendo em vista, ainda, que as estatísticas levantadas por esta pesquisa demonstrarem que, após a conclusão desse módulo, os índices de abandono são menores.

Buscou-se correlacionar os dados obtidos pelos instrumentos desta pesquisa, no que se refere aos fatores extraescolares que contribuem para a não permanência dos alunos na EJA, com a contribuição dos autores estudados. Foi possível observar que os resultados obtidos pelos questionários aplicados aos alunos convergem com os resultados das pesquisas de Faria (2013), Souza (2008), Klein e Freitas (2011) e Motta (2007), mencionados na seção 2.1.2, apontando que o trabalho consiste no principal motivo para o abandono da escola. Os dados dos questionários aplicados aos alunos do CESEC mostraram que, dos 81% dos alunos que destacaram o trabalho como fator de grande influência no abandono dos estudos, 53% são do sexo masculino e trabalham mais de 6 horas, diariamente. Esses dados corroboram, ainda, para os resultados da pesquisa de Klein e Freitas (2011), ao evidenciarem que a maior incidência de evasão motivada pelo trabalho ocorreu entre os evadidos do sexo masculino, que trabalham de 6 a 8 horas por dia.

Observa-se, pois, que, assim como foi percebido por Souza (2008) em sua pesquisa e Oliveira e Eiterer (2008 *apud* FREIRE, 2014, p.19), contraditoriamente, a maioria dos alunos participantes da pesquisa apontou o trabalho como principal estímulo para retorno aos estudos. Por outro lado, o trabalho corresponde, também, ao principal motivo para o abandono dos mesmos.

Tendo em vista, ainda, que 10 dos profissionais entrevistados também apontaram que, na sua percepção, o trabalho configura um dos principais motivos da não permanência dos alunos no Centro, caberá maior reflexão sobre a contribuição de Haddad (2000), ao indicar a necessidade de as escolas buscarem aprofundar a compreensão sobre a interseção: educação e trabalho na EJA.

Acrescenta-se a esse contexto que o cansaço físico, aliado à dificuldade em conciliar escola e trabalho, observado por 4 profissionais da escola, esteve presente também nos estudos de Freire (2014), o que vem confirmar a urgência de se

oferecer formas de ensino significativas para esses alunos, voltadas aos interesses da modalidade.

O problema da distância da escola e da falta de transporte escolar, apontado por 20% dos alunos questionados e colocado em destaque pelos profissionais do centro, converge com os fatores determinantes do abandono dos estudos na EJA, elencados por Rittberg (2013, *apud* FREIRE, 2014, p.26), Santos (2007, *apud* SILVA, 2012, p.27) e Freire (2014). A segunda causa, dentre os fatores extraescolares encontrados nos estudos de Faria (2013), Souza (2008), Klein e Freitas (2011) e Motta (2007), conforme se pode verificar também na seção 2.1.2, está relacionada, além da gravidez precoce (um fator não observado nesta pesquisa), ao fato de as mulheres não terem com quem deixar seus filhos para estudar, indo ao encontro dos resultados obtidos nos questionários aplicados aos alunos da amostra.

Klein e Freitas (2011), Magalhães (2013) e Paiva (2006, *apud* SILVA, 2012, p.33) constataram que uma das causas externas da evasão dos alunos da EJA foram problemas de saúde, corroborando para os resultados que representam o quarto fator de maior influência apontado pelos alunos participantes desta pesquisa (11,6%).

Com menor expressão na literatura analisada, conforme apontado por Magalhães (2013) e indo ao encontro das observações da ATB3 e da professora de Geografia e Filosofia, verificou-se a questão do trajeto perigoso entre a escola e a residência do aluno. Ainda que utilize o transporte coletivo, o aluno fica exposto a situações de violência, especialmente no noturno, tendo em vista que moram na periferia da cidade.

For fim, ao acrescentar a questão da falta de motivação e baixa autoestima dos alunos, enquanto fatores externos, os profissionais da escola convergem com os apontamentos de alguns autores estudados: Klein e Freitas (2011), Chiaradia (2002), Motta (2007) e Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013), os quais fizeram observações nesse sentido. Cabe lembrar que essas últimas registram a conversa com três alunas, que ressaltam a importância do incentivo das filhas para voltarem a estudar e permanecerem na escola. Além disso, ressalta-se que a autoimagem negativa pode ser considerada um fator pessoal, com origem nas questões sociais. Tal questão se constitui em um reflexo do histórico de fracasso escolar, seja por repetidas reprovações, dificuldades de aprendizagem, necessidades escolares não

sanadas na época; ou por exclusão escolar, motivada pela necessidade de trabalhar para contribuir com as despesas de casa, para cuidar dos irmãos mais novos, ou ainda, por terem abandonado os estudos por causa do vício em drogas.

Destarte, não obstante as nossas fragilidades quanto às possibilidades de interferência sobre os fatores externos, debruçar reflexivamente sobre eles contribuirá para a busca da construção de estratégias internas ou parcerias que possam ajudar a minimizar a influência desses fatores sobre a permanência dos alunos nos estudos.

Na próxima seção, serão analisados os fatores relacionados ao trabalho escolar, que possam estar também concorrendo para a não conclusão dos alunos do CESEC no Módulo I e sua desistência dos estudos.

2.3.3 Fatores intraescolares

Neste tópico, serão analisados os fatores intraescolares presentes nas respostas dos alunos às questões 13, 15, 16, 17 e 18 do questionário, buscando comparar os dados obtidos à percepção dos profissionais da escola e à literatura analisada.

Os fatores intraescolares em destaque no questionário foram orientados pela literatura estudada e, especialmente, pela dinâmica do trabalho realizado no Centro, considerando a trajetória do aluno no seu primeiro dia no CESEC e primeiros contatos com os estudos. Dessa forma, a questão nº 13 vem analisar os procedimentos de matrícula; e a questão nº 15 buscou conhecer a opinião dos alunos sobre o atendimento e acolhimento na secretaria, coordenação pedagógica, professores e biblioteca (trajeto realizado no primeiro dia). A mesma questão abordou, ainda, a satisfação dos alunos quanto ao material didático; a organização e administração do CESEC; e a opinião quanto à necessidade de aulas coletivas. As questões nº 16, 17 e 18 trouxeram respostas que apontam para fatores extra e intraescolares, como observado no tópico anterior. Nesse momento, serão analisadas as respostas que indicam fatores relacionados ao trabalho escolar. De forma aberta e mais retilínea, essas 3 perguntas buscaram conhecer os fatores intraescolares que possam estar contribuindo para a não conclusão do Módulo na percepção dos alunos; as principais dificuldades encontradas; e os motivos que os levaram a não dar continuidade nos estudos.

2.3.3.1 Fatores intraescolares - do procedimento de matrícula

Inicialmente, buscou-se conhecer, através da questão nº 13 do questionário, o nível de ensino, além de quais e quantas disciplinas os alunos escolheram para realizar as suas primeiras matrículas, embora já saibamos que História, Português e/ou Matemática estiveram dentre elas, tendo em vista os critérios definidos para construção da amostra. Esses dados poderão contribuir para, se necessário, reavaliarmos os procedimentos de matrícula.

Dos 199 alunos participantes da pesquisa, 101(50,7%) estavam matriculados no Ensino Fundamental e 98 (49,2%) no Ensino Médio, denotando pouca diferença na demanda de matrículas para os respectivos níveis de ensino. A Tabela 19 apresenta o quantitativo de matrículas iniciais por componente curricular no Ensino Fundamental:

Tabela 19 - Matrículas iniciais por componente curricular - Ensino Fundamental

Componente Curricular	Nº de matrículas	Percentual
História	52	51,4%
Português	47	46,5%
Ciências	41	40,5%
Geografia	37	36,6%
Arte	33	32,6%
Matemática	26	25,7%
Inglês	17	16,8%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos questionários aplicados aos alunos (2018).

Observa-se que de acordo com os dados obtidos, os componentes História, Português e Ciências do Ensino Fundamental receberam o maior percentual de matrículas. Embora os componentes História, Português e Matemática apresentem os maiores percentuais de não conclusão no Módulo I, diferentemente do que era previsto, a Matemática do Ensino Fundamental não está dentre as três disciplinas consideradas de entrada no Centro, o que contribuiria para esclarecer o alto índice de não conclusão no componente. Essa constatação evidencia a necessidade de se pensar o trabalho realizado pela professora de Matemática do Ensino Fundamental. Por outro lado, os dados apresentados por História e Português confirmam a concentração de matrículas iniciais nesses componentes.

A escolha dos componentes curriculares no CESEC é realizada buscando atender a alguns fatores: preferência dos alunos; a relação disponibilidade diária de frequência/horário dos professores; e demanda de atendimento do professor no período da matrícula. Cabe destacar que a verificação dessa demanda não é feita de forma sistemática e informatizada. Ela ocorre pela observação cotidiana realizada pela supervisora e direção. Por vezes, o próprio professor solicita a suspensão da matrícula por determinado período. A Tabela 19 vem mostrar que será necessária, ainda, uma reflexão mais aprofundada sobre os critérios de realização de matrículas iniciais, face à desproporção nos quantitativos de matrícula por componente curricular. Enquanto História e Português obtiveram 52 e 47 matrículas, Matemática e Inglês receberam apenas 26 e 17 matrículas, respectivamente.

A Tabela 20 apresenta o quantitativo de matrículas iniciais por componente curricular no Ensino Médio.

Tabela 20 - Matrículas iniciais por componente curricular - Ensino Médio

Componente Curricular	Nº de matrículas	Percentual
Português	51	52,0%
História	38	38,7%
Matemática	27	27,5%
Arte	26	26,5%
Geografia	26	26,5%
Biologia	22	22,4%
Física	17	17,3%
Inglês	14	14,2%
Filosofia	09	9,1%
Sociologia	07	7,1%
Química	03	3,0%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos questionários aplicados aos alunos (2018).

No Ensino Médio, os componentes que apresentaram o maior número de matrículas iniciais foram: Português, História e Matemática. Tal dado confirma que, nesse nível de ensino, os componentes que evidenciaram maior número de não concluintes no Módulo I são os de entrada no Centro. Cabe destacar que Matemática apresenta pouca diferença entre Arte e Geografia. Observa-se, ainda, que os componentes da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) aparecem entre os componentes com menores números de matrículas iniciais, com destaque para Química. Entre os 98 alunos que se matricularam no Ensino Médio, apenas 3 escolheram Química. Esses dados nos permitem também, verificar o

quantitativo de matrículas por professor-orientador, visto que os educadores do CESEC lecionam mais de um componente curricular.

A Tabela 21 apresenta o total de matrículas iniciais por professor, visando contribuir para conhecermos a demanda de cada um.

Tabela 21 – Matrículas iniciais por professor-orientador

Professor	Nº de matrículas	Percentual
Português do EF e EM	98	49,2%
História do EF e EM/Sociologia	97	48,7%
Geografia do EF e EM/Filosofia	72	36,1%
Biologia/Ciências	63	31,6%
Arte do EF e EM	60	30,1%
Física/Matemática do EF I, II, III	43	21,6%
Inglês do EF e EM	32	16,0%
Matemática do EM	27	13,5%
Química e Matemática do EF IV, V, VI	03	01,5%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos questionários aplicados aos alunos (2018).

A Tabela 21 fornece novas e relevantes informações sobre o processo de matrículas e de possíveis fatores que possam ter contribuído para o abandono no Módulo I. Faz-se necessário trazer para o contexto da análise do quadro que, de acordo com a observação gestora e depoimentos nas entrevistas dos profissionais da escola, a serem destacados posteriormente, o maior número de matrículas iniciais no Centro ocorre nos três ou quatro primeiros meses do ano, quando a maioria dos alunos decide voltar a estudar. Conforme esses profissionais, durante esse período, algumas salas ficam muito cheias, o que pode dificultar o acolhimento e o atendimento individualizado.

Os dados acima acrescentam, pois, elementos de grande importância para o pensar pedagógico, quando confrontados com as observações supracitadas. Além disso, demonstram que as matrículas da amostra se concentram nos professores de Português, História e Geografia. Esses dados nos permitem antecipar que o alto índice de não conclusão do Módulo I em Português e História pode, além de ser motivado pelo fato de estes componentes curriculares virem a ser componentes de entrada no Centro, também estar relacionado com a quantidade de alunos a serem atendidos por seus professores no período referido acima.

Quanto à professora dos módulos iniciais de Matemática do EF, que também atende ao componente Física (21,6%), os dados da Tabela 21 vêm acrescentar que, mesmo somadas as suas matrículas nos dois componentes, verifica-se que a

demanda de matrículas para a professora não está entre as maiores. Portanto, para além de entendermos que o motivo do alto índice de desistência em Matemática do Ensino Fundamental (EF) não está relacionado ao fato de esse componente ser de entrada no Centro, também percebemos que a explicação também não se relaciona à demanda de alunos para a professora.

A Tabela 21 contribui ainda para verificarmos que, embora Matemática do Ensino Médio (EM) se apresente entre os componentes com maior índice de matrículas iniciais, o que contribui para compreendermos o seu alto índice de abandono no Módulo I, ao se levantar a demanda de matrículas por professor, verifica-se que a professora também possui uma das menores demandas. Essa observação vem denotar a necessidade de um olhar especial para Matemática do EM, assim como em Matemática do EF.

Acrescenta-se que as professoras de Inglês e Química, as quais também possuem as menores demandas de matrículas iniciais, orientam componentes com menores índices de não conclusão no Módulo I, como descrito no Capítulo I. Essa observação confirma a influência da demanda de alunos iniciais por professor sobre o índice de abandono. Entretanto, deve ser ressaltada a exceção no caso das professoras de Matemática, pelos motivos elencados anteriormente, e ainda, da professora de Ciências e Biologia. Embora essa última tenha obtido 31,6% das matrículas iniciais, ficando entre os 4 (quatro) professores que obtiveram maior demanda, os dois componentes orientados pela professora estão entre os componentes com menores índices de não conclusão no Módulo. Esse resultado pode ser atribuído ao trabalho que a professora realiza junto aos alunos, no sentido de incentivá-los a otimizarem o tempo presencial disponível aos estudos, estando certa de que, após a concretização desse Módulo, o aluno se sente mais seguro, sua autoestima se eleva e ele prossegue nos estudos, conforme pode ser verificado em sua fala, citada na seção anterior.

Caberá, portanto, conforme evidenciado pelos dados, pensar em estratégias que visem a uma melhor distribuição das matrículas iniciais por professor. Além disso, é necessário se debruçar sobre uma análise reflexiva acerca da fragilidade demonstrada pela disciplina de Matemática.

A questão apresentada aos alunos possibilitou, também, verificar que 57% dos estudantes que participaram da pesquisa se matricularam em 3 ou mais

componentes curriculares. 33,6% se matricularam em dois componentes curriculares, e apenas 9,4%, em 1 componente.

2.3.3.2 Fatores intraescolares – do acolhimento, gestão escolar e do pedagógico

Na questão nº 15 do questionário, buscou-se conhecer a opinião dos alunos quanto aos serviços prestados pelo Centro, seja no dia da matrícula, ou nos atendimentos posteriores. Lembramos que ao realizarem a matrícula, os alunos passam pela secretaria; posteriormente, pela coordenação pedagógica, quando são entrevistados; depois, são encaminhados para a sala dos professores-orientadores com os quais se matricularam; e, por fim, são orientados a procurar a biblioteca para tomarem emprestado o material didático. Visando, pois, conhecer as opiniões dos alunos participantes da pesquisa e a percepção dos profissionais do CESEC sobre a qualidade dos serviços oferecidos nesses setores, no que se refere ao atendimento e acolhimento ao aluno matriculado, foram incluídas algumas assertivas na questão nº 15 do questionário e realizadas algumas perguntas aos profissionais do centro. Cabe lembrar que, conforme vimos na seção 2.1.3, o vínculo escolar constitui um elemento determinante para a construção identitária do aluno e para que ele venha a estabelecer uma relação com o Centro, a partir do sentimento de pertença ao ambiente escolar. Nesse sentido, o acolhimento aos alunos do CESEC se torna fator fundamental para a construção desse vínculo. Além desses serviços, na mesma questão, os alunos tiveram a oportunidade de opinarem sobre o material didático, sobre a gestão escolar e sobre a aprendizagem coletiva, elementos que estiveram presentes na análise dos fatores intraescolares, resultantes das pesquisas que foram objeto de estudo no referencial teórico.

A Tabela 22 vem apresentar a avaliação dos alunos sobre aspectos relacionados ao trabalho da escola.

Tabela 22 – Avaliação de aspectos relacionados ao trabalho escolar

	Concordo	Mais concordo que discordo	Mais discordo que concordo	Discordo
Os funcionários da secretaria foram atenciosos durante a minha matrícula.	94,9%	4,1%	0,0%	1,0%
Na entrevista junto às coordenadoras pedagógicas, eu me senti acolhido e incentivado.	89,9%	5,5%	1,1%	3,5%
Na entrevista junto às coordenadoras pedagógicas, todas as minhas dúvidas quanto ao funcionamento do CESEC foram esclarecidas.	89,9%	4,5%	2,5%	3,0%
Os professores foram atenciosos e acolhedores quando me receberam.	82,4%	9,5%	5,0%	3,0%
A maneira de ensinar os conteúdos, utilizada pelo professor, foi esclarecedora.	71,3%	12,5%	11,5%	4,5%
Fui atendido(a) prontamente na biblioteca.	92,9%	4,02%	1,5%	1,5%
O material didático possui uma forma de apresentação dos conteúdos que contribuiu para que eu realizasse meus estudos sozinho, necessitando do professor apenas para sanar algumas dúvidas.	63,3%	14,07%	14,07%	8,54%
A organização/administração do CESEC favorece a permanência do aluno no centro.	81,9%	11,5%	3,51%	3,0%
Enquanto aluno do CESEC, senti falta de aulas coletivas.	14,5%	17,6%	11,5%	56,3%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos questionários aplicados aos alunos (2018).

Na primeira assertiva, que diz respeito ao atendimento realizado pela secretaria durante a matrícula, 94,9% dos alunos concordaram que os funcionários desse setor foram atenciosos durante a matrícula. Convergindo com esse resultado, pode-se verificar, na fala dos profissionais da escola que foram entrevistados, uma avaliação positiva do trabalho realizado pelos funcionários da secretaria, tanto em termos de demonstração de domínio dos conhecimentos técnicos necessários para a eficácia do trabalho geral, quanto no atendimento às demandas dos professores e no acolhimento aos alunos.

Como exemplo, destaco as falas da Supervisora e da Professora de Arte:

Pela secretaria, eu vejo um pessoal muito dinâmico, muito organizado, eu não vejo assim, trabalho nenhum lá parado, porque a pessoa não sabe o que ela tem que fazer. Então, lá é muito

dinâmico. O pessoal é bem atendido e rápido. As informações que eles precisam eu vejo que são dadas. Eu acho o pessoal da secretaria bastante capacitado (SUPERVISORA. Entrevista concedida em maio de 2018).

A secretaria, eu sinto assim, que são muito organizados, o pessoal que chega lá na sala com a gente já chega com as fichas de matrícula prontas, com os dados necessários, né... vejo que quando a gente busca alguma informação ou traz alguma prova pra secretaria, o feedback é rápido, se eu preciso de uma nota de um aluno que entrou no terceiro módulo comigo, as pastas são muito organizadas, o pessoal tem tudo assim na mão, na hora para te entregar. Então, eu acho o trabalho deles muito bom (PROFESSORA DE ARTE. Entrevista concedida em maio de 2018).

Por outro lado, a fala do secretário do CESEC demonstra que, na sua percepção, o atendimento realizado na secretaria pode ser aprimorado, face ao número reduzido de funcionários no setor e, ainda, à insuficiência no acolhimento aos alunos, por parte das auxiliares de secretaria, durante a matrícula.

Eu acho que muitas vezes fica a desejar pela questão assim, de aparecer quatro ou cinco de uma vez e você não dar uma atenção tão devida para o aluno, de orientar, explicar com calma, porque quando vem um de cada vez, né... então colocar mais funcionários ia ficar mais viável no CESEC. Porque, às vezes, só tem uma pessoa no balcão ou duas, às vezes aparece quatro ou cinco, então o aluno fica esperando, fica aguardando, fica ansioso, fica nervoso e fica mais difícil... (SECRETÁRIO. Entrevista concedida em maio de 2018).

Quanto ao acolhimento aos alunos, o secretário acrescenta:

Acho que até um sorriso... não custa. Vamos supor, um elogio “que bom que você voltou”, continuar os estudos, falar que vale a pena, mostrar o lado bom do estudo. E muitas vezes, não sei, eu acho que falta um pouquinho mais assim, de... ânimo da parte das meninas para acolher bem, se prontificar mais (SECRETÁRIO. Entrevista concedida em maio de 2018).

O Secretário diz observar que o atendimento tem se demonstrado muito técnico, formal, focado mais na informação. Observa-se, pois, que, na percepção do secretário, o atendimento operacional vem sendo realizado a contento, mas o acolhimento aos alunos pode ser aprimorado. Sabemos que o acolhimento escolar deve ser compreendido desde a matrícula do aluno, frente à necessidade de se investir na construção de seu vínculo com o ambiente escolar, que, conforme vimos em Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009), envolve as dimensões sócio cognitiva e

sócio afetiva. À vista disso, buscou-se avaliar o acolhimento em todos os setores da escola.

Após a realização da matrícula na secretaria, conforme citado anteriormente, os alunos são encaminhados para a coordenação pedagógica, onde são acolhidos pela supervisora ou pela diretora da escola para a entrevista e escolha dos primeiros componentes curriculares. A segunda e terceira assertivas do questionário buscaram conhecer a avaliação dos alunos quanto ao acolhimento realizado por essas profissionais e a eficácia das informações prestadas. Verifica-se que 89,9% dos alunos concordam que, durante a entrevista, se sentiram acolhidos e incentivados pelas coordenadoras pedagógicas. Além disso, segundo eles, todas as dúvidas quanto ao funcionamento do CESEC foram esclarecidas.

De modo geral, convergindo com as respostas dos alunos, os entrevistados veem o momento da entrevista como algo positivo, e nas suas percepções, os alunos estão sendo bem acolhidos pelas coordenadoras. A professora intérprete de libras, ao ser perguntada sobre sua percepção quanto a esse acolhimento realizado no momento da entrevista, observa a importância de se dar atenção ao aluno da EJA:

Um bom acolhimento. Eu já ouvi comentários... da supervisora mesmo... de como ela recebeu determinado aluno... de repente ele chega falando da família... quando ele chega com problemas na família, ela dá atenção... deu atenção a esse aluno. Então, eu achei isso até curioso, porque, de fato, estudando a disciplina de educação de Jovens e Adultos, fala muito sobre isso, você dar atenção...
(PROFESSORA INTÉRPRETE DE LIBRAS. Entrevista concedida em maio de 2018).

A Professora de Física e Matemática do Fundamental, que já presenciou uma entrevista com um aluno, considera que esse momento faz com que o estudante se sinta importante: *“eu já assisti alguma entrevista. Eu achei que é fundamental esse interesse da supervisora... perguntar por que voltou e conscientizar que aqui ele vai aprender... que vai sanar as dificuldades dele... o aluno se sente importante”* (PROFESSORA DE FÍSICA E MATEMÁTICA DO FUNDAMENTAL. Entrevista concedida em maio de 2018).

Entretanto, alguns profissionais verificam que esse momento pode ser aprimorado. A ATB1 observou ter sido designada a trabalhar no CESEC pela segunda vez. Quando da primeira vez, o centro ainda não havia implementado o

momento da entrevista e considera que esse acolhimento foi uma boa decisão da gestão. No entanto, a ATB denota, em sua fala, que as atribuições no momento da matrícula e acolhimento inicial ao aluno deveriam ser melhor definidas entre secretaria e coordenação pedagógica. A funcionária percebe que as informações sobre o funcionamento da escola estão sendo repetidas e que a coordenação deveria focar no acolhimento, no incentivo, na busca de se conhecer melhor o aluno, enquanto que as informações sobre o funcionamento da escola deveriam ficar a cargo da secretaria.

Às vezes, o que ela fala quando está próximo da gente ali, a gente já passou tudo. Às vezes até eles olham. “É isso que você falou.” Então, se tivesse uma palavrinha a mais, um empurrãozinho a mais sobre aquilo ali, né... porque o que a gente fala ali é o que a gente já está acostumado a falar mesmo, passar as informações de tudo (ATB1. Entrevista concedida em maio de 2018).

A gestão escolar, juntamente com a coordenação pedagógica e equipe de professores, quando pensaram o momento da entrevista, tinham dois objetivos: i) esclarecer os alunos sobre o funcionamento da escola; e ii) acolhê-los de modo a conhecer um pouco mais sobre a trajetória escolar de cada um, abarcando temas como: trabalho, família e perspectivas escolares. Entretanto, ao verificar que a secretaria vem, além de procedendo à matrícula do aluno, oferecendo-lhe as informações sobre o funcionamento do Centro, são necessárias maiores reflexões acerca desse procedimento, visando redefinir os objetivos e as atribuições de cada setor quando da matrícula do aluno.

A percepção da supervisora, quanto ao acolhimento realizado durante a matrícula, demonstra que ela também considera relevante o momento da escuta ao aluno, e que seus objetivos vão ao encontro do que fora traçado junto à equipe.

A entrevista é um momento de falar, explicar como que funciona, mas também ouvir o aluno. Então, quando o aluno é atendido pela diretora, que faz esse atendimento, ou por mim que sou especialista, aí a gente procura fazer o melhor, diminuir a tensão, ouvir a história de vida dele, porque todo mundo que chega também quer falar um pouquinho. Então, quando o aluno que entra, ele tem a oportunidade de ser ouvido pela coordenação ou pela direção, eu acho que a chance de ele dar certo no CESEC é maior (SUPERVISORA. Entrevista concedida em maio de 2018).

Divergindo dos demais profissionais, a professora de Matemática do Ensino Médio demonstra uma percepção diferente quanto ao acolhimento realizado pela coordenação pedagógica ou direção. Embora considere o atendimento válido, acredita que ele intimida o aluno e acrescenta:

A hora que você fala que o aluno tem que fazer uma entrevista, ele já pensa assim... “Meu Deus, onde que eu vim cair?” Eu acho que isso assusta ele. Eu acho que isso devia ser mais assim ó: a secretaria dá as explicações do funcionamento e o restante deixar para o professor... O aluno chega, mais ou menos a gente percebe como que ele é entendeu? E essas perguntas, a gente tem que ir fazendo é com o tempo... deixar ele se sentir à vontade primeiro. Agora, se ele chega aqui, faz matrícula, já entra para uma sala, uma pessoa que ele não conhece, começa a perguntar da vida dele... eu ia me sentir incomodada.... Eu vim estudar, eu não vim contar a minha vida (PROFESSORA DE MATEMÁTICA DO ENSINO MÉDIO. Entrevista concedida em maio de 2018).

Cabe lembrar que, embora a professora tenha uma percepção divergente sobre o acolhimento realizado pela coordenação pedagógica, a docente atua no centro há 13 anos. Além disso, durante sete anos, foi vice-diretora, a quem também já fora atribuída a função de acolher os alunos, mediante a entrevista. A professora retornou à sala de aula em 2015, quando houve redução no quadro pessoal do Centro. Portanto, a percepção da professora parte da experiência de sua atuação nas duas funções. A professora acrescentou, ainda, que quem tem que conhecer a realidade do aluno é o professor, *“ele que vai lidar com o aluno, entendeu? E ele vai saber a forma, a hora, em que ele pode estar perguntando certas coisas.... E o aluno, ele vai apanhando confiança e ele mesmo vai contando”*.

Torna-se relevante trazer a percepção da professora para o contexto da reflexão acerca da construção de um PAE no sentido de rever o procedimento da entrevista, tanto no que diz respeito à denominação desta, como no que se refere ao alcance de seus objetivos, tendo em vista que, muito embora esse procedimento tenha sido avaliado positivamente pelos alunos e pela maioria dos profissionais, verifica-se, ainda, que no cotidiano, a gestão escolar não encontrou formas de reportar, regularmente, aos professores, as informações obtidas nas entrevistas, face ao número de matrículas que são realizadas semanalmente no Centro. Dessa forma, informações sobre os alunos estão ficando retidas junto à coordenação e são retomadas apenas quando as circunstâncias pedagógicas as requerem. Ademais, como vimos em Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009), a construção do vínculo

perpassa pela dimensão afetiva. Sabemos que essa é uma dimensão que pressupõe um processo de construção. E, nesse sentido, a professora de Geografia e Filosofia vem observando certa fragilidade nas entrevistas, conforme se verifica em sua fala:

Quem está fazendo essas entrevistas, estão vendo alguns problemas que esses alunos têm? (problemas) Sociais... Porque, por exemplo, eu acho que esse ano, a gente recebeu muitos alunos diferentes que deixa outros alunos um pouco vulneráveis... (PROFESSORA DE GEOGRAFIA E FILOSOFIA. Entrevista concedida em maio de 2018).

Ao refletir para responder ao questionamento da professora, compreendi que, no momento da entrevista, por mais que nos esforcemos para sermos acolhedoras e ouvir o aluno; conhecer de forma satisfatória, a sua trajetória escolar, profissional, além de suas fragilidades e necessidades é um desafio, tendo em vista a dificuldade em conectar a dimensão afetiva desse aluno em um primeiro contato. Não podemos esperar, pois, que os alunos sintam-se à vontade para, no primeiro dia, responderem com sinceridade a todas as perguntas durante a entrevista, o que, para além dos motivos apresentados anteriormente, vem ratificar a necessidade de se repensar esse momento, traçando, se necessário, novos objetivos.

A quarta e quinta assertivas da questão nº 15 do questionário buscaram conhecer a opinião dos alunos quanto ao acolhimento realizado pelos professores e da maneira de ensinar. 82,4% dos alunos concordam que os professores foram atenciosos e acolhedores quando os receberam. Embora apenas 9,5% indiquem que mais concordam que discordam, e 8,0% discordam ou mais discordam que concordam, caberá refletir sobre formas de aprimoramento desse acolhimento, tendo em vista, ainda, a fragilidade dos professores do CESEC quanto à capacitação para atuar na modalidade.

Quanto à maneira de ensinar os conteúdos, 71,3% dos alunos pesquisados concordam que essa maneira foi esclarecedora. Por outro lado, 12,5% apontam que mais concordam que discordam, e 16% discordam ou mais discordam que concordam com a assertiva.

Não obstante a maioria dos alunos demonstre satisfação quanto à forma de ensinar utilizada pelos professores do Centro, caberá trazer, para o contexto da análise, as contribuições da literatura para se pensar em maneiras de otimizar esse

atendimento. Antes, porém, é necessário conhecer as percepções dos profissionais do centro quanto ao trabalho realizado pelos professores-orientadores.

Vários profissionais da escola destacaram a dificuldade no atendimento aos alunos quando as salas de aula se encontram cheias, o que dificulta o acolhimento e a construção do vínculo. De acordo com os cadernos de registro de frequência, observa-se que esse problema ocorre nos meses de fevereiro a maio, com gradativa redução da demanda, frente às conclusões ou desistência que vão ocorrendo durante o período.

Tem dia que tem vinte alunos na sala, e as salas são menores, e às vezes não está dando aquele tempo... aquele fluxo de aluno está maior agora. E a professora não está tendo tempo pra estar atendendo individual todos (ATB1. Entrevista concedida em maio de 2018).

O aluno que chega no CESEC, ele já vem ansioso, ele vem com dúvidas, com receios... Então, se ele chegou lá na sala de aula e ele está... O professor está com uma sala cheia de alunos, com prova para corrigir, com exercício para corrigir, uma pessoa perguntando uma coisa, outra perguntando outra, eu não consigo dizer que a qualidade do primeiro atendimento do professor seria como deveria ser (SUPERVISORA. Entrevista concedida em maio de 2018).

A gente está sendo muito trabalhado nesse sentido né... de acolher bem e tudo... agora, no começo do ano é muito lotado né... e essa superlotação no começo ano... você não consegue, aquele atendimento individual, necessário. Porque a sala fica lotada no começo do ano. Ainda mais no meu caso, que são três disciplinas, é um bombardeio... Quer ver outra coisa que eu noto muito, é um comentário: “Estou vindo à tarde porque à noite aqui ninguém aguenta... é cheio demais.” (PROFESSORA DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA. Entrevista concedida em maio de 2018).

Eu estou falando por mim, muito difícil quando a sala está muito cheia. Por exemplo, ontem... Minha sala ficou cheia o tempo inteiro, e chegou aluno do Módulo I e aí é muito complicado... porque ontem tinha aluno fora da minha sala de novo... esperando alguém sair pra ele entrar... (PROFESSORA DE GEOGRAFIA E FILOSOFIA. Entrevista concedida em maio de 2018).

Da minha parte, eu fico apreensiva quando minha sala está cheia. Porque eles não têm o acolhimento que precisam. Porque eu acho que é quase uma dedicação exclusiva ali no primeiro dia deles... a gente tem que sentar perto... pra ele sentir que vai ser assim. Agora, se a sala está cheia... você não tem como. Aí você pensa assim “Gente, se ele for tímido, ele não volta porque não vai perguntar...” (PROFESSORA DE MATEMÁTICA EM. Entrevista concedida em maio de 2018).

Às vezes, quando a sala está mais cheia, a gente não pode ficar ali o tempo todo ao lado de um aluno, porque temos que dar atenção para os outros. E às vezes, ele fica com dúvidas e com vergonha de perguntar e aí ele desiste... (PROFESSORA DE FÍSICA E MATEMÁTICA EF. Entrevista concedida em maio de 2018).

Na literatura analisada, percebemos que, de acordo com Negreiros et al (2017), o professor da EJA deverá se mostrar à disposição para desvendar as histórias de vida dos alunos, a partir de uma prática educativa orientada pelo seu contexto social e por suas vivências. Contrariamente ao que expõe Negreiros et al (2017), o processo de ensino no CESEC, em seu momento de maior demanda de matrículas, não vem oportunizando, aos discentes, essa disponibilidade do professor. Devemos lembrar que a qualidade do acolhimento antecede a construção do vínculo com a escola e que, de acordo com Pichon-Riviére (*apud* BARROS et al, 2007), a construção do vínculo pressupõe a mútua inter-relação entre um sujeito e um objeto, através de processos de comunicação e aprendizagem. Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009) vêm acrescentar a esse contexto que o educador deve ouvir as histórias dos educandos, contribuindo para dar novos sentidos a elas, lembrando que o processo de aprendizagem começa quando as experiências negativas são ressignificadas.

A Professora de Língua Portuguesa também afirma perceber que, no início do ano, o atendimento fica “um pouco a desejar, apressado.” Em contrapartida, ela acredita que o agrupamento dos alunos do Módulo I contribua para minimizar o problema, ao afirmar que *“eles se ajudam, e uma coisa interessante que acontece e a gente não tem isso aqui, por não ser ensino regular, eles começam a socializar com os outros alunos, uma coisa que é importante numa escola e que a gente vê que aqui fica falho”* (PROFESSORA DE PORTUGUÊS. Entrevista concedida em maio de 2018).

Buscando propor ações de intervenção, com vistas a minimizar o problema da superlotação nas salas de aula nos 4 primeiros meses do ano, a Professora de Matemática do EM sugere que seja definido um dia da semana para atendimento exclusivo aos alunos que se matricularam no Módulo I durante determinado período. Como exemplo, ela citou alunos matriculados na última semana. *“Vão estar ali na sala só alunos do Módulo I, às vezes eles se identificam, fazem amizade, e criam o vínculo. Porque quando estamos com outros módulos, isso não é possível.”* A sugestão dessa professora converge com a observação da Professora de Português

quanto à contribuição do coletivo para a construção da aprendizagem, um desafio, no ensino semipresencial, que pode vir a ser superado, especialmente enquanto estratégia de contribuição para minimizar o índice de não conclusão do Módulo I. Não obstante, reconhecendo as contribuições do ensino individual e personalizado, sabemos que promover momentos de construção coletiva do conhecimento poderá favorecer o vínculo institucional, considerando-se, principalmente, as especificidades de nossos alunos. De acordo com Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009, p.708), “o grupo é o contexto onde se pode reconstruir e criar significados, vivenciar e re-significar questões, através da troca de informações, do *insight*, da identificação e outros processos”. O autor acrescenta, ainda, que:

Na medida em que são construídas relações de cooperação (que não excluem conflitos, mas podem limitá-los) e que o ambiente de aprendizagem se torna mais acolhedor, o educando se entrega mais ao “risco” de se educar. O primeiro apoio do grupo à aprendizagem é o acolhimento e suporte ao processo de aprender. O sentimento de “pertencimento”, de estar integrado em um grupo, facilita o confronto com os medos e os desafios da aprendizagem. O grupo estimula a abertura do pensamento através da comunicação. As diferenças existentes entre os participantes são aproveitadas nesse sentido (AFONSO; VIEIRA-SILVA; ABADE, 2009, p. 711).

A contribuição do autor vem mostrar que, no caso do CESEC, o agrupamento dos alunos do Módulo I, estratégia utilizada pela professora de Português, ou o atendimento semanal exclusivo a alunos do Módulo I, sugestão da Professora de Matemática, configuram ações que podem favorecer a qualidade no acolhimento, além da construção do sentimento de pertencimento, que pressupõe a instituição do vínculo escolar.

Por outro lado, a Professora de Ciências e Biologia destacou a necessidade de o professor buscar estabelecer um diálogo constante com os alunos que iniciam os estudos, tendo em vista perceber que são tímidos e se sentem envergonhados para fazerem perguntas, diante de outros alunos, ou chamarem o professor para sanar as dúvidas encontradas. A professora ressalta que alguns alunos reclamam que nem todos os professores procedem dessa forma em seu atendimento, exigindo que os alunos se atenham mais à leitura do material, embora já tenham lido várias vezes.

Tem uns (professores) que são mais receptivos do que outros... a questão de ter que dar atenção mesmo... Porque esse aluno do primeiro módulo, às vezes ele está ali, caladinho, e você tem ficar “E aí? Tudo bem? Tem dúvida, não? Se tiver, pode perguntar... você está precisando de alguma coisa?” Então você tem que ficar mexendo com ele quando ele está ali... e na fala deles... nem todo mundo (professores) é assim, falam “Lê aí... não, lê aí...” “Você não achou, porque você não leu...” E com esse aluno, a gente tem que ter um cuidado maior (PROFESSORA DE CIÊNCIAS e BIOLOGIA. Entrevista concedida em maio de 2018).

Convergindo com o exposto pela Professora de Ciências, a Professora Intérprete de Libras, que foi aluna do CESEC, cursando no Centro o EF e EM, ressaltou:

Um aluno, como é um aluno de EJA... Chegam aqui na escola e eles esperam, por exemplo, de um professor, receptividade. De forma que deixe o aluno mais à vontade. Se não acontece, isso prejudica o aluno. Então, já aconteceu eu, enquanto aluna, me sentir dessa maneira.... Porque o aluno chega aqui muito inibido, se o professor não é aberto... se ele fica caladinho no cantinho dele.... não envolve os alunos com ele... o aluno, ele já chega com vergonha... faz uma pergunta, se ele não conseguir entender, e o professor respondeu, e ele não conseguiu entender... ele fica com vergonha de perguntar de novo... (PROFESSORA INTÉRPRETE DE LIBRAS. Entrevista concedida em maio de 2018).

Verificamos, na literatura estudada, que, citando Bleger (2001), Afonso et al (2009) enfatizaram a relevância da reciprocidade e da complementaridade do processo de aprender e do ensinar. Os autores nos trazem que o desejo de aprender de cada aluno está relacionado ao desejo de ensinar do professor, e que suas palavras e formas de interagir são capazes de acender ou apagar o desejo do educando. Mais uma vez, a contribuição dos autores converge para compreendermos que o professor exerce função precípua no processo de construção do vínculo do aluno com o CESEC. Nesse sentido, caberá à gestão a responsabilidade de promover momentos de capacitação docente, visando à sensibilização dos professores quanto às singularidades e necessidades de nossos alunos, bem como a conscientização destes, quanto ao seu protagonismo no processo de construção do vínculo e continuidade nos estudos.

Entretanto, a gestão deverá, antes, refletir sobre formas de favorecer essa interação professor/aluno do Módulo I, especialmente nos primeiros meses do ano, frente às dificuldades apresentadas em decorrência da demanda de alunos nas

salas de aula, fato que certamente concorre para a promoção de um acolhimento e atendimento das características desejadas por Negreiros et al (2017), Bleger (2001) e Afonso; Vieira-Silva e Abade (2009).

Por outro lado, o Secretário da escola, que substituiu a Professora de Inglês no ano de 2016 durante as suas férias-prêmio, observou que *“a abordagem dos conteúdos tinha que ser um pouco mais voltada para a realidade do aluno.”* Corroborando com a fala do Secretário, a Professora de Arte ressalta a necessidade de se buscar *“caminhos diversos para alunos diversos. Cada aluno precisa de uma coisa. Então, eu busco o que o aluno precisa... Não sou eu que vou por esse caminho... o aluno é que me mostra.”* A professora destaca que, para isso, é importante conhecer o aluno. *“Porque quando eles criam um laço com você, eles te dão tempo para isso.”*

A Professora de Física também reconhece a necessidade de buscar diferentes caminhos para o esclarecimento dos conteúdos. Além disso, ressalta, em sua fala:

Ele (o aluno) sai de casa, vem pra cá com uma dúvida e ele não pode ir embora de jeito nenhum com essa dúvida... porque senão ele não volta... Se ele não entende o conteúdo da maneira que está no livro, a gente tentar dar outros exemplos... teve um dia lá que eu resolvi de três modos diferentes...é mostrar outros caminhos para chegar no resultado (PROFESSORA DE FÍSICA. Entrevista concedida em maio de 2018).

Buscar caminhos diferentes para alunos distintos pressupõe contextualizar o ensino, a partir da proximidade dos conteúdos programáticos com a realidade do aluno. Nessa perspectiva, é primordial conhecê-los melhor. Paula e Oliveira (2011) defendem que caberá à escola e aos educadores a responsabilidade pela promoção de aprendizagens significativas, as quais devem partir das experiências e expectativas dos alunos dessa modalidade, contribuindo para que participem efetivamente do processo de ensino. Compreendemos que as professoras de Arte e Física, ao buscarem caminhos diferentes para que o aluno aprenda, estão procurando formas subjetivas de aprendizagem, de maneira que sejam significativas para esses alunos e corroborem para a aprendizagem. Devemos lembrar, pois, que os estudantes do CESEC trazem consigo diferentes conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória social, que devem estar presentes no contexto de

aprendizagem, seja na forma individual ou coletiva, lembrando que, ao serem considerados em sua integralidade e reconhecidos os seus potenciais, estaremos contribuindo, ainda, para elevar a sua autoestima, elemento que favorecerá, também, a construção da identidade institucional.

Dando prosseguimento à análise do questionário aplicado aos alunos, a 6ª assertiva da questão nº 15 buscou conhecer a opinião dos discentes quanto ao atendimento na biblioteca. Verifica-se que 92,9% dos alunos concordam que foram prontamente atendidos na biblioteca. Buscando comparar esse resultado com as respostas dos profissionais da escola quanto às suas percepções sobre o atendimento e acolhimento realizado no setor, convergindo com os dados do questionário, observa-se que todos os profissionais percebem esse atendimento de forma positiva, demonstrando que o setor vem cumprindo satisfatoriamente a sua função. Cabe, no entanto, destacar a fala da ATB1, que, no ano de 2018, vem, a pedido da gestão, colaborando no atendimento aos alunos na biblioteca, tendo em vista que a escola atende em dois turnos, mas dispõe, neste ano, de apenas uma Professora para o uso da biblioteca.

Na biblioteca, eu acho que está vago, porque eu não estou tempo. Por exemplo, se algum aluno está querendo uma informação na área de internet lá... pra fazer uma pesquisa... eles não sabem internet, tem muitas pessoas mais velhas, né... e eu não tenho tempo de ficar dando aquele auxílio. Então essa parte de secretaria e biblioteca eu acho que está ficando um pouco vago... (ATB1. Entrevista concedida em maio de 2018).

Devemos lembrar que os alunos participantes da pesquisa foram matriculados em 2016 e 2017. Nesses anos, o CESEC contava com duas Professoras para uso da biblioteca, o que possibilitava o atendimento em tempo integral, não sendo necessário contar com profissionais de outros segmentos para auxiliar nessa função.

O movimento na biblioteca do CESEC é intenso, visto que, na maioria dos componentes curriculares, a cada módulo o aluno tem que trocar o seu material didático. Em 2018, com a redução do quadro pessoal em todos os CESECs de Minas Gerais, foi necessário se reunir com a equipe do administrativo para conscientizá-los da necessidade de se redistribuir as funções, visando a promoção do atendimento em todos os setores. Contar apenas com 1(um) PEUB para o atendimento na biblioteca inviabilizaria o seu funcionamento nos dois turnos e em

todos os dias da semana, como deve acontecer, face às necessidades dos alunos. Ressalta-se que a gestora e a supervisora da escola também se desdobram nesse atendimento. A distância do CESEC dificulta a frequência dos alunos, portanto, promover o efetivo funcionamento de todos os setores da escola em todos os horários é fundamental. Caberá, entretanto, refletir sobre formas de contribuir para que o atendimento na biblioteca contemple as diversas necessidades dos alunos, seja do empréstimo de material, ao auxílio nas pesquisas.

Com respeito ao material didático, fator avaliado pelos alunos na 7ª assertiva do questionário, verifica-se que 63,3% dos alunos participantes da pesquisa concordam que esse material possui uma forma de apresentação dos conteúdos que contribui para que os estudos sejam realizados de forma autônoma, necessitando do professor apenas para sanar algumas dúvidas. 14,07% mais concordam que discordam com a afirmativa, e 22,6% discordam ou mais discordam que concordam, demonstrando que 45 alunos tiveram dificuldades na compreensão do material didático. Verificou-se, nas matrículas realizadas por esses alunos, se houve predominância de um ou mais componentes curriculares, o que contribuiria para evidenciar aqueles que pudessem estar oferecendo maiores dificuldades na compreensão do material didático. Entretanto, percebeu-se, nesse procedimento, uma polarização nessas matrículas, não se obtendo o acréscimo de maiores informações.

Na entrevista com os profissionais da escola, buscou-se a percepção dos profissionais entrevistados sobre o material didático oferecido pelo CESEC e, no caso dos professores, acerca do material oferecido em sua disciplina. Convergindo com os resultados apresentados pelos alunos, dentre os 8 (oito) professores-orientadores entrevistados, 4 (quatro) consideram que o material didático utilizado em sua disciplina possui uma linguagem acessível aos alunos da EJA, contribuindo para a autonomia nos estudos. Dentre eles, é possível citar a Professora de História, que, embora avalie de forma positiva a linguagem e a promoção da autonomia em seu material de História, quanto à abordagem dos conteúdos, ela observa:

Quando a gente pensa em aluno de EJA como aquele aluno que parou de estudar há muito tempo, senhorzinho, senhorinha, que quer voltar, tudo bem, está de acordo, mas quando você pensa que o padrão dos nossos alunos mudou muito e que aqui a gente tem adolescentes, pessoas na casa de vinte e poucos anos, que estão doidos pra inserir no mercado de trabalho, fazer uma faculdade... aí o

material é fraco (PROFESSORA DE HISTÓRIA E SOCIOLOGIA. Entrevista concedida em maio de 2018).

Acrescenta-se que o material utilizado pela professora é específico de EJA. No entanto, a observação da professora aponta para a insuficiência dos conteúdos abordados no material, face ao perfil e às expectativas dos alunos matriculados no CESEC.

A Professora de Ciências e Biologia também avalia positivamente o material utilizado e declara que a abordagem dos conteúdos, assim como a forma de contextualização estão próximas da realidade do aluno da EJA, conforme se verifica em seu comentário:

Eles (o material) misturam até uma coisa assim: equipamento de segurança, saúde do trabalho... tudo lá na Biologia. Por exemplo, eu estou num módulo lá que está tratando do corpo humano, aí chega no final dele, aí está falando dos equipamentos de proteção individual, do trabalhador, de saúde do trabalho... Então, ele é bem interdisciplinar mesmo (PROFESSORA DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA. Entrevista concedida em maio de 2018).

Cabe destacar que até final de 2016, a professora utilizava material didático do ensino regular. Seu índice de não conclusão no Módulo I em Ciências nesse ano foi de 52%, e em Biologia, 42%. No início de 2017, a educadora passou a utilizar material específico para atendimento à modalidade. Ao final do semestre do mesmo ano, os índices caíram para 29% e 27%, respectivamente. Ciente deste contexto, perguntei-lhe se quando utilizava material de ensino regular, ela observava dificuldades dos alunos quanto à autonomia nos estudos. A professora foi, então, enfática, ao responder: *“Nossa! Total. Tinha que dar aula mesmo! Porque eles não entendiam... Mais o vocabulário... não era nem o conteúdo em si.”* Esclareci que a pergunta fora feita, tendo em vista que alguns professores ainda utilizam o material do ensino regular e estão encontrando dificuldades para encontrar um material que atenda às suas expectativas. Nesse sentido, demonstrando muita segurança na sua fala, a professora advertiu: *“Mas não vai ter um material perfeito. Não tem! A gente que tem que... Igual na Ciências, eu vi que não tinha Astronomia, então eu fiz uma apostila para o quinto módulo.”*

Verifica-se, pois, que além do impacto positivo proporcionado pela escolha em trabalhar com material específico de EJA, a solução encontrada pela professora,

no sentido de adequar o seu material didático ao público do CESEC, vem obtendo êxito na redução de seus índices. Podemos observar, então, que da mesma forma, a solução encontrada pela professora de Ciências/Biologia, na busca de aprimorar seu material ou adequá-lo às necessidades de seus alunos, pode ser utilizada pela professora de História, quando esta considera seu material insuficiente para atender à demanda do público atual. Acrescenta-se que o ensino no CESEC pressupõe a construção de Planos de Estudos individuais, os quais podem contemplar, também, para além da diversidade na contextualização dos conteúdos, o uso de materiais didáticos diferentes, que estejam em consonância com as expectativas de cada aluno.

Cabe lembrar que as propostas educacionais orientadas pelas Diretrizes Curriculares para a EJA compreendem que o material didático para essa modalidade deve propor práticas pedagógicas significativas. Nesse mesmo limiar, Gadotti (2000 *apud* SILVA, 2012), ao discorrer sobre a evasão escolar na EJA e sua relação com questões de ordem pedagógica, destacou a importância da integralização dos conteúdos, da forma como eles se apresentam na vida real, o que pressupõe a contextualização com as práticas sociais dos alunos.

As estratégias de ensino utilizadas pela professora de Física e Matemática do EF corroboram para ratificar o exposto acima. A professora, muito embora também utilize material específico de EJA, verifica a necessidade de intervir sobre esse material, contribuindo para a compreensão dos alunos e para a realização dos estudos autônomos. Ela informou que oferece aos alunos um “esquema do conteúdo”, que visa facilitar a interpretação das fórmulas do componente Física.

Por exemplo, Física. Quando você vai fazer uma fórmula... você pega lá a fórmula de movimento uniforme... eu trabalho cada elemento, símbolo da fórmula no esquema. Ele aprende a tirar os dados do problema. Eu trabalho muito a interpretação dos exercícios. Então, tirar os dados... porque é com os dados que ele vai fazer as transformações necessárias e contribui... Eu costumo trabalhar com textos, interpretação dos textos envolvendo a Física, a Matemática... O esquema vai só reforçar aquilo (PROFESSORA DE FÍSICA. Entrevista concedida em maio de 2018).

A professora acrescenta que, diante da observação de um aluno, quanto à necessidade de sentir segurança na resolução dos problemas feitos em casa, ela viu a necessidade de informar os resultados finais de cada exercício de Física no final

das apostilas. Dessa forma, o aluno tem a oportunidade de conferir as suas respostas e, assim, dar continuidade aos exercícios, confiante de que compreendeu o raciocínio. Essa estratégia utilizada pela professora contribui para que o aluno não tenha necessidade de buscar, constantemente, a ajuda da professora para se certificar de que compreendeu a matéria estudada, podendo realizar as atividades propostas até que surjam dúvidas que requeiram o contato com o professor.

As professoras de Matemática do EM, Português EF e EM e Geografia/Filosofia demonstraram insatisfação com seus materiais e informaram que estão analisando outro para substituição dos atuais. A Professora de Português acrescentou que os materiais didáticos do EF e do EM são do ensino regular. Além disso, acredita que, dependendo do nível de conhecimento do aluno, ele *“leva esse material pra estudar em casa e já chega lá... e não consegue, e aí ele não volta pra ter o auxílio do professor. Eu acho que pode ter desistência nesse caso.”* A professora informa, ainda, que a abordagem dos conteúdos, especialmente no material do Ensino Fundamental, não é apropriada: *“Na maioria das vezes, são textos infanto-juvenis. Não é um texto voltado para o adulto”*. A observação da professora converge para o exposto anteriormente por Gadotti (2000 *apud* SILVA, 2012) e também pelo que nos apresentou Silva e Vilela (2016), quanto à urgência em se contextualizar as atividades propostas aos alunos, visto que esse procedimento contribui para que o docente acesse mentalmente outros textos e compreenda a interdisciplinaridade existente entre os conteúdos.

A supervisora do Centro acrescenta que uma das dificuldades impostas para a modalidade, para além da ausência de capacitação de quem trabalha na EJA, é a ausência de material específico para EJA semipresencial. O material de EJA adotado foi pensado para a EJA regular, portanto, é distribuído em séries e não em módulos. Ademais, a abordagem dos conteúdos prevê um processo de ensino em que a construção do conhecimento se dá de forma totalmente coletiva, não dialogando individualmente com os alunos. A supervisora acredita que a dificuldade do Centro em estabelecer vínculo com os alunos matriculados no Módulo I pode estar relacionada aos desafios impostos pelo material didático e acrescenta:

Nós temos o aluno que vai lá, pega o material, que é orientado pelo professor, aí o professor explica, ele mostra o material, dá uma primeira aula, ele vai embora e pode achar isso muito difícil, “Ah, eu não vou dar conta!” Porque se ele já vem com um receio de que “eu

não vou dar conta” e pegar um material muito puxado, com uma linguagem muito diferente da dele, que ele não tenha condições de entender como aluno de EJA, que ele é, então se é um conteúdo de difícil entendimento, mais receio ainda ele terá de não dar conta e ele pode vir a desistir (SUPERVISORA. Entrevista concedida em maio de 2018).

A supervisora observa, ainda, que, de modo geral, o material adotado pelo CESEC não contribui para a autonomia nos estudos, um pressuposto considerado fundamental para a permanência dos alunos, face às suas dificuldades em frequentar o Centro, seja por causa do trabalho ou da distância.

O aluno de EJA, ele precisa de um material que aborde os conhecimentos anteriores que ele já tem e que enriqueça... Mas, começando da onde? Do que ele já sabe... Aí abre um espiral e vai melhorando... Porque se o aluno chega, pega o material e ele não tem onde se apoiar pra ele desenvolver... então ele fica? Porque o ideal de material seria o que o aluno pega aqui, ouve a explicação do professor, chega em casa e consegue dar continuidade, dar sequência naquilo. Porque ele não tem disponibilidade de estar tirando dúvidas todos os dias. Então, o material teria que ser uma material que atendesse, que ele conseguisse caminhar mais sozinho, mais autônomo. Mas, eu não vejo isso, não (SUPERVISORA. Entrevista concedida em maio de 2018).

Destarte, observa-se que muito embora alguns professores já estejam utilizando material específico para a EJA, a simples adoção desses materiais não resolve o problema quanto à necessidade de atendimento aos interesses dos alunos face ao retorno aos estudos, e nem quanto à promoção da autonomia de tal aprendizado. Faz-se necessário intervir constantemente sobre esses materiais, de forma individual ou coletiva, atentando sempre para as fragilidades do aluno, assim como para as suas expectativas e contextualização do ensino. Ademais, cabe insistir na busca por um material de EJA que pressuponha o ensino individualizado e modular, atendendo às características do processo de ensino no CESEC.

A 8ª assertiva do questionário buscou conhecer a opinião dos alunos sobre a organização/administração do CESEC, especialmente quanto à sua contribuição para que os alunos deem continuidade nos estudos. Dentre os alunos respondentes, 82% assinalaram que concordam que essa organização/administração favorece a permanência do aluno no Centro. 11,5% informaram que mais concordam que discordam com a afirmativa, e apenas 6,5% apontaram que mais discordam ou discordam da afirmativa.

Buscando convergência para os resultados obtidos junto aos profissionais entrevistados, verificou-se que, entre os 15 participantes, 13 consideram que a gestão realiza um bom trabalho, 1 optou por não apresentar a sua percepção quanto ao trabalho da gestão, coordenação pedagógica e demais professores, e 1 professora considera que a gestão já foi melhor. *“Olha, eu já achei melhor... eu gosto muito da gestão dela, porém, eu já achei melhor em outros anos. Ela delegou funções e eu acho que isso, a meu ver, é pessoal, eu achei que piorou a qualidade”*. (PROFESSORA DE GEOGRAFIA, Entrevista concedida em maio de 2018). A professora preferiu não oferecer maiores informações sobre os aspectos nos quais ela observa uma piora da qualidade no trabalho da gestão.

Dentre os pontos positivos destacados pelos 13 profissionais da escola quanto ao trabalho da gestão escolar, foram enfatizados elementos como: empenho para que o trabalho seja realizado a contento, dinamismo, satisfação e permanência dos alunos, acolhimento aos alunos e participação nas decisões. As respostas convergem, no intuito de pontuarem o empenho da gestora para que o trabalho seja eficaz, tanto no âmbito pedagógico, quanto administrativo. Os excertos a seguir visam ilustrar o que se expôs acerca da gestão do CESEC:

Oh, eu vejo um trabalho da gestão, um empenho muito grande em que as coisas funcionem, que deem certo, e uma dedicação também muito grande, e um objetivo que é colocado pra todo mundo o tempo todo, um objetivo de que a escola funcione, de que a escola dê certo, que a escola tenha alunos, e outra, que os alunos estejam satisfeitos. Isso é um assunto que eu vejo que sempre está em questão, que o nosso sucesso aconteça. Que os nossos alunos estejam satisfeitos (SUPERVISORA. Entrevista concedida em maio de 2018).

Uma gestão democrática, participativa, em que há uma interação muito grande entre a equipe pedagógica e administrativa (SECRETARIO. Entrevista concedida em maio de 2018).

Olha, a gestão, eu vejo assim, a preocupação com um todo. Com o pedagógico, no sentido de o aluno realmente estar tendo uma educação significativa, né? Vejo a parte administrativa também... buscando novos caminhos pra atrair o aluno, e o aluno não só chegar no CESEC, mas permanecer no CESEC (PROFESSORA DE ARTE. Entrevista concedida em maio de 2018).

Eu vejo que a gestão é preocupada com tudo o que acontece aqui, né? A questão da administração muito boa, corre atrás mesmo... não deixa a peteca cair e está pontuando mesmo onde que está tendo problemas. Se a gente tem problemas na sala de provas, procura resolver, se a gente tem problemas em outros setores, também

resolve. Então é uma gestão bem preocupada, bem ativa (PROFESSORA DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA. Entrevista concedida em maio de 2018).

Um trabalho dinâmico, que está sempre tentando acertar, corrigindo falhas onde vê falhas... mas está sempre tentando aprimorar (PROFESSORA DE MATEMÁTICA DO EM. Entrevista concedida em maio de 2018).

Há que se refletir, entretanto, que a gestora do CESEC vem exercendo essa função há 11 anos. Embora tenha buscado intervir algumas vezes sobre o problema que se tornou objeto dessa pesquisa, as ações implementadas não obtiveram o êxito necessário, tendo em vista a insuficiência dos projetos construídos. Verifica-se que houve a existência de uma fragilidade gestora na construção, implementação e monitoramento dos projetos de intervenção pedagógica, tendo em vista que o desenho desses projetos não previu a participação de todos os atores envolvidos, principalmente dos alunos, observando-se, também, a ausência de coesão da equipe na implementação das ações. Nesse sentido, cabe ressaltar que, dentre as competências necessárias para o exercício eficaz da gestão, conforme destaca Paradela (2016), verifica-se: o foco na busca do aprendizado contínuo. O autor discorre que, frente à complexidade dos problemas que precisam ser enfrentados pelas escolas, torna-se necessária a contínua capacitação dos gestores:

Se a liderança é, por si só, complexa, a liderança escolar é ainda mais desafiadora... Ao assumir um cargo de liderança, o profissional precisa desenvolver novas habilidades, adquirir outros conhecimentos e assumir atitudes adequadas (PARADELA, 2016, p.12).

Frente ao exposto, reconheço que a fragilidade dos projetos anteriores reflete a falta de aquisição da gestora de conhecimentos necessários, além do desenvolvimento de habilidades para o exercício eficaz da gestão escolar, especialmente no que diz respeito à construção de projetos.

Paradela (2016) destaca, ainda, que “o foco na busca do aprendizado contínuo” complementa outra competência: “a capacidade de atuar como educador de sua equipe”. De acordo com o autor, “ninguém pode ensinar aquilo que ainda não aprendeu” (PARADELA, 2016, p.04), e cabe ao gestor demonstrar efetiva disposição para o aprendizado, de forma que, assim, consiga cumprir o papel de educador que lhe cabe. A observação do autor me leva a compreender que a demonstração da

busca contínua de conhecimentos confere legitimidade à gestão, o que contribui para a coesão da equipe no desenvolvimento das ações planejadas, um pressuposto fundamental para o êxito das ações e que se demonstrou falho, conforme citado anteriormente.

Destarte, enquanto pesquisadora e gestora do CESEC, não obstante a opinião dos alunos e percepção dos profissionais quanto à qualidade do trabalho realizado na organização/administração no Centro, face ao problema que se tornou objeto desta pesquisa e, ainda, ao fato deste ocorrer ao longo de todos os anos enquanto gestora da escola, reconheço que a ausência de um aprimoramento profissional contínuo e do desenvolvimento de competências necessárias para a atuação gestora contribuiu para a ineficiência e ineficácia das ações anteriores.

Voltando ao questionário, a última assertiva da questão nº 15 procurou investigar se, enquanto alunos do CESEC, os discentes sentiram falta de aulas coletivas. Verificou-se que 56% dos alunos assinalaram discordar da afirmativa, ou seja, não sentiram falta de aulas coletivas no centro, demonstrando que a metodologia semipresencial e individual não contribuiu para a sua desistência nos estudos. 11,5% indicaram que mais discordam que concordam com a necessidade de aulas coletivas. Por outro lado, 32% concordam ou mais concordam que discordam com a assertiva, evidenciando que, muito embora não corresponda à maioria dos respondentes, esse percentual evidencia a necessidade de se pensar em algumas ações que promovam a construção do conhecimento a partir do coletivo.

Nessa perspectiva, foi perguntado a alguns professores se eles promovem o agrupamento de alunos de um mesmo Módulo, visando favorecer momentos de aprendizagem coletiva e, até mesmo, contornar o problema das salas muito cheias nos primeiros meses do ano. A professora de Português afirmou que já utilizou essa estratégia, acrescentando que ela favorece, ainda, a socialização entre os alunos.

Já trabalhei e foi ótimo. E eles se ajudam. É uma coisa interessante que acontece, e a gente não tem isso aqui, por não ser ensino regular. Eles começam a socializar com os outros alunos, uma coisa que é importante em uma escola e que a gente vê que aqui fica falho... porque não é turma (PROFESSORA DE PORTUGUÊS. Entrevista concedida em maio de 2018).

A referida professora afirma acreditar que esse agrupamento contribui, também, para que o aluno construa vínculo com a escola, tendo em vista corroborar para o desenvolvimento de relacionamentos com outros alunos.

A professora de Geografia e Filosofia também considera o agrupamento uma ação pedagógica positiva, observando, contudo, que, algumas vezes, encontra dificuldades para promover esse agrupamento, uma vez que, embora alguns alunos se encontrem no mesmo módulo, nem sempre o conteúdo programático coincide. A fala da professora denota, ainda, que ela verifica a necessidade de um acolhimento e direcionamento individual: *“Tenho quem faz isso na sala, mas por exemplo, quem chegou ontem estava em conteúdos diferentes. Então, eu tenho que fazer aquele acolhimento e direcionar ao mesmo tempo”* (PROFESSORA DE GEOGRAFIA E FILOSOFIA. Entrevista concedida em maio de 2018).

Sob outra perspectiva, a professora de Arte evidencia, em sua fala, acreditar que os alunos não sentem falta desses momentos, visto que observam a insatisfação dos discentes quando a escola promove eventos, como: palestras, atividades coletivas em função de projetos, ou outros que interrompam o atendimento na sala de aula.

O aluno não quer também esse coletivo. Eu sinto assim... os alunos mais novos, eles não têm saco para quatro horas de aula, ele quer tirar a dúvida dele, fazer o que precisa e ir embora. Tem aquele aluno que chega, você tem um momento coletivo aqui em baixo, seja uma palestra, uma coisa assim, ele acha ruim, porque ele acha que está perdendo tempo. Então, é uma rua de duas vias, tem aquele aluno que está com o tempo mais disponível e ele gosta sim, ele sente que é necessário, ele está integrado, ele tem momentos coletivos. E tem aquele aluno que ele quer o individual, porque ele quer rapidez. Até pra fazer uma correção de exercício com ele, ele não quer muito que você explica pra ele não. Ele tem facilidade, ele quer saber se o que ele falou está certo e ele vai embora (PROFESSORA DE ARTE. Entrevista concedida em maio de 2018).

Cabe lembrar, aqui, a observação da professora de Matemática do Ensino Médio, quanto à necessidade de se promover um momento coletivo para os alunos do Módulo I, enquanto estratégia pedagógica que favoreceria um acolhimento mais efetivo a esses alunos e promoveria a interação na construção do conhecimento. E no mesmo contexto, podemos verificar a estratégia dos aulões utilizada pela professora de Física, descrita no Capítulo 1.

Nesse cenário, vale salientar a contribuição de Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009), apoiados em Ribeiro (1995), sobre a relevância do processo grupal na Educação de Jovens e Adultos:

O grupo é o contexto onde se pode reconstruir e criar significados, vivenciar e re-significar questões, através da troca de informações, do insight, da identificação e outros processos (RIBEIRO, 1995, *apud* AFONSO; VIEIRA-SILVA; ABADE, 2009, p.708).

Nota-se, ainda, que para o autor, o grupo funciona como um campo de referências cognitivas e afetivas, no qual o aluno se integra e busca se reconhecer. Devemos admitir que as argumentações de Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009), sobre a aprendizagem coletiva, ratificam a observação da professora de Português quanto à contribuição desses momentos para a construção do vínculo com o Centro.

Percebe-se, pois, a importância do grupo como contexto de apoio, trocas, reflexão, motivação e elaboração do ato de estudar, remetendo-nos à necessidade de se valorizar os momentos coletivos de aprendizagem no CESEC, seja através dos projetos interdisciplinares, seja através dos aulões, ou outras estratégias que venham a ser implementadas, sem descaracterização da metodologia semipresencial.

Como fora mencionado anteriormente, o questionário aplicado aos alunos se encerrava com três questões abertas, as de nº 16, 17 e 18. A questão nº 16 buscou conhecer, sob a percepção dos alunos, quais os fatores relacionados ao trabalho escolar podem estar contribuindo para que muitos estudantes matriculados no CESEC não concluam o Módulo I e deixem de frequentar o centro. As respostas dos alunos foram distribuídas nas categorias que compõem a Tabela 23. Cabe esclarecer que alguns alunos apontaram mais de um fator em sua resposta.

Tabela 23 - Fatores intraescolares, segundo a percepção dos alunos

Fatores intraescolares	Quantidade de respostas
Extensão e complexidade do Módulo I	71
Insuficiência no atendimento/acolhimento do professor	37
Nenhum	36
Compreender o material didático	21
Escola mal localizada	20
Ausência de aulas coletivas	9
Sem resposta	9
Dificuldade em cumprir a carga horária presencial	8
Dificuldade com disciplina específica	1
Conversas na sala de aula	1

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos questionários aplicados aos alunos (2018).

A tabulação das respostas apresentadas, na questão nº 16, indicou que 71 alunos consideram o Módulo I muito extenso ou complexo. O número de alunos que apontaram para o problema é bastante significativo, evidenciando a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre a questão. Observam-se respostas, como: *“Muito tempo sem ir à escola, as dúvidas são muitas”*. *“Os trabalhos são muitos e o tempo de quem trabalha é pouco”*, *“Os trabalhos requerem muita pesquisa, muito tempo”*, *“Muitos trabalhos...”*, *“O curso é muito extenso”*, *“Os alunos do Módulo I estão há muito tempo sem ir à escola, então, o Módulo I devia ser mais fácil”*, *“O curso oferece muitas dificuldades...”*

As respostas dos alunos vêm claramente nos mostrar que o formato do Módulo I não está atendendo às suas singularidades enquanto alunos de EJA, especialmente daqueles afastados há mais tempo da escola. Devemos lembrar que o “Projeto Evasão no CESEC” – foco no Primeiro Módulo, ano de 2014, e o “Projeto Contribuições”, com o objetivo de minimizar o abandono no Módulo I, ano de 2017, tinham como orientação: “O material didático dessa etapa deve consistir em uma revisão dos conteúdos do nível de ensino anterior com progressiva introdução aos novos conteúdos, respeitando-se sempre o ritmo de aprendizagem do aluno.” Em 2017, visando ainda minimizar o impacto do retorno aos estudos, outra ação foi proposta: a padronização quanto à extensão e complexidade das atividades avaliativas. Conforme descrito no Capítulo I, solicitou-se que fossem priorizadas questões dissertativas, que levassem os alunos a desenvolverem habilidades de leitura, escrita e posicionamento crítico.

Nota-se, entretanto, a partir das dificuldades elencadas pelos alunos, com relação ao Módulo I, que possivelmente, essa ação não foi implementada ou foi implementada de forma insatisfatória, devendo ser repensada.

O problema que diz respeito à extensão e/ou complexidade no Módulo I é observado por alguns funcionários e professores do Centro. Na percepção da ATB1, o Módulo deveria levar em consideração que muitos alunos estão afastados da escola há algum tempo. Ao discorrer sobre suas observações, em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos matriculados nesse módulo e sobre os fatores intraescolares que podem estar contribuindo para que eles não o concluam e desistam dos estudos, a ATB1 sugere:

Eu acho que poderia, o primeiro módulo ser mais suave e a partir do segundo... o aluno já está mais entrosado... porque às vezes, por exemplo, o aluno do fundamental tem 20 anos que parou. Fez a quarta série lá e agora que está voltando... Eu acho que o Módulo I podia ser menor. Se o Módulo I tiver menos atividades e distribuir o restante nos outros módulos, eu acho que vai dar um incentivo maior. A partir do segundo módulo vai aumentando um pouquinho e terceiro e quarto, mais complexos que o segundo. Eu acho que isso ia levantar um pouquinho (ATB1. Entrevista concedida em maio de 2018).

A ATB1 ilustra a sua fala, lembrando que seu marido se matriculou no CESEC em 2016 e também não concluiu nenhum módulo: *“Eu falo isso também, porque o meu marido também começou. Então, quando ele começou, ele falou: “Nossa! Olha o tanto de coisa que eu tenho que fazer... Então, eu achei o módulo muito grande...”* (ATB1. Entrevista concedida em maio de 2018).

A resposta da ATB3 converge para o exposto pela ATB1:

O que eu observo é que o aluno faz esse trajeto, secretaria, coordenação, vai pra sala, biblioteca, e a grande maioria vai pra casa. E vai, depara com aquele monte de coisa e com aquela apostila que já não é do dia a dia dele, né... já não faz parte da rotina dele há muito tempo. Poucos os que vêm né... e que estão com a cabecinha fresca vão olhar e vão familiarizar com o conteúdo. Mas, os que estão afastados há muito tempo, não (ATB3. Entrevista concedida em maio de 2018).

Nessa perspectiva, a PEUB também considera a necessidade de um olhar diferenciado sobre o Módulo I. Ela acredita que os professores devem iniciar os estudos do módulo com o aluno, a partir de seus conhecimentos prévios. Acrescenta que o módulo deveria, ainda, ter a capacidade de estimular o aluno a continuar os estudos e de conquistá-lo.

O Módulo I tinha que ser um módulo muito especial. A minha visão é de que quando o professor chegasse lá e recebesse o aluno, independente da matéria, tinha que ser um módulo diferenciado... Sabe por que? O aluno entra na sala, ele já vem de anos sem estudar... aí imagina... ele entra dentro de uma sala, senta na cadeira, o professor já vai explicar, vai para o quadro, já vem aquela mesma metodologia... Ele já estava desanimado... O Módulo I é aquele módulo que você vai conquistar o aluno, que você vai puxar ele. “Olha aqui você vai aprender, é diferente”. Então, na minha visão, o Módulo I tinha que ter essa chave (PEUB. Entrevista concedida em maio de 2018).

A professora de Ciências e Biologia acrescenta, convergindo com o exposto pelos alunos e pelas colegas citadas anteriormente, que as atividades do Módulo I não devem ser muito extensas, e que o Módulo deve ser mais leve, lembrando que quando o aluno vence o primeiro módulo, geralmente ele dá continuidade aos estudos.

Se você já dá pra ele um trabalho muito extenso, onde ele não vai encontrar tudo... por exemplo... “Você vai assistir esse filme, vai fazer isso, mais isso...” Aí o menino fala, “Eu não volto nisso aqui mais não uai... aqui é muito mais difícil, do que no presencial...” Ele tem que ser o mais leve dos módulos... porque depois que passa por ele, ele (o aluno) vai... (PROFESSORA DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA. Entrevista concedida em maio de 2018).

A professora adverte, ainda, que o excesso de atividades pode contribuir para que o aluno se sinta perdido e desanime dos estudos, principalmente quando se matricula em três matérias, mesmo que cada uma possua um roteiro de estudos.

Ele pegou três matérias, às vezes, geralmente ele matriculou aqui à tarde. Quem estava à tarde? Arte, Ciências e História. Aí, ele vai nas três. Aí ele pega uma lista de exercícios comigo, uma com a Professora de Arte, uma com a de História, aí pega aquele monte de livros e já leva aquilo tudo... e nem sabe por onde começar (PROFESSORA DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA. Entrevista concedida em maio de 2018).

A Supervisora do CESEC corrobora, em sua fala, com as percepções da Professora de Ciências e Biologia sobre o impacto positivo que a conclusão no Módulo I exerce sobre os alunos, o que implica na necessidade de sua remodelação, tornando-o mais atrativo, como sugeriu a PEUB, e menos complexo.

Aquele aluno que chega aqui, porque ele se achou incapaz na época que ele estava estudando e ele chega aqui e ele passa do primeiro módulo, ele anima e vai... Eu acho que a escola pode minimizar, remodelando mesmo esse Módulo I, recebendo bem os alunos que chega, ouvindo, tirando esse receio de que “eu não vou dar conta” e mudando esse material do Módulo I, para que ele fique mais atrativo e com menos cara de difícil (SUPERVISORA. Entrevista concedida em maio de 2018).

Demonstrando acreditar também que o Módulo I necessita ser reformulado, face à sua relevância para a permanência dos alunos nos estudos e a construção do vínculo com o Centro, a Professora de Geografia e Filosofia propõe novos objetivos

para o Módulo, de forma que as atividades tenham como princípio diagnosticar e valorizar as potencialidades do aluno, até mesmo as suas questões sociais.

Mas, se é para o pertencimento, a primeira prova de todos os módulos, aliás o primeiro módulo não deveria ter livros, exercícios, coisas longas. Eu acho que deveria ter uma avaliação partindo do que ele sabe. Se ele fosse ler, coisas de interesse, de informação... por exemplo, uma informação nova na Matemática, na Geografia, na sociedade... Seriam textos pequenos, mas ele já começaria o primeiro módulo através de uma prova que valorizasse o que ele consegue. O que ele sabe. Ele tem que se sentir valorizado pra criar vínculo... entendeu? Por exemplo, o que eu faria se fosse pra fazer isso? Eu ia fazer uma avaliação mais diagnóstica, com mais opiniões pessoais, para eu acolher e ver o que ele consegue... antes disso, teria algumas leituras que já dirigissem para esse lado... com os mesmos títulos das questões, por exemplo: Se é localização, eu ponho uma história de alguém que mudou... que migrou... ou do êxodo rural... entendeu? Se fosse pra questões de mapas, com certeza eu usaria o mapa de Formiga... (PROFESSORA DE GEOGRAFIA E FILOSOFIA. Entrevista concedida em maio de 2018).

O secretário do CESEC, que também já atuou como professor-orientador, respondendo à pergunta sobre o que o Centro poderia fazer para minimizar os fatores intraescolares que contribuem para a não conclusão do Módulo I, vai ao encontro da Professora de Geografia e Filosofia, ao sugerir que os professores deveriam: *“Trabalhar de acordo com o período que ele abandonou a escola. A partir do que ele sabe, você vai oferecer o conhecimento. De acordo com o potencial de cada aluno e o tempo de ausência da escola...”* (SECRETÁRIO. Entrevista concedida em maio de 2018).

As propostas do Secretário e da Professora de Geografia e Filosofia corroboram com as observações de Gadotti (2000 *apud* SILVA, 2012, p.27) e também com o que nos apresentou Silva e Vilela (2016), quanto à necessidade de contextualização do ensino na EJA. E para maior eficácia do processo, sugerem que o Módulo I consista, pois, em um conjunto de atividades que contribuam para conhecer melhor o aluno e diagnosticar as suas potencialidades.

O segundo fator mais apontado pelos alunos na resposta à questão 16, a qual vem sendo analisada e se refere à percepção dos alunos quanto aos fatores intraescolares que contribuem para a não conclusão do Módulo I, foi “a insuficiência no atendimento/acolhimento dos professores”. Verificou-se que 37 alunos apontaram esse fator. Desses, 20 relacionaram a insuficiência no atendimento ao fato de as salas de aula se encontrarem cheias, o que, segundo suas observações e

convergindo com o exposto por vários profissionais do Centro, citados anteriormente, compromete a assistência dos professores. Vale destacar algumas respostas dos alunos: *“O fato de em uma mesma sala haver um professor e alunos em diferentes estágios de aprendizado”*, *“Nem sempre os professores conseguem ajudar a todos”*, *“As salas ficam muito cheias”*, *“A dificuldade dos professores atenderem as necessidades de todos os alunos”*, *“Os professores deviam dar mais atenção aos alunos do Módulo I”*. As percepções desses alunos ratificam a necessidade de se pensar em ações que contribuam para a otimização do atendimento nos períodos em que a demanda de alunos por professor é maior.

Por outro lado, 17 estudantes se demonstraram insatisfeitos com a maneira de o professor ensinar os conteúdos, refletindo os resultados apontados na questão nº 15, o que confirma a necessidade de se refletir sobre as formas de atendimento/acolhimento ao aluno e capacitação dos professores.

Portanto, não obstante se verifique a necessidade de se oferecer capacitação contínua em exercício aos professores-orientadores do CESEC visando aprimorar o atendimento aos alunos, cabe observar que a maioria dos alunos que apontaram para a insuficiência no atendimento do professor compreende que o problema está relacionado com o desafio imposto pela demanda de alunos nas salas dos professores, nos primeiros meses do ano.

A Tabela 23 indica que 36 alunos não visualizam, entre os fatores que contribuem para a não conclusão do Módulo I, algum que esteja relacionado ao trabalho do Centro. De outra parte, 21 estudantes elencaram problemas com o material didático: *“O aluno que ficou muito tempo sem ir na escola tem dificuldades para ler e entender o material”*, *“O material didático poderia ser mais explicativo”*, *“Os alunos têm muitas dúvidas e não conseguem estudar somente com o material”*, *“Apostilas muito complicadas”*. Cabe recordar que a insatisfação de uma parcela dos alunos com o material didático também foi verificada nas respostas à questão nº 15, na qual 17 estudantes discordaram, e 28 mais discordaram que concordaram que o material seja satisfatório, fator presente também na percepção de alguns profissionais da escola.

Observa-se, ainda, na Tabela 23, que 20 alunos colocaram o problema da distância da escola como um fator intraescolar, demonstrando que, na sua compreensão, cabe à gestão escolar buscar soluções para a má localização da escola.

Com pouca representatividade, a ausência de aulas coletivas no CESEC ou dificuldades com atendimento individual estiveram presentes nesta questão nas respostas de apenas 9 alunos. Entretanto, o fator enseja a reflexão sobre ações interventoras, face ao percentual de respostas obtidas na questão 15 e à contribuição dos autores sobre a importância do grupo para a aprendizagem na EJA.

Sob outro aspecto, 8 alunos afirmaram dificuldades no cumprimento da carga horária obrigatória. Cabe lembrar que, a partir da publicação da Resolução SEE/MG nº 2.943/2016, passou-se a exigir 16 horas de carga horária presencial. Por outro lado, 1 estudante demonstrou problemas com uma disciplina específica, e um aluno se queixou de conversas na sala de aula, o que foi observado também na fala da ATB1: *“E às vezes tem uma professora também que alguns alunos até reclamaram que eles não passam daquele módulo, porque os alunos conversam muito o pessoal com a professora”*. Compreendo a importância dos professores oferecerem atenção aos alunos e a necessidade desses de serem ouvidos, especialmente ao lembrar Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009) sobre a importância do educador ouvir as histórias dos discentes para que novos significados sejam-lhes atribuídos. Entretanto, face às dificuldades de os alunos frequentarem o CESEC, o professor deverá ter sensibilidade para perceber quando e como poderá se dispor a estabelecer essas conversas, evitando que tal ação se torne inconveniente. Finalizando a análise do quadro, ressalta-se que 9 alunos não responderam à pergunta.

Cabe, ainda, destacar que alguns profissionais da escola, ao apresentarem as suas sugestões de intervenções com vistas a minimizar os fatores intraescolares que contribuem para a não conclusão no Módulo I e ainda favorecer a construção do vínculo com o CESEC, acreditam ser necessário que o Centro promova, periodicamente, momentos de socialização entre os alunos. Nesse sentido, a Professora de Português observa:

Talvez a escola possa promover mais momentos de socialização entre eles... é o que pra nós vem também como uma dificuldade, porque, às vezes, a gente quer fazer esse momento de socialização, mas o aluno acha desperdício de tempo. Pra nós não é, mas pra eles é. De ver que isso é importante, né... então, assim, a gente bate em algumas barreiras. É o que eu sempre falo: o aprendizado está ligado diretamente ao vínculo afetivo, seja com a escola, seja com o professor, seja com os colegas, seja com o que for. Ele tem que ter

um vínculo afetivo (PROFESSORA DE PORTUGUÊS. Entrevista concedida em maio de 2018).

A Professora de Inglês percebe que os alunos do CESEC necessitam de momentos coletivos que busquem motivá-los a dar continuidade aos estudos. Segundo a professora, tais períodos seriam importantes para conscientizá-los do que a escolarização poderá fazer por eles, de forma a proporcionar melhores reflexões, antes que abandonem os estudos.

Eu acho que faz falta esse preparo maior... essa conscientização desse aluno que está no primeiro módulo. Dele ter uma visão melhor do que a escolaridade pode fazer por ele. Conscientização também a respeito da importância da escola, de transformação da vida dele através do estudo... porque assim, tudo pra ele... a primeira coisa que ele desiste é da escola... De repente, a cada mês por exemplo, ter um encontro com os alunos que estão começando... alguma coisa que faça com que eles pensem muito... lutem muito antes de desistirem (PROFESSORA DE INGLÊS. Entrevista concedida em maio de 2018).

A ATB3 também sugere a promoção desse momento de socialização, visando, no entanto, contribuir para que o aluno tenha em mente os objetivos que o levaram a se matricular no Centro. A ATB3 acredita que essa iniciativa contribuiria para o aluno manter o foco em seus objetivos.

Eu penso que tem que pegar mesmo nesse lado do autoconhecimento. Do aluno conhecer o CESEC, do aluno se conhecer, de saber qual o objetivo, pra quê, por que ele procurou o CESEC... E talvez, nesse momento, só pra não assustar o aluno... depois, se pudesse, fazer uma geral dos conteúdos, o que é que eles vão ver, fazer uma explicação geral (ATB3. Entrevista concedida em maio de 2018).

Entre as questões abertas do questionário aplicado ao aluno, a questão nº 17 trouxe a seguinte pergunta “Quais foram suas principais dificuldades enquanto aluno matriculado no Módulo I?”. Conforme mencionado no tópico anterior, observou-se que muitos alunos apontaram mais de uma dificuldade em suas respostas, verificando-se, ainda, que entre as dificuldades apresentadas, algumas se relacionam a fatores externos, e outras, a fatores internos. Os fatores externos presentes nas respostas à questão 17 foram apresentados e analisados no tópico

anterior, e os fatores internos foram distribuídos nas categorias elencadas na Tabela 24:

Tabela 24 - Dificuldades encontradas no Módulo I – fatores internos

Dificuldades encontradas	Quantidade de respostas
Insuficiência no atendimento do professor	19
Extensão e complexidade do Módulo I	18
Dificuldade de aprendizagem	16
Ausência de aulas coletivas/adaptação ao ensino individual.	15
Compreender o material didático	10
Dificuldade em disciplina específica	10
Readaptação aos estudos	6
TOTAL	94

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos questionários aplicados aos alunos (2018).

Verifica-se que alguns dos fatores intraescolares que consistiram em desafios para os alunos, enquanto estavam matriculados no Módulo I, estiveram presentes também nas respostas à Questão nº 16 e foram analisados anteriormente. Cabe observar, entretanto, que na Questão 17, 16 alunos informaram que tiveram dificuldades com a aprendizagem. Não obstante essa dificuldade possa estar relacionada à complexidade do Módulo I, evidenciada nas respostas de 71 alunos à Questão 16 (Tabela 23) e 18 alunos nesta Questão (Tabela 24), ressalta-se que a disciplina mais apontada foi a Matemática. Alguns estudantes relatam, ainda, dificuldades com a leitura.

Vimos no referencial teórico que, dentre as especificidades do aluno da EJA, a “dificuldade com a aprendizagem” constitui uma das causas de abandono escolar na modalidade, de acordo com a observação de Klein e Freitas (2011) nas pesquisas efetuadas por Andrade (2005) no município de Carangola/MG, Cardoso (2007) no município de Natal/RN e Almeida (2008) na cidade de Bonfim/BA. Os autores ressaltaram que, nas pesquisadas analisadas por eles, essa questão é evidenciada principalmente entre os homens com mais de 38 anos de idade, fenômeno não observado no presente estudo, uma vez que a “dificuldade de aprendizagem” foi apresentada também por alunos de 21 a 38 anos de idade.

A questão da dificuldade de aprendizagem, especificamente em Matemática, converge para os resultados da pesquisa de Magalhães (2013). Cabe, nesse contexto, lembrar a contribuição de Araújo (2007), ao verificar que os alunos que utilizam a Matemática no seu cotidiano apresentam melhor desempenho na

resolução das situações problemas. A autora ressaltou, ainda, a dificuldade na compreensão dos enunciados, enquanto Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013) apontaram a dificuldade/defasagem na prática de letramento enquanto fator que favorece a evasão na EJA o que corrobora para a percepção de alguns profissionais da escola, ao discorrem sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos matriculados no Módulo I. Destaca-se na fala da Professora de Arte: “(...) *as dificuldades que eu vejo, na minha matéria, eu vejo assim, a primeira dificuldade: ler e interpretar*”. Nessa perspectiva, a ATB3 e a Professora de Português também observam:

Os nossos alunos, o que eu percebo, o perfil são de alunos ou que já estão muito tempo fora da escola e às vezes não acompanham, outros, boa parte, chega sem bagagem nenhuma mesmo, com muita dificuldade, principalmente na leitura, na interpretação... o que vai fazer com que eles mais cedo ou mais tarde abandonem, porque eles não têm a interpretação e vão ter muita dificuldade na hora de acompanhar (ATB3. Entrevista concedida em maio de 2018).

Muita dúvida também na interpretação de texto. Porque eles tentam interpretar o texto de acordo com a vivência deles e como ainda não têm esse conhecimento gramatical mais amplo, muita coisa passa despercebido na hora de interpretar (PROFESSORA DE PORTUGUÊS. Entrevista concedida em maio de 2018).

Foi perguntado à Professora de Português se ela acredita que a dificuldade com a leitura pode estar consistindo em obstáculo para os alunos também, nas outras disciplinas, contribuindo para a não conclusão do Módulo I, ao que ela respondeu:

Eu acredito. Porque tem aluno que chega aqui no Módulo I e tem muita dificuldade nesse sentido da interpretação. E como é um ensino parcialmente autodidata, vamos dizer assim, porque o aluno tem que ler o livro, tem que entender o que o livro está dizendo pra ele, para esse aluno que tem dificuldade na leitura, pode ser um empecilho, sim (PROFESSORA DE PORTUGUÊS. Entrevista concedida em maio de 2018).

Diante desse cenário, torna-se relevante ponderar sobre as contribuições de Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2003), ao advertirem que a escola deve empreender as ações didático-pedagógicas necessárias, realizando movimentos incessantes que visem à motivação e permanência dos sujeitos da EJA na escola. A recomendação das autoras e da Professora de Português do Centro me levam a ratificar a

necessidade de reavaliação do material didático utilizado no CESEC. Faz-se imprescindível atestar, para além da relevância, do significado dos conteúdos e de suas formas de abordagem, se a linguagem utilizada nos materiais oferecidos é acessível e se viabiliza o diálogo com os alunos. Essa ação não dispensará, no entanto, a necessidade de constantes intervenções didáticas sobre o material, face à personalização do ensino e tendo em vista que o livro ou apostila devem ser utilizados apenas como suporte pedagógico.

Nesse contexto, é importante lembrar que, de acordo com Silva (2016), durante muito tempo, o desempenho escolar dos alunos foi atribuído aos fatores extraescolares, concluindo-se que a escola nada poderia fazer para melhorar o desempenho desses educandos. Entretanto, como mencionado, as pesquisas realizadas pelo autor comprovaram que recentes estudos sobre a eficácia escolar demonstram que os efeitos negativos externos podem ser minimizados pelas ações internas da escola. Por conseguinte, entre os constantes movimentos didático-pedagógicos no interior do Centro, visando contribuir para minimizar as dificuldades impostas pela “dificuldade na aprendizagem”, seja pela defasagem na leitura e escrita ou em componentes curriculares específicos, haverá que se promover ações que, paralelamente aos estudos no módulo, contribuam para a superação dessas dificuldades.

Por fim, na Questão 18, foi perguntado aos alunos qual foi o motivo que os levaram a não dar continuidade aos estudos, não concluindo nem o Módulo I. Verificou-se, na análise inicial da questão, apresentada no tópico anterior, que entre as respostas dos 199 alunos participantes da pesquisa, foram indicados 161 fatores externos e 55 fatores internos, o que evidenciou a preponderância dos fatores extraescolares sobre o problema da pesquisa. Ressalta-se que alguns alunos indicaram mais de um fator em suas respostas.

A Tabela 25 vem apresentar os fatores internos apontados nas respostas dos alunos.

Tabela 25 - Motivos que levaram o aluno a não concluir o Módulo I - fatores internos

Motivos	Quantidade de respostas
Dificuldade na compreensão das atividades/material didático	13
Dificuldade de aprendizagem	12
Insuficiência no atendimento/acolhimento do professor	10
Dificuldade na adaptação ao ensino individual/necessidade de aulas coletivas	08
Extensão/complexidade do Módulo I	07
Dificuldade em disciplina específica	05
TOTAL	55

Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados dos questionários aplicados aos alunos.

Verifica-se, na Tabela 25, que os fatores relacionados ao trabalho escolar, apresentados pelos alunos enquanto motivos para a não conclusão do Módulo I e desistência dos estudos, presentes na resposta à questão nº 18, foram encontrados também nas respostas às questões nº 15, 16 e 17, com maior ou menor frequência. Cabe salientar que esses fatores foram analisados linearmente nesta seção, tendo sido observados nas percepções dos profissionais da escola, buscando-se, ainda, contrastá-los com as contribuições da literatura.

No entanto, a Tabela 25 vem acrescentar que todos os fatores internos elencados pelos alunos possuem estrita relação com o processo de ensino e aprendizagem oferecido pelo Centro. Observa-se que os desafios impostos para a aprendizagem dos alunos, os quais vêm impactando na continuidade dos estudos, dizem respeito às atividades avaliativas ou de fixação; ao material didático; à forma de ensinar e acolhimento dos professores; à dificuldade na adaptação ao ensino individual ou ausência de aulas coletivas; extensão e complexidade do Módulo I; e dificuldades em disciplinas específicas. Ressalta-se que, nesse sentido, 68% dos alunos utilizaram, em suas respostas, os termos: entender ou compreender juntamente à palavra “dificuldade”. Surpreende, ainda, observar que 20 alunos, o correspondente a 36% dos 55 estudantes que apontaram para os fatores internos enquanto causa de seu abandono escolar, destacaram os desafios impostos pela individualidade no ensino, verificando-se repetidas vezes o uso do vocábulo “sozinho”, ao buscarem justificar a sua dificuldade de aprendizagem.

Observa-se, ainda, que dentre os 10 alunos que apontaram a insuficiência no atendimento do professor, 7 relacionaram tal questão ao problema das salas cheias.

Além disso, entre os 5 alunos que abandonaram o curso por apresentarem dificuldades com disciplina específica, 4 indicaram a Matemática.

Destarte, as informações oferecidas pela Tabela 25 vêm ratificar o exposto nas análises anteriores, reafirmando a necessidade de se focar em aspectos relacionados ao processo de ensino no Centro. Para tanto, é fundamental um processo que contemple desde a revisão e seleção de novos materiais didáticos e atividades, à reformulação do Módulo I, perpassando pelo aprimoramento do atendimento/acolhimento do professor, especialmente nos primeiros meses do ano. Há que se superar, ainda, o desafio imposto pelo ensino individual, sobrepondo-se o aspecto da personalização sobre o aspecto do individualismo.

Na próxima seção, será apresentada uma síntese da análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, articulando-se os resultados com uma reflexão sobre a necessidade da proposição de respectivas ações no PAE.

2.3.4 Síntese da análise dos dados resultantes da pesquisa de campo

Visando a articular os resultados obtidos pela pesquisa de campo com a construção de um Plano de Ação Educacional (PAE), cabe, antes, destacar e refletir sobre os principais achados da pesquisa, quais sejam: perfil dos alunos; fatores externos e fatores internos ao CESEC de Formiga.

Na seção 2.3.1, como já fora observado, a análise **do perfil dos alunos**¹⁵ participantes da pesquisa demonstrou que 63% desses alunos possuem entre 15 a 30 anos de idade, estando, portanto, constituída de uma maioria bastante jovem. Verificamos que o comprovado rejuvenescimento do público da EJA, conforme apontado por Moreno (s/d), traz novas questões e novos dilemas para serem pensados pelos trabalhadores da educação de jovens e adultos. Nesse contexto, o protagonismo juvenil na EJA, pontuado também por Freire (1987), enseja a necessidade de se pensar em metodologias de ensino diversificadas que contribuam para a identificação do aluno com o ambiente escolar, tornando o processo de ensino mais envolvente e conectado às transformações sociais. Visando, pois, atender às peculiaridades desses alunos, torna-se necessário promover ações que tragam, para o contexto do processo de ensino, a dinâmica imposta pelas novas

¹⁵ As expressões em negrito, nesta seção, se referem aos resultados da pesquisa para os quais serão propostas ações de intervenção no PAE.

tecnologias da informação, tendo em vista consistirem inovações metodológicas decorrentes de novas maneiras de pensar e conceber o mundo e que estão presentes no cotidiano desses alunos. Dessa forma, estaremos convergindo com o exposto por Carrano (2007, apud MOURÃO, 2017, p.96), ao destacar a necessidade da busca de alternativas metodológicas para esse essa modalidade de ensino, oferecendo-lhes espaços de aprendizagem significativos.

Verificou-se, ainda, que 74% dos alunos estão trabalhando, mas que, em contrapartida, 33,6% almejam uma posição melhor no mercado de trabalho. Além disso, é possível elencar aqueles que desejam concluir a Educação Básica e realizar concurso público ou dar prosseguimento nos estudos no ensino superior. Nessa perspectiva, verifica-se que a maioria não está satisfeita com sua situação profissional. Esse cenário vem confirmar a necessidade de se pensar em ações que visem a articulação do ensino com o mundo do trabalho, o que, necessariamente, inclui a implementação do uso efetivo das novas TICs.

De outra forma, há que se promover ações que visem à mobilização dos profissionais dos CESECs de Minas Gerais, no sentido de sensibilizarem a SEE/MG da necessidade de se investir na implantação da Educação Profissional, prevista na Resolução SEE/MG nº 2.943/2016, ressaltando a imprescindibilidade de que esses cursos sejam oferecidos na forma integrada e semipresencial.

No que refere aos **fatores extraescolares** presentes nas respostas dos alunos e dos profissionais da escola, os dados evidenciaram, especialmente na questão nº 18, que a maioria dos alunos participantes da pesquisa (161, o equivalente a 80,9%) não concluiu o Módulo I e desistiu dos estudos, face à interferência dos fatores extraescolares. Verificou-se que a **dificuldade em conciliar o trabalho e os estudos** como fator preponderante para a não conclusão do Módulo I e a não permanência no Centro, convergiu com a percepção da maioria dos profissionais da escola. Nesse sentido, ratifica-se a necessidade de prever no PAE medidas que contribuam para a promoção da interseção educação e trabalho na EJA, com vistas a tornar o ensino mais atrativo para os alunos, mediante a oferta de conteúdos que lhes sejam reconhecidos como instrumentos úteis e necessários para a sua permanência ou promoção no mercado de trabalho.

A distância da escola e a falta de transporte, segundo motivo para a não conclusão dos estudos na perspectiva dos alunos, foi enfatizada também na percepção dos profissionais do Centro enquanto um dos principais motivos de não

permanência nos estudos no CESEC. Cabe ressaltar, nesse contexto, que, conforme observado por Haddad (2008, apud SOUZA, 2008), os sistemas educativos vêm buscando assegurar o acesso à educação, sendo ineficientes na busca pela permanência dos alunos na escola.

Tendo em vista que as tentativas de levar o CESEC para um prédio em que a localização seja favorável ao acesso de todos os alunos tenham se frustrado, há que se empreender novos esforços, junto à SRE e a Prefeitura Municipal, no sentido de conseguir transporte escolar para os alunos.

O terceiro fator externo mais influente sobre a não conclusão do Módulo I foi a **falta de motivação e desinteresse dos alunos**. Verificou-se que alguns profissionais do Centro ressaltaram que, sob as suas perspectivas, o cansaço após o trabalho contribui para a desmotivação do aluno, acrescentando que esse fator, aliado à baixa autoestima, corrobora com a não continuidade nos estudos. Em contrapartida, esses profissionais acreditam que um elemento motivacional possa reduzir a influência atribuída pelo cansaço após a jornada de trabalho ou outros fatores externos, conferindo incentivo à permanência nos estudos. Muito embora os elementos motivadores elencados pelos profissionais tenham origem externa, quais sejam, manutenção do emprego, promoção ou incentivo familiar, compreendo que ações internas poderão ser de grande valia para desenvolver no aluno essa motivação. Nessa perspectiva, iniciativas já mencionadas, como a interseção do ensino com o mundo do trabalho; a implementação do uso das novas TICs, bem como a capacitação dos alunos para sua utilização; contextualização dos conteúdos programáticos de forma mais proximal; estabelecimento de metas e valorização dos estudos por ele e sua família; e outras ações voltadas para o autoconhecimento do aluno, deverão compor o PAE, visando incentivar a permanência dos alunos no Centro. Nessa lógica, há que se considerar, também, a sugestão das professoras de Inglês e de Português. Vimos que as professoras acreditam que o CESEC possa contribuir para a motivação do aluno, promovendo momentos de socialização, nos quais sejam oportunizados, para além da interação entre os discentes, ações de reconhecimento da capacidade de transformação pessoal e social através dos estudos. Essa iniciativa viria, ainda, somar-se às demais ações que visam contribuir para a construção do vínculo do aluno com o Centro.

Em relação à observação dos profissionais da escola quanto ao fato de verificarem uma elevação da autoestima dos alunos ao concluírem o Módulo I e,

ainda, de acordo com os dados da pesquisa, que comprovam que o índice de abandono tende a diminuir nos módulos posteriores, deverão ser pensadas ações que minimizem o receio, o “medo” da primeira prova e atribuam maior confiança aos alunos.

A necessidade de cuidar dos filhos e/ou afazeres domésticos, fator apontado por 17% dos alunos na Questão nº 14, e 5% dos alunos na Questão nº 18, ainda que com pouca representatividade, merece atenção, tendo em vista se tratar de um problema que, para a maioria, é enfrentado por mães que, além das atividades domésticas, exercem atividades extradomiciliares e almejam um futuro melhor para as suas famílias. Dessa forma, trata-se de um fator externo desafiador para a gestão escolar, face à sua limitação interventora sobre ele, especialmente por não existirem creches que atendam no noturno. Nessa perspectiva, a busca por parcerias, junto às Associações dos bairros ou à prefeitura, poderá contribuir para minimizar tal problema.

Dentre os fatores externos apontados, verificou-se, também, que alguns alunos abandonaram os estudos por **problemas de saúde**, o que não é passível de intervenção gestora.

Um outro dado observado foi a opção por outra escola ou exames de massa. Verificou-se que, contrariamente ao que se supunha, apenas 4 (2%) dos alunos decidiram estudar em outras escolas ou realizaram o ENCCEJA ou outros exames. Os alunos que optaram por mudar de escola não apresentaram os seus motivos, não oferecendo, assim, subsídios para maiores reflexões.

O direito à educação pressupõe contribuir para a permanência dos alunos na escola. Esse pressuposto leva-me a compreender que, no caso em questão, caberá à gestão escolar empreender os esforços necessários para minimizar o impacto causado por questões que perpassam por aspectos da organização social e da família na continuidade dos estudos no Centro, os quais constituem os fatores extraescolares aqui presentes.

Por fim, cabe refletir sobre os **fatores intraescolares** analisados na seção 2.3.3, ressaltando aqueles que requerem a intervenção da gestão escolar.

A análise da questão referente aos **dados de matrículas iniciais** no Centro me permitiu verificar a necessidade de se criar estratégias de realização das matrículas que tenham por objetivo reduzir a alta desproporcionalidade no número dessas, por professor, tendo em vista favorecer o efetivo acolhimento e atendimento

a todos os alunos. Esta ação se faz necessária, uma vez que foi constatado estatisticamente que a demanda de alunos por professor implica na continuidade ou não dos alunos no estudo do Módulo I, considerando, ainda, que 20 alunos apontaram que a insuficiência no atendimento do professor está relacionada ao fato de as salas se encontrarem muito cheias. Esta questão também foi observada pelos profissionais da escola, os quais acrescentaram que o fenômeno é verificado nos primeiros meses do ano.

Na mesma questão, foi observada a necessidade de se refletir sobre o **processo de ensino da Matemática** no Centro, uma vez que, embora as professores do componente não possuam as maiores demandas de matrículas iniciais e que Matemática do EF não seja componente de entrada no Centro, a disciplina constitui um dos 3 (três) componentes com maiores índices de não conclusão no Módulo. Por outro lado, ao se observar que a professora de Ciências e Biologia possui uma das maiores demandas de matrículas iniciais e, em contrapartida, os menores índices de não conclusão, o trabalho realizado pela professora deverá inspirar novas ações. Cabe lembrar que a educadora incentiva os alunos a otimizarem o tempo presencial nos estudos do Módulo, sugerindo que permaneçam mais tempo na sala e realizem as atividades correspondentes, para que possa melhor orientá-los, contribuindo para que se sintam aptos e confiantes para a realização da primeira prova. Vimos que a professora assim procede, por acreditar que a conclusão do Módulo motiva a permanência nos estudos, fato que já fora comprovado nesta pesquisa.

Na avaliação do **acolhimento** e condições de construção do vínculo escolar, oferecidos nos diversos setores do Centro, foi possível verificar que tanto os alunos, quanto os profissionais da escola se demonstram satisfeitos com o atendimento realizado, inicialmente, na secretaria. Deve-se, no entanto, dar atenção à falha observada pelo secretário quanto ao acolhimento aos alunos no momento da matrícula, por parte das suas auxiliares. Há, pois, que se promover momentos de capacitação desses profissionais para atuação na modalidade de ensino, visando, especialmente, sensibilizá-los quanto às especificidades e necessidades dos alunos da EJA, com foco no acolhimento.

Sobre os **procedimentos de entrevista**, verificou-se que a maioria dos alunos se sentiu acolhida e incentivada e teve suas dúvidas esclarecidas pela coordenação pedagógica. De modo geral, os profissionais do Centro também

fizeram avaliações positivas sobre o procedimento. Entretanto, face às observações da ATB1, da professora de Matemática do EM e da Professora de Geografia, verifico a possibilidade do aprimoramento do processo e, por conseguinte, uma nova denominação. Em atendimento ao exposto pela ATB1, há que se reformular os objetivos da entrevista, uma vez que, conforme a ATB, as informações sobre o funcionamento do Centro estão sendo oferecidas tanto na secretaria, quanto na entrevista, enquanto que o momento junto à coordenação poderia ser otimizado, priorizando a escuta do aluno. Nesse contexto, cabe lembrar a reflexão proposta pela Professora de Geografia acerca da eficácia da entrevista na obtenção de algumas particularidades dos alunos. Essa reflexão contribuiu para se perceber a fragilidade do procedimento da entrevista, tendo em vista ser natural que o aluno não se sinta à vontade no primeiro contato, conforme já observado quando da análise.

Embora os resultados da pesquisa demonstrem que a maioria dos alunos avaliou positivamente o **acolhimento realizado pelos professores e sua maneira de ensinar**, caberá propor ações que favoreçam o efetivo acolhimento e o aprimoramento da didática utilizada pelos docentes, tendo em vista que, através dos dados das entrevistas, verificou-se que os docentes do CESEC não possuem capacitação específica para atuarem na modalidade de ensino. Vimos que Bleger (2001) e Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009) enfatizam a relação entre o desejo de aprender do aluno e o desejo de ensinar do professor, bem como esse interfere naquele. A intervenção sobre o problema das salas cheias, no início do ano, virá contribuir para a efetivação do acolhimento no CESEC, bem como para a relação professor/aluno no processo de ensino. Ademais, as ações de aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem deverão superar o desafio imposto pela individualização do ensino no Centro, contribuindo, assim, para que os alunos que demonstram **dificuldades com o ensino individual** tenham a oportunidade de participar de momentos coletivos de aprendizagem. As ações voltadas para o aprimoramento do acolhimento realizado pelo professor deverão intervir, ainda, sobre o problema da inconveniência gerada pelas **conversas entre professores e alunos sobre questões pessoais** durante o horário de atendimento. Embora o problema não tenha obtido grande expressão nos dados, há que se promover momentos de reflexões sobre ele, junto aos docentes do Centro.

Os dados da pesquisa, referentes aos **serviços oferecidos pela Biblioteca** do Centro, registram que 92,9% dos alunos se demonstram satisfeitos com o atendimento/acolhimento oferecido no setor. Entretanto, deve-se considerar a observação feita pela ATB1, que vem contribuindo para o atendimento no setor, uma vez que o CESEC funciona em dois turnos e dispõe de apenas uma PEUB, como foi mencionado. Cabe lembrar que a ATB1 esclareceu que quando está sozinha na secretaria e se ausenta para atender na biblioteca, não consegue suprir todas as necessidades dos alunos neste setor, uma vez que necessita retornar brevemente às suas atribuições na secretaria. Dessa forma, alguns alunos têm voltado para as suas casas sem as devidas orientações nos trabalhos de pesquisa. A gestão escolar compreende que essa não é uma situação recorrente, tendo em vista acontecer somente quando um dos funcionários da secretaria não comparece ao trabalho. No entanto, há necessidade de rever as estratégias utilizadas para se promover o efetivo atendimento na biblioteca.

A análise dos dados permitiu-me ainda verificar que 22,61% dos alunos demonstraram insatisfação com o **material didático** utilizado pelo CESEC, o que evidencia a necessidade de revisão e/ou aquisição de novo material.

Quanto ao aspecto da **gestão escolar**, ressalta-se que apenas 6,7% dos alunos consideraram que ela não contribui para a sua permanência nos estudos, e a maioria dos profissionais da escola avaliaram-na positivamente, destacando o empenho, dinamismo, acolhimento aos alunos e empenho para a promoção da participação de todos nas decisões. Há que se considerar, na reflexão sobre essas respostas, que a pesquisadora (entrevistadora) vem a ser a gestora do CESEC. Entretanto, como pesquisadora, percebi a ineficiência da habilidade gestora na gerência dos projetos do Centro, apontando a necessidade de aprimoramento contínuo da gestora para o exercício da função. Conforme já pontuado, apoiada em Paradela (2016), a gestora/pesquisadora acredita que a constante capacitação para o exercício da função virá contribuir para a coesão da equipe, face à segurança transmitida por um gestor “educador”, que demonstra conhecimento teórico para subsídio de suas ações.

Dentre os aspectos relacionados à necessidade de revisão do processo de ensino no CESEC, verifica-se, também, a necessidade de se reformular o Módulo I em todos os componentes curriculares. Essa ação irá ao encontro dos resultados apresentados nas Tabelas 23, 24 e 25, nas quais se verificou que os alunos do

CESEC consideram o **módulo muito extenso e complexo**, o que convergiu para a visão de alguns profissionais da escola, descritas na seção anterior. Tendo em vista que, conforme já pontuado por alguns profissionais, a conclusão do Módulo I consiste na “chave” para que o aluno dê continuidade nos próximos módulos, a reformulação desse módulo deverá, inicialmente, partir da reconstrução dos seus objetivos.

Com pouca expressividade nos dados, observou-se que alguns alunos relataram **dificuldades em cumprir a carga horária presencial**, correspondente ao mínimo de 16 horas presenciais. Sobre essa questão, não serão propostas ações, tendo em vista que a exigência dessa carga horária é determinada pela resolução que regulamenta o funcionamento do CESEC.

Por fim, cabe destacar, ainda, entre os dados obtidos nos fatores intraescolares, o problema da **dificuldade de aprendizagem**, seja de modo geral, seja por defasagem na leitura ou escrita, ou em disciplina específica. Tendo em vista que a dificuldade de aprendizagem pode estar relacionada a fatores como material didático inadequado; insuficiência no atendimento do professor; complexidade do Módulo I; excesso de atividades, o que pode ser intensificado quando o aluno se matricula em 3 (três) ou mais componentes curriculares; ou necessidade de aulas coletivas, compreendo que as ações já mencionadas contribuirão para minimizar esse problema. No entanto, deverão ser pensadas ações de intervenção pedagógica individuais ou para grupos de alunos, visando, de forma concomitante aos estudos do Módulo, sanar as dificuldades objeto de defasagem escolar. Cabe acrescentar, nesse contexto, que a reformulação do Módulo I, enquanto diagnóstico das potencialidades e fragilidades do aluno, contribuirá para que o professor conduza o processo de ensino, partindo de onde o aluno denotou possibilidades de desenvolvimento.

A seguir, o Quadro 4 vem apresentar a síntese dos fatores encontrados na pesquisa e das ações que serão propostas. Embora se compreenda que a dimensão interventora da escola incida mais diretamente sobre os fatores intraescolares, sabendo-se que as ações internas podem minimizar a influência de fatores externos, serão propostas algumas ações voltadas nesse sentido. Para outros fatores externos e mesmo internos, como esclarecido anteriormente, não serão propostas ações face às limitações da intervenção gestora sobre eles.

Quadro 4 - Síntese dos fatores analisados e respectivas ações

Perfil dos alunos e Fatores externos	1- Rejuvenescimento do público da EJA no CESEC	Promoção de metodologias de ensino diversificadas que contribuam para a identificação do aluno com o ambiente escolar, tornando o processo de ensino mais envolvente e conectado às transformações sociais.
	2- Foco dos alunos na inserção ou reposicionamento no mercado de trabalho e/ou dificuldade em conciliar o trabalho e os estudos.	Relação do ensino com aspectos do mundo do trabalho.
	3- Distância da escola e a falta de transporte	Empreendimento de novos esforços, junto à SRE e Prefeitura Municipal, no sentido de conseguir transporte escolar para os alunos.
	4- Falta de motivação e desinteresse dos alunos	Proposição de ações que configurem elementos motivacionais para a permanência nos estudos e para a valorização da escola pela família.
	5 - Necessidade de cuidar dos filhos e/ou afazeres domésticos	Busca de parcerias, junto à Associação do bairro, à prefeitura municipal e Centro Universitário de Formiga (UNIFOR).
Fatores Intraescolares	5- Alta desproporcionalidade no número de matrículas por professor e salas cheias no início do ano.	Criação de formas de registro e controle da realização das matrículas por componente curricular e professor.
	6- O acolhimento na secretaria e na sala de aula tem se mostrado ineficiente.	Promoção de momentos de capacitação e sensibilização das auxiliares e dos professores-orientadores para atuação na modalidade de ensino.
	7- Ineficiência e Ineficácia do procedimento de “entrevista” e denominação inadequada.	Renomeação e aprimoramento do procedimento, mediante a definição de novos objetivos.
	8- Insuficiência no atendimento realizado pelos professores e no processo de Ensino da Matemática.	<p>Aprimorar o atendimento do professor, mediante a oferta de capacitação em exercício, bem como o processo de ensino da Matemática, através da promoção de grupos de estudos entre os professores.</p> <p>Investir na construção do vínculo CESEC/professores.</p>
	9- Dificuldades de alguns alunos com o ensino individual.	Oportunização de momentos coletivos de aprendizagem.
	10- Insuficiência no atendimento realizado na biblioteca.	Revisão das estratégias utilizadas para a oferta do atendimento em tempo integral na biblioteca.
	11- Insatisfação com o material didático.	Revisão, aquisição ou reformulação de novo material didático.
	12- Inabilidade gestora para o gerenciamento de projetos.	Aprimoramento contínuo para o exercício da função.
	13- Módulo I muito	Reformulação do Módulo I, bem como de seus

	extenso e complexo.	objetivos, em todos os componentes curriculares.
	14- Problema da dificuldade de aprendizagem	Todas as ações voltadas para minimizar os fatores internos contribuirão para sanar os problemas de dificuldade de aprendizagem, às quais serão acrescidas por ações de intervenção pedagógica individuais ou coletivas com o apoio da especialista.

Fonte: Elaborado pela autora.

No Capítulo 3, será apresentado um Plano de Ação Educacional, descrevendo, de maneira circunstanciada, as propostas para o problema estudado.

3 BUSCANDO O APRIMORAMENTO DO TRABALHO NO CESEC PARA O AUMENTO DOS ÍNDICES DE CONCLUSÃO NO MÓDULO I E CONTINUIDADE NOS ESTUDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

Este trabalho teve como objetivo conhecer os fatores que contribuem para o elevado índice de alunos que se matriculam no CESEC de Formiga e não concluem o Módulo I dos diversos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O problema consiste em um grande desafio para a gestão e sua equipe, tendo em vista que o índice de não conclusão do módulo impacta significativamente no número de alunos que chegam a concluir os respectivos cursos, anualmente. Ao se constatar que quando os alunos concluem o Módulo I, as suas chances de permanecer nos estudos até a certificação final é ampliada, as necessidades de elucidar as causas do problema, bem como minimizar as suas impressões sobre ele se tornam imprescindíveis.

O estudo visou, também, enquanto objetivos específicos, descrever a realidade do CESEC de Formiga, bem como o problema em questão, o que fora realizado no Capítulo I; identificar e dimensionar os fatores que contribuem para o problema, com base em um referencial teórico e dados de pesquisa de campo, no Capítulo 2; e por fim, no Capítulo 3, foi elaborado um PAE, visando minimizar a influência dos fatores evidenciados em campo. Esse plano virá ao encontro da necessidade de, para além do direito ao retorno aos estudos, buscar formas de promover a permanência dos alunos no Centro até a conclusão da Educação Básica. A decisão do retorno aos estudos, por si só, implica em replanejamentos na vida do aluno. Para tanto, foi necessária a existência de um motivo. Compreendemos, pois, que ao se matricular, o aluno não concluinte estava motivado, mesmo que o motivo que o levou de volta à escola não tivesse contornos substanciais, como no exemplo citado do aluno que perderia o emprego, podemos afirmar que houve uma razão para sua volta aos estudos. A sua desistência veio a ocorrer devido a fatores, sobre os quais as razões que o levaram a retomar os estudos não foram fortemente suficientes para que perseverasse, seja por dificuldades em conciliar estudo e trabalho, seja por não ter as suas expectativas escolares correspondidas.

Se no momento das entrevistas, como é observado pela coordenação pedagógica e pela diretora, os alunos demonstram determinação para concluir os

estudos, há que se empreender os esforços necessários para manter viva a “chama” que os motivou a voltar a estudar. Há, principalmente, que serem utilizadas metodologias apropriadas, responsáveis por resgatar a importância de sua história de vida, garantindo-lhes a afirmação de sua identidade, de seu saber e de sua cultura (GADOTTI, 2014).

Cabe aqui recordar que em 2014, a direção e coordenação pedagógica, com o apoio dos professores orientadores, criaram o Projeto: Evasão no CESEC – foco no Primeiro Módulo. Através dele, foram implementadas algumas ações, com vistas a minimizar o problema. Não se obteve êxito nesse projeto, face à ausência de monitoramento das ações, a não participação de todos os atores interessados no desenho do projeto (não se oportunizou a escuta aos alunos), e falta de coesão da equipe, denotando a fragilidade gestora na legitimação de suas ideias, resultado da ausência da construção do vínculo profissionais/instituição. O mesmo ocorreu com o Projeto denominado “Contribuições para minimizar o abandono escolar no Módulo I em todos os componentes curriculares do Ensino Médio e Fundamental do CESEC de Formiga”, no ano de 2017, o qual, embora tenha apresentado alguns resultados positivos, demonstrou-se insuficiente, dessa vez também por não oportunizar a participação dos alunos e por não ter sido oferecido aos docentes o suporte necessário. Entretanto, os dados obtidos por essa pesquisa nos permitem verificar que as ações propostas pelos projetos iam ao encontro de alguns dos problemas que emergiram nos resultados. Dessa forma, essas iniciativas deverão ser reconsideradas e aprimoradas para a composição de um novo PAE, sendo, logicamente, acrescidas de outras que vão ao encontro aos achados da pesquisa. Em contrapartida, haverá que se atentar para as orientações de Conde (2013, p.03), quanto ao processo de construção de uma política pública, nas quais ele ressalta que:

Decidida a política, ela deve ser monitorada, para o conhecimento sobre se o previsto vem sendo executado e, finalmente, ela pode (ou deveria) ser avaliada ex post, para conhecer seus parâmetros e resultados, seus indicadores de eficiência, eficácia e efetividade, por exemplo (CONDE, 2013, P.03).

Cabe ressaltar, ainda, que a construção do presente PAE é feita sob a perspectiva da proposta de uma Educação de Jovens e Adultos, com funções reparadora, equalizadora e qualificadora, conforme conceituado e definido pelo

Parecer CNE/CEB nº11/2000, a despeito de uma concepção de educação compensatória (BRASIL, 2001).

Tendo compreendido que os alunos da EJA estão sujeitos a diversos fatores que podem vir a comprometer a sua permanência na escola, para subsidiar o percurso teórico/metodológico, buscou-se aporte literário, na busca de se conhecer as especificidades dos alunos da EJA, e os principais fatores extraescolares e intraescolares presentes em pesquisas anteriores. Esses foram os eixos que nortearam a pesquisa de campo, bem como as suas análises. Sob o suporte de Arroyo (2005), Dayrell (2005), Friedrich et al (2010) e Paula e Oliveira (2011), foram analisadas as especificidades dos alunos da modalidade de EJA, as suas particularidades e necessidades, tendo em vista a iminência de se compreender o contexto no qual estão inseridos, bem como as suas demandas escolares. Para subsidiar as análises dos fatores intra e extraescolares, foram utilizados os aportes teóricos de Faria (2013), Negreiros et al (2017), Silva e Vilela (2016), Pedralli e Cerutti-Rizzatti (2013), Sales (2016), Paula e Oliveira (2011), Abrucio (2010), Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009), Arroyo (2001), Dayrell (2003), Souza (2008), Freire (2014), Klein e Freitas (2011), Magalhães (2013), Silva (2012), Araújo (2007), Giovanetti (2011) e Motta (2007). As análises da pesquisa demandaram o resgate da contribuição de outros autores presentes no texto, como Barros et al (2007). Oportunamente, verificou-se a relevância de trazer novos autores, como Mourão (2017), Danyluk (2001), Moreno (s/d), Lima et al (2015) e Paradela (2016).

É importante lembrar que o presente PAE foi construído com base nos resultados obtidos na análise de 199 questionários aplicados nos endereços dos alunos e nas entrevistas feitas junto aos profissionais da escola. Tais depoimentos foram contrapostos aos dados obtidos com o aporte teórico utilizado. Ressalta-se que todos os profissionais participantes tinham conhecimento do problema enfrentado pela escola, objeto de estudo desta pesquisa, e demonstraram bastante interesse e empenho para que sejam encontradas formas de minimizá-lo.

Na análise do eixo correspondente ao Perfil dos alunos e Fatores extraescolares, verificou-se que a maioria dos alunos se encontra na faixa etária de 15 a 30 anos, o que caracteriza a jovialidade dos alunos do CESEC de Formiga. Ademais, constatou-se que a maioria dos alunos (74%) está trabalhando, sendo que eles encontram dificuldades em conciliar o trabalho e os estudos. Por outro lado, parte significativa desses almeja uma posição melhor no mercado de trabalho.

Esses dados ensejam o uso de metodologias de ensino estimuladoras e conectadas ao contexto sociocultural desses discentes. Destacou-se, ainda, dentre os fatores em pauta, a distância da escola e a falta de transporte; a falta de motivação e desinteresse dos alunos; e a necessidade de cuidar dos filhos e/ou afazeres domésticos.

Entre os fatores intraescolares sobre os quais iremos intervir, conforme apresentado no quadro síntese (Quadro 4), verificou-se a necessidade de rever e aprimorar procedimentos relacionados a: matrícula; o acolhimento realizado na secretaria e pelos professores-orientadores; o procedimento de entrevista; o atendimento do professor e processo de ensino da Matemática; a dificuldade de alguns alunos com o ensino individual; o atendimento na biblioteca; o material didático; a capacitação gestora; a necessidade de revisão e reformulação do Módulo I; e problemas com dificuldade de aprendizagem.

3.1 Descrição do PAE

Diante dos problemas identificados na pesquisa, segue a descrição circunstanciada das ações propostas, visando a redução do índice de não concluintes no Módulo I dos diversos componentes curriculares, com objetivo de contribuir para a permanência dos alunos no CESEC até a conclusão da Educação Básica.

1- Quanto à necessidade de repensar o fazer escolar, face ao perfil dos alunos jovens e jovens-adultos do CESEC de Formiga

Segundo Arroyo (2011), o direito à educação na EJA somente será garantido quando a sua oferta ultrapassar a perspectiva de uma segunda oportunidade de escolarização, na medida em que os seus sujeitos forem vistos para além de suas carências escolares, ou seja, sob sua pluralidade de direitos. Nesse sentido, há que se reconfigurar o olhar sobre os alunos do CESEC, reconhecendo-os em seus tempos e percursos de jovens e adultos, especialmente sobre os alunos jovens ou jovens-adultos, os quais representaram 63% do total dos alunos pesquisados. O autor considera necessário que esses alunos sejam olhados para além da sua trajetória escolar, de forma que sejam vistos como jovens-adultos em suas trajetórias

humanas, os quais tiveram negados os direitos mais básicos, como o próprio direito de ser jovem. Nesse sentido, Dayrell (2011) reconhece o protagonismo desses jovens nos movimentos das sociedades modernas, como na cultura, nas lutas por seus direitos ou por uma sociedade melhor, denotando que, não obstante as suas truncadas trajetórias escolares e sociais, permaneceram em processo de formação intelectual.

As políticas de educação, como alertado por Arroyo (2011), terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude, dirigidas à garantia da pluralidade de seus direitos e ao reconhecimento de seu protagonismo social. O mesmo vale para as ações do PAE fruto deste estudo. Sabemos que esses jovens demandam mais que escolarização, necessitando eles de redes de apoio em todas as dimensões sociais. Nesse sentido, reconhecemos as limitações do ambiente escolar sobre a formação e humanização dos jovens-adultos do CESEC, especialmente por serem eles oriundos da periferia da cidade. Entretanto, quaisquer que sejam as intervenções propostas, essas deverão, antes, se tornarem objeto de escuta, de diálogo, visando contribuir para o protagonismo desses alunos também no processo de ensino, tornando-os parceiros desse processo.

É nesse sentido, que deveremos promover metodologias de ensino diversificadas, que contribuam para a identificação do aluno com o ambiente escolar, tornando o processo de ensino mais envolvente e conectado às transformações sociais. É preciso despertar o desejo pelo conhecimento, dialogando com as necessidades e os interesses desses alunos, a partir de metodologias de ensino que envolvam o uso de instrumentos e de linguagens culturais que permeiam o seu cotidiano e contribuam para a sua identificação com o ambiente escolar. Assim, faz-se necessária a efetiva implementação do uso das tecnologias disponíveis na escola, do celular do aluno, e a aproximação com suas culturas, lembrando que a música tem sido a sua maior forma de expressão. Gadotti (2014) nos traz que os alunos não se sentem confortáveis com um currículo voltado apenas para a cultura letrada, não levando em consideração o quanto as novas tecnologias estão presentes na vida diária, seja para pagar uma conta, para usar um caixa eletrônico ou para o trabalho, aos quais devemos acrescentar, o lazer e a distração.

A implementação dessa ação deverá otimizar o uso dos diversos equipamentos disponíveis na escola, e muito pouco explorados pelos professores-

orientadores, tais como: datashow, TV, laboratório de informática, lousa-digital, som e notebook. Esses equipamentos serão disponibilizados em uma sala específica, a qual será utilizada pelos professores, mediante agendamento prévio.

As diferentes linguagens, em especial a música, deverão estar presentes no fazer pedagógico, de forma que seja trabalhado o seu valor como forma de expressão da linguagem e de mediação cultural. Dessa forma, os projetos interdisciplinares semestrais deverão prever, em sua metodologia, a exploração de canções que se relacionem com o tema em estudo, oportunizando, ainda, o aspecto da expressão corporal presente na dança.

O Quadro 5 vem apresentar o detalhamento da ação proposta nesse contexto.

Quadro 5 - Atendimento às especificidades dos alunos - juvenalização

O que?	Como?	Por quem?	Onde?	Por que?	Quando ?	Quanto custa?
1.Promover metodologias de ensino diversificadas que contribuam para a identificação do aluno com o ambiente escolar, tornando o processo de ensino mais envolvente e conectado às transformações sociais.	1.1 Fomentar o uso do <i>smartphone</i> como instrumento de aprendizagem, seja durante o atendimento do professor ou em casa.	1.1 Professores-orientadores de aprendizagem.	1.1 Nas dependências do CESEC de Formiga ou em casa.	1. Atender às especificidades dos alunos, no que se refere à faixa etária predominante, buscando promover o diálogo entre o processo de ensino e suas necessidades e interesses.	1. Durante todo o ano de 2019.	1.1 Não se aplica.
	1.2 Criar um roteiro modular de links de videoaulas para uso complementar em cada componente curricular.	1.2 Professores-orientadores de aprendizagem com suporte da supervisora.	1.2 Nas dependências da escola.			1.2 Não se aplica.
	1.3 Criar uma sala de multimeios, na qual serão disponibilizados <i>datashow</i> , TV, computador e lousa digital para uso em momentos coletivos de aprendizagem.	1.3 Gestão do CESEC.	1.3 Sala que se encontra ociosa no centro.			1.3 Uso da verba de Manutenção e Custeio para pagamento do serviço de instalação da lousa.
	1.4 Incentivar a expressão das diferentes linguagens culturais, através do desenvolvimento dos projetos interdisciplinares semestrais, fomentado o uso da linguagem musical e corporal.	1.4 Coordenação pedagógica e professores-orientadores	1.4 Nas dependências da escola.			1.4 Não se aplica.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

2- Quanto à necessidade de se promover a interseção mundo do trabalho/saberes escolares

As ações interventoras, no sentido de atender às singularidades dos alunos do CESEC, bem como as suas expectativas no retorno aos estudos, deverão buscar, ainda, articular os conteúdos programáticos com aspectos do mundo do trabalho, tendo em vista que 74% dos alunos estão trabalhando, e que muitos não estão satisfeitos com seu emprego. Essa ação vai ao encontro, também, das dificuldades dos alunos em conciliar estudo e trabalho. Dessa forma, por meio dela, será possível tornar o ensino mais significativo para eles, contribuindo para que se sintam mais motivados a permanecerem no centro. O uso das novas TICs, previsto na proposta anterior, também virá ao encontro dessa necessidade, uma vez que o seu domínio tem sido uma das exigências no mercado de trabalho, um instrumento que vem acompanhando a dinâmica das transformações sociais e que está presente no cotidiano dos alunos, especialmente daqueles na faixa etária correspondente aos resultados da pesquisa.

Nesse sentido, reconhecendo que nem todos os alunos dominam as habilidades necessárias para o uso dos diversos recursos oferecidos pelo computador, a gestão escolar deverá solicitar, mediante parceria com o UNIFOR, um estagiário do Curso de Ciência da Computação para a oferta de aulas de informática básica no Centro.

Há que se conceber o fato de a tecnologia se impor como ferramenta indispensável à formação integral do aluno, e a escola consistir em um veículo educacional onde gestores, professores e coordenadores devam ser corresponsáveis na condução dos alunos a uma educação libertadora, responsável por preparar para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Dessa forma, estaremos indo ao encontro de Danyluk (2001), ao discorrer sobre as crescentes exigências nesse mercado, no qual o domínio das habilidades de ler e escrever já não é suficiente. Vale lembrar aqui o questionamento de Lima et al (2015, p.16530): "...estando os conteúdos desconectados do mundo do trabalho do estudante, fará algum sentido estudar apenas para concluir oficialmente o ensino fundamental ou o médio...?". No mesmo sentido, Dorigoni e Silva (2007, p.10) acrescentam que:

Enquanto o mundo se apresenta cada vez mais aberto e com máquinas que lidam com o saber e com o imaginário, a escola ainda se estrutura em tempos e espaços pré determinados, fechada ignorando as inovações. Em decorrência da velocidade dos avanços tecnológicos e sua interferência no trabalho e na vida de todos, a escola se encontra em crise. A escola que tem como ideal preparar as pessoas para a vida, para a cidadania e para o trabalho, deve-se então questionar sobre qual contexto social se reportar já que está presente em permanente modificação (DORIGONI; SILVA, 2007, p.10).

Ademais, nesse limiar, embora o material didático dos alunos não pressuponha a relação dos estudos na EJA com o mundo do trabalho, é necessário que os professores orientadores empreendam esforços para a articulação dos conteúdos com aspectos dessa natureza, visando oferecer maior significado ao ensino, até que seja adquirido material específico, ou que a Secretaria disponibilize-os aos alunos.

O CESEC deverá propor, também, palestras e estudos sobre temas relacionados ao trabalho e aposentadoria, juntamente a profissionais do INSS, da Justiça do Trabalho, advogados trabalhistas, psicólogos especialistas em entrevistas de emprego e outros.

A gestão escolar deverá buscar construir parcerias com empresas da cidade, ONGs, Prefeitura e com o Centro Universitário de Formiga (UNIFOR), com o objetivo de ofertar estágios aos alunos do CESEC. Essas parcerias virão contribuir para o desenvolvimento de habilidades profissionais diversas, além de favorecer a inserção do aluno no mercado de trabalho.

O Quadro 6 vem apresentar o detalhamento da ação proposta nesse sentido.

Quadro 6 - Relação do ensino e mundo do trabalho

O que?	Como?	Por quem?	Onde?	Por que?	Quando?	Quanto custa?
2. Relacionar o ensino oferecido no centro com aspectos do mundo do trabalho.	2.1 Fomentar o uso das novas TICs.	2.1 Professores-orientadores de aprendizagem.	2.1 Nas dependências do CESEC de Formiga ou em casa.	2. Os alunos buscam a inserção ou reposicionamento no mercado de trabalho. Além disso, possuem dificuldade em conciliar o trabalho e os estudos. Nessa perspectiva, é necessária a oferta de ensino significativo, com vistas a motivá-los a dar continuidade aos estudos.	2. Durante todo o ano de 2019.	2.1 em custos.
	2.2 Articular os conteúdos programáticos com aspectos do mundo do trabalho.	2.2 Professores-orientadores de aprendizagem, com suporte da supervisora.	2.2 Nas dependências da escola.			2.2 Sem custos.
	2.3 Promover momentos coletivos para estudos e palestras sobre assuntos do interesse do aluno trabalhador.	2.3 Gestão e coordenação pedagógica do CESEC.	2.3 Refeitório da escola			2.3 Sem custos.
	2.5 Buscar parcerias com empresas da cidade, ONGs, Prefeitura e com o UNIFOR, visando à oferta de estágios para estudantes do CESEC.	2.5 Gestão do CESEC	2.5 Junto às instituições parceiras.			2.5 Sem custos.
	2.6 Buscar a parceria do UNIFOR, juntamente ao coordenador do curso de Ciência da Computação, para a oferta de curso de Informática Básica no CESEC	2.6 Gestão do CESEC	2.6 Junto ao UNIFOR		2.6 Início de 2019	2.6 Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

3- Quanto ao problema da localização do CESEC

Vimos que, para além da necessidade de se garantir o acesso à educação, é fundamental contribuir para a permanência dos alunos nos estudos, o que nos leva a inferir que o acesso não se refere apenas à disponibilização de vagas no CESEC e sim à sua aproximação geográfica dos alunos. Tendo sido frustradas as tentativas de mudança do prédio escolar para lugares mais estratégicos da cidade, de forma a atender satisfatoriamente aos alunos oriundos dos diversos bairros da cidade, haverá que se empreender novos esforços para conseguir o transporte escolar gratuito junto à prefeitura da cidade. Atualmente, os nossos alunos possuem um desconto de 50% no transporte municipal, o que não é suficiente para eles, dadas as suas condições financeiras e o fato de que a maioria depende de dois ônibus para se locomoverem até o Centro. Além de demandar recursos financeiros, é necessário muito tempo para chegar à escola, o que, no retorno, ainda é agravado, face à vulnerabilidade social a que ficam expostos, por chegarem muito tarde em suas casas. Ademais, pelo fato de só terem disponibilidade de frequentar o Centro no noturno, as alunas, em especial, se sentem ameaçadas pelo perigo de transitar durante a noite nas periferias da cidade. Acrescenta-se que, diante da exigência da carga horária mínima por conteúdo curricular, o estudante precisa frequentar mais vezes o Centro.

Para buscar minimizar esse problema, apresentamos a proposta representada no Quadro 7.

Quadro 7 - Quanto à distância da escola

O que?	Solicitar à Secretaria Municipal de Educação o transporte escolar para os alunos do CESEC.
Como?	Realizar levantamento da demanda de alunos que necessitam do transporte, colhendo as assinaturas de todos, bem como os seus endereços, anexando a lista ao ofício de solicitação, que será entregue pessoalmente pela gestora e por alunos do colegiado escolar ao Secretário Municipal de Educação.
Por quem?	Gestão e Colegiado escolar.
Onde?	Na Secretaria Municipal de Educação.
Por que?	Necessidade de resolver o problema do deslocamento dos estudantes até o CESEC.
Quando?	Início de 2019.
Quanto custa?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

4- Quanto à falta de motivação, baixa autoestima e desinteresse dos alunos

A falta de motivação e desinteresse dos alunos foi um dos fatores preponderantes para a não permanência nos estudos no CESEC. Tal questão é agravada, frente à baixa autoestima dos alunos, diante do desafio do retorno aos estudos, uma vez que possuem medo de não conseguirem concluir tais etapas. Além disso, outro agravante é o cansaço após a longa jornada de trabalho, conforme ressaltado pelos profissionais do CESEC. Em contrapartida, verifica-se que um elemento motivacional possa reduzir a influência atribuída por esse ou por outros fatores externos, conferindo incentivo à permanência nos estudos. Nesse sentido, ações internas poderão contribuir para desenvolver, no aluno, essa motivação.

Acreditamos que ações já previstas neste Plano, como a interseção do ensino com o mundo do trabalho, a implementação do uso das novas TICs, bem como a capacitação dos alunos para sua utilização, vão ao encontro da necessidade da configuração desse elemento motivacional.

Haverá, também, que, para maior incentivo e enfoque do aluno, estabelecer, junto a ele, um plano de metas de estudo, no qual serão previstas suas próximas idas ao centro, bem como a realização de atividades e conclusão do Módulo I. Essa ação irá ao encontro da observação de que, após concluir o Módulo I, os alunos “desencantam”, como mencionado pela professora de Ciências e Biologia.

A motivação do aluno poderá acontecer, também, mediante a promoção de depoimentos de alunos egressos do Centro ou de pessoas da sociedade que encontraram, nos estudos, a ponte para a sua transformação pessoal e social.

Vimos que o incentivo da família também consiste em um relevante elemento, capaz de impulsionar a permanência dos alunos nos estudos. Portanto, embora a maioria de nossos alunos sejam seus próprios responsáveis, há que se promover o envolvimento de seus familiares nos seus objetivos relacionados ao retorno escolar. Dessa forma, é fundamental convidar os familiares para participarem dos eventos promovidos pela escola, especialmente quando dos depoimentos supracitados.

Outra questão fundamental é a promoção de momentos de socialização, nos quais os alunos sejam levados a se autoconhecerem e refletirem sobre os motivos que os levaram a voltar a estudar. É necessário, nesses encontros, ensinar sobre

como se manter focado nos objetivos. Tal iniciativa também contribuirá para a motivação desses estudantes..

Esses momentos de interação entre os discentes e famílias contribuirão, também, para a construção do vínculo aluno/CESEC. O Quadro 8 procura descrever essas ações.

Quadro 8 - Quanto à necessidade de motivar os alunos a permanecer nos estudos

O que?	Como?	Por quem?	Onde?	Por que?	Quando?	Quanto custa?
4. Promover metodologias e momentos que configurem elementos motivacionais para a permanência nos estudos e para a valorização da escola pela família.	4.1 Construir, junto ao aluno do primeiro módulo, um Plano de Metas, no qual, atendendo à sua disponibilidade para os estudos, esteja prevista a conclusão do Módulo I.	4.1 Professores-orientadores de aprendizagem.	4.1 Nas dependências do CESEC de Formiga ou em casa.	4. Necessidade de motivar o aluno, elevar a sua autoestima, reduzir os seus anseios e medos sobre a primeira prova e incentivar a conclusão no Módulo I.	4. Durante todo o ano de 2019.	4.1 Sem custos.
	4.2 Promover encontros com alunos egressos ou pessoas reconhecidas na sociedade para depoimentos sobre a importância dos estudos na sua vida, convidando os alunos e familiares para participarem.	4.2 Gestão escolar e coordenação pedagógica.	4.2 Nas dependências da escola.		4.2 Bimestralmente, em 2019.	4.2 Sem custos.
	4.3 Promover palestras com um <i>coaching</i> , visando contribuir para o autoconhecimento dos alunos e manutenção do foco.	4.3 Gestão e coordenação pedagógica do CESEC.	4.3 Nas dependências da escola.		4.3 Bimestralmente, em 2019.	4.3 Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

5- Da necessidade de favorecer a frequência e permanência das alunas-mães

Uma vez que não existem creches para atender às necessidades de estudo das alunas que são mães, no turno noturno, devemos recorrer a parceiros do CESEC, como a Prefeitura Municipal, o UNIFOR e a Associação de Bairro do Novo Horizonte. Após sensibilização dessas instituições, solicitaremos à Prefeitura a cessão de um funcionário da Secretaria Municipal de Educação para atuar no CESEC. Este ficará responsável por cuidar das crianças no turno noturno, enquanto as mães são atendidas pelos professores. Com o mesmo objetivo, solicitaremos a presença de um estagiário do curso de Pedagogia ou Enfermagem do UNIFOR. Recorreremos, também, à Associação do Bairro, visando conseguir uma ou mais mães voluntárias para colaborarem nessa ação, mediante a construção de um cronograma semanal. A escola conta com uma espaçosa quadra poliesportiva coberta, recém construída. Este espaço poderá ser amplamente utilizado pelos colaboradores no cuidado das crianças. Além de tal espaço, é possível utilizar, também, uma brinquedoteca e livros adequados.

O Quadro 9 vem detalhar o cumprimento dessa ação.

Quadro 9 - Quanto à necessidade de favorecer a frequência das alunas-mães

O que?	Favorecer a frequência e permanência nos estudos das alunas-mães que trabalham durante o dia e não têm com quem deixar seus filhos para estudar no noturno.
Como?	Solicitar a parceria da Prefeitura Municipal de Formiga, do UNIFOR e da Associação do Bairro Novo Horizonte.
Por quem?	Gestão escolar.
Onde?	Junto às instituições parceiras.
Por que?	Necessidade de favorecer a frequência e escolarização das mães que trabalham durante o dia e desejam estudar no noturno.
Quando?	Início de 2019.
Quanto custa?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

6- Da necessidade de melhorar a distribuição das matrículas do Módulo I, por professor

Diante dos resultados sobre os dados de matrículas iniciais no Centro, verificou-se a necessidade de se proceder a um **controle do número de matrículas por professor**. Haverá que se criar um registro específico e monitoramento dessas

matrículas, visando a uma melhor distribuição por docente, evitando a concentração de alunos em algumas salas. Vimos que as salas cheias, especialmente no início do ano, prejudicam o atendimento do professor e inibem a participação dos alunos mais tímidos. Entretanto, a busca de uma melhor proporcionalidade na realização das matrículas deverá se dar, consoante a participação do aluno no processo de escolha dos componentes curriculares. No momento da matrícula, o aluno deverá ser conscientizado sobre o problema, ressaltando-se os benefícios no atendimento individual, quando se favorece maior disponibilidade do professor para o seu atendimento. É fato que as disciplinas de Matemática e Português são mais procuradas, face ao pressuposto de que essas disciplinas contribuem para o aprendizado das demais. Nesse sentido, os professores orientadores das demais disciplinas deverão construir os seus Planos de Estudo e gerenciá-los, de forma a sanar as possíveis deficiências em Letramento e Matemática. Ademais, cabe ressaltar, em Neves (1998), que ler e escrever são tarefas de todas as áreas e não somente do professor de Português.

A intervenção sobre o problema das salas cheias, no início do ano, virá contribuir também para a efetivação do acolhimento no CESEC, bem como para a relação professor/aluno no processo de ensino. Dessa forma, tal iniciativa oportunizará que o professor desvende o contexto social dos discentes, assim como proposto por Negreiros et al (2017), e promova a mútua inter-relação entre o aluno e o conhecimento, pressuposto da construção do vínculo, destacado por Pichon-Rivière (1994 *apud* BARROS et al, 2007, p.237). O Quadro 10 contribui para a melhor compreensão dessa ação.

Quadro 10 - Melhorar a distribuição de matrículas do Módulo I por professor

O que?	Realizar as matrículas por componente curricular, observando a necessidade de uma distribuição mais equitativa entre os professores.
Como?	Proceder ao registro das matrículas do Módulo I, observando o quantitativo de matrículas já realizadas por professor, proporcionando a participação do aluno no processo de uma escolha consciente.
Por quem?	Coordenação Pedagógica e direção escolar.
Onde?	Na sala da direção ou coordenação.
Por que?	A busca da distribuição equitativa das matrículas do Módulo I, por professor, contribuirá para melhorar a qualidade do atendimento aos alunos.
Quando?	Durante todo o ano de 2019.
Quanto custa?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

7- Da necessidade de aprimorar o acolhimento aos alunos na secretaria e nas salas de aula

Quanto à necessidade de melhorar o acolhimento aos alunos na secretaria, ainda que essa observação tenha sido realizada apenas pelo secretário da escola, face à legitimidade que lhe é atribuída devido à função que ele exerce no Centro, e ainda, sabendo-se que a qualidade no acolhimento deve acontecer desde os primeiros contatos do aluno com o Centro, cabe propor momentos de capacitação às auxiliares da secretaria sobre as especificidades dos alunos da EJA. Pretende-se que, ao compreender as singularidades desses alunos, em relação aos percalços de suas trajetórias sociais e talvez escolares, as auxiliares sejam sensibilizadas quanto à imposição de que sejam acolhidos afetiva e cordialmente.

Após a matrícula na secretaria e o procedimento de entrevista, o aluno é recebido pelo professor-orientador. Esse momento possui grande valor para o aluno, uma vez que a forma como será acolhido pelo professor incide diretamente na ressignificação ou não de sua relação com possíveis trajetórias escolares mal sucedidas. Há que se pontuar a necessidade de atribuir relevância à “receptividade” aos alunos, como bem pontuado pela Professora de Ciências e Professora Intérprete de Libras. Embora, ele tenha um repertório de leitura de mundo, verificou-se que, muitas vezes, ele retorna à sala de aula com baixa autoestima, por se sentir menos capaz. É dever das escolas apoiar na superação desses estigmas.

O acolhimento ao aluno deve ser compreendido enquanto processo, não se encerrando, portanto, no primeiro dia de atendimento. Entretanto, a qualidade do acolhimento inicial será determinante para o retorno do aluno ao Centro. Nesse sentido, os professores-orientadores deverão ser capacitados, juntamente aos profissionais da secretaria, no que diz respeito à necessidade de oferecer um acolhimento com a devida atenção, afeto, e ensejo de boas-vindas. Explorar os espaços da instituição também é uma ideia para acolher os alunos, pois valoriza o ambiente escolar. O principal é abrir espaço para as relações afetivas e para o contato com o outro. Tudo isso deixará o ambiente mais acolhedor e fará o aluno ter interesse em voltar para a escola. Sendo assim, a proporcionalidade nas matrículas por professor, ação já prevista no aprimoramento do procedimento das matrículas, irá contribuir para que o professor acolha a todos os alunos de forma equitativa.

Como mencionado na ação anterior, a distribuição das matrículas de forma equitativa favorecerá o processo de acolhimento ao aluno. Entretanto, frente à alta demanda de matrículas no Módulo I, entre os meses de fevereiro e maio, quando as salas se encontram mais cheias, torna-se fundamental promover um acolhimento especial aos alunos matriculados e iniciantes no Módulo I, mediante a construção de um cronograma, pelo qual seja previsto um acolhimento semanal de 1 (uma) hora em todos os componentes curriculares. Dessa forma, estaremos contribuindo para que esses alunos sejam efetivamente acolhidos por seus professores e iniciem o processo de construção do vínculo escolar, a partir da interação com seus pares, quando terão, ainda, a oportunidade de se identificarem com alguns colegas, percebendo no outro as mesmas fragilidades e dificuldades que possui.

Enquanto professora do CESEC, foi possível perceber que alguns alunos são mais reservados e não gostam de participar dos momentos de descontração, quando são oportunizados diálogos que adentram nas questões particulares. Entretanto, não são raras as vezes que esses momentos acontecem. Observa-se, frequentemente, alunos que procuram o Centro, algumas vezes, apenas para conversar, desabafar, trocar ideias e pedir sugestões para questões pessoais. É necessário muito cuidado para gerenciar essa situação, sob o risco de ser indelicado com o aluno. No mais, sabemos que esse comportamento é típico da maioria dos alunos da EJA e que essa interação professor/aluno contribui para atribuir confiança e afetividade a essa relação, fortalecendo o vínculo do aluno com o Centro. Sendo assim, cabe ao professor distinguir os momentos em que essas conversas serão oportunas, cuidando para que não se delonguem e para que outros alunos não se sintam prejudicados no andamento dos estudos. O Quadro 11 demonstra como será realizada essa ação.

Quadro 11 - Aprimorar o acolhimento aos alunos na secretaria e nas salas de aula

O que?	Como?	Por quem?	Onde?	Por que?	Quando?	Quanto custa?
7. Aprimorar o atendimento e acolhimento aos alunos na	7.1. Promover capacitação aos funcionários da secretaria e para os	7. Gestão escolar e coordenação pedagógica.	7. Na sala de reuniões do centro.	7.1. O acolhimento está se mostrando muito técnico e formal por	7. Início de 2019.	7. Sem custos.

secretaria e nas salas de aula.	professores, quanto às especificidades da EJA e suas demandas.			parte das auxiliares de secretaria e ineficiente por parte de alguns professores.		
7. Aprimorar o atendimento e acolhimento aos alunos na secretaria e nas salas de aula.	7.2 Promover momento semanal coletivo de acolhimento aos alunos Matriculados no Módulo I, em todos os componentes curricular.	7. Gestão escolar e coordenação pedagógica	7.2 Nas salas de aula.		7. Início de 2019.	7. Sem custos.
	7.3 Promover momentos de reflexão sobre o problema da conversa de cunho pessoal entre alunos e professores.		7.3 Na sala de reuniões do centro.	7.3 Necessidade de resolver o problema das conversas entre professores e alunos sobre questões pessoais, gerando incômodo a outros alunos.		

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

8- Da necessidade de renomear e aprimorar o procedimento da entrevista

É necessária a reformulação dos objetivos e do procedimento da entrevista, uma vez que fora observado que as informações sobre o funcionamento do Centro vêm sendo oferecidas na secretaria e repetidas durante esse momento. A análise da pesquisa permitiu, ainda, observar que não obstante o empenho da gestora e da coordenadora pedagógica para, no momento da entrevista, acolher o aluno e obter informações sobre a sua trajetória escolar, profissional, suas fragilidades e necessidades; o procedimento tem se mostrado ineficiente e ineficaz. Portanto, há que se otimizar esse encontro, priorizando a escuta ao aluno. Acrescenta-se que essa escuta, em observação à contribuição da Professora de Matemática do EM,

deverá ter como principal objetivo acolher, incentivar, reduzir a ansiedade do aluno e auxiliá-lo na escolha das disciplinas. Deverá, assim, ficar a cargo do professor, oportuna e gradativamente, conhecê-lo melhor, ou seja, trazer o aluno realmente para o ambiente escolar, percebendo os aspectos de sua trajetória escolar, familiar e profissional que sejam relevantes para o fazer pedagógico.

A revisão do procedimento da entrevista vai também ao encontro da impossibilidade de a coordenação pedagógica reportar, aos professores, todas as informações obtidas sobre cada aluno matriculado. Sendo assim, o educador deverá administrar o processo de construção do vínculo com o aluno, sendo sensível às oportunidades que o meio lhe proporciona, lembrando, novamente, que tal questão perpassa pela dimensão afetiva, e que essa pressupõe ser construída (AFONSO; VIEIRA-SILVA; ABADE, 2009).

O procedimento será renomeado, face à observação de que, ao ser encaminhado para uma “entrevista”, o aluno supõe que passará por uma conversa formal, na qual será avaliado, o que, naturalmente, o intimida. Frente aos novos objetivos do procedimento, este passará a ser conhecido como Acolhimento Inicial. O Quadro 12 descreve como se dará a ação proposta.

Quadro 12 - Aprimoramento e renomeação do procedimento de entrevista

O que?	Como?	Por quem?	Onde?	Por que?	Quando?	Quanto custa?
8. Aprimorar e renomear o procedimento de entrevista.	8.1 Reformular os objetivos da entrevista, priorizando o acolhimento, a escuta, o incentivo e empoderamento do aluno.	8.1. Gestão escolar e coordenação pedagógica.	8.1 Nas dependências do centro.	8.1 O procedimento se mostrou ineficiente e ineficaz.	8.1 Durante todo o ano de 2019.	8.1 Sem custos.
	8.2 Renomear o procedimento.	8.2. Gestão e coordenação pedagógica.	8.2 Nas dependências do CESEC.	8.2 Nome anterior contribuiu para intimidar o aluno.	8.2 Início de 2019.	8.2 Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

9- Da necessidade de aprimorar o atendimento do professor e o processo de ensino

As contribuições de Paulo Freire, em toda a sua obra, e de Gadotti (2014) corroboram para se pensar as ações que deverão ir ao encontro dessa necessidade. Freire (1987, p.67) vem dizer que: “ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Para o autor, a aprendizagem requer um ambiente propício, que seja alegre, limpo, organizado e estimulador. O espaço almejado por Freire pressupõe um ambiente acolhedor, necessário para os alunos do CESEC. Cabe acrescentar que, para o autor, mais importante do que ensinar é saber como o aluno aprende (Freire, 1997). Nessa mesma perspectiva, Gadotti (2014) adverte que a aprendizagem não se dá de forma semelhante em todos os alunos, cada um tem seu tempo e seu ritmo. Dessa forma, procedimentos homogêneos prejudicam o desempenho do aprendiz. Como temos observado, o atendimento às especificidades dos alunos da EJA pressupõe considerá-los sob as marcas da socialização e da formação que tiveram. Para não abandonarem o cursos, os alunos da EJA precisam achar significativo, para as suas vidas, aquilo que lhes é ensinado.

Gadotti (2014, p.23) afirma, também, que “é preciso trabalhar a autoestima do aluno que acha que não consegue aprender mais e investir fortemente na motivação”. O autor ratifica o entendimento de que é imprescindível, no contexto da EJA, buscar, nas relações que se estabelecem entre professor e discente ou entre o grupo constituído na sala de aula, conhecer os saberes prévios dos alunos, assim como as suas experiências e anseios. Tal iniciativa permite que seja dado um real sentido às aprendizagens propostas, o que contribuirá para manter o aluno motivado. Esse pressuposto vai ao encontro do que fora mencionado pela Professora de Arte, ao discorrer sobre a importância de se encontrar “caminhos diversos para alunos diversos”, e por Paula e Oliveira (2011), ao advertirem que as aprendizagens devem partir das experiências e expectativas dos alunos dessa modalidade, considerando, assim, as suas formas subjetivas de aprendizagem.

Assim sendo, as ações de capacitação dos professores do CESEC deverão, a partir do reconhecimento das especificidades dos alunos, ressaltar a necessidade de constantes intervenções dialógicas durante os momentos presenciais de estudo. Caberá, ainda, rever de modo especial o processo de ensino da Matemática no

Centro. Muito embora o problema da dificuldade com a Matemática esteja presente também nas pesquisas estudadas, faz-se necessário rever os procedimentos de ensino da disciplina, desde o material didático adotado. Antes de se proceder à realização da pesquisa de campo, já era conhecido que os componentes Matemática do EF e Matemática do EM estavam dentre os componentes com maiores índices de não conclusão do Módulo I no CESEC. Entretanto, após a pesquisa, verificou-se que o problema não pode ser atribuído ao fato de as professoras dos componentes possuírem as maiores demandas de alunos. Além disso, em relação à Matemática do Fundamental, percebeu-se, ainda, que esta não vem a ser componente de entrada no Centro.

Segundo Fonseca (2012), a relação do aluno da EJA com a Matemática se dá mediante a sua avaliação utilitária. O sujeito da EJA demanda conhecimento que lhe seja necessário para o enfrentamento das situações de sua vida. Segundo o autor, é preciso que os professores de Matemática se comprometam com uma política de inclusão dos sujeitos da EJA no ensino da Matemática, considerando a possibilidade de abandono e recriação das práticas pedagógicas, visando, assim como nas demais disciplinas, tornar o conhecimento significativo.

Caberá, ainda, promover grupos de estudos entre os professores do componente, visando ampliar os seus conhecimentos sobre os estudos da Matemática na EJA. Para aporte desses estudos, será sugerido o livro “Educação Matemática de Jovens e Adultos, especificidades, desafios e contribuições” de Maria da Conceição F. R. Fonseca, bem como as leituras indicadas pela autora no último capítulo.

A estratégia da professora de Ciências também será bem-vinda no contexto de aprimoramento do processo de ensino, lembrando que ela estimula os alunos a otimizarem o tempo presencial no Centro, aproveitando a presença da professora para sanar todas as dúvidas referentes ao Módulo I. Ressalta-se que essa estratégia funciona, uma vez que a professora possui os menores índices de não concluintes no Módulo I, como fora observado no primeiro capítulo desta pesquisa.

Há que se pontuar que as intervenções sobre o problema das salas cheias, no início do ano, também deverão contribuir, consideravelmente, para a qualidade do acolhimento e atendimento do professor.

Além disso, cabe, ainda, investir na construção do vínculo entre a instituição e os professores. Para tanto, é fundamental ampliar as oportunidades dos docentes no

compartilhamento dos problemas da escola e na busca de soluções, contribuindo para o seu comprometimento com a instituição. É preciso, ainda, que os professores sejam valorizados e reconhecidos em suas funções, para que se sintam pertencentes ao grupo e corresponsáveis pelo abandono escolar ou pelo sucesso da escola. Nesse sentido, gestão e coordenação pedagógica deverão imprimir ações cotidianas de incentivo, encorajamento e reconhecimento do trabalho docente.

O Quadro 13 apresenta o detalhamento da ação descrita acima.

Quadro 13 - Aprimoramento do atendimento do professor e do processo de ensino

O que?	Como?	Por quem?	Onde?	Por que?	Quando?	Quanto custa?
9. Aprimorar o atendimento dos professores e o processo de ensino.	9.1 Oferecer capacitação aos professores, relacionada à atuação com alunos da EJA.	9.1 Gestão escolar e coordenação pedagógica.	9. Nas dependências do centro.	9.1 Insuficiência no atendimento do professor.	9.1 Durante as reuniões de Módulo II, no ano de 2019.	9. Sem custos.
	9.2- Promover grupos de estudos entre os professores do componente Matemática.	9.2 Professores orientadores de Matemática, gestão e coordenação pedagógica.		9.2 Necessidade de rever o processo de ensino da Matemática, tendo em vista o alto número de não concluintes no componente.	9.2 Durante todo o ano de 2019.	
	9.3 Investir na construção do vínculo professor/CES EC	9.3 Gestão escolar		9.3 Obter coesão da equipe na realização das ações.		

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

10- Da dificuldade apresentada por alguns alunos com o ensino individual

As ações de aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem deverão superar o desafio imposto pela individualização do ensino no CESEC, contribuindo, assim, para que os alunos que demonstram **dificuldades com o ensino individual** tenham a oportunidade de participar de momentos coletivos de aprendizagem. Nesse sentido, a experiência do agrupamento de alunos do mesmo módulo, experimentado pela Professora de Português, o atendimento semanal exclusivo a alunos do Módulo I, sugerido pela Professora de Matemática, bem como a estratégia dos aulões oferecidos pela Professora de Física, favorecerão a qualidade no acolhimento, além da construção do sentimento de pertencimento, que pressupõe a instituição do vínculo escolar. Cabe, nesse contexto, recordar Afonso, Vieira-Silva e Abade (2009), ao ressaltarem a importância do grupo como campo de referências cognitivas e afetivas, assim como a sua contribuição para o processo de aprendizagem, a partir da diversidade do meio (VIGOTSKY, 2010).

A estratégia de atendimento aos alunos iniciantes do Módulo I, bem como a estratégia dos aulões para alunos de qualquer Módulo contribuirão, ainda, para o esvaziamento das salas no início do ano, o que vem comprometendo a qualidade do acolhimento e atendimento aos alunos e implicando na desistência de alguns, como mostrou o resultado da pesquisa. No Quadro 14, veremos como se dará essa ação.

Quadro 14 - Promoção de momentos coletivos de aprendizagem

O que?	Como?	Por quem?	Onde?	Por que?	Quando?	Quant o custa?
10. Promover momentos coletivos de aprendizagem.	10.1 Fomentar o uso da técnica do agrupamento de alunos de um mesmo Módulo, especialmente do Módulo I.	10.1 Gestão escolar e coordenação pedagógica.	10.1 Na sala de atendimento do professor.	10. Superar o problema da dificuldade de alguns alunos com o ensino individual, bem como o desafio da individualização no ensino semipresencial.	10.1 Durante todo o ano de 2019.	10.1 Sem custos.

	10.2 Havendo demanda, promover a oferta de aulões de 1 (uma) hora em qualquer Módulo.	10.2 Professore s orientadore s.	10.2 Na sala de aula coletiva.		10.2 Durante todo o ano de 2019.	10.2 Sem custos .
--	---	--	---	--	--	----------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

11- Da necessidade de aprimorar o atendimento realizado na biblioteca

A redução no quadro pessoal no ano de 2018 levou a gestão escolar a proceder ao desvio de função de uma das auxiliares da secretaria, duas vezes na semana, para que seja oferecido o atendimento na biblioteca em tempo integral. Entretanto, embora o horário da auxiliar no atendimento à biblioteca tenha sido construído de forma que sempre tivesse outra funcionária disponível no atendimento da secretaria, na eventual ausência desta última, o atendimento fica comprometido nos dois setores, especialmente na biblioteca, como vimos no relato da ATB. Faz-se, pois, necessário rever a estratégia utilizada para que o atendimento na biblioteca seja oferecido nos dois turnos, de forma a otimizar os serviços que devem ser oferecidos no setor, e todos os alunos sejam atendidos devidamente, sem, no entanto, comprometer os trabalhos dos outros setores do Centro. Nesse caso, o CESEC poderá contar com a contribuição da supervisora, uma vez que ela cumpre uma carga horária de 24 horas semanais e estará dividindo os seus serviços entre uma e outra função, apenas 6 horas semanais, em uma sala ao lado da biblioteca. Dessa forma, não será necessário interromper completamente as suas tarefas para atendimento aos alunos.

O Quadro 15 traz mais informações sobre essa proposta.

Quadro 15 - Oferecer atendimento na biblioteca em tempo integral

O que?	Criar nova estratégia para oferecer o atendimento na biblioteca em tempo integral
Como?	Transferir a sala da supervisão para a sala ao lado da biblioteca, contribuindo para que a supervisora proceda ao atendimento dos alunos no setor, ao mesmo tempo que realiza suas tarefas.
Por quem?	Gestão escolar.
Onde?	Na biblioteca.
Por que?	Necessidade de aprimorar o atendimento na biblioteca.

Quando?	Início de 2019.
Quanto custa?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

12- Da necessidade de rever, adquirir ou reformular o material didático

Face à metodologia de ensino do Centro, bem como em relação às especificidades dos alunos da EJA, seja pelo tempo de afastamento da escola, seja pela trajetória escolar, e com base nas contribuições de Silva (2012), Silva e Vilela (2016) e nas orientações das Diretrizes Curriculares para a EJA, compreendemos a necessidade do uso de um material didático que possua linguagem acessível a todos, com abordagem pedagógica significativa e adequada aos alunos. Além disso, é fundamental a integralização dos conteúdos, assim como eles se apresentam em nossas vidas. Esse material deverá, ainda, dialogar com os alunos, de forma a contextualizar as suas práticas sociais, possibilitando, assim, a relação entre os saberes adquiridos ao longo da vida e os saberes escolares, o que implica, necessariamente, como já pontuado, na articulação do ensino com o mundo do trabalho.

Dessa forma, faz-se necessária a adoção de material específico de EJA para os componentes curriculares que ainda utilizam material de ensino regular, selecionando aqueles que estejam mais próximos das características supracitadas, com foco, especialmente, na linguagem e no diálogo com os alunos, com vistas a favorecer a autonomia nos estudos. A experiência com a adoção de material específico de EJA, relatada pela Professora de Ciências/Biologia na seção anterior, vem ratificar a imprescindibilidade dessa ação. Um material que contribua para que os alunos desenvolvam os estudos o mais autonomamente possível contribuirá, também, para que o aluno do CESEC não necessite frequentar o centro de forma demasiada para tirar suas dúvidas, minimizando, assim, as desistências dos estudos ocasionadas pela sua localização. Acrescenta-se que o material didático deverá ser compreendido como instrumento de suporte pedagógico, sobre o qual serão necessárias constantes intervenções didáticas, face à personalização do ensino e relação com o mundo do trabalho.

Reconhecendo que o problema da dificuldade em conciliar estudos e trabalho é comum aos alunos da EJA, não só no CESEC de Formiga, haverá que se promover a mobilização dos gestores dos CESECs de Minas Gerais, no sentido de

sensibilizar a Diretoria de EJA da SEE/MG para a necessidade da oferta de material didático específico para a modalidade que atenda às necessidades desses alunos, especialmente tendo o “mundo do trabalho” como eixo norteador do ensino. Cabe aqui esclarecer que, em outros estados da federação, a EJA semipresencial já conta com material didático com essa característica disponível aos alunos. No estado de São Paulo, através da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação e da Secretaria de Educação, o material didático para os alunos do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), centro de EJA semipresencial, é oferecido na forma digital e impressa, tendo como foco o mundo do trabalho.

Destarte, os professores que já utilizam material de EJA deverão adequá-lo aos propósitos ora relatados. O detalhamento dessa intervenção foi descrito no Quadro 16.

Quadro 16 - Oferecer material didático que atenda às especificidades da EJA

O que?	Como?	Por quem?	Onde?	Por que?	Quando?	Quanto custa?
12.Rever, adquirir ou reformular o material didático utilizado no CESEC.	12.1 Promover encontros para a revisão de todo o material didático utilizado no centro, adquirir material específico de EJA para os componentes curriculares que ainda utilizam material de ensino regular e reformular aqueles necessários.	12.1 Gestão escolar, coordenação pedagógica e professores orientadores.	12.1 Nas dependências do centro.	12. Necessidade de oferecer material didático que atenda às necessidades do aluno da EJA.	12. Início de 2019.	12.1 Uso da verba de Manutenção e custeio ou PDDE.
	12.2 Solicitar à SEE/MG a oferta de material	12.2 Gestão do CESEC	12.2 Junto à SEE/MG.			12.2 Sem custos.

	didático para os alunos da EJA semipresencial que tenham como eixo norteador o mundo do trabalho.					
--	---	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

13- Da necessidade de contínuo aprimoramento para atuar na função de gestora escolar

Face às fragilidades evidenciadas na gerência dos projetos anteriores, bem como à necessidade de desenvolvimento de habilidades que propiciem maior coesão da equipe na implementação das ações, torna-se necessária a contínua capacitação da gestora para o exercício da função. Ademais, como vimos em Paradela (2016), para o exercício eficaz da gestão é fundamental a busca do aprendizado contínuo, em função da necessidade de o gestor atuar como educador de sua equipe. Sendo assim, a gestora deverá prever, em seu Plano de Gestão de Desempenho Individual (PGDI)¹⁶, a realização de cursos de capacitação na área da gestão escolar, especialmente no que se refere à gestão de pessoas e gestão de projetos, assim como leituras afins. No Quadro 17, mais detalhes sobre essa proposta.

Quadro 17 - Da necessidade de contínua capacitação gestora

O que?	Buscar capacitação contínua para o exercício da função de gestora.
Como?	Prever no PGDI a realização de cursos de aprimoramento profissional para o exercício da função de gestora, oferecidos pela SEE/MG ou por outras instituições públicas.
Por quem?	Gestora do CESEC.
Onde?	Nos locais onde são oferecidos os cursos e em sua residência.
Por que?	Necessidade de aprimoramento para o exercício da função, face à fragilidade na gerência de projetos e coesão da equipe para a sua implementação.
Quando?	Durante todo o ano de 2019.
Quanto custa?	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

¹⁶ Instrumento de avaliação de desempenho, construído no início de cada ano letivo, juntamente com a chefia imediata, no qual são previstas as ações que serão desenvolvidas naquele ano, na busca da solução dos problemas diagnosticados.

14- Da necessidade de reformulação do Módulo I de todos os componentes curriculares

A presente pesquisa trouxe dados que evidenciaram, tanto nos questionários aplicados aos alunos, como nas entrevistas com os profissionais do CESEC a necessidade de se reformular o Módulo I, uma vez que ele foi considerado muito extenso e complexo.

O processo de reformulação do Módulo I deverá ser realizado de forma democrática e participativa, junto aos professores e coordenação pedagógica. Para tanto, é necessário que seja promovida, inicialmente, uma reflexão e conscientização sobre a necessidade de se rever a função do Módulo junto à equipe pedagógica, frente aos resultados dessa pesquisa.

Compreendido como a porta de entrada no CESEC, da análise do que fora exposto, depreende-se que essa etapa não deve ter como prioridade a introdução de conteúdos programáticos. A análise dos dados obtidos nos questionários e nas falas dos entrevistados denotam que o Módulo I deve ter como principais objetivos: acolher o aluno; buscar conhecer a sua trajetória social, suas expectativas com relação aos estudos, bem como diagnosticar as suas potencialidades e fragilidades relacionadas ao conteúdo proposto, contribuindo, ainda, para incentivá-lo a permanecer nos estudos. Ademais, a remodelação do Módulo I, sob essa perspectiva, contribuirá para a contextualização do ensino, corroborando com as observações de Gadotti (2000 *apud* SILVA, 2012) e também com o que nos apresentou Silva e Vilela (2016) no referencial teórico.

O trabalho inicial da gestora consistirá no compartilhamento dos dados aqui presentes. Além disso, será feita uma conscientização da coordenação pedagógica e do corpo docente, com vistas a evidenciar a imprescindibilidade da intervenção sobre o Módulo. Há que se envolver todos os responsáveis nesse empreendimento, uma vez que a elaboração de um Módulo que atenda ao pressuposto acima ficará a cargo dos professores-orientadores e contará com o suporte da coordenadora pedagógica. Abaixo, buscou-se detalhar, no Quadro 18, a proposta descrita.

Quadro 18 - Da reformulação do Módulo I

O que?	Como?	Por quem?	Onde?	Por que?	Quando ?	Quanto custa?
14. Reformular o Módulo I de todos os componentes curriculares	14.1 Promover reflexão, junto à equipe, sobre a necessidade e de reformulação do Módulo I, segundo análise dos dados da presente pesquisa e reconstrução dos objetivos.	14.1 Gestora do CESEC.	14.1 Sala de reunião de Módulo II do CESEC.	14. Necessidade e de reformulação, tendo em vista que o Módulo foi considerado extenso e complexo. Ademais, ele se configura enquanto “chave” para a continuidade e dos estudos.	14.1 Dias escolares do início do ano letivo.	14.1 Sem custos.
	14.2 Proceder à reformulação do Módulo, segundo o resultado da análise da equipe.	14.2 Professores - orientadores e coordenação pedagógica	14.2 Nas dependências do centro e locais da preferência dos professores .		14.2 Fevereiro a março de 2019.	14.2 Usar verba de Manutenção e Custeio ou PDDE.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

15. Quanto ao problema da dificuldade de aprendizagem

Quanto às intervenções propostas para minimizar o problema da “dificuldade de aprendizagem”, motivo pelo qual alguns alunos desistiram dos estudos no Módulo I, cabe refletir que ao não conseguirem corresponder às expectativas escolares, muitos alunos colocam si mesmo como responsáveis pelo desfecho que resultou na sua evasão, responsabilidade essa que deve ser atribuída à escola. Não obstante as diversas origens das dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos da EJA, assim como recomenda Sales (2016), apoiada em Mesquita (2009), faz-se necessário o comprometimento de todos os atores do cenário escolar no processo de construção organizacional favorável à aprendizagem dos alunos. Esse processo, como já mencionado, pressupõe uma contínua reflexão acerca do modelo de gestão escolar, formação docente, metodologias de ensino, planejamento e

adaptações do Projeto Político Pedagógico. Há que se ressaltar, mais uma vez, que a aprendizagem dos alunos da EJA somente será consolidada caso seja significativa, o que requer contemplar, no processo de ensino, o perfil, as vivências e as necessidades dos seus sujeitos.

Destarte, seja ou não pela defasagem na leitura e escrita, em Matemática ou outras disciplinas, visando minimizar as dificuldades impostas pela “dificuldade na aprendizagem”, o CESEC deverá realizar constantes movimentos didático-pedagógicos que favoreçam a superação desses entraves pelos alunos. Por ora, acreditamos que todas as ações previstas anteriormente vão ao encontro desse problema. Contudo, deverão ser pensadas e planejadas iniciativas de intervenção pedagógica individuais ou para grupos de alunos que apresentem as mesmas necessidades, visando, de forma concomitante aos estudos do Módulo ou antes de iniciá-lo, sanar as dificuldades objeto de defasagem escolar. Faz-se, ainda, necessário, mediante a análise da fala de alguns professores, reduzir a delimitação do número de matrículas iniciais de três para apenas dois componentes curriculares, prevendo essa regulamentação no PPP da escola. Assim, o aluno conseguirá planejar e organizar melhor os seus estudos, o que favorecerá as suas condições de aprendizagem.

O Quadro 19 vem detalhar as ações complementares descritas acima.

Quadro 19 - Sobre a dificuldade de aprendizagem

O que?	Como?	Quem?	Onde?	Por que?	Quando?	Quanto custa?
15. Contribuir para minimizar o problema da dificuldade de aprendizagem objeto de defasagem escolar.	15.1 Desenvolver projeto de intervenção pedagógica individual ou para um grupo, que será implementado pelo professor-orientador ou pela PEUB, sob coordenação da supervisora.	15.1 Coord. pedagógica, PEUB e professores - orientadores.	15.1 Nas dependências do CESEC.	15.. Minimizar o problema da dificuldade de aprendizagem apresentada por alguns alunos.	15.1 Todo o ano de 2019.	15. Sem custos.

	15.2 Prever no PPP do CESEC o número máximo de matrícula inicial em dois componentes curriculares.	15.2 Gestão e Colegiado escolar do CESEC.	15.2 Nas dependências do CESEC.			15.2 Início de 2019.	
--	--	---	---------------------------------	--	--	----------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Diferentemente dos anos anteriores, as ações de monitoramento e avaliação estarão previstas no calendário escolar e deverão ser realizadas bimestralmente, em Reuniões de Módulo II planejadas para essa finalidade. Além da apresentação dos dados de matrícula e não conclusão no Módulo I por componente curricular e por professor, durante as reuniões, serão avaliadas todas as ações constantes do PAE, visando à mobilização de todos os atores responsáveis no comprometimento com a sua implementação. Ademais, o contínuo monitoramento permitirá proceder às devidas adequações em tempo hábil, quando necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante as conquistas obtidas no campo da Educação de Jovens e Adultos, a modalidade de ensino permanece às margens das políticas educacionais. Nas últimas duas décadas, a EJA foi incluída na legislação como uma modalidade da Educação Básica. Nesse sentido, no financiamento público, é beneficiada pelo FUNDEB. Verificou-se, também, a ampliação da oferta e a adoção da metodologia semipresencial e presencial de ensino. No entanto, compreendida como um direito que deva ser garantido desde o acesso, à permanência e à conclusão dos estudos, muito ainda tem que ser feito. No CESEC, transitam pessoas com as mais diferentes características e necessidades. Nessa perspectiva, é fundamental o reconhecimento de tais questões para a construção de políticas públicas eficazes, bem como para o pensar pedagógico dentro da escola. Nesse limiar, esse trabalho teve como objetivo conhecer os fatores que contribuem para o elevado índice de alunos que se matriculam no CESEC de Formiga e não concluem o Módulo I dos diversos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por meio de tal entendimento, foi possível a proposição de medidas que atenuem esse índice. Ou seja, o estudo visou identificar os desafios da gestão escolar, frente à não permanência dos estudantes no regime semipresencial da EJA, ainda quando do curso do primeiro Módulo.

Para alcançar o que se propôs, inicialmente, descreveu-se a realidade do CESEC de Formiga, apresentando o problema da não conclusão do Módulo I enquanto desafio para a permanência nos estudos. Posteriormente, foram identificados e dimensionados os fatores que contribuem para o problema, com base em análise literária e nos dados resultantes da pesquisa de campo. Por fim, foi proposto um Plano de Ação Educacional para que a unidade de ensino alcance maiores índices de conclusão no módulo, de forma que os não concluintes retomem os estudos, e os estudantes consigam a certificação na Educação Básica.

Compreendendo a necessidade de envolver todas as pessoas interessadas e corresponsáveis no processo de educação oferecido no CESEC, a metodologia da pesquisa proporcionou a participação dos alunos não concluintes dos anos de 2016 e 2017 e dos profissionais atuantes na escola no ano de 2018. A análise dos dados resultantes da pesquisa de campo teve como subsídio a literatura estudada, na qual

estiveram presentes diversos autores que escreveram sobre o tema, bem como legislações pertinentes.

Muito embora a autonomia escolar possua delimitações para a sua atuação sobre os problemas relacionados à frequência escolar e ao aprendizado, o reconhecimento do perfil dos alunos, assim como o entendimento de suas especificidades e principais dificuldades contribuem para se pensar ações internas que minimizem o impacto oferecido por fatores externos. A pesquisa nos permitiu perceber a predominância de alunos jovens-adultos entre os sujeitos participantes. O reconhecimento do perfil desses alunos favoreceu a compreensão da necessidade de se buscar, na sua cultura, nas suas linguagens e nos desafios que a sociedade lhes impõe, os fazeres internos que irão contribuir para a sua frequência e permanência no Centro e/ou para que se identifiquem com o ambiente escolar e encontrem motivos para nele permanecerem.

Dentre os desafios impostos aos alunos do CESEC, verificou-se que os fatores externos possuem maior influência sobre sua permanência no Centro. Dentre esses fatores, foram elencados: a dificuldade com a localização do Centro; conciliação do trabalho e estudos; encontrar pessoas que possam cuidar dos filhos para estudarem; e falta de motivação e desinteresse.

Não obstante apresentarem resultados com menor significado, foram apresentados e analisados os fatores intraescolares presentes nos resultados, bem como planejadas ações visando a redução de seus impactos, frente à escolarização dos alunos. Dentre os fatores internos, sobre os quais a gestão escolar possui maior autonomia interventora, verificou-se a necessidade de se rever procedimentos administrativos e pedagógicos. Dentre eles, é fundamental investir na qualidade do acolhimento ao aluno desde a secretaria, o que demanda certa afabilidade e cortesia no tratamento, face aos anseios desse aluno de retornar aos estudos. Também ficou evidenciado que o acolhimento realizado na entrevista com os alunos, juntamente à coordenadora pedagógica ou à direção, não vem atendendo aos objetivos do Centro, ensejando aprimoramento. Por fim, o acolhimento realizado pelos professores-orientadores se demonstrou insatisfatório, o que pode ser atribuído à falta de capacitação dos professores para atuar na modalidade de ensino e à demanda de alunos nos primeiros meses do ano. Verificou-se, também, a desproporção do número de matrículas realizadas para cada professor no início do ano, o que concorre para que algumas salas fiquem mais cheias que outras,

comprometendo a qualidade do acolhimento e também do atendimento a esses alunos. A forma como acontecem o acolhimento e atendimento inicial é decisiva no retorno do aluno ao Centro, dada sua baixa autoestima, timidez e insegurança.

Quanto aos aspectos relacionados ao processo de ensino no Centro, ficou evidenciada a necessidade de se rever a maneira de ensinar do professor; o ensino da Matemática; o material didático utilizado em todos os componentes; o atendimento na biblioteca; e a capacitação gestora no gerenciamento de projetos e legitimidade das ações. Os resultados apontaram, ainda, a dificuldade de alguns alunos com o ensino individual, bem como a imprescindibilidade da superação do aspecto da individualização do ensino, mediante propostas de aprendizagem coletiva. O impacto negativo, causado pelo Módulo I e as dificuldades que os alunos apresentaram para sua realização, ensejou a necessidade de se propor a revisão e reformulação do Módulo.

Como pesquisadora, mas também gestora do CESEC de Formiga, vejo nesse trabalho a esperança de modificar a realidade de um grande número de pessoas que buscam, na Educação Básica, o instrumento para a transformação de suas vidas. Esse direito, por fatores diversos, não foi usufruído em tempos anteriores, mas pode ser retomado e vivenciado de forma mais profícua, face à consciência da necessidade dos estudos para ampliar as oportunidades no campo do trabalho. Caberá à equipe escolar acrescentar à essa conscientização, que, para o desenvolvimento das competências que o aluno do CESEC necessita adquirir ou aprimorar, são necessárias dedicação e persistência, contrapondo-se ao seu desejo do imediatismo. Cabe destacar que essa pesquisa me possibilitou a ampliação do olhar sobre os alunos matriculados no CESEC, contribuindo para que eu compreendesse melhor os seus anseios, as suas dificuldades, além de expectativas, tornando visíveis formas mais efetivas de aproximação, de argumentação e aprimoramento do trabalho. Não obstante tenha se confirmado que os fatores extraescolares tenham maior influência no abandono dos estudos, como eu previa, evidenciou-se que os alunos da EJA necessitam de um olhar sensível para a sua realidade. Contemplando-se a diversidade no fazer escolar e os objetivos dos alunos quanto à escolarização, especialmente no que se refere aos anseios relacionados ao mercado de trabalho, visualizo maiores chances de superar o desafio imposto aos alunos por problemas de ordem social, pessoal ou econômica.

Enquanto política pública, a EJA semipresencial é fundamental para a escolarização de cidadãos que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo considerado “adequado” e que necessitam de flexibilização de horários, devido às responsabilidades assumidas. Na busca por garantir a permanência dos alunos no CESEC, a equipe deverá permanecer coesa e em constantes movimentos, de forma a aproximar os alunos do Centro, tornando-o mais atrativo, favorecendo o cumprimento de sua missão. Entretanto, caberá maior articulação com a gestão municipal, as empresas locais, as Associações dos Bairros e as universidades que funcionam na cidade, compartilhando tal responsabilidade e a compreensão de que a educação para os alunos da EJA, para além de trazer benefícios para o aluno, contribui para o desenvolvimento social. Ademais, a mobilização dos gestores dos CESECs, mediante a formação de Grupos de Trabalho, como foi em 2016, deverá permanecer ativa, na busca de maior reconhecimento e valorização da EJA semipresencial no Estado. Cabe destacar que o estado de Minas Gerais conta atualmente com 103 CESECs em funcionamento. A dificuldade em conseguir transporte público para os alunos, a ausência de material didático específico, a falta de capacitação continuada para o trabalho, a fragilidade de sua legislação e a não implementação da Educação Profissional prevista em sua Resolução denotam que a EJA semipresencial ainda não entrou de forma consistente e definitiva para a agenda governamental.

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando. Gestão Escolar e Qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Revista Estudos e Pesquisa Educacionais**, São Paulo, n. 1, 2010.

AFONSO, Maria Lúcia Miranda; VIEIRA-SILVA, Marcos; ABADE, Flávia Lemos. O processo grupal e a Educação de Jovens e Adultos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 4, p.707-715, dez. 2009.

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Ângela Maria. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, XII, Curitiba, 26 a 26 de outubro de 2015. **Anais...Curitiba:EDUCERE**, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017. 2015

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p.95-103, jul./dez.2013. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/753/526>>. Acesso em: 15 out. 2017

ANZORENA, Denise Izaguirre; BENEVENUTTI, Zilma Mônica Sansão. **Educação de Jovens e Adultos**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

ARAÚJO, Nelma Sgarbosa Roman de. **A educação de Jovens e Adultos e a resolução de problemas matemáticos**. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Curso de Educação para a Ciência e o Ensino da Matemática, Maringá, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/matematica_artigos/dissertacao_nelma_araujo.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

ARROYO, Miguel G. Escola como espaço público: exigências humanas. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 121, p. 118-123, 2001.

BASSEY, Michael. **Case study research in educational settings**. Londres: Open University Press, 2003.

BARROS, Marcelo Alves; LABURO, Carlos Eduardo; ROCHA, Zenaide F. D. C. Análise do vínculo entre grupo e professora numa aula de ciências do ensino fundamental. **Ciência e Educação [online]**, Bauru, v. 13, n. 2, p.235-251, 2007.

BEHRENS. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BLEGER, José. **Temas de psicologia** – Entrevistas e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Gráfica do Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 18 ago. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 11, 5 de julho de 2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm?>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, 3 de abril de 2001**. Consulta tendo em vista a Resolução CEE/SC 64/98 e CNE/CEB 01/2000. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em 23 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Encceja**. Portal do MEC (online). Brasília, DF, 2018 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/encceja>>. Acesso em: 09 set. 2018.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012

CARDOSO, Ana Lúcia Tomaz. A educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho. In: ENCONTRO DE ESTUDOS E PESQUISA EM HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO, 1º, Campinas, 03 a 05 de setembro de 2007. **Anais...**Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trab_pdf/t_ana%20lucia%20tomaz%20cardoso.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CATELLI JUNIOR, Roberto; GISI, Bruna; SERRÃO, Luis Felipe Soares. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p.721-744, set./dez. 2013.

CATELLI JUNIOR, Roberto. **A educação de jovens e adultos chega a apenas 5% do público ao qual se destina**. **Revista Época [online]**, Rio de Janeiro, 25 jun. 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/roberto-catelli-jr-educacao-de-jovens-e-adultos-chega-apenas-5-do-publico-ao-qual-se-destina.html>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DE FORMIGA. **Projeto Político Pedagógico**. Formiga, MG, 2017b.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CONTINUADA DE FORMIGA, Ata da reunião Pedagógica. Formiga, MG, 31 agosto 2017a.

CHIARADIA, Nilda Stecanela. **Um olhar para além do fracasso escolar**: um estudo de caso nas turmas de progressão da rede municipal de Ensino de Caxias do Sul-RS. 2002. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Caxias do Sul, 2002.

CONFITEA - CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. III, 1997. Declaração final e agenda para o futuro. Lisboa, Portugal, Hamburgo: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://www.vsy.fi/eaee/eng/confinl.html#top>> Acesso em: 5 fev. 2016.

CONFITEA - CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA ADULTOS, VI: **Marcos de Ação em Belém**. Unesco: Brasília, abril de 2010. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

CONDE, Eduardo Salomão. Abrindo a caixa - elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v.2, n.2, p. 78-100, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistappgp.caedufjf.net/index.php/revista1/article/view/24/22> >. Acesso em: 19 ag. 2018

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

CARRANO, Paulo César. Educação de jovens e adultos e juventude: os desafios de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista Educação de Jovens e Adultos [online]**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 01-11, ago. 2007. Disponível em:< http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p.251-266, 2011. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/201>>. Acesso em: 15 out. 2017.

DANYLUK, Ocsana Sônia (Org.). **Educação de adultos**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2001.

DAYRELL, Juarez. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 53-67.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p.40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 13 out. 2017.

DORIGONI, Gilza Maria Leite, SILVA, João Carlos da.. Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar. **Portal Dia a dia Educação [online]**, Curitiba, PR, 2007. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

FARIA, 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. 2013. 117f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, MG, 2013. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/evasao-e-permanencia-na-eja-por-um-trabalho-de-qualidade-na-gestao-de-uma-escola-da-rede-municipal-de-belo-horizonte-roselita-soares-de-faria/>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**: especificidades, desafios e contribuições. 3.ed. Autentica: Rio de Janeiro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

FREIRE, Rose Hélida Astolfo. **Possíveis causas da evasão escolar e de retorno na educação de jovens e adultos**. 2014. 39 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4434/1/MD_EDUMTE_2014_2_74.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas esvaziadas. **Avaliação das Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p.389-410, jun./ago. 2010.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.) **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 2. Ed. São Paulo; Cortez/IPF, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: um legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 243-254.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista de Docência Universitária**, Valencia, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISA. **Dados do Censo Escolar**. Brasília, DF, 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados do município de Formiga** [online]. Rio de Janeiro, RJ, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

PEREIRA, Maria Elisabete; ROHDEN, Fabíola; BRANDT, Maria Elisa; ARAÚJO, Leila; OHANA, Graça; BARRETO, Andreia; KACOWICZ, Roberta (Orgs.) **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.

KLEIN, Clovis Ricardo; FREITAS, Maria do Carmo Duarte. Motivos do abandono escolar na educação de jovens e adultos: estudo de caso de escola do Paraná. IN: SIMPOSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SOCIEDADE, I, Curitiba, Paraná. **Anais...Curitiba: ESOCITE**, 2011. Disponível em: <<http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt007-motivosdo.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

LIMA, Edivânia Maria Barros; OLIVEIRA, Nilton de; PAZ, Vladson Santos da. Educação de jovens e adultos e mundo do trabalho: diálogos discentes e docentes na escola municipal. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, XII, Curitiba, 26 a 26 de outubro de 2015. **Anais...Curitiba: EDUCERE**,. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19972_10504.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Serqueira de; GIRLINK, Robert; KERH, Sherry. **A escola participativa** – o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Margarida Maria; ALVES, Miriam Flávia. O PNE e os desafios da educação de jovens e adultos na próxima década. Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos [online], Goiânia, GO, 2015. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/texto1margaridamiriam.pdf>>. Acesso em 25 de ago. 2017

MAGALHÃES, Vanessa Nogueira de Souza. **Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos**. 2013. 41 f. Monografia (Especialização) - Universidade de Brasília,

Faculdade de Educação, Curso de Coordenação Pedagógica, Brasília, 2013.

Disponível em:

<http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8131/1/2013_VanessaNogueiraDeSouzaMagalhães.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em:

<<http://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 22 de set. 2017.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 162, de 21 de novembro de 2000**. Belo horizonte, MG, 21 nov. 2000.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 444, de 24 de abril de 2001**. Regulamenta, para o Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, a Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, MG, 2001. Disponível em: <<http://www.casacivil.mg.gov.br/Sistemas/LegislacaoCompleta.aspx?cod=29779>>. Acesso em: 05 set. 2017.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 42.939, de 09 de outubro de 2002**. Cria Unidade Estadual de Ensino no município de Formiga. Belo Horizonte, MG, 2002.

MINAS GERAIS. **Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012**. Altera as Leis nº 15.293, de 05 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos profissionais de educação básica do estado e nº 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do grupo de atividades de defesa social do poder executivo, e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2012a. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=20592&ano=2012>>. Acesso em: 04 set. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. **Resolução nº 2250, de 28 de dezembro de 2012**. Estabelece o funcionamento dos CESECs e dá outras providências. Belo Horizonte, DF, 2012b.

Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2250-12-r.pdf>. Acesso em 8 de dez/2016

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA – cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2016. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2843-16-r-republicacao.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2017.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 2.943, de 18 de março de 2016**. Estabelece o funcionamento dos CESECs e PECONs em Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 19 mar. 2016. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2943-16-r.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 3.660, 1º de janeiro de 2017**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação a partir de 2018 e dá outras providências. Belo Horizonte, MG, 2017.

MORENO, Gilberto Gerimo-la. Juventude e Educação de Jovens e Adultos. **Portal Paulo Freire** [online], FEUSP, 2000. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4143/1/FPF_PTPF_01_0800.pdf. Acesso em: 21 jun. 2018

MOTTA, Simone Fialho da. **Educação e jovens e adultos**: evasão, regresso e perspectivas futuras. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2007, 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Programa de Pós-graduação em Educação, Ribeirão Preto, 2007. Disponível em: <<http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-26976/educacao-de-jovens-e-adultos--evasao-regresso-e-perspectivas-futuras>>. Acesso em: 29 out. 2017.

MOURÃO, Marília. **A não permanência na educação de jovens e adultos semipresencial em um centro estadual de educação continuada (CESEC) do Estado de Minas Gerais**. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, MG, 2013. Disponível em: < <http://www.mestrado.caedufjf.net/a-nao-permanencia-na-educacao-de-jovens-e-adultos-semipresencial-em-um-centro-estadual-de-educacao-continuada-cesec-do-estado-de-minas-gerais/>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

NEGREIROS, Fausto; SILVA, Carolina Fernanda Da Costa; SOUSA, Camila Clarisse Gomes de e SANTOS, Dayane Bastos dos. Análise psicossocial do

fracasso escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Psicol. pesq.** [online]., v.11, n.1, p. 1-2, 2017.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Gislene Trigo. Impasses e alternativas de política educacional para a América Latina: Gestão dos sistemas escolares - quais caminhos perseguir? **IFHC/CIEPLAN**, São Paulo, p.01-38, 2008.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 9. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1998.

PARADELA, Victor. **Competências da liderança na gestão escolar**. 2016- Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Mestrado Profissional em Educação, Juiz de Fora, MG, 2016. (Material didático).

PAULA, Claudia Regina de; OLIVEIRA, Maria Cristina de. **Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibope, 2011.

PEDRALLI, Rosângela, CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 771-788, 2013.

PEREIRA, Dulcineia de Fátima Ferreira. Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: um olhar Histórico sobre as Políticas Públicas ou ausência delas. **Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 1, p.53-73, jan./jun. 2007.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisas em saberes educacionais, Araxá, v.4, n. 4, p. 128-148, 2008.

SALES, Elenice da Costa. **Evasão na EJA sob o olhar dos alunos de três escolas do Amazonas**. 2016. 158f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, MG, 2016. Disponível em:< http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/11/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Elenilce_Sales.pdf>. Acesso em: 06 out. 2017.

SILVA, Hellen Tânia Rodrigues da; MOURA, Tânia Mara Souza. Educação de Jovens e Adultos - EJA: desafios e práticas pedagógicas. **Revista Eletrônica da Univar**, Barra dos Garças, v. 3, n. 0, p.31-36, 2013.

SILVA, Janine Marta Pereira Antunes da; VILLELA, Ana Maria Nápoles. O livro didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ferramenta para certificação ou para um processo de ensino e aprendizagem significativo? **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 1, p.1-18, 2016. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26721/26721.PDFXXvmi=>>>. Acesso em: 22 out. 2017.

SILVA, Jonas Cordeiro da. **Fatores intraescolares e o desempenho escolar: o caso de uma escola da rede estadual no Amazonas**. 2016. 187f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, MG, 2016.. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/05/JONAS-CORDEIRO-DA-SILVA.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2017.

SILVA, Wily Rosário da. **Análise dos Fatores da Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Simão Luts Kossobutzki**. 2012. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de Brasília, Palmas, 2012. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3914/1/2012_WilyRosariodaSilva.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2017.

SOUZA, Ângela Mirtes de. Análise dos Possíveis Determinantes de Evasão/Exclusão Escolar dos Alunos da Educação de Jovens e Adultos. **Portal Dia a Dia Educação [online]**, Curitiba, PR, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2172-8.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

VYGOTSKY, Lev. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p.681-701, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>>. Acesso: 26 nov. 2017.

VYGOTSKY, Lev. **O Desenvolvimento psicológico na Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS QUE ABANDONARAM O CESEC

Este questionário pretende oferecer informações que irão favorecer a análise dos fatores que contribuem para o elevado índice de abandono dos alunos matriculados no Módulo I do CESEC de Formiga – escola de EJA semipresencial, especialmente os fatores relacionados ao trabalho escolar.

Prezado(a) Aluno(a),

Meu nome é Mirlene Rios Elias Fernandes. Estou realizando uma pesquisa de Mestrado que busca compreender os motivos que levam um grande número de alunos e alunas a se matricularem no CESEC e desistirem dos estudos antes mesmo de concluírem o Módulo I. Você é um desses alunos/alunas e sua participação é fundamental para o alcance de meus objetivos. Sendo assim, suas respostas a esse questionário contribuirão para a compreensão do problema. É importante que você seja sincero. Sua identidade será mantida em sigilo.

FATORES EXTRAESCOLARES

Perfil socioeconômico e motivos para voltar a estudar

1- Sexo:

() Masculino () Feminino

2- Idade:

() entre 15 a 20 anos () 21 a 30 () 31 a 50 () mais de 51

3- Como você se considera?

() branco () pardo () negro () amarelo () indígena

4- Estado civil:

() solteiro () casado () união estável () divorciado () viúvo () outros

5- Possui filhos?

() sim () não

6- A casa em que você mora é:

própria alugada cedida

7- Quantas pessoas moram com você? _____

8- Você trabalha?

sim não

9- Se trabalha, qual sua carga horária de trabalho?

menos de 4 horas por dia

entre 4 e 6 horas por dia

ente 6 e 8 horas por dia

mais de 8 horas por dia

10- Se trabalha, ajuda nas despesas do lar?

sim não

11- Se trabalha, qual o seu tipo de emprego?

contrato em Carteira de Trabalho efetivo autônomo informal

12- Qual motivo levou você a voltar a estudar?

13- Ao se matricular no CESEC, você escolheu as matérias que desejava cursar inicialmente. Assinale abaixo, **de acordo com o nível de ensino em que se matriculou**, quais foram essas matérias.

Se foi no **Ensino Fundamental**:

Arte

Ciências

Geografia

História

Se foi no **Ensino Médio**:

Arte Química

Biologia Sociologia

Geografia Filosofia

História Matemática

Inglês Inglês Matemática Física Português Português

14- Abaixo foram relacionadas algumas possíveis causas que não têm relação com a escola, e que contribuíram para que você desistisse dos estudos no CESEC, ainda no Módulo I. Assinale o quanto você considera que cada uma delas tenha influenciado na sua decisão.

	Nenhuma influência	Muito pouca influência	Pouca influência	Muita influência
Necessidade de trabalhar/dificuldade em conciliar trabalho e estudo				
Falta de incentivo familiar				
Necessidade de cuidar dos filhos e/ou afazeres domésticos				
Problemas de saúde com você ou alguém da família				

Acrescente outra causa, se necessário:

FATORES INTRAESCOLARES

Avaliação da escola e motivo de abandono do estudo

15- De acordo com as afirmativas do quadro abaixo, assinale a resposta que corresponde à sua concordância:

	Concordo	Mais concordo que discordo	Mais discordo que concordo	Discordo
O funcionários da secretaria foram atenciosos durante a minha matrícula.				
Na entrevista junto às coordenadoras pedagógicas, eu me senti acolhido e incentivado.				
Na entrevista junto às coordenadoras pedagógicas, todas as minhas dúvidas quanto ao funcionamento do CESEC foram esclarecidas.				
Os professores foram atenciosos e acolhedores				

quando me receberam.				
A maneira de ensinar os conteúdos, utilizada pelo professor, foi esclarecedora.				
Fui atendido(a) prontamente na biblioteca.				
O material didático possui uma forma de apresentação dos conteúdos que contribuiu para que eu realizasse meus estudos sozinho, necessitando do professor apenas para sanar algumas dúvidas.				
A organização/administração do CESEC favorece a permanência do aluno no centro.				
Enquanto aluno do CESEC, senti falta de aulas coletivas.				

16- Na sua percepção, quais os fatores relacionados ao trabalho escolar podem estar contribuindo para que muitos alunos não concluam o Módulo I e deixem de frequentar o CESEC?

17- Quais foram as suas principais dificuldades enquanto aluno matriculado no Módulo I?

18- Qual foi o motivo que levou **você** a não dar continuidade no estudo?

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE B - ROTEIRO (SEMIESTRUTURADO) DE ENTREVISTA

SUJEITOS: Professores-orientadores, coordenadoras pedagógicas, secretário, ATBs, e professoras para uso da biblioteca

Esta entrevista pretende oferecer informações que irão favorecer a análise dos fatores que contribuem para o elevado índice de abandono dos alunos matriculados no Módulo I do CESEC de Formiga – escola de EJA semipresencial.

- 1- Qual é a sua função no CESEC?
- 2- Você é efetivo ou designado?
- 3- Possui experiência anterior de atuação na EJA? Em caso de resposta positiva, diga qual.
- 4- Já realizou algum curso para atuar na EJA? Qual?
- 5- Qual a sua percepção sobre o trabalho desenvolvido:
 - a- pela gestão escola
 - b- pela coordenação pedagógica
 - c- pelos professores-orientadores
 - d- pela secretaria e professores para uso da biblioteca
- 6- Na sua percepção, quais os motivos que levam os alunos a se matricularem no CESEC?
- 7- Quais as principais dúvidas/dificuldades ou anseios demonstrados pelo aluno matriculado no Módulo I com relação ao CESEC e (sendo professor), com relação a sua disciplina?
- 8- Como você procura ajudar o aluno a vencer essas dificuldades?
- 9- Como você avalia a forma de acolhimento dos alunos do Módulo I no CESEC:
 - a) pela secretaria:
 - b) pela coordenação pedagógica:
 - c) pelos professores
 - d) pelo PEUB
- 10- Se você considera que esse acolhimento pode melhorar, o que sugere para que isso ocorra?

11- Sabemos que há no CESEC um elevado índice de não conclusão no Módulo I. Verifica-se, pois, que esses alunos não estão estabelecendo um vínculo com a escola. Isto é, não estão construindo uma relação de pertencimento com o ambiente escolar. A que você atribui essa dificuldade?

12- O que você sugere que a escola possa fazer no sentido de contribuir para que esse vínculo venha a ser construído?

13- Você conhece o material didático utilizado pelos alunos do CESEC? Se conhece e tem condições de contribuir com sua análise perceptiva sobre ele, responda:

- a) A linguagem é acessível/apropriada para alunos da EJA?
- b) Os conteúdos abordados são pertinentes para a modalidade de ensino?
- c) A forma de abordagem dos conteúdos leva em consideração o público ao qual se destinam?
- d) O material contribui para a promoção da autonomia nos estudos?

14- Se professor ou coordenadora e encontra problemas com o material adotado pela escola, o que tem feito para que esse problema não contribua para o abandono do aluno matriculado no Módulo I?

15- Sabemos que existem diversos fatores extraescolares que interferem na permanência dos nossos alunos na escola. Quais você considera que devem ser destacados?

16- E dentre os fatores relacionados ao trabalho escolar, na sua percepção, quais podem estar contribuindo para o elevado índice de não conclusão do Módulo I no CESEC e como a escola pode minimizá-los?

17- Você gostaria de acrescentar algo que considera relevante para essa pesquisa?

OBRIGADA PELA PARTICIPAÇÃO!