



ANDERSON JOSÉ DA SILVA ZAMINGNANI

**Abordagem estratégica da Educação de Jovens e Adultos a partir
do Balance Scorecard em municípios de São Paulo - Brasil**

**TRÊS CORAÇÕES – MG
2024**

ANDERSON JOSÉ DA SILVA ZAMINGNANI

**Abordagem estratégica da Educação de Jovens e Adultos a partir do Balance Scorecard
em municípios de São Paulo - Brasil**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário UninCor (UninCor) como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Gestão, Planejamento e Ensino

Orientador: Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva

TRÊS CORAÇÕES
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca do Centro Universitário UninCor – UninCor

Z23g Zamingnani, Anderson José da Silva.
Abordagem estratégica da Educação de Jovens e Adultos a partir do Balance Scorecard em municípios de São Paulo – Brasil. / Anderson José da Silva Zamingnani. Três Corações, 2024.
111 f.

Orientador: Dr. Antônio dos Santos Silva.
Produto Técnico/Tecnológico do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino. Centro Universitário UninCor – UninCor.

1. Gestão escolar. 2. Educação - EJA. 3. Políticas públicas. I. Silva, Antônio dos Santos (Orient.). II. Centro Universitário UninCor – UninCor. III. Título.

CDU: 37.07

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR ANDERSON JOSÉ DA SILVA ZAMINGNANI, COMO PARTE DOS REQUISITOS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE NO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO, PLANEJAMENTO E ENSINO.

Ao 10 dias do mês de julho de dois mil e vinte e quatro, reuniram-se, remotamente, a Comissão Julgadora, constituída pelos professores doutores: Antonio dos Santos Silva (UNINCOR), Fernanda Versiani de Rezende (Centro Universitário Unihorizontes), e Alexandre Tourino Mendonça (UNINCOR), para examinar o candidato Anderson José da Silva Zamingnani na defesa de sua dissertação intitulada: *ABORDAGEM ESTRATÉGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS A PARTIR DO **BALANCE SCORECARD** EM MUNICÍPIOS DE SÃO PAULO - BRASIL*. O Presidente da Comissão, Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva, iniciou os trabalhos às 10:30 horas, solicitando ao candidato que apresentasse, resumidamente, os principais pontos do seu trabalho. Concluída a exposição, os examinadores arguíram alternadamente o candidato sobre diversos aspectos da pesquisa e da dissertação. Após a arguição, que terminou às 12:00 horas, a Comissão reuniu-se para avaliar o desempenho do candidato, tendo chegado ao seguinte resultado: Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva (aprovado), Profa. Dra. Fernanda Versiani de Rezende (aprovado) e Prof. Dr. Alexandre Tourino Mendonça (aprovado). Em vista deste resultado, o candidato Anderson José da Silva Zamingnani foi considerado (aprovado), fazendo jus ao título de Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino.

Produto técnico defendido: Guia para diagnóstico e elaboração de mapas estratégicos para melhoria de gestão em escolas públicas que possuem Ensino para Jovens e Adultos.

Três Corações, 10 de julho de 2024.

Novo título (sugerido pela banca): _____

Documento assinado digitalmente
gov.br **ANTONIO DOS SANTOS SILVA**
Data: 13/02/2025 18:37:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva

Documento assinado digitalmente
gov.br **ALEXANDRE TOURINO MENDONÇA**
Data: 10/07/2024 14:53:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alexandre Tourino Mendonça

Documento assinado digitalmente
gov.br **FERNANDA VERSIANI DE REZENDE**
Data: 11/07/2024 15:27:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Fernanda Versiani de Rezende

Profa. Dra. Terezinha Richartz Santana
(Suplente interno)

Prof. Dr. Lucas de Carvalho Marinho Teixeira (Suplente externo)

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE - UNINCOR
Três Corações: Av. Castelo Branco, 82 - Chácara das Rosas | CEP: 37417-150 - TELEFONE: 35 3239.1000
Belo Horizonte: Av. Amazonas, 3.200 - Prado | CEP: 30411-186 - TELEFONE: 31 3064.6333
Caxambu: Rua Dr. Viotti, 134 - Centro | CEP: 37440-000 - TELEFONE: 35 3341.3288

Dedico este trabalho a todos e todas aqueles e aquelas que, por acreditarem e confiarem, não desistiram de mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Inteligência Suprema, Causa Primeira de todas as coisas.

Aos meus pais e irmãs pelo apoio e incentivo para vencer mais esta etapa.

À minha amiga e irmã Maria Helena do Amaral e aos amigos José Carlos e Carlos Augusto, pelo apoio, pelo incentivo e pela torcida em me verem realizar e conquistar o grande sonho de minha vida de ser Mestre.

Ao Orientador e Coordenador, Prof. Dr. Antônio dos Santos Silva, pelos ensinamentos passados, pelas brilhantes aulas, pela amizade, pela compreensão e pela brilhante orientação. Jamais permitiu que seus alunos se perdessem pelos caminhos da academia e da vida.

Ao Centro Universitário UninCor e a todos colegas professores.

À AESSP – Associação dos Empregados e Ex-Empregados do Sesi de São Paulo, pelos valiosos benefícios recebidos, permitindo estudar e concluir o curso com sucesso.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para o meu êxito profissional e acadêmico.

“Na Educação de Jovens e Adultos, reside a promessa de resgate do direito à aprendizagem, proporcionando oportunidades que transcendem as limitações temporais e sociais.” (Autor Desconhecido).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relatório Total de Alunos por Escola	página 17
Tabela 2 - Categoria Analítica 1: Perspectiva de aprendizado e crescimento.....	página 70
Tabela 3 - Categoria Analítica 2: Perspectiva de processos internos	página 74
Tabela 4 - Categoria Analítica 3: Perspectiva do cliente – aluno	página 77
Tabela 5 - Categoria Analítica 4: Perspectiva do retorno social.....	página 82

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Elaboração do <i>Balanced Scorecard</i> (BSC)	página 50
Figura 2: Exemplo de Mapa Estratégico	página 53
Figura 3: Mapa estratégico (em adaptação)	página 56
Figura 4: Escala de Lickert	página 70
Figura 5: Mapa estratégico para a abordagem da EJA em escolas de São Paulo	página 85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perspectivas do BSC na escola pública com modalidade da EJA.....	página 63
Quadro2: Perspectivas do BSC na escola pública com modalidade da EJA.....	página 69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Vínculo de trabalho	página 66
Gráfico 2 - Tempo de magistério	página 66
Gráfico 3 - Tempo de trabalho com a EJA	página 67
Gráfico 4: Trabalho apenas com EJA	página 67
Gráfico 5: Sexo	página 68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BSC – *Balanced Scorecard*

EJA – Educação de Jovens de Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNE – Plano Nacional de Educação

PPT – Produto Técnico-Tecnológico

RMVale – Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte

SED – Secretaria Escolar Digital

SEDUC – SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

UNINCOR – Centro Universitário do Vale do Rio Verde

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

RESUMO

A presente dissertação explora a gestão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas do interior de São Paulo. O estudo traça um panorama histórico da EJA no Brasil, destacando recortes de marcos históricos de 1920 até 2022 e faz uma revisão de documentos oficiais e marcos legais, incluindo a Constituição Federal de 1988 e diversas legislações específicas que consolidaram a EJA como modalidade de ensino, como um direito e dever do Estado. A pesquisa se concentra na gestão da EJA nas escolas públicas estaduais em municípios da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte do Estado de São Paulo, analisando políticas públicas e estruturas físicas e sociais para identificar formas de melhorar a gestão escolar da EJA. A abordagem quanti-qualitativa foi utilizada para integrar métodos de coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, permitindo uma triangulação de dados e uma compreensão mais completa dos fenômenos estudados. A análise documental, conforme Gil (2021) e Marconi e Lakatos (2021), foi essencial para entender as políticas públicas vigentes e identificar áreas de melhoria na gestão da EJA. Na etapa qualitativa, foram realizadas entrevistas padronizadas com diretores de escolas públicas estaduais da região estudada, seguindo as perspectivas do Balanced Scorecard (BSC), uma ferramenta de gestão proposta por Kaplan e Norton (1997). As entrevistas abordaram categorias analíticas como treinamento e desenvolvimento, uso de tecnologia, formação continuada e metodologias ativas, além de aspectos relacionados aos processos internos, ao cliente-aluno e ao retorno social. Na etapa quantitativa, foram aplicados questionários aos professores das escolas selecionadas, baseados nas mesmas categorias analíticas das entrevistas e utilizando a Escala de Likert, mediram a percepção dos professores sobre a gestão da EJA em suas escolas. Os resultados permitiram comparar as visões dos diretores e dos professores, identificando pontos de convergência e divergência. A dissertação conclui com a proposta de um plano de ações para a melhoria da gestão por meio de abordagem estratégica para a Educação de Jovens e Adultos a partir do BSC - *Balanced Scorecard* e do mapa estratégico. As propostas incluem revisão de políticas públicas, envolvimento da comunidade escolar, melhoria da infraestrutura, investimento na formação de professores, integração da tecnologia, formação de parcerias e monitoramento contínuo das práticas implementadas, melhoria do ambiente de aprendizagem tornando-o mais eficaz e inclusivo, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento pessoal dos alunos da EJA. A pesquisa destaca a importância de uma gestão eficiente da EJA para garantir acesso à educação de qualidade para jovens e adultos. Ao analisar políticas públicas e práticas escolares, a dissertação oferece proposta de abordagem estratégica a partir do BSC – *Balanced Scorecard* para melhorar a gestão escolar, contribuindo para o desenvolvimento de uma EJA mais robusta e efetiva.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Políticas públicas. Gestão escolar. Balanced Scorecard (BSC)

ABSTRACT

This dissertation explores the management of Youth and Adult Education (YAE) in public schools in the interior of São Paulo. The study provides a historical overview of YAE in Brazil, highlighting historical milestones from 1920 to 2022, and reviews official documents and legal milestones, including the 1988 Federal Constitution and various specific laws that consolidated YAE as an educational modality, as a right and duty of the State. The research focuses on the management of YAE in state public schools in municipalities in the Metropolitan Region of Vale do Paraíba and the North Coast of the State of São Paulo, analyzing public policies and physical and social structures to identify ways of improving school management of YAE. The quantitative-qualitative approach was used to integrate methods for collecting and analyzing quantitative and qualitative data, allowing for a triangulation of data and a more complete understanding of the phenomena studied. Documentary analysis, according to Gil (2021) and Marconi and Lakatos (2021), was essential to understand current public policies and identify areas for improvement in the management of the YAE. In the qualitative stage, standardized interviews were conducted with principals of state public schools in the region studied, following the perspectives of the Balanced Scorecard (BSC), a management tool proposed by Kaplan and Norton (1997). The interviews covered analytical categories such as training and development, the use of technology, continuing education and active methodologies, as well as aspects related to internal processes, the student-customer and social return. In the quantitative stage, questionnaires were administered to the teachers of the selected schools, based on the same analytical categories as the interviews and using a Likert Scale, measuring the teachers' perception of the management of the YAE in their schools. The results made it possible to compare the views of principals and teachers, identifying points of convergence and divergence. The dissertation concludes with a proposal for an action plan to improve management through a strategic approach to Youth and Adult Education based on the BSC - Balanced Scorecard and the strategic map. The proposals include reviewing public policies, involving the school community, improving infrastructure, investing in teacher training, integrating technology, forming partnerships and continuously monitoring the practices implemented, improving the learning environment by making it more effective and inclusive, promoting social inclusion and the personal development of YAE students. The research highlights the importance of efficient YAE management to guarantee access to quality education for young people and adults. By analyzing public policies and school practices, the dissertation offers a proposal for a strategic approach based on the Balanced Scorecard (BSC) to improve school management, contributing to the development of a more robust and effective YAE.

Keywords: Youth and Adult Education (YAE). Public policies. School management. Balanced Scorecard (BSC)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CONTEXTUALIZAÇÃO E AMBIÊNCIA DA PESQUISA	17
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
3.1 Antecedentes históricos da EJA – Educação de Jovens e Adultos	20
3.1.1 Breve percurso da década de 1920 até a década de 2020.....	20
3.2 Marcos Legais e Políticas Públicas da Educação de Jovens e Adultos - EJA.....	28
3.2.1 EJA na Constituição Federal do Brasil	28
3.2.2 EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB	30
3.2.3 O Plano Nacional de Educação – PNE.....	32
3.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação de Jovens e Adultos – EJA	38
3.3.1 A Educação de Jovens e Adultos no contexto do Novo Ensino Médio	40
3.4 Estado da Arte da EJA sob o ponto de vista da Gestão.....	43
3.5 – <i>Balanced Scorecard</i> (BSC) e o mapa estratégico como propostas de metodologia e de ferramenta de gestão estratégica em escolas públicas que atendem a Educação de Jovens e Adultos – EJA	47
3.6.2 - Mapa Estratégico: como ferramenta visível de gestão estratégica a partir do <i>Balanced Scorecard</i> - BSC	52
3.5.3 – O <i>Balanced Scorecard</i> (BSC) e o mapa estratégico para escolas públicas estaduais que atendem a Educação de Jovens e Adultos.....	54
4 MATERIAL E MÉTODOS.....	59
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	65
5.1 Caracterização da amostra.....	65
5.1.1 – Professores	65
5.1.2 – Diretores de Escola.....	68
5.2 Análise das Categorias e indicadores	69
6 APLICABILIDADE E ESTRUTURA DO PRODUTO	85
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXOS.....	93
Anexo 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	93
Anexo 2 – SOLICITAÇÃO DE DADOS	97
APÊNDICES	98
Apêndice 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETORES DE ESCOLA DA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	98

Apêndice 2 - QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO PAULO	99
---	----

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como escopo a gestão da Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade de ensino prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em escolas públicas do interior de São Paulo. Embora se saiba que o movimento da EJA tenha surgido em vários países do mundo, o estudo foi focado no cenário brasileiro e, em particular, nas peculiaridades das ações adotadas no Estado de São Paulo.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu oficialmente no Brasil no ano de 1996, com a promulgação da Lei nº 9394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Essa legislação estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e reconheceu a importância da oferta de oportunidades educacionais para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade regular e constituindo-se como instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Antes da criação oficial da EJA já existiam iniciativas de educação voltadas para jovens e adultos que buscavam retornar aos estudos. No entanto, a LDB de 1996 foi um marco importante ao estabelecer a obrigatoriedade do Estado em oferecer a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino da Educação Básica e, conforme Brasil (2000b), ela “usufrui de uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000b, p. 2)

A EJA tem como objetivo possibilitar a conclusão da Educação Básica para aqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade adequada. Ela é voltada para pessoas acima de 15 anos e segue um currículo e metodologia adaptados às características e necessidades dos estudantes adultos (BRASIL, 2000a, s/p)

A presente pesquisa teve como ponto de partida um breve recorte sobre os antecedentes históricos da EJA, passando pelos marcos legais que a envolvem, para melhor compreendê-la e situá-la no tempo necessário para a discussão de sua gestão nas escolas públicas. O recorte escolhido destes antecedentes históricos foi aquele compreendido entre os anos de 1920 a 2022 buscando, de uma forma geral, a tentativa de compreender os percursos e motivações importantes para o surgimento da EJA. Para tanto, foram utilizados alguns referenciais tais como Moretto (2019), Cabral e Vigano (2019), Viegas e De Moraes (2019) e outros que nos ajudaram a construirmos o breve histórico da EJA.

Com o conhecimento e compreensão desse recorte histórico da EJA, enquanto modalidade de ensino reconhecida pela LDB nº 9394/96 o qual concretiza o preceituado pela

Constituição Federal de 1988, pretendeu-se, a partir dos marcos legais, fazer estudos e reflexões sobre o que pode ser feito para a melhoria da gestão escolar em escolas públicas estaduais paulistas da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, que ofertam a EJA, a partir de análises das políticas públicas existentes e das estruturas físicas e social das mesmas.

A análise das políticas públicas da EJA foi realizada a partir dos marcos legais e de documentos oficiais que tratem desta modalidade de ensino para a construção de referencial teórico pretendido. Para analisar os marcos legais e as políticas públicas da EJA, buscou-se referenciais, dentro outros, Brasil (1988), Brasil (1996), Brasil (2000a), Brasil (2000b), Brasil (2014), Brasil (2021).

Também foi necessário fazer análise e avaliação da estrutura física e social das escolas a partir da pesquisa de dados primários em escolas públicas estaduais do interior de São Paulo, através de Roteiro de Entrevista com Diretores de Escola e de Questionários com Professores que ministram aulas na EJA conforme a metodologia proposta nesta pesquisa.

De posse dos conhecimentos históricos e legais da EJA, pretendeu-se fazer uma análise do estado da arte sobre esta modalidade de ensino do ponto de vista da gestão escolar e de seus dilemas, uma vez que não foram encontradas muitas publicações de pesquisas que pudessem atender esse intuito. Ou seja, foram encontradas muitas pesquisas sobre a EJA, tendo-se como foco a formação docente, os usos de metodologias de ensino, as questões didático-pedagógicas, etc., mas quase nenhuma que focasse a gestão escolar. Para tanto, buscou-se referenciais, dentre outros, como Carvalho *et al.* (2020), Dourado, Barbosa e Amorim (2019), Lück (2000), Lück (2006), Lück (2009), Libâneo (2001), e, Vasconcelos e Oliveira (2019).

Houve necessidade de verificar se essas escolas poderiam melhorar a gestão de atendimento à EJA com a aplicação de algum plano de ação e mediante utilização de alguma ferramenta de gestão, focando esta modalidade de ensino, de forma planejada e aplicada. Incluem-se aqui a estrutura física e social e demais aspectos relevantes que permeiam a oferta da EJA dessas mesmas escolas. Como ferramenta de gestão, fizemos breve estudo sobre o BSC – *Balanced Scorecard* proposto por Kaplan e Norton (1997) e o Mapa Estratégico proposto por Kaplan e Norton (2004) e com as contribuições de Walter e Kliemann Neto (2020), de Canan (2020), Alves e Rodrigues (2021) e Oliveria e Paschoalotto (2019).

Com isso, pretendeu-se proporcionar plano(s) de ações para a melhoria da gestão da EJA nas escolas por meio de um produto técnico-tecnológico baseado na ferramenta *Balanced Scorecard*, doravante designado por BSC.

Espera-se que esta dissertação possa trazer contribuições para novas e futuras pesquisas

que venham dar melhorias e visibilidade para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, modalidade de ensino tão importante e ainda margeada e esquecida pelas diversas políticas de governo no Brasil.

A dissertação conclui com a apresentação de um plano de ações voltado para a melhoria da gestão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), utilizando uma abordagem estratégica baseada no BSC - *Balanced Scorecard* e no mapa estratégico. As propostas abrangem a revisão das políticas públicas, o envolvimento da comunidade escolar, a melhoria da infraestrutura, o investimento na formação de professores, a integração de tecnologias, a formação de parcerias e o monitoramento contínuo das práticas implementadas. Além disso, buscam a melhoria do ambiente de aprendizagem, tornando-o mais eficaz e inclusivo, e promovendo a inclusão social e o desenvolvimento pessoal dos alunos da EJA.

Esta pesquisa sublinha a importância de uma gestão eficiente da EJA para garantir o acesso à educação de qualidade para jovens e adultos. Ao analisar as políticas públicas e as práticas escolares, a dissertação propõe uma abordagem estratégica baseada no BSC - *Balanced Scorecard* para aprimorar a gestão escolar, contribuindo para o desenvolvimento de uma EJA mais sólida e eficaz.

O Projeto de Pesquisa, o qual foi o ponto de partida desta dissertação, foi elaborado nessa perspectiva e apresentado inicialmente como um dos requisitos exigidos pelo processo de qualificação do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino da UNINCOR. As atividades acadêmicas vivenciadas no Programa, desde o seu ingresso e o enriquecimento da formação as aulas e reuniões de orientação possibilitaram redimensionamentos e complementações do Projeto, com foco na Educação de Jovens e Adultos, possibilitaram a realização e produção da presente pesquisa.

Diante da complexidade e dos desafios da realidade contemporânea em relação ao baixo nível de escolaridade da população brasileira, verifica-se a importância de reflexões críticas e propositivas sobre os cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente em relação gestão das escolas que ofertam esta modalidade de ensino. As especificidades dessa modalidade educacional exigem uma ampliação e ressignificação de sua compreensão. Surge a questão: como melhorar a gestão escolar da Educação de Jovens e Adultos - EJA por meio da análise das políticas públicas e das estruturas física e social das escolas?

Esta dissertação teve como objetivo geral propor melhorias da gestão da EJA por meio da análise das políticas públicas e das estruturas física e social das escolas. Esse objetivo é composto por duas propostas: 1) analisar as políticas públicas para a modalidade de ensino a

partir dos documentos oficiais; 2) avaliar as estruturas física e social das escolas para a modalidade da EJA, mediante pesquisa de dados primários. A partir do objetivo geral foram delimitados os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar as políticas públicas vigentes para a EJA a partir do Plano Nacional de Educação. 2) Alinhar os indicadores de metas e estratégias da gestão escolar da EJA com o mapa estratégico a partir do BSC. 3) Analisar a gestão escolar da EJA por meio da ferramenta do mapa estratégico e das perspectivas da BSC. 4) Proporcionar planos de ações para a melhoria da gestão escolar da EJA nas escolas por meio de um produto técnico-tecnológico baseado na ferramenta mapa estratégico a partir do *Balanced Scorecard* (BSC).

A hipótese inicial é que as escolas poderão melhorar a gestão escolar EJA com a aplicação de planos de ação de melhorias específicos para esta modalidade de ensino. As ferramentas de gestão podem contribuir para o planejamento de ações que melhorem a qualidade da gestão em escolas que atendem a modalidade EJA.

A presente pesquisa se justifica pela falta de estudos que abordem especificamente a gestão escolar da EJA nas escolas. Entende-se que há necessidade de abordar a melhoria da gestão da EJA de modo sistemático, considerando o conhecimento histórico, os marcos legais e as políticas públicas relacionadas à gestão escolar. Pretende-se que as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação sejam o ponto de partida para um diagnóstico que resulte em planos de ações de melhoria do ensino na escola. Assim, mesmo abordando uma realidade local, que será descrita na próxima seção, pretende-se contribuir para a discussão dessa modalidade de ensino tão importante no cenário educacional brasileiro.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E AMBIÊNCIA DA PESQUISA

A presente pesquisa partiu de uma necessidade de estudar e compreender a EJA – Educação de Jovens e Adultos sob o ponto de vista da gestão de escola pública. Esta necessidade surgiu após um pouco mais de duas décadas lecionando para o Ensino Básico (principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental) quando, em janeiro de 2018, foi dada ao pesquisador a posse e exercício no cargo de Diretor de Escola*, numa escola estadual paulista deixando-se de ser docente para ser gestor escolar. Neste mesmo ano, a EJA – Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, presencial e noturno, foi implantada na escola de exercício da gestão escolar, surgindo dois desafios: iniciar uma nova carreira no Magistério sem qualquer tipo de experiência na gestão e, simultaneamente, iniciar o atendimento aos alunos em uma nova modalidade de ensino.

Esta escola está localizada em um município paulista da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. Na época, atendia um total de 1.168 alunos distribuídos, desde o 6º Ano do Ensino Fundamental até a 3ª Série do Ensino Médio, incluindo a EJA – Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, conforme é apresentada na tabela 1.

Tabela 1 – Relatório Total de Alunos por Escola

Ano	Total Alunos	6º ao 9º Ano	Médio	EJA - Ensino Médio
2018	1168	426	424	314

Fonte: Adaptado da SED – Secretaria Escolar Digital / Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2024)

O público de alunos atendidos pela EJA variava de 18 a 72 anos, aproximadamente (conforme matrículas de alunos frequentes no 1º semestre de 2020). Havia outras 4 (quatro) escolas estaduais no mesmo município localizadas em pontos estratégicos, que também ofereciam a EJA, sendo uma delas exclusivamente para o Ensino Fundamental e as outras três exclusivamente para o Ensino Médio.

O início da EJA do Ensino Médio na unidade escolar não foi difícil, mas gerou grandes expectativas e era uma novidade para todos. Nem a Equipe Gestora nem a Equipe Docente tinham experiência em trabalhar e lecionar para alunos desta modalidade: o currículo, as metodologias, a forma de relacionamento e convivência com esses alunos, entre outros

* Após aprovação em Concurso de Provas e Títulos promovido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

aspectos, eram completamente novas.

Entretanto, não houve qualquer orientação, curso, capacitação ou palestra orientadora sobre como trabalhar e administrar a EJA nessa Unidade Escolar. Não foram fornecidas diretrizes nem pela Diretoria de Ensino nem pela própria Secretaria de Educação. Não foi possível afirmar se o Diretor de Escola anterior recebeu alguma informação ou orientação similar. Porém, acredita-se que não, pois, em conversas e diálogos com os docentes da escola, estes relataram que foram informados sobre a implantação da EJA do Ensino Médio, mas não participaram de nenhuma reunião a respeito.

Com a instalação da EJA, a situação se tornou preocupante. Diante dessa situação, houve necessidade de recorrer às breves e produtivas experiências docentes anteriores, na época em que lecionava Matemática e/ou atuava como Professor Substituto em turmas da EJA – Ensino Fundamental em uma escola estadual de outro município, e construir uma nova prática fazendo as devidas adaptações para atender a esse novo público.

Sem qualquer referencial teórico ou orientador, foi construída, juntamente com os professores, uma abordagem adequada para atender os alunos da EJA, partindo da premissa de que eles frequentavam a escola por questões sociais e que era necessário ajudá-los a alcançar seus projetos de vida com qualidade e competência, com a intenção contribuir com a garantia de seu direito de estudar e aprender. Considerando os altos índices de retenção no Ensino Médio regular noturno em anos anteriores, julgou-se oportuno sensibilizar os professores para a realidade diferente dos alunos da EJA em comparação com os do ensino regular. Esse processo foi contínuo e contribuiu para mudar os paradigmas dos professores ao longo do tempo.

Com base nesse cenário, percebe-se que a EJA não recebe a devida atenção pelas políticas públicas governamentais, ao contrário do que ocorre com a Educação Infantil e o Ensino Médio, por exemplo. A EJA parece estar "abandonada" e relegada a segundo ou terceiro plano pelos governos.

Esse sentimento e preocupação com a EJA instigaram uma investigação sobre essa modalidade de ensino ofertada pelas escolas públicas estaduais, sua gestão e os dilemas envolvidos. Assim, o autor desta pesquisa ingressou no curso de Pós-Graduação *stricto sensu* do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino do Centro Universitário Vale do Rio Verde - UNINCOR em Três Corações – MG. Dentro da linha de Gestão Empreendedora de Ensino desenvolveu pesquisas com foco na compreensão da relação entre as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos e a gestão dos diretores de escola que atuam junto aos sujeitos que definem a identidade da EJA por meio de suas vivências e culturas, na busca

de uma abordagem estratégica da Educação de Jovens e Adultos a partir de uma ferramenta de gestão.

Como apresentado anteriormente na introdução, reforça-se que esta dissertação investiga a gestão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas do interior de São Paulo, traçando um panorama histórico desde 1920 até 2022. O estudo revisa documentos oficiais e legislações importantes, como a Constituição Federal de 1988, que estabeleceram a EJA como um direito garantido pelo Estado. A pesquisa foca na análise das políticas públicas e das estruturas físicas e sociais das escolas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, identificando formas de melhorar a gestão escolar.

Utilizando uma abordagem quanti-qualitativa, a pesquisa combina entrevistas com diretores de escolas e questionários para professores, seguindo as diretrizes do *Balanced Scorecard* (BSC). Os resultados revelam pontos de concordância e divergência entre as perspectivas dos diretores e professores sobre a gestão da EJA.

A dissertação propõe um plano de ações para aprimorar a gestão da EJA, que inclui a revisão de políticas públicas, o envolvimento da comunidade escolar, a melhoria da infraestrutura, o investimento na formação de professores, a integração de tecnologias, a formação de parcerias e o monitoramento contínuo das práticas implementadas. Essas ações visam tornar o ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento pessoal dos alunos. A pesquisa sublinha a importância de uma gestão eficiente para garantir educação de qualidade para jovens e adultos, oferecendo uma abordagem estratégica para fortalecer a EJA.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Antecedentes históricos da EJA – Educação de Jovens e Adultos

O presente capítulo objetiva trazer um recorte dos antecedentes históricos da EJA – Educação de Jovens e Adultos buscando uma primeira compreensão da trajetória desta modalidade de ensino. Também objetiva situá-lo no contexto educacional brasileiro e suas contribuições necessárias para as reflexões e construções de um Produto Técnico-Tecnológico - PTT que atenda às necessidades da gestão das escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

3.1.1 *Breve percurso da década de 1920 até a década de 2020*

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem como objetivo atender pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade adequada. A história da EJA no Brasil, apresentada neste trabalho, remonta ao início do século XIX, quando já existiam iniciativas isoladas de alfabetização de adultos, principalmente em áreas rurais.

De acordo com Moretto (2019) os anos 20 e 30 do século XX pouco inovaram em avanços significativos na escolarização de jovens e adultos. No entanto, o contexto socioeconômico do país resultou em pontuais iniciativas que serviram de base para as futuras políticas públicas educacionais no campo da EJA. Nos anos que compreenderam essas duas décadas, o Brasil ainda sustentava uma economia predominantemente agrícola. A cafeicultura constituía a principal fonte dessa renda, movimentando o capital interno e abastecendo o mercado externo com a exportação do café. Foi esse mesmo produto que deu origem, aos poucos, a poucas atividades comerciais locais, que ganharam força com o surto de urbanização pela qual o país passou. Iniciava-se, então, a aposta em uma economia que tinha como fonte a industrialização. “Com o fortalecimento de uma economia industrial, a necessidade de mão de obra trabalhadora foi um dos fatores que demandava urgência.” (Moretto, 2019, p. 285).

Na avaliação de Fausto (1995 *apud* Viegas e De Moraes, 2019) “no que diz respeito à mão de obra, havia problemas no suprimento de trabalhadores especializados, mas não faltavam operários de baixa qualificação. Eles eram recrutados entre a população pobre, para os quais o Rio de Janeiro era um polo de atração” (Moretto, 1995, p. 286-287).

Tal perfil da mão de obra disponível não incentivava os donos de indústrias a realizar altos investimentos no setor industrial. Era necessária, pois, uma mão de obra qualificada para fazer engrenar esse novo ramo de atividade no Brasil. Na contramão desse plano, encontravam-se os trabalhadores brasileiros, dispostos a trabalhar, mas prevalentemente analfabetos.

De acordo com Cabral e Vigano (2019) “[...] mais uma vez na História do Brasil (e ainda outras vezes mais), o analfabetismo de jovens e adultos constituía um entrave à economia do país. Intervindo nesse problema, a União convocou as lideranças educacionais dos estados para a Conferência Interestadual de 1921, realizada no Rio de Janeiro. Dentre os objetivos, urgia pensar em propostas alfabetizadoras para a população adulta. Dessa Conferência, como medidas emergenciais, foi lançada a proposta de criação de escolas noturnas, dessa forma os alunos poderiam trabalhar durante o dia e estudar à noite (no chamado “Ensino Supletivo”), e firmado o compromisso de elaboração de um plano pedagógico em que a alfabetização fosse garantida dentro do prazo de um ano. Mais tarde, tais propostas fizeram parte do Decreto 16.782/A de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, pela qual foi reassegurada a oferta do ensino primário gratuito. No entanto, na prática, essas medidas não lograram o êxito esperado” (Vasconcelos; Oliveira, 2019, p. 56).

De acordo com Vasconcelos e Oliveira (2029), percebe-se que na década de 1920, a economia brasileira passava por transformações significativas. Este foi um período marcado pela transição de uma economia predominantemente agrária para uma economia mais industrializada. O Brasil enfrentou uma crise econômica, resultado da queda dos preços internacionais do café, principal produto de exportação na época. Essa crise afetou negativamente a economia agrícola, levando a uma desaceleração do setor e a dificuldades financeiras para os produtores rurais. No entanto, ao longo da década, a economia brasileira começou a se diversificar e a se industrializar de forma mais acentuada. Houve um crescimento do setor industrial, com o surgimento de indústrias têxteis, metalúrgicas, químicas e automobilísticas, principalmente nas regiões Sul e Sudeste do país.

Já em termos educacionais, na mesma década de 1920, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda não possuía uma organização formal e estruturada como modalidade específica de ensino no Brasil. Naquela época, o país enfrentava altos índices de analfabetismo, especialmente entre a população adulta. Os esforços educacionais direcionados para jovens e adultos na década de 1920 focavam principalmente na alfabetização e na educação popular. Iniciativas governamentais e não governamentais surgiram para atender às necessidades educacionais desses grupos da população (Vasconcelos; Oliveira, 2019, p. 57-59).

Destaca-se que a oferta de educação para jovens e adultos na década de 1920 era bastante limitada e muitas vezes dependia de esforços isolados e pontuais. Não havia uma estrutura educacional abrangente voltada especificamente para atender às necessidades dos jovens e adultos que desejavam aprender a ler, escrever e obter conhecimentos básicos. De acordo com Viegas e De Moraes (2019):

[...] nos anos 30, o marco relevante da Era Vargas foi a criação da Constituição de 1934 e a especial atenção que ela conferiu à educação, principalmente pela criação do Plano Nacional de Educação (PNE). Nela, pela primeira vez em âmbito nacional, foi assegurado o direito de todos à educação (Art. 149). Em especial, frisou-se o direito aos alunos adultos de cursar o ensino primário gratuito (Art. 150)” (Viegas e De Moraes, 2019, p. 460).

No entanto, conforme Oliveira, Angeli e Cândida (2019), a questão da educação de jovens e adultos só ganha maior importância a partir de 1930, com as mudanças e transformações causadas no Brasil associadas ao processo de industrialização e mobilização da população nos centros urbanos. No ano de 1931, no governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação (MEC). Foi um grande marco na história da educação, já que outrora os assuntos relacionados a esse departamento eram de responsabilidade do Ministério de Justiça (Oliveira; Angeli; Cândida, 2019, p. 4).

Por isso, Viegas e De Moraes (2019), afirmam que “pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular” (Viegas; De Moraes, 2019, p. 60).

Compreende-se com Oliveira, Angeli e Cândida (2019) que nesta década dos anos 1930, a situação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil começou a passar por algumas mudanças significativas, impulsionadas pelo contexto social e político da época. Houve esforços para expandir o acesso à educação para jovens e adultos. O governo Vargas implementou medidas que visavam a universalização do ensino primário, com a criação de escolas públicas e a ampliação da oferta de vagas para estudantes adultos (Oliveira; Angeli; Cândida, 2019, p.35).

No entanto, apesar desses avanços, compreendemos que a oferta de educação para jovens e adultos ainda era limitada e enfrentava desafios. O analfabetismo era um problema generalizado no país, especialmente nas áreas rurais, e a educação de adultos era vista como uma questão secundária em relação à educação infantil. Além disso, a educação na EJA ainda estava bastante centrada na alfabetização e na educação básica, com uma abordagem mais tradicional e voltada para a transmissão de conhecimentos elementares.

No decorrer da década de 1930, a EJA continuou a evoluir gradualmente, com a implementação de políticas públicas e a expansão da rede escolar. No entanto, foi a partir das décadas seguintes, especialmente nas décadas de 1940 e 1950, que a EJA passou por transformações mais significativas e começou a se consolidar como uma modalidade de ensino mais estruturada e com políticas específicas (Oliveira; Angeli; Cândida, 2019, p. 6).

Apesar do avanço da década de 30, Vasconcelos e Oliveira (2019) avaliam que somente a partir dos anos 40 a educação de adultos se configurou como política pública educacional. Nessa década, os autores citam relevantes programas governamentais que certamente contribuíram para a estruturação dessa modalidade de ensino, dentre eles: o Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942; o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947 e a Campanha de Educação Rural, em 1952. A partir de então, a história nos mostra que ditosos rumos começaram a ser traçados para a educação de adultos (Vasconcelos; Ribeiro, 2019, p. 59).

Na década de 1940, a situação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil ainda era desafiadora. A oferta de educação para jovens e adultos era limitada, especialmente no que diz respeito à alfabetização e ao acesso à educação formal.

Apesar dos avanços na industrialização e na economia, a educação de adultos ainda era vista como uma questão secundária em relação à educação infantil. O sistema educacional estava mais voltado para atender às demandas das crianças e adolescentes, deixando pouco espaço para a educação de jovens e adultos. No entanto, essas iniciativas eram pontuais e muitas vezes dependiam de esforços isolados. A EJA não possuía uma estrutura organizada e sistematizada em nível nacional.

Portanto, de acordo com Vasconcelos e Ribeiro (2019), na década de 1940, a situação da EJA no Brasil era caracterizada por uma oferta limitada de educação para jovens e adultos, com iniciativas fragmentadas e voltadas principalmente para a alfabetização. A modalidade ainda não havia alcançado um nível de organização e abrangência suficiente para atender às demandas da população adulta em busca de educação.

Avançando no tempo cronológico da Educação de Jovens e Adultos, os autores Viegas e De Moraes (2019) nos afirmam que de 1959 a 1964 foi um “período de luz” nessa trajetória, interrompido apenas pelo Regime Militar iniciado em 1964 (Viegas; De Moraes, 2019, p. 111).

Conforme ainda com Viegas e De Moraes (2019) em 1958, a década que se anunciava já dava sinais de que o ensino da população jovem e adulta passaria por profundas transformações. Nesse ano, Juscelino Kubitschek, então Presidente da República, convocou

educadores de todo o Brasil a fim de compartilhar suas experiências pedagógicas no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro. No Discurso de abertura do encontro, o Presidente Juscelino evidencia suas perspectivas para a educação de adultos:

Cabe à educação dos adolescentes e adultos importante papel na solução dos problemas criados com o desenvolvimento econômico, suprimindo, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, e, principalmente, dando preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional e técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. (discurso na instalação do II Congresso Nacional de Educação de adultos, parágrafo 754 *apud* Viegas; De Moraes 2019, p. 123)

Na mesma ocasião, o presidente ainda reforça a preocupação com o caráter humanista da ação pedagógica com esse público discente em questão:

Ao lado do interesse geral, ressalta, contudo, o interesse humano daqueles que procuram na escola, à noite, geralmente depois de um dia de trabalho exaustivo, apoio e ajuda para superar as deficiências e aumentar, pela educação, as possibilidades de conquista de uma vida melhor (*Ibidem*, p. 156)

Nessa consideração, o presidente demonstra ter conhecimento do perfil dos sujeitos educandos aos quais se refere, ressaltando, antes do processo de escolarização, os processos naturais que perpassam a realidade diária dos indivíduos, como a referência à árdua jornada de trabalho que vivenciam antes de chegarem à escola, à noite, por exemplo. Além disso, merece destaque o entendimento de que a educação ofertada a esse alunado lhe possibilitaria melhores condições de vida (Viegas; De Moraes, 2019, p. 175).

Por essas e outras razões, concorda-se com Vasconcelos e Oliveira (2019) quando avaliam que essa época foi a mais afortunada, até então, para a educação de jovens e adultos. Os autores ponderam que foi a primeira vez que o Estado Brasileiro se voltou com mais responsabilidade e interesse para as demandas educacionais específicas desse público discente, mostrando-se sensível também a questões de natureza psicossocial que envolvem os educandos (Vasconcelos; Oliveira, 2019, p. 62).

De acordo com Vasconcelos e Oliveira (2019), acredita-se que na década de 1940, a situação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil ainda era desafiadora. A oferta de educação para jovens e adultos era limitada, especialmente no que diz respeito à alfabetização e ao acesso à educação formal. Apesar dos avanços na industrialização e na economia, a

educação de adultos ainda era vista como uma questão secundária em relação à educação infantil. O sistema educacional estava mais voltado para atender às demandas das crianças e adolescentes, deixando pouco espaço para a educação de jovens e adultos.

Entende-se que as iniciativas de educação de adultos estavam frequentemente relacionadas à alfabetização, especialmente para aqueles que não haviam tido acesso à escola em sua juventude. Organizações religiosas, sindicatos, associações e movimentos sociais desempenharam um papel importante na promoção da alfabetização de adultos, oferecendo cursos noturnos e escolas comunitárias (Vasconcelos; Oliveira, 2019, p. 64).

Acredita-se que na década de 1940, a situação da EJA no Brasil era caracterizada por uma oferta limitada de educação para jovens e adultos, com iniciativas fragmentadas e voltadas principalmente para a alfabetização. A modalidade ainda não havia alcançado um nível de organização e abrangência suficiente para atender às demandas da população adulta em busca de educação.

Na década de 1950 até 1960, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil começou a receber maior atenção e a passar por mudanças significativas, impulsionadas por avanços nas políticas educacionais e pela crescente conscientização sobre a importância da alfabetização e educação para adultos (Vasconcelos; Oliveira, 2019, p. 65).

Tendo em vista destas mudanças, Freitas (2019) nos informa que na década de 1960 surge a proposta de educação popular liderada por Paulo Freire, no qual passa a compreender o aluno/educando como sujeito ativo na atuação de sua aprendizagem.

Para Freire (1968 *apud* Freitas, 2019), a prática “ensino-aprendizagem” deve ter relação indissociável entre a problemática educacional e a problemática social, ou seja, o educando precisa se reconhecer como sujeito de sua ação e sua história, para então realizar uma transformação em sua condição histórico-social, deixando de ser “objeto” na sociedade em que vive (Freire, 1968 *apud* Freitas, 2019, p. 284).

De acordo com Viegas e De Moreira (2019), coadunando com essa atmosfera de comprometimento pedagógico e social, o referido Congresso Nacional de Educação de Adultos, além das reflexões suscitadas, oportunizou a visibilidade pública de um educador que, a partir de então, viria a se tornar referência no campo da educação de adultos. Paulo Freire, responsável pelo grupo de educadores de Pernambuco, compartilhou nesse encontro uma perspectiva de educação para e com o educando, propondo um processo educativo que fosse construído – e não dado – juntamente com os estudantes. Tal processo não contemplaria a escolarização como fim, e sim como início, uma vez que a educação seria um instrumento de mobilização social,

possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica dos aprendizes (Viegas; De Moraes, 2019, p. 462).

Conforme nos informa Viegas e Moreira (2017), a partir deste afinamento surgiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNA), criada em janeiro de 1958, em caráter experimental, com o objetivo maior de alfabetizar as pessoas adultas da camada popular da sociedade. Tal iniciativa também idealizava uma política de educação permanente. Assim, depois de concluída a fase de alfabetização, poderia o aluno dar continuidade aos estudos. Perspectiva precursora importantíssima para as futuras implantações dos ensinos Fundamental e Médio para alunos jovens e adultos, conforme ocorre nos dias atuais. (Viegas; De Moraes, 2019, p. 462).

De acordo com Cabral e Vigano (2019), em 1964, ano do início do período militar, o governo acaba com os movimentos de educação e cultura populares e cria um programa chamado de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O Mobral oferecia a alfabetização e as quatro primeiras séries do ensino fundamental, pois “buscava-se instituir um movimento permanente de alfabetização e semiprofissionalização de adolescentes e adultos, durável enquanto persistissem as elevadas taxas de analfabetismo observadas no país” (Cabral; Vigano, 2019, p.206).

O objetivo do MOBRAL era apenas a alfabetização funcional, buscando apenas romper com índices de analfabetismo. Foi também nesse período de ditadura militar que o ensino supletivo começou a ser implantado. A organização curricular e a matriz do ensino supletivo seguiam a proposta curricular do ensino regular, porém de forma compactada, não denotando qualquer especificidade à população jovem e adulta no processo de escolarização (Curitiba, 2006, p.19 *apud* Cabral; Vigano, 2019, p. 206).

De acordo com Viegas e De Moraes (2019) sintetizam o que representou esse período histórico do Brasil para a educação de jovens e adultos:

O Golpe Militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado, seus dirigentes, presos e os materiais apreendidos (Viegas; De Moraes, 2019, p. 113).

Informa Freitas (2019) que extintos estavam, então, os programas de educação de adultos de cunho popular, entretanto, os problemas educacionais do Brasil após o período militar se mostravam mais intensos que outrora. Com a drástica interrupção desses programas, o cenário educacional do Brasil não era apreciável, sobretudo quando referente à alfabetização de adultos.

Entre 1965 e 1967, a taxa de analfabetismo entre a população adulta brasileira era preocupante, estimava-se que aproximadamente 40% dos brasileiros não sabiam, sequer, assinar o próprio nome (Freitas, 2019, p 34.).

Freitas (2019) nos informa que no final da década de 1950 e ao longo da década de 1960, a EJA continuou a se desenvolver, com um crescente reconhecimento da importância da educação de jovens e adultos para o desenvolvimento social e econômico do país. Esse período marcou um avanço significativo na expansão e organização da EJA no Brasil, preparando o terreno para transformações posteriores.

Na década de 1980, o Brasil estava passando por um processo de redemocratização, após um período de ditadura militar. Com a retomada do regime democrático, houve uma maior abertura para o debate sobre políticas públicas de educação, incluindo a EJA.

Um marco importante nessa época foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito de todos e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino fundamental, inclusive para jovens e adultos. Esse reconhecimento legal contribuiu para o fortalecimento da EJA como uma modalidade de ensino formal.

Em 1985, o MOBRAL findou e deu lugar a Fundação EDUCAR (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos). Com a promulgação da Constituição de 1988, o Estado amplia o seu dever com a Educação de Jovens e Adultos. Ressalta-se, que somente a partir de meados da década de 1980 e principalmente na década de 1990, constata-se a inclusão e o olhar para a juventude no processo de escolarização (Cabral; Vigano, 2019, p. 207).

De acordo com Viegas e De Moraes, “também dessa época é a vigente Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996. A principal lei educacional do nosso país não trouxe grandes inovações para a educação de alunos jovens e adultos. No documento, as orientações diretas estipuladas ao ensino desse público encerram-se em dois artigos:

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (Brasil, LDB, 1996).

Reconhece-se, contudo, a importância global da LDB 9394/96 no tocante a esse segmento da educação, principalmente, por oficializá-lo como modalidade de ensino da Educação Básica, cunhando a nomenclatura EJA nos documentos oficiais do país, termo em vigência até os dias de hoje. Essa legitimação foi essencial porque, a partir de então, garantiu a inclusão da EJA nos programas governamentais da EB. Consideramos, entretanto, que as

especificidades no processo de ensino-aprendizagem demandadas por essa modalidade de ensino não cabem nas poucas linhas dedicadas a ela pela LDB. Ainda havia a necessidade de maior atenção e orientações legais mais específicas para o ensino de jovens e adultos (Viegas; De Moraes, 2019, p. 465).

3.2 Marcos Legais e Políticas Públicas da Educação de Jovens e Adultos - EJA

3.2.1 EJA na Constituição Federal do Brasil

A Constituição estabelece, em seu Artigo 205, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988)

A EJA é uma modalidade de ensino voltada para pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos na idade adequada. A Constituição Federal também assegura, em seu Artigo 208, inciso VII, o atendimento educacional especializado aos jovens e adultos, com garantia de acesso e permanência na escola. Isso significa que o Estado tem o dever de oferecer oportunidades de educação aos jovens e adultos que desejam concluir a sua escolaridade (Brasil, 1988, 2000a, 2000b).

A EJA é um direito fundamental, respaldado pelo princípio da igualdade, previsto no Artigo 5º da Constituição, que busca garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todos, independentemente da idade. Assim, a EJA visa combater a exclusão e promover a inclusão social, possibilitando que jovens e adultos tenham acesso ao conhecimento e ampliem suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional (Brasil, 1988, 2000a, 2000b).

Além disso, a Constituição Federal, em seu Artigo 206, estabelece princípios que norteiam o ensino, como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, e a valorização dos profissionais da educação. Esses princípios devem ser observados na oferta da EJA, garantindo uma educação de qualidade e respeitando a diversidade de experiências e saberes dos estudantes (Brasil, 1988, 2000a, 2000b).

Apesar das garantias constitucionais, percebe-se que a efetivação da EJA ainda enfrenta desafios no Brasil. Questões como a falta de oferta de vagas, a falta de infraestrutura adequada, a falta de professores qualificados e a falta de políticas públicas específicas são obstáculos a

serem superados para que a EJA seja plenamente garantida e efetiva em todo o país (Brasil, 2021).

Além dos aspectos gerais abordados anteriormente, existem outros pontos relevantes relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da Constituição Federal do Brasil. Passa-se a explorar alguns deles:

Princípio da obrigatoriedade e gratuidade da educação: A Constituição estabelece, em seu Artigo 208, que o ensino fundamental é obrigatório e gratuito na escola pública, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada. Isso significa que o Estado tem o dever de oferecer vagas gratuitas na EJA, garantindo que os jovens e adultos tenham a oportunidade de concluir seus estudos (Brasil, 1988, 1996, 2000a, 2000b, 2021).

Direito à equivalência de estudos: A Constituição, em seu Artigo 208, parágrafo 3º, determina que a lei estabeleça critérios de avaliação especial para os estudantes que frequentam a EJA, visando a sua adequação às condições de vida e de trabalho. Isso significa que os estudantes da EJA têm o direito de ter sua trajetória educacional reconhecida e valorizada, mesmo que tenham interrompido ou atrasado seus estudos (Brasil, 1988, 1996, 2000a, 2000b, 2021).

Dever do Estado em garantir a oferta e a qualidade da EJA: A Constituição atribui ao Estado a responsabilidade de garantir a oferta e a qualidade da educação, inclusive da EJA. Isso implica na necessidade de políticas públicas efetivas, planejamento educacional adequado, investimentos na formação de professores, estruturação de escolas e programas educacionais que atendam às necessidades específicas dos estudantes da EJA (Brasil, 1988L, 199, 2000a, 2000b, 2021).

Participação da sociedade: A Constituição prevê a participação da sociedade na gestão do ensino público, por meio dos conselhos de educação e de outros mecanismos democráticos. Isso possibilita que a comunidade, incluindo os estudantes da EJA e seus familiares, tenham voz ativa na formulação de políticas educacionais e na fiscalização da qualidade do ensino oferecido (Brasil, 1988, 1996, 2000a, 2000b, 2021).

Educação como instrumento de promoção da igualdade social: A Constituição Federal reconhece a educação como um meio de promover a igualdade social e a superação das desigualdades. Nesse sentido, a EJA desempenha um papel fundamental ao oferecer oportunidades educacionais para aqueles que foram excluídos do sistema de ensino na idade apropriada, contribuindo para a redução das disparidades sociais e para o desenvolvimento individual e coletivo (Brasil, 1988, 1996, 2000a, 2000b, 2021).

Esses são alguns aspectos relevantes que demonstram como a Constituição Federal do Brasil respalda e orienta a Educação de Jovens e Adultos. A garantia do acesso, a oferta de qualidade, a valorização da trajetória educacional e a participação da sociedade são fundamentais para assegurar os direitos educacionais dos jovens e adultos brasileiros.

3.2.2 EJA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB

Com o respaldo da Constituição Federal de 1988 e sob o ponto de vista da Lei Federal nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação de Jovens e Adultos - EJA é amparada e regulamentada como uma modalidade de ensino que visa garantir o direito à educação de jovens e adultos, conforme vemos a seguir

“Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º - A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (Brasil, *online*, 2023)

De acordo com a LDB, a EJA deve ser oferecida de forma gratuita pelo poder público, seja ele municipal, estadual ou federal, assegurando o acesso e a permanência dos jovens e adultos na escola. A legislação estabelece que a EJA deve ser organizada de acordo com uma proposta pedagógica específica, adaptada às características dos estudantes, considerando suas experiências e conhecimentos prévios (Brasil, 1996, 2021).

Também determina que a EJA seja oferecida em diferentes etapas e níveis de ensino, abrangendo desde a alfabetização até a conclusão do ensino fundamental e médio. Isso significa que a EJA deve garantir oportunidades para que os jovens e adultos adquiram os conhecimentos e habilidades necessários para a continuidade de sua formação educacional e o pleno exercício

da cidadania (Brasil, 1996, 2021).

Além disso, a LDB:

- a) Estabelece que a EJA deve ser pautada pelos princípios da flexibilidade, valorização da experiência dos estudantes e adequação às suas necessidades. Isso implica em um currículo que reconheça e valorize os saberes construídos pelos jovens e adultos ao longo de suas vidas, incorporando suas vivências e realidades no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 1996, 2000a, 2000b, 2021).
- b) Destaca a importância da qualidade na oferta da EJA, assegurando a formação adequada dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, bem como a infraestrutura adequada das escolas e recursos didáticos necessários. A avaliação dos estudantes na EJA também deve ser realizada de forma diferenciada, considerando suas características e possibilidades (Brasil, 1996, 2000a, 2000b, 2021).
- c) Prevê que a EJA deve ser organizada de forma a garantir a equivalência de estudos entre os alunos que concluíram a educação básica na idade regular e aqueles que o fizeram por meio da EJA. Isso significa que os estudantes da EJA devem ter acesso aos mesmos conteúdos e habilidades desenvolvidos pelos alunos da educação básica regular, com o objetivo de assegurar a qualidade e a equivalência de sua formação (Brasil, 1996, 2000a, 2000b, 2021).
- d) Destaca que a EJA deve ser oferecida em horários e locais adequados às condições de vida e trabalho dos estudantes. Isso significa que as escolas que oferecem a EJA devem buscar formas de flexibilizar os horários de aula e disponibilizar alternativas de ensino para os estudantes que não têm disponibilidade de frequentar a escola durante o período regular (Brasil, 1996, 2000a, 2000b, 2021).
- e) Necessidade de incentivar a formação continuada dos professores que atuam na EJA. A formação continuada deve ser vista como um processo permanente e fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e a atualização dos profissionais, garantindo que os professores estejam preparados para lidar com as demandas específicas dos estudantes da EJA (Brasil, 1996, 2000a, 2000b, 2021).

Por fim, a LDB também destaca que a EJA deve ser oferecida de forma articulada com a educação profissional e tecnológica, buscando oferecer oportunidades para que os estudantes possam se qualificar para o mercado de trabalho e desenvolver habilidades para atuar em diferentes áreas profissionais.

Com isso, surgiu a necessidade de um plano que possa contribuir para o cumprimento dos previstos pela Constituição Federal e pela LDB na implementação da Educação de Jovens

e Adultos – EJA na educação brasileira. E esse plano é o Plano Nacional de Educação – PNE, o qual é brevemente apresentado logo a seguir.

3.2.3 O Plano Nacional de Educação – PNE

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação no Brasil. O plano é de caráter decenal, ou seja, é elaborado para um período de dez anos, e sua elaboração é coordenada pelo Ministério da Educação em conjunto com a sociedade civil e demais órgãos governamentais (Brasil, 2014).

O PNE é uma importante ferramenta para a melhoria da educação no país, pois busca orientar as políticas educacionais e garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades. O plano abrange desde a educação infantil até a pós-graduação, incluindo também a educação de jovens e adultos e a educação especial (Brasil, 2014).

O último Plano Nacional de Educação foi instituído pela Lei nº 13.005/2014 e abrangeu o período de 2014 a 2024. Esse plano estabeleceu 20 metas a serem alcançadas ao longo dos dez anos de vigência, contemplando questões como universalização do acesso à educação, melhoria da qualidade do ensino, valorização dos profissionais da educação, expansão da oferta de vagas em creches e escolas em tempo integral, entre outras.

Dentre as metas do PNE, destacam-se a ampliação do investimento público em educação, que deverá atingir o patamar de pelo menos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) ao final do período; a erradicação do analfabetismo; a melhoria da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades; a promoção da formação inicial e continuada dos professores; a ampliação do acesso à educação superior; e a redução das desigualdades educacionais, garantindo uma educação inclusiva e equitativa (Brasil, 2014, 2022).

Para que o PNE seja efetivado, é necessário um trabalho conjunto dos diferentes atores envolvidos, como os governos federal, estaduais e municipais, as instituições de ensino, os profissionais da educação e a sociedade em geral. A avaliação e o monitoramento das metas e ações estabelecidas no plano são fundamentais para verificar o seu cumprimento e promover ajustes necessários ao longo do tempo (Brasil, 2014, 2022).

3.2.3.1 As Metas do Plano Nacional de Educação (PNE)

De acordo com Brasil (2014), as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) têm como função principal orientar e direcionar as políticas públicas na área da educação em um determinado período, estabelecendo objetivos a serem alcançados. Essas metas representam compromissos do Estado brasileiro com a melhoria da qualidade, expansão e equidade da educação em todas as suas etapas e modalidades.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece 20 (vinte) metas as quais passamos a citar a seguir:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do PNE.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos de idade e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do PNE.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos de idade e elevar, até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, até 2020.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica.

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica): 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; e 5,2 no ensino médio.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo completo, no último ano de vigência do PNE, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução das desigualdades educacionais.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2024, com ênfase na redução das desigualdades entre municípios, estados e regiões.

Meta 10: Expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio, de forma a alcançar, pelo menos, 50% das matrículas no ensino médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: Triplicar as matrículas da educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio.

Meta 12: elevar a taxa líquida de matrícula para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão de cursos e programas de pós-graduação stricto sensu.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior, promovendo a ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior, visando a formação dos profissionais da educação para atuarem na educação básica.

Meta 14: Elevar gradualmente o investimento público em educação até atingir, no

mínimo, o patamar de 10% do Produto Interno Bruto (PIB).

Meta 15: Garantir a oferta de educação em tempo integral em todas as etapas da educação básica em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender a pelo menos 25% dos alunos da educação básica.

Meta 16: Promover, em colaboração com os sistemas de ensino, a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes formação continuada, planos de carreira e remuneração adequada, mediante lei específica.

Meta 17: Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, a fim de equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência do PNE.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública, com estabelecimento de política de formação dos profissionais da educação para a promoção do magistério, com a garantia de padrão mínimo de qualidade de formação.

Meta 19: Garantir condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Meta 20: Ampliar o investimento em ciência, tecnologia e inovação, visando alcançar 2% do Produto Interno Bruto (PIB) até 2024, sendo pelo menos 1% do PIB público (Brasil, 2014).

3.2.3.1.1 Breves comentários sobre as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) específicas para a EJA – Educação de Jovens e Adultos

Compreendem-se que as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), que buscam orientar as políticas e ações para o desenvolvimento e a melhoria da educação no Brasil ao longo de um período de dez anos. Dentre elas, as metas 9, 10 e 11 são específicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos – EJA sobre cada uma delas passa-se a comentar brevemente:

Meta 9: Essa meta visa combater o analfabetismo e promover a alfabetização de jovens e adultos, considerando a necessidade de redução das desigualdades educacionais entre diferentes regiões do país. Essa meta tem como objetivo reduzir o índice de analfabetismo no país, promovendo a alfabetização de jovens e adultos. Além disso, enfatiza a necessidade de reduzir as desigualdades regionais e municipais, buscando garantir que todas as localidades tenham acesso a programas de alfabetização de qualidade (Brasil, 2014).

Meta 10: Essa meta busca ampliar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, integrados ao ensino médio, contemplando também a Educação de Jovens e Adultos. O objetivo é proporcionar oportunidades de formação profissionalizante para jovens e adultos que desejam adquirir competências técnicas e se inserir no mercado de trabalho. Busca garantir que essa modalidade de ensino também tenha acesso à educação profissionalizante e que os estudantes da EJA possam se beneficiar de oportunidades de formação técnica. Essa

meta tem um impacto direto na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois busca ampliar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, integrados ao ensino médio. Isso significa que os estudantes da EJA terão acesso a oportunidades de formação profissionalizante, permitindo-lhes adquirir competências técnicas e melhorar suas perspectivas de emprego e carreira (Brasil, 2014).

Meta 11: Essa meta tem como objetivo ampliar significativamente o acesso à educação de jovens e adultos, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. A intenção é garantir oportunidades educacionais para aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram essas etapas na idade regular. O objetivo é garantir oportunidades educacionais para aqueles que não tiveram acesso à educação formal ou não concluíram essas etapas na idade regular. Com o aumento das matrículas na EJA, mais pessoas terão a oportunidade de concluir seus estudos e obter uma educação básica completa (Brasil, 2014).

3.2.3.1.2 Indicadores das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) específicas para a EJA – Educação de Jovens e Adultos

De acordo com Brasil (2014), os indicadores do Plano Nacional de Educação (PNE) são instrumentos de mensuração que permitem verificar se as metas estão sendo alcançadas e contribuem para uma gestão mais eficiente e baseada em evidências.

Apresentamos os indicadores das metas 9, 10 e 11 e, de forma breve, comentários a respeito dos mesmos

3.2.3.1.2.1 - Indicadores da meta 9

Indicador 9.1: Taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais.

Esse indicador mede a porcentagem da população com 15 anos ou mais que está alfabetizada. O objetivo é elevar essa taxa para 93,5% até o ano de 2024.

Indicador 9.2: Taxa de alfabetização da população jovem e adulta por cor/raça.

Esse indicador analisa a taxa de alfabetização da população jovem e adulta, desagregada por cor/raça. O objetivo é reduzir as desigualdades educacionais entre os diferentes grupos raciais, buscando a equidade na alfabetização.

Indicador 9.3: Taxa de alfabetização da população jovem e adulta por área de residência.

Esse indicador avalia a taxa de alfabetização da população jovem e adulta, considerando a área de residência (urbana e rural). O objetivo é reduzir as disparidades entre áreas urbanas e rurais, garantindo oportunidades de alfabetização para todos.

De forma geral, esses indicadores permitem monitorar o progresso da alfabetização da população com 15 anos ou mais, identificar desigualdades regionais, socioeconômicas e raciais, e avaliar se as metas estabelecidas pelo PNE estão sendo alcançadas. Através do acompanhamento desses indicadores, é possível direcionar políticas e ações para promover a alfabetização e reduzir as desigualdades educacionais relacionadas à meta 9 (Brasil, 2014).

3.2.3.1.2.2 - Indicadores da meta 10

Indicador 10.1: Proporção de matrículas na educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada ao ensino médio, em relação ao total de matrículas no ensino médio.

Esse indicador mede a proporção de estudantes matriculados em cursos de educação profissional técnica de nível médio que estão integrados ao ensino médio, em relação ao total de matrículas no ensino médio. O objetivo é alcançar, no mínimo, 50% das matrículas na forma integrada até o final do período estabelecido pelo PNE.

Indicador 10.2: Taxa de conclusão dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada ao ensino médio.

Esse indicador avalia a taxa de conclusão dos cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma integrada ao ensino médio. O objetivo é acompanhar o percentual de estudantes que concluem com sucesso esses cursos.

Assim, esses indicadores permitem monitorar o aumento da oferta de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio e avaliar a efetividade dessas políticas no sentido de promover a formação profissionalizante dos estudantes. Eles auxiliam no acompanhamento do progresso da meta 10 e na identificação de ações necessárias para o seu cumprimento (Brasil, 2014).

3.2.3.1.2.3 - Indicadores da meta 11

Indicador 11.1: Taxa líquida de matrículas na educação de jovens e adultos (EJA) no ensino fundamental.

Esse indicador mede a taxa líquida de matrículas na EJA no ensino fundamental, ou seja, a proporção de pessoas na idade adequada que estão matriculadas nessa etapa de ensino. O objetivo é triplicar essa taxa em relação ao ano de 2010.

Indicador 11.2: Taxa líquida de matrículas na educação de jovens e adultos (EJA) no ensino médio.

Esse indicador avalia a taxa líquida de matrículas na EJA no ensino médio, ou seja, a proporção de pessoas na idade adequada que estão matriculadas nessa etapa de ensino. O objetivo é triplicar essa taxa em relação ao ano de 2010.

Indicador 11.3: Taxa de conclusão da educação de jovens e adultos (EJA) no ensino fundamental.

Esse indicador verifica a taxa de conclusão da EJA no ensino fundamental, ou seja, o percentual de estudantes matriculados que concluem essa etapa de ensino. O objetivo é acompanhar o percentual de conclusão da EJA e buscar aumentá-lo.

Indicador 11.4: Taxa de conclusão da educação de jovens e adultos (EJA) no ensino médio.

Esse indicador avalia a taxa de conclusão da EJA no ensino médio, ou seja, o percentual de estudantes matriculados que concluem essa etapa de ensino. O objetivo é acompanhar o percentual de conclusão da EJA e buscar aumentá-lo.

Indicador 11.5: Taxa de atendimento líquido da educação de jovens e adultos (EJA) no ensino fundamental.

Esse indicador mede a taxa de atendimento líquido da EJA no ensino fundamental, ou seja, a proporção de pessoas na idade adequada que estão efetivamente matriculadas na EJA em relação à população total nessa faixa etária. O objetivo é ampliar o acesso à EJA e garantir que um maior número de pessoas na idade adequada esteja matriculado nessa modalidade de ensino.

Indicador 11.6: Taxa de atendimento líquido da educação de jovens e adultos (EJA) no

ensino médio.

Esse indicador avalia a taxa de atendimento líquido da EJA no ensino médio, ou seja, a proporção de pessoas na idade adequada que estão efetivamente matriculadas na EJA em relação à população total nessa faixa etária. O objetivo é ampliar o acesso à EJA e garantir que um maior número de pessoas na idade adequada esteja matriculado nessa modalidade de ensino.

De forma geral, esses indicadores permitem monitorar o aumento das matrículas e a taxa de conclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Eles são importantes para avaliar o progresso da meta 11 do PNE e identificar estratégias e políticas necessárias para expandir e aprimorar a oferta da EJA no país. Também permitem monitorar o atendimento líquido da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino fundamental e médio, levando em consideração a proporção de pessoas na idade adequada que efetivamente estão matriculadas nessa modalidade. Esses indicadores auxiliam na análise do acesso e da inclusão na EJA e permitem avaliar se as ações implementadas estão alcançando os resultados desejados (Brasil, 2014).

3.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação de Jovens e Adultos – EJA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi instituída pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa lei, conhecida como a **Lei do Novo Ensino Médio**, trouxe diversas alterações para a educação básica brasileira, incluindo a criação da BNCC.

De acordo com Brasil (2017)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p.7).

A Lei nº 13.415 estabeleceu as diretrizes para a reforma do ensino médio no Brasil e determinou a necessidade de elaboração de uma base curricular comum a ser seguida por todas

as escolas do país. Essa base curricular comum se tornou a BNCC, que define os conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica.

A BNCC foi elaborada em um processo coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), em colaboração com especialistas, educadores e sociedade civil. Após sua elaboração, a BNCC passou por consulta pública e foi revisada com base nas contribuições recebidas. Em 2017, ela foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e tornou-se referência para a elaboração dos currículos das redes de ensino em todo o país (Brasil, 2017).

É importante ressaltar que a BNCC não substitui os currículos das redes de ensino, mas orienta a construção desses currículos, garantindo uma base comum de aprendizagens para todos os estudantes brasileiros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deveria ter uma relação direta com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto educacional brasileiro. E parece que não tem! De acordo com Carvalho *et al.* (2020)

O texto da Base Nacional Comum Curricular somado aos relatos de especialistas da Área Educacional, apresentados ao longo do texto, evidenciam dois importantes pontos: “A BNCC não contempla a EJA e que esta não pode ser considerada uma modalidade complementar de educação, pois, há suas necessidades específicas de acordo com as realidades locais de cada comunidade. E, por constituir uma forma de educação diferenciada do ensino regular é de fundamental importância que a EJA tenha um currículo próprio na perspectiva daqueles que muitas vezes são excluídos de uma sociedade que muito exige dos seus cidadãos (Carvalho *et al.*, 2020, p. 60-61).

A BNCC deveria ser aplicada à EJA de maneira a garantir que os estudantes dessa modalidade tenham acesso a uma educação de qualidade, com objetivos e diretrizes alinhados aos demais níveis de ensino. A BNCC define as competências e habilidades que os estudantes da EJA deveriam alcançar em cada etapa de ensino, estabelecendo uma referência comum para as escolas e professores no planejamento e avaliação das aprendizagens.

Conforme Jorge e Garcia (2021)

Da forma como estão apresentadas na BNCC as aprendizagens a serem desenvolvidas pelos jovens e adultos são as mesmas das crianças e adolescentes que frequentam a Educação Básica, desconsiderando as especificidades da modalidade EJA, suas necessárias relações com a formação Profissional e, tampouco, o aproveitamento dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida por esse grande contingente de brasileiros que ficaram à margem da escolarização (Jorge; Garcia, 2021, p.3).

Assim, a BNCC também poderia orientar a organização curricular da EJA, definindo os conteúdos essenciais que devem ser trabalhados e as habilidades que os alunos devem

desenvolver ao longo de sua trajetória educacional. Ela contribuiria para a promoção de uma educação mais inclusiva e equitativa, buscando garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma formação de qualidade, independentemente da idade ou percurso educacional.

De acordo com Dourado, Rocha, Moraes e Bastos (2021)

O reconhecimento da EJA como modalidade da educação básica é uma conquista muito recente, que culminou com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9694/96) já no final do século passado. A partir deste avanço, não se pode afirmar que a EJA conseguiu manter no cenário educacional, a progressão necessária para consolidar as políticas conquistadas, principalmente na atualidade, onde tem se a percepção da ausência na Base Nacional Comum Curricular - BNCC) (Dourado; Rocha; Moraes; Bastos, 2021, p. 204)

Conforme os autores acima referenciados, nota-se que a BNCC não foi elaborada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de forma clara e específica. A Base Nacional Comum Curricular é um documento que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica no Brasil, desde a educação infantil até o ensino médio.

A BNCC abrange todas as etapas da educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Seu objetivo principal é definir um conjunto comum de aprendizagens essenciais, permitindo que as escolas elaborem seus currículos e planos de ensino de acordo com as necessidades e características de cada etapa e região do país (Brasil, 2017).

Embora a BNCC ofereça orientações gerais para a EJA, ela não foi elaborada para essa modalidade de ensino. A EJA tem suas próprias diretrizes e características específicas, além de considerar as particularidades dos estudantes que estão retomando seus estudos em idades diferentes. A BNCC, por sua vez, fornece uma base comum de conhecimentos e competências, mas não aborda exclusivamente a EJA (Brasil, 2017, p. 10)

3.3.1 A Educação de Jovens e Adultos no contexto do Novo Ensino Médio

Apesar da EJA não ter sido contemplada na elaboração da BNCC, há esforços por parte do Poder Público para que ocorra o alinhamento da primeira com a segunda. O Ministério da Educação (MEC) lançou o Documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os Estados, Municípios e o Distrito Federal (Brasil, 2021)

De acordo com Brasil (2021), o objetivo deste documento é facilitar o entendimento da

Resolução nº1/2021 do Conselho Nacional de Educação, aprovada em 28 de maio de 2021, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos para alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e à Educação de Jovens e Adultos a Distância.

O Novo Ensino Médio é uma proposta de reestruturação curricular que busca tornar o ensino médio mais flexível e integrado às demandas da sociedade contemporânea.

Conforme orienta Brasil (2021)

Currículo, EJA e BNCC: A partir das competências e habilidades da BNCC, as matrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos poderão ser organizadas e estruturadas em propostas específicas para cada segmento e etapas. Os conteúdos, objetivos de aprendizagem, práticas didático-pedagógicas, planejamento educacional e, principalmente, contextualização e adequação das aprendizagens à realidade dos sujeitos da EJA devem formar a premissa a partir da qual a oferta da modalidade ocorre nos sistemas de ensino (Brasil, 2021, p.31).

Com esta orientação, de acordo com Brasil (2021), o Novo Ensino Médio traz abordagens e princípios que podem ser aplicados à Educação de Jovens e Adultos, fortalecendo sua proposta educacional e ampliando as oportunidades de aprendizagem para os estudantes adultos. Através da flexibilidade curricular, valorização das experiências prévias, integração com o mundo do trabalho, reconhecimento de trajetórias formativas diferenciadas e formação integral, é possível promover uma educação mais inclusiva e personalizada para os jovens e adultos que buscam concluir seus estudos.

Também significa que os conteúdos podem ser abordados de forma mais interdisciplinar, relacionando-os com situações do cotidiano e com os desafios enfrentados pelos estudantes adultos em suas vidas pessoais e profissionais. Essa abordagem estimula a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento de habilidades e competências relevantes e a construção de um conhecimento que faça sentido para eles.

Ainda Brasil (2021) orienta que

A proposta de matriz curricular dos segmentos da EJA possui a abertura de inserção de projetos e programas na modalidade, diversificando em cada caso e realidade específicos a maneira como as formas de oferta da modalidade podem ocorrer nos sistemas de ensino. A aproximação, diálogo, partilha de práticas e saberes entre EJA demais etapas e modalidades da Educação Básica é fundamental para o atendimento de jovens, adultos e idosos. A articulação com cursos de qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio, sempre que possível, fará com que a ressignificação da experiência educacional desses sujeitos se torne realidade, unindo a retomada dos estudos com a inserção ou recolocação no mundo do trabalho” (Brasil, 2021, p.29).

Outro aspecto importante é a diversificação de estratégias de avaliação, que valorize diferentes formas de expressão e evidências de aprendizagem. A EJA, assim como o Novo Ensino Médio, pode adotar avaliações formativas e processuais, que acompanhem o progresso individual dos alunos ao longo do tempo, levando em consideração suas particularidades e trajetórias de aprendizagem (Brasil, 2021, p. 31)

É fundamental ressaltar que a implementação do Novo Ensino Médio na EJA requer um planejamento adequado e uma estruturação curricular que atenda às necessidades específicas dos estudantes adultos. É preciso garantir apoio pedagógico e recursos adequados para que esses estudantes possam superar os desafios que enfrentam e alcançar uma educação de qualidade (Brasil, 2021).

3.3.1.1 E os itinerários formativos?

De acordo com a Resolução CNE/CEB 01 de 2021 e Parecer CNE/CEB 01 de 2020:

Art. 12. O 3º segmento da EJA, correspondente ao Ensino Médio, poderá ser ofertado na forma presencial e/ou a distância, e seus currículos serão compostos por formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente. Os sistemas de ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas serão destinadas à BNCC e 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido (Lei nº 13.415/2017, art. 4º, § 3º).

§ 1º A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.200 (mil e duzentas) horas.

§ 2º Os sistemas de ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas serão destinadas à BNCC 30 e 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido (Lei nº 13.415/2017, art. 4º, § 2º).

§ 3º Os itinerários formativos devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, considerando as áreas de conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas) e a formação técnica e profissional, sendo sua carga horária mínima de 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido. (BRASIL, 2020b, p. 4) o 3º segmento, correspondente ao Ensino Médio, atenderá pessoas que não concluíram essa etapa da Educação Básica, que deverá ser planejada e se organizará dentro das novas diretrizes dessa etapa da Educação Básica, contendo uma formação geral básica e a oferta de itinerários tanto propedêuticos quanto técnico-profissionalizante. Preferencialmente deve-se buscar uma formação geral-profissional mais consolidada, seja com a oferta integrada com uma qualificação profissional ou mesmo com um curso técnico de nível médio. A formação geral-profissional deverá orientar-se pelas demandas cognitivas da área. Ou seja, um curso de 3º segmento da EJA articulado a uma qualificação profissional devendo aprofundar as competências específicas (Brasil, 2020a, p. 9 *apud* Brasil, 2021, p.30).

Os itinerários formativos são uma das principais características do Novo Ensino Médio, que visa proporcionar aos estudantes uma formação mais personalizada e adequada aos seus interesses e projetos de vida. Esses itinerários são percursos de estudos que os alunos podem escolher dentro de determinadas áreas do conhecimento, de acordo com suas preferências e

aptidões (Brasil, 2021).

De acordo com Brasil (2021), no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os itinerários formativos podem ser especialmente relevantes, uma vez que os estudantes adultos têm experiências e objetivos diversos. Esses itinerários podem ser desenvolvidos levando em consideração as áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também as demandas específicas dos estudantes adultos.

Além disso, é importante garantir que os itinerários formativos na EJA sejam construídos com base nas vivências e interesses dos estudantes adultos. Isso significa considerar suas experiências de vida, habilidades adquiridas ao longo do tempo e objetivos pessoais. Os itinerários devem oferecer oportunidades para que os alunos explorem temas relevantes para eles, façam conexões com sua realidade e apliquem os conhecimentos adquiridos de maneira prática e significativa. Eles também devem ser flexíveis, permitindo que os estudantes possam transitar entre diferentes áreas de conhecimento, caso desejem ampliar suas perspectivas e habilidades. Isso proporciona a oportunidade de uma formação mais abrangente e diversificada, contribuindo para a formação integral dos estudantes adultos (Brasil, 2021).

Em resumo, os itinerários formativos no contexto da EJA, dentro do Novo Ensino Médio, representam uma possibilidade de personalização e adequação da formação às necessidades e interesses dos estudantes adultos. Eles permitem a construção de percursos educacionais mais flexíveis, que valorizam as experiências prévias e promovem uma aprendizagem significativa e voltada para a realidade dos alunos, tanto no âmbito profissional quanto pessoal.

3.4 Estado da Arte da EJA sob o ponto de vista da Gestão

Nas buscas por referências bibliográficas, ficou evidente que muito tem escrito sobre a oferta da EJA em instituições públicas de ensino do ponto de vista da docência: preocupação com as metodologias de ensino e aprendizagem, planejamento didático, formação docente, utilização de recursos didático-pedagógicos etc., mas muito pouco sobre a gestão escolar desta modalidade de ensino.

Apesar desta limitação de quantidade dessas referências, foram encontradas algumas publicações que tratam da gestão escolar em escolas públicas que ofertam esta modalidade de ensino sobre as quais serão apresentadas discussões.

Começou-se por estudar o termo “gestão escolar” a partir das contribuições de Dourado,

Barbosa e Amorim (2019) rerepresentando o que é definido pelo Artigo 206 da Constituição Federal de 1988 a respeito dele: “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei [...]”, e o definido pelo Artigo 14 da LDB nº 9394/96 como “o preceito da gestão democrática como sendo um dos seus princípios, pressupondo a gestão democrática como um trabalho grupal, dinâmico e dialógico” (Dourado; Barbosa; Amorim, 2019, p. 302).

Somando contribuições para nossos estudos e compressão, Lück (2000) nos apresenta “(...) que o termo gestão escolar carrega um significado muito maior que apenas a administração escolar; deve, em si, promover possibilidades educacionais que irão desembocar na melhoria da oferta e qualidade do ensino” (Lück, 2000, p. 24).

Conforme Lück, a gestão escolar deve ir além da administração, promovendo possibilidades educacionais que melhorem a oferta e a qualidade do ensino. Para a EJA, isso significa criar um ambiente educacional que responda às necessidades específicas dos alunos adultos, proporcionando-lhes oportunidades para um desenvolvimento integral e significativo. A gestão deve ser um meio para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de competências e atitudes que preparem os alunos para os desafios da vida adulta e do mercado de trabalho.

Reforça-se a compreensão de que a gestão escolar nas escolas que ofertam a EJA deve desenvolver seu significado visando a promoção das possibilidades educacionais que desencadeiam na oferta e qualidade do ensino e não limitando neste último. Essa gestão escolar deve ser de uma perspectiva constituída “(...) como um meio, e não um fim para as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Ainda, é importante expor a importância do ambiente escolar, que é constituído pela gestão, e as possibilidades de desenvolvimento de competências e atitudes” (Lück, 2000, p. 24).

Com relação a qualidade de ensino, tendo em vista os princípios que envolvem o conceito de gestão democrática, Vasconcelos e Oliveira (2019) diz que

Convém ressaltar que o princípio participativo não esgota as ações necessárias para assegurar a qualidade de ensino. Tanto quanto o processo educacional (...) a participação é apenas um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, os quais se localizam na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (Vasconcelos; Oliveira, 2001, p. 330).

Enfatizam que a participação é um meio para alcançar a qualidade no ensino. Na EJA, a participação democrática é fundamental para envolver os alunos em seu próprio processo educacional, respeitando suas experiências de vida. Isso inclui criar um ambiente onde os

alunos possam contribuir ativamente para o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais relevante e eficaz.

De acordo com Dourado, Barbosa e Amorim (2019) a definição do termo gestão escolar consiste “no mecanismo de orientação e de mobilização dos diversos sujeitos presentes na escola, além da promoção da organização de procedimentos e de recursos, de forma que facilite a efetivação do papel social da escola por meio de seus objetivos educacionais, proporcionando aprendizagens significativas e formação de sujeitos críticos”

Com base nas discussões com Dourado, Barbosa e Amorim (2019), entende-se que o alcance dos objetivos propostos pela escola é possível com a participação, de forma articulada e coordenada, de todos a comunidade escolar visando a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e dos demais serviços ofertados pela escola para a concretização do sucesso de seus estudantes. Estão inclusos aqui a preocupação e o cuidado com o ambiente escolar, os processos administrativos internos, a gestão de resultados, a gerência de recursos materiais e financeiros, o desenvolvimento de competências e atitudes necessários para formação integral do aluno e o impacto que EJA tem sobre os egressos dessas escolas na sociedade em que vivem e atuam.

Das discussões acima realizadas, surgem algumas questões com relação a discussão feito a pouco: será que as escolas públicas que ofertam a EJA e seus respectivos gestores, tem essas preocupações com seus respectivos alunos atendidos por esta modalidade de ensino? Como a EJA é vista pelos seus gestores e professores? Como os processos de ensino e de aprendizagem bem como a atuação dos profissionais da Educação destas escolas são desenvolvidos no atendimento aos estudantes da EJA? Como a EJA vem preparado esses alunos para o mercado de trabalho? Há preocupação com a formação e capacitação dos professores que ministram aulas na EJA? E os alunos da EJA: também há preocupação com alguma formação que possam instrumentalizá-los para potencializar seus projetos de vida?

Algumas pistas de possíveis respostas a este (e outros) questionamentos são apresentadas por Carvalho *et al.* (2020) ao nos informar que

“(...) dessa forma, a gestão da escola que oferta a EJA precisa compreender que o processo educacional, que objetiva construir conhecimentos, não acontece apenas no espaço da sala de aula, mas, ocorre na escola de forma ampla, nos valores que mobiliza, nas relações que promove dentro e fora da instituição. Neste sentido, fica claro que a gestão democrática se faz necessária para efetivar as mudanças e os avanços na organização escolar, como sendo um corpo coeso e sintonizado com a proposta de formação humana que toda instituição educacional deve perseguir, devendo a escola e sua comunidade trabalharem na perspectiva de tornar o real da gestão, numa possibilidade ideal, num modelo gestor que seja aberto, dinâmico e

reconhecedor do papel central que tem o aluno da EJA nesse contexto de inovação” (Carvalho *et al.* 2020, p. 82)

E destacam que a gestão da EJA deve compreender que a construção do conhecimento não se limita à sala de aula, mas ocorre em toda a escola, através dos valores e relações que promove. Uma gestão democrática é essencial para efetivar as mudanças necessárias e promover um ambiente educacional inclusivo e inovador.

Os autores até aqui referenciados vêm demonstrando a necessidade e importância da gestão (democrática) pressupondo trabalho coletivo, articulado e global para o processo educacional e o de ensino e aprendizagem cumpram seus objetivos visando a oferta de ensino e dos demais serviços ofertados pela escola com qualidade e garantido o acesso, a permanência e sucesso dos estudantes, incluindo aqui em especial, os atendidos pela EJA.

Por isso que acreditamos que Lück (2009) vem reforçar o conceito de gestão escolar

“(...) como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos.” (Lück, 2009, p. 23).

Esta perspectiva nos faz pensar com Lück (2009) de que o conceito de gestão escolar deve resultar “de um novo entendimento que está relacionado com os caminhos das instituições como um todo, além de levar em consideração seus pares, promovendo de tal forma uma maior articulação” (Lück, 2009, p. 32).

Assim, entendemos com Carvalho *et al.* (2020), Dourado, Barbosa e Amorim (2019), que a Educação de Jovens e Adultos deveria fazer parte do todo da escola, mas, observamos que ainda é de certa forma desconsiderada, especialmente, por suas especificidades, e vem sendo vista sob o olhar excludente da maioria dos membros da escola. Desconsidera-se que os sujeitos da EJA frequentam a escola, no período noturno, por serem trabalhadores e/ou desempregados; jovens, adultos e/ou idosos; homens e/ou mulheres, pais, mães e/ou responsáveis de famílias etc., que possuem vivências, histórias, culturas e levam suas realidades para o interior destas instituições de ensino.

Essa desconsideração que se tem pela EJA por parte das escolas e da maioria de seus membros precisa ser objeto de estudos, de debates e de reflexões para que essa realidade não

seja de exclusão, de descaso e de desvalorização em detrimento de outras modalidades de ensino, garantindo-se o acesso, a permanência e o sucesso dessas pessoas.

Por isso que, analisando o apresentando por Brasil (2021) e demais autores anteriormente referenciados, acredita-se que a gestão da EJA (Educação de Jovens e Adultos) é um desafio complexo que envolve a implementação de políticas públicas, a organização e administração das escolas, a gerência de recurso materiais e financeiros, a formação e capacitação de professores e demais profissionais envolvidos na modalidade de ensino.

Não tivemos a intenção de fechar estas temáticas, mas deixamos como proposta para futuros estudos, reflexões e aprofundamentos além de permitir novas pesquisas e contribuições para a melhoria da qualidade da Educação e, especial, da EJA.

3.5 – *Balanced Scorecard* (BSC) e o mapa estratégico como propostas de metodologia e de ferramenta de gestão estratégica em escolas públicas que atendem a Educação de Jovens e Adultos – EJA

Na gestão de uma escola que atende a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode utilizar diversas ferramentas gerenciais para melhorar, de forma estratégica, a administração e a eficácia pedagógica.

Com as contribuições conceituais de Kaplan e Norton (1997) e de Chiavenato (2014), pode-se dizer que ferramentas de gestão são metodologias, técnicas, e instrumentos utilizados por gestores e líderes para planejar, organizar, dirigir e controlar as atividades de uma organização.

Essas ferramentas ajudam a melhorar a eficiência, eficácia e produtividade, facilitando a tomada de decisões, a gestão de recursos e a implementação de estratégias. Elas são aplicáveis em diversos contextos, incluindo empresas, instituições educacionais, organizações sem fins lucrativos, entre outros. A implementação dessas ferramentas pode ajudar a criar um ambiente educacional mais eficiente, inclusivo e adaptado às necessidades específicas dos alunos da EJA.

Dentre as ferramentas gerenciais que existem, o ***Balanced Scorecard* (BSC)** e o **mapa estratégico** são ferramentas que podem ser aplicadas na gestão de uma escola que atende à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acredita-se que elas possam ajudar no alinhamento das atividades educacionais com a visão e os objetivos estratégicos da escola.

O ***Balanced Scorecard* (BSC)** e o mapa estratégico foram escolhidos pelo autor da pesquisa com o intuito de estudá-los, conhecer suas potencialidades, possibilidades e o quanto

poderiam contribuir para a gestão das escolas públicas que atendem a Educação de Jovens e Adultos.

3.6.1 – *Balanced Scorecard* – BSC: uma metodologia de ferramenta estratégica

O *Balanced Scorecard*, conhecido como BSC, é uma metodologia de gestão estratégica, ou seja, que visa traduzir a estratégia de uma organização em um conjunto abrangente de indicadores de desempenho, desenvolvida por Robert Kaplan e David Norton na década de 1990. Ele foi criado como uma abordagem para traduzir a estratégia de uma organização em um conjunto abrangente de indicadores de desempenho.

Conforme Kaplan e Norton (1997), Walter e Kliemann Neto (2020) e Canan (2020), *Balanced Scorecard* (BSC) é um sistema de gestão estratégica que ajuda as empresas a medir e monitorar o desempenho em várias áreas-chave e tem sido amplamente utilizado em organizações de diferentes setores e tamanhos. Além disso, o *Balanced Scorecard* (BSC) é uma ferramenta que apoia a implementação e o monitoramento do planejamento estratégico, fornecendo uma estrutura sistemática para medir o desempenho e alinhar as atividades da organização com sua visão e objetivos estratégicos.

Reforçando a importância do *Balanced Scorecard* (BSC), Norton e Kaplan (1997) afirma que

O *Balanced Scorecard* (BSC), no entanto, é mais do que um novo sistema de indicadores. [...] É possível desenvolver um *Balanced Scorecard* inicial com objetivos relativamente restritos: esclarecer, obter consenso e focalizar estratégia, e depois comunicá-la para toda a empresa. O verdadeiro poder do *Balanced Scorecard*, todavia, ocorre quando deixa de ser um sistema de medidas e se transforma em um sistema de gestão estratégica. [...] (Norton e Kaplan, 1997, p. 20).

O objetivo principal do *Balanced Scorecard* (BSC) é oferecer uma abordagem equilibrada para avaliar o desempenho de uma organização, indo além das métricas financeiras tradicionais. Ele reconhece que o sucesso de uma empresa não pode ser medido apenas pelos indicadores financeiros, mas também por meio de outras perspectivas importantes.

De acordo com Kaplan e Norton (1997) a metodologia do BSC parte do pressuposto de que as métricas financeiras tradicionais, como lucro e receita, não são suficientes para avaliar completamente o desempenho de uma organização. Ela propõe uma abordagem equilibrada, incorporando outras perspectivas além das finanças para fornecer uma visão mais completa e holística

Conforme Kaplan e Norton (1997), Walter e Kliemann Neto (2020) e Canan (2020), o

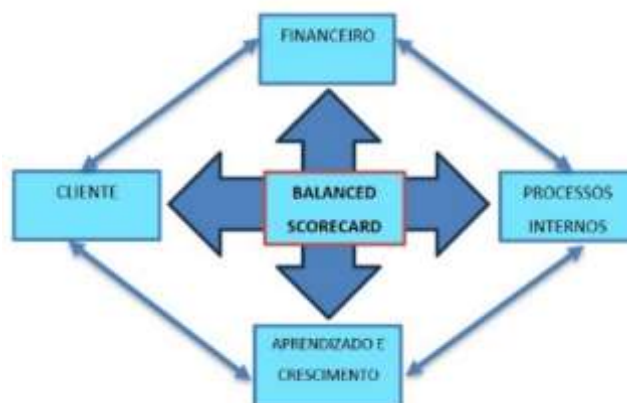
BSC deve incluir medidas financeiras e não financeiras em quatro perspectivas diferentes: financeira, do cliente, dos processos internos e do aprendizado e crescimento. Para cada uma delas é apresentada um resumo conceitual:

- **Perspectiva Financeira:** Esta perspectiva foca nos aspectos financeiros do negócio e envolve medidas que refletem o desempenho financeiro da empresa. Isso inclui métricas como receitas, lucros, retorno sobre o investimento, margens de lucro, custos e fluxo de caixa. A perspectiva financeira é importante porque reflete se a estratégia da empresa está gerando resultados econômicos positivos e criando valor para os acionistas.
- **Perspectiva do Cliente:** Nesta perspectiva, o foco está nos clientes e em como a empresa está atendendo às suas necessidades e expectativas. As métricas nesta perspectiva podem incluir satisfação do cliente, lealdade do cliente, participação de mercado, retenção de clientes, entre outros. O objetivo é garantir que a empresa esteja oferecendo produtos e serviços de alta qualidade que agreguem valor aos clientes e criem relacionamentos duradouros.
- **Perspectiva dos Processos Internos:** Esta perspectiva se concentra nos processos internos que impulsionam o desempenho da empresa. Isso inclui atividades como produção, entrega de produtos ou serviços, gestão de qualidade, inovação e gestão de relacionamento com fornecedores. As métricas nesta perspectiva podem incluir tempo de ciclo, eficiência operacional, qualidade do processo e flexibilidade. O objetivo é melhorar continuamente os processos internos para aumentar a eficiência, reduzir custos e garantir a entrega de valor aos clientes.
- **Perspectiva do Aprendizado e Crescimento:** Nesta perspectiva, o foco está no desenvolvimento de recursos e capacidades organizacionais necessários para impulsionar o desempenho futuro. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades dos funcionários, investimentos em tecnologia, cultura organizacional, gestão do conhecimento e capacidade de inovação. As métricas nesta perspectiva podem incluir taxa de treinamento, índice de retenção de funcionários, tempo de introdução de novos produtos no mercado, entre outros. O objetivo é garantir que a empresa esteja continuamente aprendendo, se adaptando e crescendo para enfrentar os desafios futuros e alcançar seus objetivos estratégicos.

De posse dos resumos conceituais acima apresentadas, pode-se observar que as perspectivas do *Balanced Scorecard* (BSC) tem uma dinâmica de relação entre si conforme a

figura 1 a seguir:

Figura 1: Elaboração do *Balanced Scorecard* (BSC)



Fonte: elaborado pelo autor a partir de Kaplan e Norton (1997)

Conforme Kaplan e Norton (1997), Walter e Kliemann Neto (2020) e Canan (2020) estão de acordo de que essas perspectivas são interligadas e contribuem para o alcance dos objetivos estratégicos. Uma das características marcantes do *Balanced Scorecard* (BSC) é a definição clara de metas e indicadores de desempenho em cada uma das perspectivas. Isso permite que a organização avalie seu progresso, identifique lacunas e tome medidas corretivas quando necessário.

Ao adotar o *Balanced Scorecard* (BSC), as organizações podem alinhar suas atividades diárias com suas estratégias de curto, de médio e de longo prazos. Ele fornece uma estrutura para comunicar e compartilhar a estratégia com todos os níveis da organização, garantindo que todos estejam alinhados e trabalhando na mesma direção. Além disso, permite uma visão mais equilibrada e abrangente do desempenho organizacional. Ele reconhece que o sucesso financeiro a curto prazo não é suficiente para garantir a sustentabilidade a longo prazo. Ao considerar outras perspectivas, como a satisfação do cliente e a eficiência dos processos internos, o BSC ajuda as organizações a identificar áreas de melhoria e focar em iniciativas que impulsionem o desempenho global (Kaplan; Norton, 1997, p. 31).

Também Kaplan e Norton (1997), Walter e Kliemann Neto (2020) e Canan (2020) concordam que o *Balanced Scorecard* (BSC) promove a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento contínuo. Ao definir metas relacionadas ao aprendizado e crescimento, as organizações incentivam a capacidade de inovação, o desenvolvimento de habilidades e o compartilhamento de conhecimento. Isso cria uma cultura de aprendizado, permitindo que a organização se adapte rapidamente às mudanças e se mantenha competitiva no mercado.

No entanto, é importante mencionar que a implementação bem-sucedida do BSC requer comprometimento e envolvimento de toda a organização. É necessário estabelecer um processo de medição e acompanhamento adequado, além de garantir que os objetivos estratégicos sejam claros, relevantes e alcançáveis. O BSC também exige um esforço contínuo de monitoramento, revisão e ajuste, à medida que as circunstâncias e as prioridades mudam.

Quanto a elaboração do BSC, conforme Walter e Kliemann Neto (2020, p.18), pode-se ser entendida aqui como “(...) todo o processo de desenvolvimento das partes que constituem o Balanced Scorecard: perspectivas, objetivos estratégicos, indicadores, metas e iniciativas”.

De forma bem sintética, compreende-se que a metodologia do BSC envolve os seguintes passos:

- Traduzir a estratégia em objetivos claros e mensuráveis para cada perspectiva.
- Identificar e definir os indicadores de desempenho relevantes para cada objetivo estratégico.
- Estabelecer metas e alvos específicos para cada indicador.
- Desenvolver iniciativas e ações estratégicas para alcançar as metas estabelecidas.
- Monitorar o desempenho e realizar revisões periódicas para avaliar o progresso em relação à estratégia.

A implementação efetiva do BSC requer o comprometimento e envolvimento de toda a organização, desde a alta administração até os níveis operacionais. É importante comunicar claramente a estratégia e os objetivos do BSC para garantir que todos entendam e trabalhem na mesma direção.

O *Balanced Scorecard* (BSC), oferece diversas vantagens, como uma visão abrangente do desempenho organizacional, alinhamento dos esforços em torno da estratégia, identificação de lacunas e áreas de melhoria, promoção do aprendizado organizacional e foco no valor entregue aos clientes. No entanto, sua implementação pode enfrentar desafios, como a definição adequada dos indicadores de desempenho e o gerenciamento eficaz

Ao desenvolver o *Balanced Scorecard* (BSC), as organizações identificam os principais objetivos estratégicos e os traduzem em indicadores específicos, estabelecendo metas e iniciativas para cada perspectiva dele. Isso permite que a organização acompanhe seu progresso em relação à estratégia e faça ajustes quando necessário.

No contexto do *Balanced Scorecard* (BSC), estratégia e meta são dois conceitos inter-relacionados, mas distintos:

- **Estratégia:** Refere-se ao plano de ação geral de uma organização para alcançar seus objetivos de longo prazo. A estratégia define o caminho que a empresa seguirá para

atingir sua visão e missão. Ela inclui decisões sobre quais mercados alvejar, que produtos ou serviços oferecer, como se posicionar em relação à concorrência, entre outros aspectos. A estratégia é uma declaração ampla que fornece direção à organização.

- **Meta:** São os marcos específicos e mensuráveis que uma organização define para acompanhar seu progresso em direção à realização de sua estratégia. As metas são os objetivos específicos e quantificáveis que uma organização busca alcançar em um determinado período de tempo. Elas são geralmente definidas em termos de indicadores de desempenho, que são medidas quantitativas ou qualitativas usadas para avaliar o progresso em direção aos objetivos estratégicos.

De forma sintética, a estratégia define a direção geral da organização, enquanto as metas são os marcos específicos que indicam o progresso em direção a essa estratégia.

3.6.2 - Mapa Estratégico: como ferramenta visível de gestão estratégica a partir do *Balanced Scorecard* - BSC

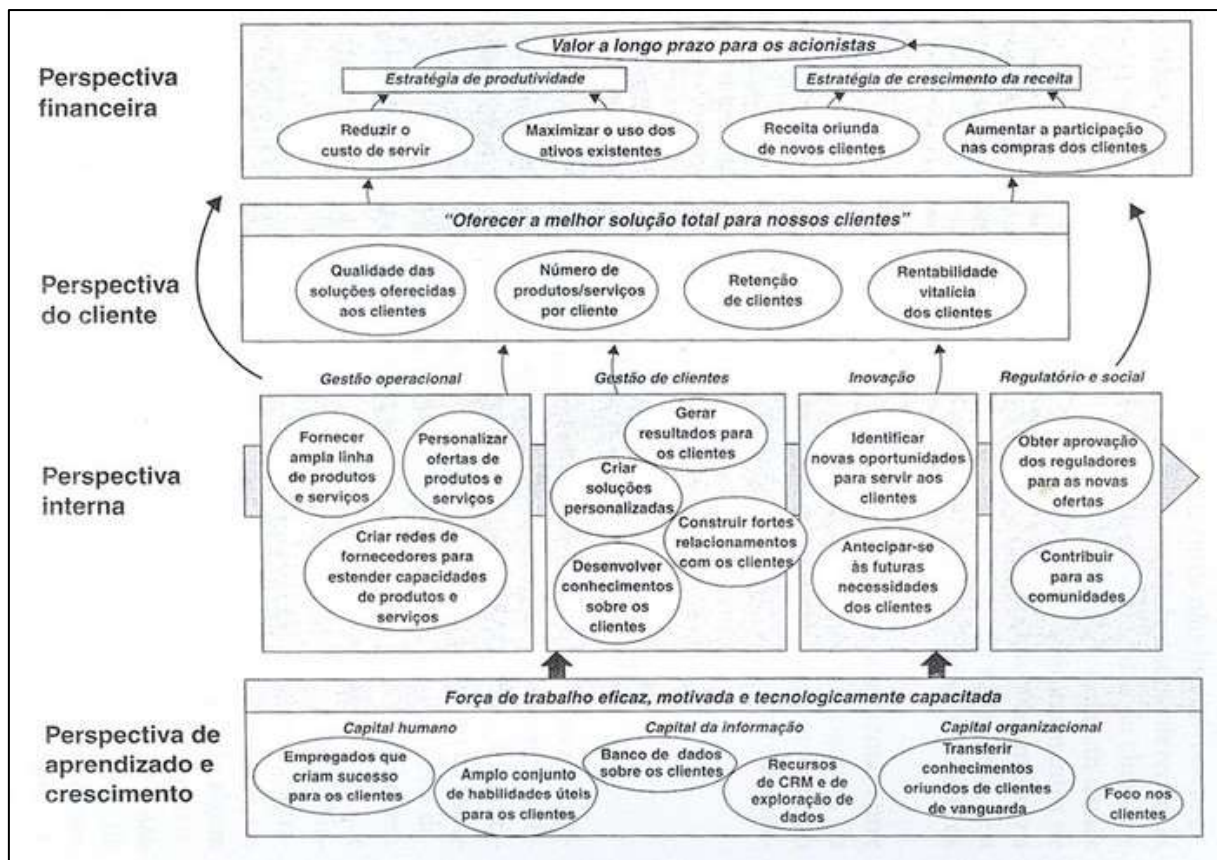
De acordo com Kaplan e Norton (1997) e Kaplan e Norton (2004), o mapa estratégico surgiu baseando-se nos seguintes princípios:

- na estratégia equilibrada das forças contraditórias;
- na proposição de valor diferenciado para os clientes; na criação de valores por meio dos processos internos;
- nos temas complementares e simultâneos;
- no alinhamento estratégico que determina o valor dos ativos intangíveis.

Partindo do princípio de que não se pode gerenciar o que não se mede, também não se pode medir o que não se pode descrever, Kaplan e Norton (1997) e Kaplan e Norton (2004), esclarecem que o mapa estratégico se tem apresentado como inovadora ferramenta para as empresas ao converter ativos intangíveis em ativos tangíveis para atingir resultados notáveis, que podem ser assim representados: resultados notáveis = mapas estratégicos + estratégia em ação + organização orientada para a estratégia

De acordo com Kaplan e Norton (2004) um mapa estratégico é uma ferramenta de gestão que pode ser utilizada para definir e comunicar uma estratégia empresarial ou institucional. Ele é uma representação visual e sintética de um plano de ação que visa alcançar uma visão de futuro conforme o exemplo na figura 2 a seguir:

Figura 2: Exemplo de Mapa Estratégico



Fonte: Extraído de Kaplan e Norton (2004, p. 338).

A respeito da figura 2, “é um exemplo de mapa estratégico de empresas que seguem a estratégia de soluções para os clientes” (Kaplan e Norton, 2004, p. 338). Nele podemos encontrar uma estrutura comum onde aparecem as perspectivas financeira, do cliente, interna e de aprendizado e crescimento. Em cada uma das perspectivas encontramos as categorias, os objetivos estratégicos, as metas e os indicadores.

Para reforçarmos o entendimento sobre a estrutura do mapa estratégico, Kaplan e Norton (1997), Kaplan e Norton (2004), Walter e Kliemann Neto (2020) e Canan (2020) concordam que ele:

- É composto por um conjunto de indicadores organizados em perspectivas, geralmente relacionadas aos objetivos estratégicos de uma organização. Essas perspectivas são inter-relacionadas e formam um modelo de gestão que permite a tomada de decisões orientadas pelos objetivos estratégicos.
- é uma ferramenta importante porque permite que os gestores e demais envolvidos no processo de gestão visualizem de forma clara e objetiva os objetivos da organização, as estratégias a serem seguidas, as relações entre as diferentes áreas da organização e os indicadores que permitem medir o progresso na implementação da estratégia (Kaplan e Norton, 1997, p. 340; Kaplan e Norton, 2004 p. 230, Walter e

Kliemann Neto, 2020, p.12; Canan, 2020, p.10; Brasil, 2020, p. 34).

Com isso, reforça-se que o mapa estratégico é uma ferramenta visual que ajuda as organizações a traduzirem sua estratégia em objetivos claros e mensuráveis. Ele organiza esses objetivos de forma a mostra como se conectam e contribuem para a visão e a missão da empresa.

Não há um modelo padrão a ser utilizado e pode ser perfeitamente adaptado para a realidade de cada organização e empresa. Apesar de ser adaptável e flexível, um mapa estratégico não deve deixar de ter os elementos essenciais tais como: visão e valores, perspectivas, objetivos estratégicos, metas e indicadores.

3.5.3 – O *Balanced Scorecard* (BSC) e o mapa estratégico para escolas públicas estaduais que atendem a Educação de Jovens e Adultos

O estado da arte da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob o ponto de vista da gestão, brevemente apresentada e discutida pelo autor nesta dissertação revela diversas nuances e desafios enfrentados pelas instituições públicas responsáveis por essa modalidade de ensino. Embora haja uma vasta literatura sobre a EJA focada na docência, metodologias de ensino e formação docente, a gestão escolar é um aspecto menos abordado, mas igualmente crucial. Sobre esta temática, é necessária a recuperação de alguns princípios discutidos os quais são apresentados a seguir:

- 1) A gestão escolar, conforme discutido por Dourado, Barbosa e Amorim (2019) e definida na legislação brasileira, implica uma gestão democrática e participativa, essencial para promover um ensino de qualidade.
- 2) Lück (2000) e Lück (2006) ampliam essa visão ao afirmarem que a gestão escolar deve facilitar possibilidades educacionais que melhorem a oferta e a qualidade do ensino, funcionando como um meio para promover o aprendizado significativo e a formação de sujeitos críticos.
- 3) Vasconcelos e Oliveira (2019) destacam que a participação democrática é fundamental, mas não suficiente por si só para garantir a qualidade do ensino. É necessário um esforço coordenado de toda a comunidade escolar para alcançar os objetivos educacionais.
- 4) Carvalho *et al.* (2020) enfatizam que a gestão da EJA deve reconhecer que a educação ocorre em todo o ambiente escolar e não apenas na sala de aula. A gestão deve ser aberta, dinâmica e centrada no aluno, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral. Apesar desses princípios, a EJA ainda enfrenta exclusão e desvalorização dentro das

escolas, sendo muitas vezes vista como menos importante em comparação com outras modalidades de ensino. Esse cenário precisa ser objeto de estudos e debates para reverter a exclusão e garantir a valorização e a qualidade da EJA.

A gestão escolar da EJA envolve a implementação de políticas públicas, a organização escolar, e a capacitação dos profissionais, exigindo uma abordagem coletiva e articulada para garantir o sucesso dos estudantes. A melhoria da qualidade da gestão da EJA depende de estudos contínuos e reflexões sobre suas especificidades e necessidades e que fogem do escopo deste trabalho.

Entretanto, conforme Carvalho *et al.* (2020), para que a gestão de uma escola pública que oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja eficiente, eficaz e de qualidade, é necessário observar uma série de fatores e implementar práticas que atendam às necessidades específicas dessa modalidade de ensino. Ou seja, ela precisa ter uma abordagem estratégica e o *Balanced Scorecard* – BSC e o mapa estratégico podem contribuir para que os princípios da gestão escolar, observância dessa série de fatores e a implementação de práticas sejam vivenciados e capazes de atender as necessidades da Educação de Jovens e Adultos – EJA das escolas públicas que a ofertam.

Com as contribuições Kaplan e Norton (1997), Kaplan e Norton (2004), Walter e Kliemann Neto (2020) e Canan (2020), acredita-se que é possível utilizar o *Balanced Scorecard* – BSC e o mapa estratégico em escolas públicas (e especial as que ofertam a Educação de Jovens e Adultos) como ferramenta de gestão estratégica.

Essa possibilidade existe pois os estudos realizados por Oliveria e Paschoalotto (2019), com base em Kaplan e Norton (2000) afirmam que

(...) é necessária uma adaptação do Balance Scorecard para organizações públicas. Os aspectos financeiros são substituídos com a satisfação da população com a oferta de serviços públicos de qualidade. A ferramenta estratégica BSC para Kaplan e Norton (2000) aparece como viável no setor público. Porém, deve-se pensar na sua aplicabilidade para setores específicos do Estado, como **escolas**, prefeitura, terceiro setor, órgãos do governo, por exemplo, bem como a sua devida adaptabilidade do modelo para organizações públicas (Oliveira e Paschoalotto, 2019, p.23). *Grifo e destaque do autor*

Percebe-se que o BSC e o mapa estratégico podem ser perfeitamente adaptados para o setor público (no nosso caso: escolas públicas), fazendo as adequações necessárias no modelo a ser implementado e pensando na sua aplicabilidade conforme a realidade da organização pública. Por isso, uma primeira proposta de adaptação de mapa estratégico para escola pública pode ser analisada na figura 3 a seguir:

Figura 3: Mapa estratégico para EJA (em adaptação)



Fonte: adaptado de Kaplan e Norton (2004, p.336)

Na figura 3 iniciou-se o processo de adaptação de um mapa estratégico original para a realidade de uma determinada escola pública começando-se pelas perspectivas tais como as que foram discutidas anteriormente. As perspectivas financeira e do cliente poderiam ser substituídos, por exemplo, pelas perspectivas social e do aluno e manter as outras pelo fato de poderem se relacionar com alguma necessidade da escola dentro de sua realidade.

De acordo com Canan (2020)

Para a escola pública, os indicadores propostos, que podem ser substituídos na construção do Balanced Scorecard de cada instituição, permitem ao diretor e à comunidade escolar não apenas a convergência das diversas estratégias ao foco principal do atendimento e do nível de aprendizagem, mas também em identificar quais estratégias estão tendo sucesso e quais estratégias devem ser repensadas. Esta prática deve se tornar constante na vida da escola, tanto nos processos administrativos como nos processos pedagógicos (Canan. 2000).

Além da possibilidade de adaptação e adequação do BSC e do mapa estratégico para as escolas públicas, vê-se que estas ferramentas gerenciais podem ser utilizadas nos processos administrativos e nos pedagógicos. Pensado na Educação de Jovens de Adultos, os diretores poderão (ou deverão) pensar na gestão desta modalidade de ensino em suas escolas de forma mais ampla, visando os serviços prestados aos alunos que não seja apenas o processo de ensino e aprendizagem.

Em consonância com os autores anteriores, Alves e Rodrigues (2021) afirmam que

Instituições públicas e privadas sentem cada vez mais necessidade de melhorar sua eficiência e eficácia, por meio da adoção do ferramental estratégico disponibilizado pela teoria da administração, tais como: análise SWOT (verificação de forças internas e externas à organização, oportunidades e ameaças), ciclo PDCA (planejar, fazer, checar e agir), **Balanced Scorecard (BSC, mensuração do desempenho da empresa)**, entre outras (Alves e Rodrigues, 2021, p. 19). *Grifo e destaque do autor*

Para que a gestão escolar das escolas estaduais que ofertam a Educação de Jovens e Adultos - EJA seja eficiente e eficaz no atendimento a esta modalidade de ensino, o uso de ferramentas estratégicas se faz necessário e, mais uma vez, o *Balanced Scorecard* – BSC pode ser utilizado para o cumprimento de metas e estratégias.

Pelas discussões realizadas anteriormente, viu-se que é possível utilizar o *Balanced Scorecard* (BSC) em uma escola pública de EJA e sua metodologia pode ser adaptada e aplicada a diversos contextos.

Ao implementar o BSC em uma escola pública, os princípios e as perspectivas do BSC podem ser ajustados para refletir os objetivos e as necessidades específicas da instituição educacional.

Retomando as ideias apresentadas e discutidas a partir da figura 3, pode-se apresentar mais algumas sugestões de adaptação do BSC para uma escola pública de EJA:

- **Perspectiva Financeira**: Embora as escolas públicas não tenham fins lucrativos, é possível definir indicadores financeiros relacionados à eficiência no uso de recursos orçamentários, captação de recursos adicionais, gerenciamento do orçamento disponível e controle de custos.
- **Perspectiva do Aluno**: Esta perspectiva pode ser semelhante à perspectiva do cliente do BSC. Os indicadores podem incluir taxa de aprovação, taxa de evasão escolar, desempenho em avaliações externas, taxa de ingresso em instituições de ensino superior e satisfação dos alunos.
- **Perspectiva dos Processos Internos**: Nessa perspectiva, podem ser identificados os processos internos críticos para o funcionamento eficiente da escola, como o desenvolvimento do currículo, a formação dos professores, a gestão do desempenho dos alunos, a administração escolar e a comunicação com os pais.
- **Perspectiva de Aprendizado e Crescimento**: Essa perspectiva pode ser adaptada para refletir as necessidades de desenvolvimento dos professores e funcionários da escola, a cultura de aprendizado contínuo, a melhoria da infraestrutura escolar e a inovação

pedagógica.

É importante envolver todos os membros da equipe escolar, como diretores, professores, funcionários e até mesmo os alunos e os pais, na definição dos objetivos estratégicos, na escolha dos indicadores de desempenho e na implementação do BSC. A comunicação clara e o alinhamento de todos os envolvidos são essenciais para o sucesso do processo.

A implementação do BSC em uma escola pública pode trazer benefícios, como uma maior clareza sobre os objetivos estratégicos, uma melhor compreensão do desempenho e do impacto da escola, um foco na qualidade educacional e uma cultura de aprendizado e melhoria contínuos.

4 MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa é de natureza aplicada pois, conforme Vianna (2001, p 119), “(...) quando necessita fazer uso dos resultados dos estudos na solução de problemas, para intervenção em realidade ou compreensão maior de um ou mais dos seus aspectos”. E de acordo com Gil (2021, p. 26), as pesquisas aplicadas “(...) são pesquisas voltadas à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica”.

Essa aplicabilidade vem da necessidade de propor melhorias na gestão escolar da EJA por meio da análise das políticas públicas e das estruturas física e social das escolas e é essencial para transformar essa modalidade de ensino de forma estratégica: revisar políticas, envolver a comunidade escolar, melhorar a infraestrutura, e investir na formação de professores são passos cruciais. Integrar a tecnologia, estabelecer parcerias e monitorar continuamente as práticas implementadas também são ações fundamentais. Essas iniciativas visam criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento pessoal dos alunos da EJA.

Para isso, fez uso da análise documental que, conforme Gil (2021) e Marconi e Lakatos (2021), é uma técnica de pesquisa qualitativa que envolve a revisão e a interpretação de documentos existentes para extrair informações relevantes e obter achados sobre um determinado tema ou problema. Apesar de ter utilizados alguns dos marcos legais da Educação de Jovens e Adultos tais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), etc., na pesquisa foi dado foco ao o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente para ajudar na análise das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos a partir de metas e indicadores apresentadas no referido documento.

Também é caracterizada como descritiva pois, conforme Gil (2021, p. 26), “(...) tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis” e utilizou a abordagem quanti-qualitativo.

O método quanti-qualitativo foi escolhido para esta pesquisa por ser uma abordagem de pesquisa que integra técnicas quantitativas e qualitativas para proporcionar uma compreensão mais abrangente e profunda dos fenômenos estudados. Este método combina a coleta e a análise de dados numéricos (quantitativos) com dados descritivos (qualitativos), buscando aproveitar as vantagens de ambos os métodos e compensar suas limitações individuais.

De acordo com Minayo (2010) a abordagem quanti-qualitativa permite uma

triangulação de dados, enriquecendo a análise e aumentando a validade dos resultados. Ela vê essa integração como uma forma de superar as limitações inerentes a cada método quando usados isoladamente.

Embora Denzin e Lincoln (2006) discutem a abordagem quanti-qualitativa “como uma maneira de fortalecer a pesquisa, oferecendo uma compreensão mais rica e detalhada dos fenômenos estudados”, eles enfatizam que essa integração deve ser feita de maneira consciente e deliberada, considerando as questões de validade e confiabilidade dos dados coletados.

Creswell (2010) argumenta que a combinação de métodos qualitativos e quantitativos oferece uma abordagem mais robusta e completa para a pesquisa. Sugere que os métodos mistos permitem explorar questões complexas de múltiplas perspectivas, facilitando a triangulação de dados e proporcionando uma compreensão mais profunda dos problemas de pesquisa.

Chegou-se à compreensão de que esses autores estão em acordo geral sobre o valor da abordagem quanti-qualitativa. Eles reconhecem que essa integração de métodos oferece uma compreensão mais rica e completa dos fenômenos de pesquisa, proporcionando insights que não seriam possíveis através do uso exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos.

De posse destes conhecimentos e com a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP da UninCor (anexo 1), com Parecer: 6.170.450, na etapa qualitativa desta pesquisa foi utilizada a entrevista cujo público alvo foram os Diretores escolas públicas estaduais localizadas em municípios paulistas da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVale)[†]

A escolha dessas escolas se deu da seguinte forma: fez-se um levantamento de escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos de Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio em municípios da região supracitada através de pesquisa no site da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC-SP) usando como critério a proximidade e facilidade de acesso e de deslocamento. No site da SEDUC-SP, foram encontrados sites de três Diretorias de Ensino onde constam as informações sobre as escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, os contatos de e-mails, telefones e algumas delas informavam os nomes dos Diretores dessas escolas. Com isso, foram escolhidas dez escolas públicas estaduais de seis municípios jurisdicionadas a essas Diretorias de Ensino, localizadas na RMVale e que atendem os critérios acima expostos. Por fim, foram enviados por e-mail uma solicitação de dados (anexo 2) ao Diretores dessas respectivas escolas para a realização da presente pesquisa conforme as normativas da UninCor e, ao mesmo tempo, solicitando agendamento de dia e horário para a

[†] A Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte ou RMVale, criada pela lei complementar estadual 1166, de 9 de janeiro de 2012, é uma das seis regiões metropolitanas do Estado de São Paulo e pertence à Macrometrópole de São Paulo.

realização da entrevista. Desse quantitativo, apenas quatro Diretores retornaram com a solicitação de dados preenchida e se disponibilizando em participarem da entrevista conforme os dias e horários informados, o que permitiu criar uma agenda para a realização desta etapa.

Para os Diretores dessas quatro escolas, optou-se pela entrevista pois, conforme Marconi e Lakatos (2021, p. 88) “(...) é uma forma de conversa que se dá em um encontro entre duas pessoas em que uma, estimulada por questionamento do entrevistador, fornece informações a respeito de determinado assunto”.

O tipo de entrevista utilizada foi a padronizada ou estruturada pois, conforme Marconi e Lakatos:

(...) é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas com um plano. O motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas, permitindo “que todas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas (Marconi e Lakatos, 2021, p.89-90).

Dessa forma, a entrevista padronizada ou estrutura com os Diretores foi realizada utilizando-se Roteiro de Entrevista (Anexo 3) com o intuito de obter as mesmas respostas às mesmas perguntas permitindo uma comparação de respostas as quais poderiam refletir o que os entrevistados pensam a respeito da Educação de Jovens e Adultos a partir das diferentes realidades que essas escolas apresentam. O Roteiro de Entrevista é composto de 17 (dezessete) perguntas abertas, elaboradas e agrupadas conforme as perspectivas do BSC discutidas no capítulo anterior conforme as reapresentamos a seguir: de aprendizado e crescimento; de processos internos; do cliente – aluno e do retorno social. As entrevistas com os Diretores ocorrem presencialmente no local de trabalho de cada entrevistado em dias e horários previamente agendados.

Na etapa quantitativa foram utilizados como objetos de estudos os professores de todas as disciplinas dessas quatro escolas públicas estaduais e que ministram aulas na Educação de Jovens e Adultos de Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio.

Para os professores, optou-se em fazer uso do questionário pois, conforme, Marconi e Lakatos, ele é

(...) um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio, por um portador ou por algum meio eletrônico; depois de respondido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo (Marconi e Lakatos, 2021, p. 94).

Os professores foram escolhidos para esta etapa por serem um dos que executam as políticas públicas da EJA em suas escolas e que poderão fornecer dados importantes sobre a gestão escolar desta modalidade de ensino em suas escolas. Os professores responderam ao questionário espontaneamente caracterizando uma pesquisa por acessibilidade não-probabilística. Para economia de recursos materiais, financeiras e de tempo que poderiam demandar se fosse entrevistado individualmente, a proposta de questionário aos professores visa a coleta de dados em maior quantidade possibilitando uma comparação da visão, reação e/ou opinião que estes têm da EJA com relação a apresentada pelos seus respectivos Diretores.

Foi elaborado e utilizado o Questionário para Diagnóstico sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA em escolas públicas estaduais de Educação Básica de São Paulo (Anexo 4) para ser aplicado aos Professores com aulas atribuídas em qualquer disciplina e/ou área de conhecimento desde que sejam da modalidade de ensino EJA esperando-se que atingir o máximo de participação docente em cada escola. As 17 perguntas do Roteiro de Entrevista dos Diretores, foram transportados para o questionário dos professores em forma de afirmações. Ele foi disponibilizado em formulário eletrônico do Google, composto 17 afirmações, utilizando a Escala de Lickert com valores de 1 a 7, que correspondem a: 1 - discordo totalmente, 2 - discordo, 3 - discordo pouco, 4 - não discordo e não concordo (neutralidade), 5 - concordo pouco, 6 - concordo e 7 - concordo totalmente. Basicamente, o Professor analisou cada uma das afirmações e decidir por um valor da escala de 1 a 7 que represente, sob sua avaliação, o grau de percepção que tem sobre as teorias e políticas públicas de gestão da EJA com a realidade de sua escola de atuação.

Atendendo ao pedido do pesquisador e com autorização, os Diretores das quatro escolas participantes disponibilizaram o link de acesso ao formulário eletrônico a todos os seus respectivos professores, via correio eletrônico “(...) com uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas tentando despertar interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável” (Marconi e Lakatos, 2021, p. 94).

O processo de categorização dos dados foi realizado antecipadamente no próprio questionário. De acordo com Vianna (2001, p. 125), “categorizar significa classificar seus dados a partir de critérios ou referenciais preestabelecidos ou que surgem na medida em que o trabalho vai sendo realizado”. As perguntas constantes no Roteiro de Entrevista e no Questionário possuem o mesmo quantitativo e foram organizados por categorias analíticas e subcategorias/indicadores de acordo a perspectiva a que pertencem. Estas categorias analíticas

estão apresentadas no quadro Perspectivas do BSC na escola pública com modalidade da EJA, abaixo:

Quadro 1: Perspectivas do BSC na escola pública com modalidade da EJA

Perspectiva	Categorias analíticas / indicadores	Quantidade de perguntas no Roteiro de entrevista	Quantidade de questões no questionário
Perspectiva de aprendizado e crescimento	Treinamento e desenvolvimento	1	1
	Uso de tecnologia	1	1
	Formação continuada	1	1
	Uso Metodologias ativas	1	1
Perspectiva de processos internos	Tamanho de turmas	1	1
	Uso de projetos	1	1
	Aplicação de tecnologias no ensino	1	1
	Material específico	1	1
	Ambiente adequado	1	1
Perspectiva do cliente - aluno	Adequação da linguagem	1	1
	Relação com mercado de trabalho	1	1
	Atratividade do ensino	1	1
	Políticas de incentivo à formação educacional e profissional	1	1
Perspectiva do retorno social (adaptação)	Empregabilidade de egressos	1	1
	Mobilidade social	1	1
	Efetividade do ensino	1	1
	Mudança de padrão de vida	1	1

Fonte: elaborado pelo autor

Na **perspectiva de aprendizado e crescimento** há quatro perguntas referenciadas nos indicadores (do nº 1 ao nº 4) e estão apresentadas nas seguintes categorias analíticas:

- Treinamento e desenvolvimento
- Uso de tecnologia
- Formação continuada
- Uso de metodologias ativas

Na **perspectiva de processos internos** há cinco perguntas referenciadas nos indicadores (do nº 5 ao nº 9) e estão apresentadas nas seguintes categorias analíticas:

- Tamanho das turmas
- Uso de projetos
- Aplicação de tecnologias no ensino
- Material específico

- Ambiente adequado

Na **perspectiva do cliente – aluno** há quatro perguntas referenciadas nos indicadores (do nº 10 ao nº 13) e estão apresentadas nas seguintes categorias analíticas:

- Adequação da linguagem
- Relação com mercado do trabalho
- Atratividade do ensino
- Políticas de incentivo à formação educacional e profissional

Na **perspectiva do retorno social (adaptação)** há quatro perguntas referenciadas nos indicadores (do nº 14 ao nº 17) e estão apresentadas nas seguintes categorias analíticas:

- Empregabilidade de egressos
- Mobilidade social
- Efetividade do ensino
- Mudança de padrão de vida

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa abrangeu quatro escolas com 179 respondentes professores e quatro diretores. Os professores e os seus respectivos diretores participantes da pesquisa pertencem a 4 (quatro) escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, todas localizadas em municípios paulistas da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. Estas escolas ofertam a modalidade de EJA – Educação de Jovens e Adultos, das quais uma para o segmento de Ensino Fundamental (Anos Finais) e três para o Ensino Médio, de forma presencial e no período noturno.

Conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000), a função reparadora da EJA articula-se com as necessidades de inúmeras pessoas referentes ao seu itinerário escolar e possibilidade de prosseguimento dos seus estudos. Ressalta-se também a função equalizadora dessa modalidade de formação no atendimento de trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados.

[...] é importantíssimo para a igualdade de oportunidades às pessoas, a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas [...] possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação [...] (Brasil, 2000, s/p).

Atendendo as questões éticas em relação à pesquisa que envolvam humanos, não revelamos a identidade dos Professores e nem dos Diretores de Escola entrevistados. Estes últimos serão identificados como Diretor 1 (D 1), Diretor 2 (D 2), Diretor 3 (D 3) e Diretor 4 (D 4) e suas respectivas escolas como Escola 1, Escola 2, Escola 3 e Escola 4.

A partir de questões relacionadas ao vínculo de trabalho, tempo de magistério, tempo de trabalho na EJA, trabalho apenas na EJA e sexo, caracterizamos de forma sintetizada o perfil dos Professores (conforme os gráficos 1 a 5) e dos Diretores de Escola das escolas participantes.

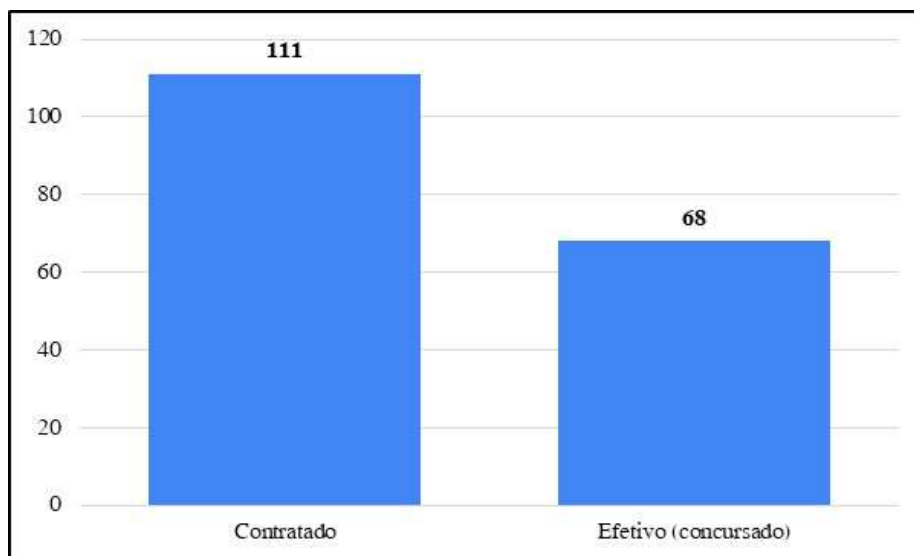
5.1 Caracterização da amostra

5.1.1 – Professores

Optou-se por caracterizar a amostra de professores participantes da pesquisa a partir de cinco quesitos de identificação: vínculo de trabalho, tempo de magistério, tempo de trabalho com a EJA, trabalho apenas com EJA, sexo.

O gráfico 1 já identifica o primeiro problema percebido na gestão da EJA: o número de contratados é superior ao número de efetivos para realizar o trabalho nas escolas públicas. Isto interfere no planejamento das atividades e no comprometimento dos professores com o resultado do trabalho.

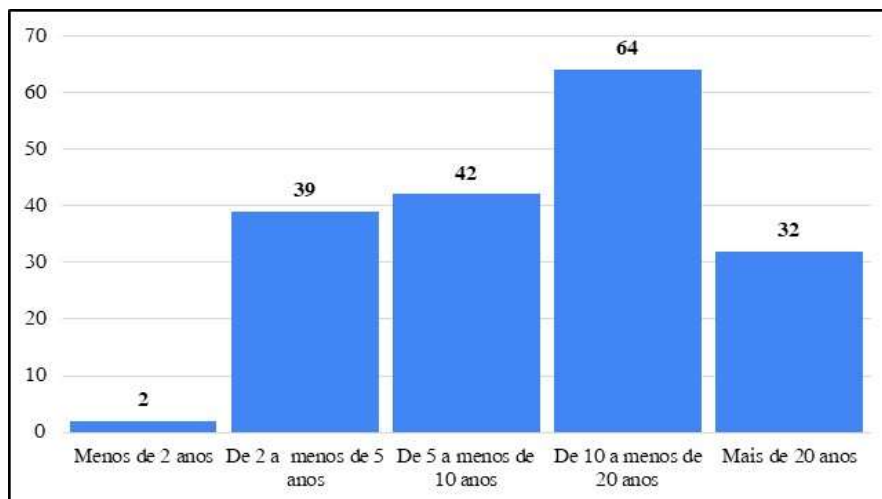
Gráfico 1 - Vínculo de trabalho



Fonte: dados da pesquisa (2023)

O Gráfico 2 traz um ponto positivo que aponta que a maioria dos professores possuem mais de cinco anos de experiência de docência. Este dado trás confiabilidade no conteúdo das respostas pois mais da metade dos respondentes possui mais de 10 anos de profissão.

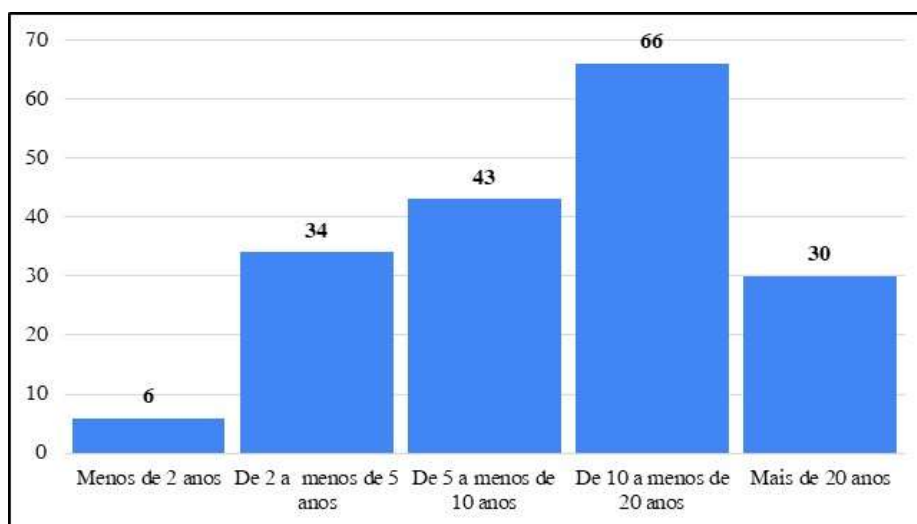
Gráfico 2 - Tempo de magistério



Fonte: dados da pesquisa (2023)

Os dados do gráfico três amplia a confiabilidade das respostas dos respondentes que os aponta como conhecedores da realidade da EJA. Também aí se observa que mais da metade dos respondentes possui mais de 10 anos de atuação na EJA.

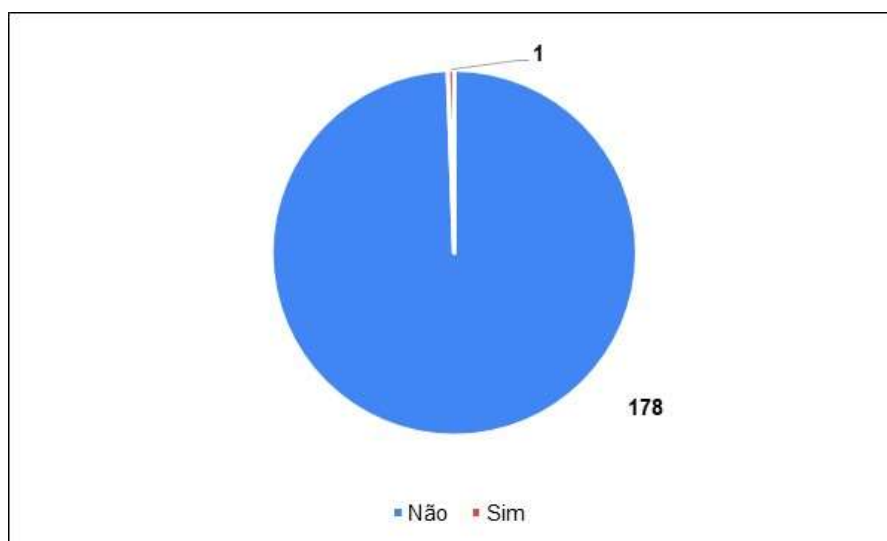
Gráfico 3 - Tempo de trabalho com a EJA



Fonte: dados da pesquisa (2023)

No entanto, quando se fala de dedicação exclusiva à EJA tem-se um quadro de preocupação. Se se entende que seja uma modalidade que merece tratamento diferenciado é de se estranhar que apenas 1 em 179 respondentes trabalhe apenas com o EJA.

Gráfico 4: Trabalho apenas com EJA

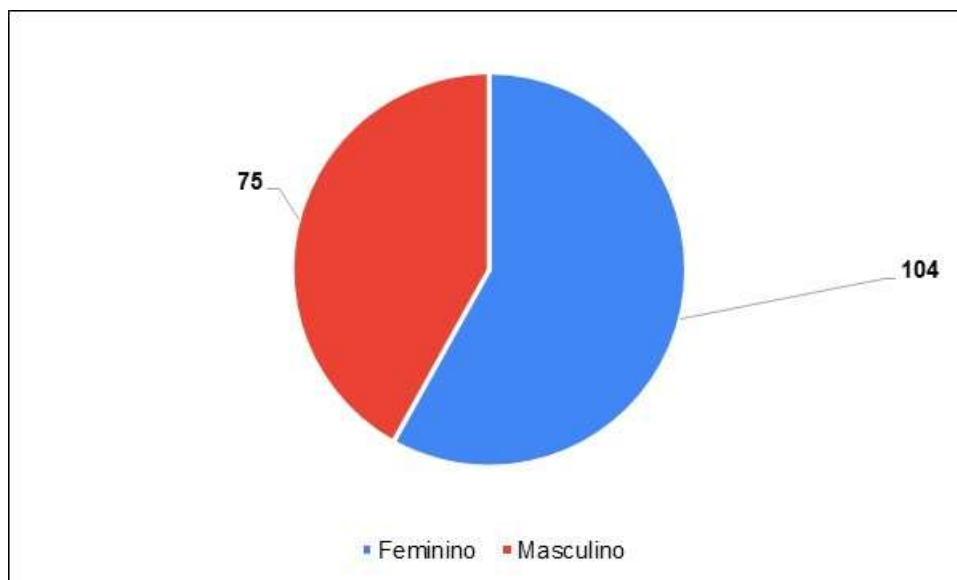


Fonte: dados da pesquisa (2023)

O gráfico 5 corrobora uma perspectiva geral da educação básica que é majoritariamente

assumida por representantes do sexo feminino.

Gráfico 5: Sexo



Fonte: dados da pesquisa (2023)

5.1.2 – *Diretores de Escola*

Os Diretores das escolas participantes, durante as entrevistas realizadas, apresentaram informações com as quais foi possível fazer a caracterização e o perfil dos mesmos conforme se segue:

O Diretor D1, vinculado à Escola 1, única escola que oferta a EJA do Ensino Fundamental (Anos Finais), é do sexo feminino, professor efetivo de Filosofia, com 15 anos de Magistério e 06 anos na gestão da Escola 1. Já ministrou aulas de Filosofia, História e Geografia na EJA durante muitos anos.

O Diretor D2, vinculado à Escola 2, é do sexo feminino, professor efetivo de Língua Portuguesa e Literatura, com 25 anos de Magistério e 14 anos na gestão da referida escola. Já ministrou aulas de Língua Portuguesa para EJA durante muitos anos e está se preparando para a aposentadoria do cargo de Professor. Teve passagem pela Vice-Direção nesta e em outras escolas.

O Diretor D3, vinculada à Escola 3, é do sexo feminino, Diretor de Escola efetivo (Titular de Cargo), com 21 anos de Magistério, dos quais 12 anos como Professor e o restante do tempo como gestor da referida escola. Como professor ministrou aulas para classes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e tem experiência como Coordenador Pedagógico e Vice-

Diretor do período vespertino e noturno da Escola 3, inclusive com a EJA.

O Diretor D4, vinculado à Escola D4, é do sexo masculino, Professor efetivo de Matemática, com aproximadamente 20 anos de Magistério e 8 anos como Vice-Diretor e, posteriormente, como Diretor de Escola. Já ministrou aulas de Matemática e Física na EJA. Fez cursos de capacitação e de especialização voltados para o trabalho docente para a EJA.

A partir das informações apresentadas acima, pode-se concluir que apenas o Diretor D3 é Diretor de Escola efetivo (Titular de Cargo) e os demais são Professores efetivos designados como Diretores de Escola por tempo indeterminado. O tempo médio de Magistério desses Diretores de Escola é de pouco mais de 20 anos e o de gestão é de 10 anos. Como ocorreu com os professores, a direção dessas escolas é majoritariamente assumida por representantes do sexo feminino. Um dado importante é que todos os Diretores de Escola participantes da pesquisa têm alguma experiência com a EJA, seja como docente ou como gestor.

5.2 Análise das Categorias e indicadores

Para realização da análise dos dados obtidos, por meio dos questionários enviados e respondidos pelos participantes, foram consideradas quatro categorias (perspectivas), baseadas nas questões do roteiro: perspectiva de aprendizado e crescimento, perspectiva de processos internos, perspectiva do cliente – aluno e perspectiva do retorno social.

O quadro 2 a seguir mostra da distribuição de questões por categorias analíticas.

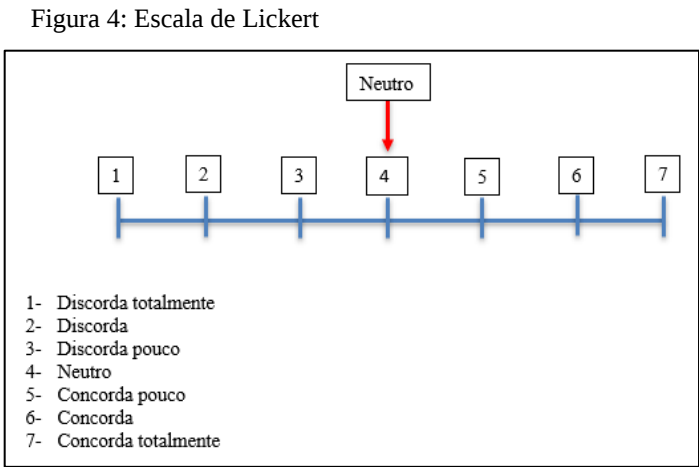
Quadro2: Perspectivas do BSC na escola pública com modalidade da EJA

Perspectiva/ categoria analítica	Sub-categorias analíticas / indicadores	Quantidade de perguntas no Roteiro de entrevista	Número das questões no questionário	Total de questões
Perspectiva de aprendizado e crescimento	Treinamento e desenvolvimento	1	1	4
	Uso de tecnologia	1	2	
	Formação continuada	1	3	
	Uso Metodologias ativas	1	4	
Perspectiva de processos internos	Tamanho de turmas	1	5	5
	Uso de projetos	1	6	
	Aplicação de tecnologias no ensino	1	7	
	Material específico	1	8	
	Ambiente adequado	1	9	
Perspectiva do cliente - aluno	Adequação da linguagem	1	10	4
	Relação com mercado de trabalho	1	11	
	Atratividade do ensino	1	12	
	Políticas de incentivo à formação	1	13	

	educacional e profissional			
Perspectiva do retorno social	Empregabilidade de egressos	1	14	4
	Mobilidade social	1	15	
	Efetividade do ensino	1	16	
	Mudança de padrão de vida	1	17	

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Essas questões foram agrupadas nas tabelas a seguir com base na Escala Lickert:



Fonte: produzido pelo autor (2024)

Os resultados foram organizados em quatro tabelas tendo como critério as categorias analíticas.

A categoria analítica 1 é referenciada na primeira perspectiva de planejamento do BSC: Perspectiva do aprendizado e crescimento. Os resultados estão sintetizados na tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Categoria Analítica 1: Perspectiva de aprendizado e crescimento					
	Mínimo	Média	Desv. Pad	Mediana	Máximo
Q1- Há incentivo de formação / capacitação para o desenvolvimento dos professores para aplicação direta para a EJA.	1,00	1,99	1,13	2,00	7,00
Q2- A escola promove cursos de uso de tecnologias aplicadas ao ensino na EJA.	1,00	1,92	1,08	2,00	6,00
Q3- Os profissionais participam de formações que os ajudam a trabalhar com os alunos da EJA.	1,00	1,93	1,10	2,00	7,00
Q4- Há incentivos para a formação educacional e profissional aos alunos da EJA.	1,00	2,01	1,11	2,00	7,00

Fonte: dados da pesquisa 2024

As primeiras quatro questões estão relacionadas à categoria perspectiva de aprendizado e crescimento, conforme a Tabela 2. Analisando as respostas, identificamos que a maioria dos

professores e diretores participantes concordam totalmente que não há incentivo de formação / capacitação para o desenvolvimento dos professores para aplicação direta para a EJA, a escola não promove cursos de uso de tecnologias aplicadas ao ensino na EJA, os profissionais não participam de formações que os ajudam a trabalhar com os alunos da EJA e não há incentivos para a formação educacional e profissional aos alunos da EJA.

A correlação entre os dados apresentados na Tabela 2 e as respostas dos diretores (D1, D2, D3 e D4) revela uma discrepância entre a realidade idealizada e a prática vivenciada no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Tabela 2 indica uma série de aspectos relacionados à perspectiva de aprendizado e crescimento dos professores e alunos da EJA, enquanto as respostas dos diretores fornecem insights sobre como esses aspectos são percebidos e vivenciados na prática escolar.

Inicialmente, a tabela apresenta uma série de questões relacionadas à formação e capacitação dos professores, bem como aos incentivos para o desenvolvimento educacional e profissional dos alunos da EJA. No entanto, as respostas dos diretores indicam uma realidade bastante diferente da idealizada.

Os diretores são unânimes ao afirmar a ausência de incentivos e capacitações específicas voltadas para os professores que atuam na EJA e destacam a falta de cursos e formações direcionadas para essa modalidade de ensino, evidenciando a carência de suporte por parte da Secretaria de Educação (SEDUC). Essa lacuna na oferta de capacitação compromete diretamente a qualidade do ensino na EJA, uma vez que os professores não estão devidamente preparados para lidar com as demandas e características específicas desse público.

Além disso, os diretores também apontam a falta de incentivos para a formação educacional e profissional dos alunos da EJA. D1 menciona que a SEDUC não oferece nenhum tipo de curso para os professores, enquanto D4 ressalta a rotatividade de professores e a necessidade de formações contínuas para atender às demandas da EJA. Essa falta de estímulo para a formação dos alunos pode comprometer o engajamento e o sucesso escolar nessa modalidade de ensino.

A correlação entre os dados apresentados na Tabela 2, que descreve a perspectiva de aprendizado e crescimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e as respostas dos diretores, revela uma realidade desafiadora no que diz respeito à formação e capacitação tanto de professores quanto de alunos nessa modalidade de ensino.

Iniciando com o incentivo à formação e capacitação dos professores para a EJA, os diretores são unânimes em afirmar a falta de iniciativas por parte das instituições educacionais.

O Diretor D1 lamenta: "Não há nem incentivo de formação, não tem capacitação. A SEDUC não oferece nenhum tipo de curso nem para gestão nem para os professores." O Diretor D2 corrobora essa visão ao afirmar que as formações oferecidas não são específicas para os professores da EJA.

Essas afirmações ecoam a falta de investimento indicada na tabela, apesar da média moderada de 1,99, sugerindo uma percepção ambígua por parte dos professores.

No que diz respeito aos cursos de uso de tecnologias aplicadas ao ensino na EJA, novamente, as respostas dos diretores ressaltam a inadequação das iniciativas existentes.

O Diretor D1 destaca:

"Eu faço algumas orientações por minha conta daquilo que eu vivencio. Eu já fui professora da EJA a muitos anos. É a experiência como docente da EJA, é que me dá um embasamento para fazer um incentivo. É necessário que haja a formação dos professores. Mas não há e a escola não tem condições de promover cursos." (Diretor D1)

Essas observações contradizem a média indicada na tabela (1,92), revelando uma desconexão entre a percepção dos diretores e a realidade da oferta de formação tecnológica na EJA.

Quanto à participação dos profissionais em formações que os auxiliem no trabalho com os alunos da EJA, mais uma vez, as respostas dos diretores refletem uma realidade distante da idealizada.

O Diretor D3 observa:

"Como não há formações específicas para esse público, os professores como um todo participam das capacitações repassadas em ATPC, mas não especificamente para quem trabalha com a Educação de Jovens e adultos." (Diretor D3)

Esse cenário contrasta com a média indicada na tabela (1,93), sugerindo uma percepção moderada que não reflete a falta de oportunidades específicas para formação na EJA.

Por fim, a questão dos incentivos para a formação educacional e profissional dos alunos da EJA também é abordada pelos diretores, ressaltando a falta de iniciativas por parte das instituições educacionais.

O Diretor D4 lamenta: "Às vezes surge algum curso ligado ao SENAI, um curso de formação de qualificação aqui e ali, mas não que seja por parte da escola." Novamente, há uma desconexão entre as percepções dos diretores e os dados indicados na tabela (média de 2,01), revelando a dependência de parcerias externas para promover a formação dos alunos.

Diante desse cenário, é evidente que há uma desconexão entre as percepções dos diretores e os dados apresentados na tabela. Essa discrepância ressalta a necessidade urgente de

investimentos e políticas específicas voltadas para a formação e capacitação de professores e alunos da EJA, a fim de promover uma educação mais inclusiva, acessível e de qualidade para esse público tão importante.

Na análise realizada sobre a perspectiva de aprendizado e crescimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebe-se uma desconexão entre as percepções dos diretores e os dados apresentados na tabela, indicando desafios significativos na formação e capacitação tanto de professores quanto de alunos nessa modalidade de ensino.

Assumpção (2019) destaca a importância da formação dos professores na EJA, enfatizando que a falta de incentivo e capacitação por parte das instituições educacionais é uma realidade preocupante. Isso é corroborado pelas afirmações dos diretores, como o Diretor D1, que lamenta a ausência de iniciativas de formação e capacitação, ressaltando que a Secretaria de Educação não oferece cursos específicos para os professores dessa modalidade.

No que diz respeito à formação tecnológica na EJA, os diretores indicam uma lacuna significativa, apesar da média moderada na tabela. O Diretor D1 evidencia que, apesar de sua experiência como professora na EJA, não há formação adequada para os docentes, e a escola não dispõe de recursos para promover cursos específicos.

A falta de oportunidades específicas de formação na EJA também é abordada pelo Diretor D3, que menciona a participação dos professores em capacitações gerais, mas não direcionadas para essa modalidade de ensino. Essa realidade contrasta com a percepção moderada indicada na tabela, revelando uma desconexão entre a oferta de formação e as necessidades reais dos profissionais da EJA.

Quanto aos incentivos para a formação educacional e profissional dos alunos, os diretores destacam a dependência de parcerias externas, como o SENAI, indicando uma falta de iniciativa por parte das escolas. Esse cenário reflete a necessidade de investimentos e políticas específicas voltadas para a formação e capacitação de alunos da EJA, como ressaltado pelo Diretor D4.

Assim, fica evidente a urgência de ações concretas para promover uma educação mais inclusiva e de qualidade na EJA, alinhadas com os princípios da Educação Popular (Freitas, 2019), que visam transformar a realidade social por meio da conscientização e da participação ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo e em consonância com Pacheco Júnior e Torres (2019, p. 45).

A categoria analítica 2 é referenciada na segunda perspectiva de planejamento do BSC: Perspectiva dos processos internos. Os resultados estão sintetizados na tabela 3 a seguir.

Tabela 3 - Categoria Analítica 2: Perspectiva de processos internos

	Minimo	Média	Desv. Pad	Mediana	Máximo
Q5- Os professores fazem usos de metodologias ativas nas aulas ministradas aos alunos da EJA.	1,00	2,73	1,22	3,00	7,00
Q6- O número de alunos das turmas da EJA influencia na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.	1,00	6,26	0,85	6,00	7,00
Q7- A escola desenvolve projetos direcionados aos alunos da EJA.	1,00	6,26	0,85	6,00	7,00
Q8- A escola aplica recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento das aulas e atividades aos alunos da EJA.	1,00	2,57	1,22	3,00	7,00
Q9- Há materiais apropriados para atender as necessidades de ensino e aprendizagem aos alunos da EJA.	1,00	1,83	1,05	1,00	7,00

Fonte: dados da pesquisa 2024

As quatro questões seguintes estão relacionadas à categoria perspectiva de processos internos, conforme a Tabela 3. Analisando as respostas, identificamos que a maioria dos professores e diretores participantes concordam totalmente que não fazem usos de metodologias ativas nas aulas ministradas aos alunos da EJA, a escola não aplica recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento das aulas e atividades aos alunos da EJA e não há materiais apropriados para atender as necessidades de ensino e aprendizagem aos alunos da EJA. Entretanto, concordam que o número de alunos das turmas da EJA influencia na qualidade do processo de ensino e aprendizagem e que a escola desenvolve projetos direcionados aos alunos da EJA embora sejam de temática generalizantes e que, muitas vezes, não atendem as necessidades reais dos estudantes desta modalidade.

A análise comparativa entre os dados da Tabela 3, que aborda a perspectiva de processos internos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e as respostas dos diretores (D1, D2, D3 e D4), revelam uma série de desafios e discrepâncias que impactam diretamente a qualidade do ensino e aprendizagem nessa modalidade educacional.

Começando pela utilização de metodologias ativas pelos professores, as respostas dos diretores refletem uma realidade mista.

O Diretor D1 destaca que "alguns professores fazem, mas não são todos", enquanto o Diretor D2 observa que "um número significativo de professores" faz uso dessas metodologias. Essas declarações contrastam com a média indicada na tabela (2,73), sugerindo uma percepção otimista por parte dos diretores, apesar da variabilidade na adoção de metodologias ativas pelos professores da EJA.

Quanto ao impacto do número de alunos nas turmas da EJA na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, os diretores reconhecem unanimemente sua relevância. O Diretor D1 afirma que turmas menores apresentam maior qualidade de aprendizagem, enquanto o Diretor D4 observa que "quando a sala é muito cheia, não acredito que seja produtiva". Essas afirmações estão alinhadas com a média indicada na tabela (6,26), evidenciando a influência direta do tamanho das turmas na eficácia do ensino na EJA.

No que diz respeito ao desenvolvimento de projetos direcionados aos alunos da EJA, as respostas dos diretores indicam uma realidade variada. Enquanto os Diretores D1 e D3 mencionam a existência de algumas atividades específicas para o alunado do noturno, o Diretor D4 ressalta a falta de projetos específicos para a EJA. Essas declarações contradizem a média indicada na tabela (6,26), revelando uma lacuna na oferta de projetos direcionados para esse público.

Em relação à aplicação de recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento das aulas na EJA, novamente, as respostas dos diretores refletem uma realidade heterogênea. Enquanto o Diretor D2 destaca o uso dos recursos tecnológicos disponíveis na escola, o Diretor D3 ressalta as limitações de infraestrutura, como a falta de internet na escola. Essas observações contrastam com a média indicada na tabela (2,57), sugerindo uma percepção otimista por parte dos diretores em relação ao uso efetivo da tecnologia na EJA.

Por fim, quanto à disponibilidade de materiais apropriados para atender às necessidades de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA, as respostas dos diretores destacam uma lacuna significativa. O Diretor D1 lamenta a falta de materiais específicos para a EJA, enquanto o Diretor D4 observa que "não há materiais específicos que possam ajudar e que venham a atender as necessidades de aprendizagem dos alunos e a necessidade dos professores". Essas declarações estão em linha com a média indicada na tabela (1,83), destacando uma carência na oferta de materiais adequados para esse público específico.

Diante desse panorama, é evidente que existem desafios significativos na oferta de uma educação de qualidade na EJA. A discrepância entre as percepções dos diretores e os dados indicados na tabela revela a necessidade urgente de investimentos e políticas específicas voltadas para o aprimoramento dos processos internos e o atendimento às necessidades específicas dos alunos da EJA. Somente assim será possível garantir uma educação inclusiva, acessível e eficaz para esse público tão importante

Vamos aprofundar a análise considerando os dados da Tabela 3 sobre processos internos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em comparação com as respostas dos diretores (D1,

D2, D3 e D4). Essa análise mais abrangente permitirá uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados na oferta de uma educação de qualidade na EJA.

Utilização de Metodologias Ativas: As respostas dos diretores refletem uma heterogeneidade na adoção de metodologias ativas pelos professores da EJA. Enquanto alguns diretores observam uma utilização significativa dessas abordagens, outros destacam uma implementação mais limitada. Essa discrepância pode indicar variações na formação dos professores, disponibilidade de recursos ou até mesmo diferenças na percepção sobre o que constitui uma metodologia ativa. É importante considerar a influência de abordagens pedagógicas tradicionais e a necessidade de um suporte mais amplo para capacitar os professores na implementação eficaz de metodologias ativas (Assumpção, 2019; Almeida, 2020).

Impacto do Número de Alunos nas Turmas: Os diretores reconhecem de forma unânime o impacto do tamanho das turmas na qualidade do processo de ensino e aprendizagem na EJA. Essa percepção está alinhada com evidências anteriores que demonstram os benefícios de turmas menores para promover uma maior interação entre professores e alunos, possibilitando uma atenção mais individualizada e uma atmosfera de aprendizagem mais participativa. No entanto, a realidade de salas superlotadas pode representar um desafio significativo para alcançar esses objetivos, destacando a necessidade de políticas que visem reduzir o tamanho das turmas na EJA em consonância com Cabral e Vigano (2019).

Desenvolvimento de Projetos Direcionados: A variedade de respostas dos diretores em relação ao desenvolvimento de projetos específicos para alunos da EJA indica uma lacuna na oferta de atividades direcionadas a esse público. Enquanto alguns diretores mencionam a existência de iniciativas específicas, outros destacam a falta de projetos voltados para atender às necessidades dos alunos da EJA. Isso sugere uma falta de consenso ou planejamento estratégico na implementação de projetos educacionais que considerem as particularidades e demandas desse grupo específico de estudantes. Portanto, é fundamental desenvolver e implementar projetos que atendam às necessidades e interesses dos alunos da EJA, promovendo assim uma educação mais inclusiva e significativa conforme Dourado, Rocha, Morais e Bastos (2021).

Aplicação de Recursos Tecnológicos: As respostas dos diretores destacam a heterogeneidade na aplicação de recursos tecnológicos nas aulas da EJA, com alguns mencionando o uso efetivo desses recursos e outros apontando limitações de infraestrutura. Esse cenário ressalta a importância de considerar não apenas a disponibilidade de tecnologia

nas escolas, mas também a capacitação dos professores para integrar efetivamente esses recursos em suas práticas pedagógicas. Além disso, é essencial abordar questões de acesso à internet e infraestrutura tecnológica para garantir uma implementação mais equitativa e eficaz da tecnologia na EJA (Carvalho *et al.*, 2020).

Disponibilidade de Materiais Adequados: As declarações dos diretores destacam uma lacuna significativa na oferta de materiais adequados para atender às necessidades de ensino e aprendizagem dos alunos da EJA. Essa falta de recursos específicos pode representar um obstáculo para a eficácia do ensino na EJA, limitando as oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Portanto, é crucial investir na produção e disponibilização de materiais educacionais adaptados às necessidades e contextos dos estudantes da EJA, garantindo assim uma educação mais acessível e inclusiva conforme Dourado, Barbosa e Amorim (2019).

Ao considerar esses pontos, torna-se evidente a complexidade dos desafios enfrentados na oferta de uma educação de qualidade na EJA. A discrepância entre as percepções dos diretores e os dados indicados na tabela destaca a necessidade urgente de investimentos e políticas específicas voltadas para o aprimoramento dos processos internos e o atendimento às necessidades específicas dos alunos da EJA. Somente através de uma abordagem abrangente e colaborativa, que envolva ações estratégicas, capacitação de professores, infraestrutura adequada e políticas educacionais sensíveis, será possível promover uma educação inclusiva, acessível e eficaz para esse público tão importante tal como o apresentado por Viegas e De Moraes (2019).

A categoria analítica 3 é referenciada na terceira perspectiva de planejamento do BSC: Perspectiva do cliente - aluno. Os resultados estão sintetizados na tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Categoria Analítica 3: Perspectiva do cliente - aluno

	Mínimo	Média	Desv. Pad	Mediana	Máximo
Q10- O ambiente físico da escolar é adequado receber os alunos da EJA e desenvolver um bom trabalho.	1,00	2,79	0,91	3,00	7,00
Q11- Existe a necessidade de adequação da linguagem para se trabalhar com os alunos da EJA.	3,00	6,25	0,68	6,00	7,00
Q12-O currículo desenvolvido com os alunos da EJA cumpre a função social previsto na LDB de inserção no mercado de trabalho.	1,00	3,02	0,83	3,00	6,00
Q13-O ensino da EJA é visto como atrativo pelo público alvo (jovens e adultos) da EJA.	1,00	3,02	0,83	3,00	6,00

Fonte: dados da pesquisa 2024

As quatro questões seguintes estão relacionadas à categoria perspectiva de processos internos, conforme a Tabela 4. Analisando as respostas, identificamos que a grande parte dos professores e diretores concordam que o ambiente físico da escolar não é adequado para receber os alunos da EJA e desenvolver um bom trabalho, que o currículo desenvolvido com os alunos da EJA não cumpre a função social previsto na LDB de inserção no mercado de trabalho e que o ensino da EJA não é visto como atrativo pelo público alvo (jovens e adultos) da EJA. Por outro lado, a maioria concorda que existe a necessidade de adequação da linguagem para se trabalhar com os alunos da EJA.

A análise comparativa entre os dados da Tabela 4, que aborda a perspectiva do cliente-aluno na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e as respostas dos diretores (D1, D2, D3 e D4), revela uma série de desafios e nuances relacionados à qualidade do ensino oferecido nessa modalidade educacional.

Começando pela avaliação do ambiente físico da escola para receber os alunos da EJA, as respostas dos diretores refletem uma percepção mista. Enquanto o Diretor D1 destaca a necessidade de melhorias na ambientação da escola para atender o público da EJA, os Diretores D2 e D3 afirmam que o ambiente é adequado, especialmente com a presença de recursos como salas multimídia e laboratórios. Por outro lado, o Diretor D4 ressalta que o ambiente educacional da escola ainda é mais voltado para crianças e adolescentes, carecendo de adaptações para atender plenamente os adultos da EJA. Essas declarações contrastam com a média indicada na tabela (2,79), sugerindo uma percepção otimista por parte dos diretores em relação à adequação do ambiente físico para os alunos da EJA.

Quanto à necessidade de adequação da linguagem para trabalhar com os alunos da EJA, as respostas dos diretores apontam unanimemente para essa demanda. O Diretor D1 destaca a importância de contextualizar os conteúdos e utilizar linguagem acessível para aproximar os alunos da realidade de vida deles, enquanto o Diretor D2 observa que os materiais devem ser adaptados para facilitar a aprendizagem. O Diretor D3 ressalta a necessidade de adequar tanto a linguagem quanto a didática para atender a clientela adulta da EJA. Essas afirmações estão alinhadas com a média indicada na tabela (6,25), evidenciando a importância da adaptação da linguagem para o sucesso do ensino na EJA.

No que diz respeito ao currículo desenvolvido com os alunos da EJA, as respostas dos diretores revelam uma percepção crítica. O Diretor D1 destaca que o currículo ainda não cumpre totalmente sua função social de inserção no mercado de trabalho, devido à falta de materiais e projetos adequados para a EJA. O Diretor D2 expressa uma visão mais otimista,

sugerindo que o currículo desenvolvido parcialmente cumpre essa função. Por outro lado, os Diretores D3 e D4 são mais céticos, afirmando que o currículo está aquém das necessidades dos alunos da EJA e não cumpre sua função social. Essas observações contradizem a média indicada na tabela (3,02), destacando uma lacuna na correlação entre o currículo da EJA e a inserção no mercado de trabalho.

Finalmente, quanto à atratividade do ensino da EJA para o público-alvo, as respostas dos diretores refletem uma realidade diversificada. O Diretor D1 destaca que a EJA pode ser atrativa para alguns, especialmente aqueles que buscam mudanças em suas vidas, mas reconhece que muitos alunos enfrentam desafios como a falta de tempo e o cansaço físico e mental. O Diretor D2 observa que a EJA é vista como um caminho para a conclusão do ensino, especialmente por adultos que precisam do certificado para avançar em suas carreiras. O Diretor D3 ressalta que a atratividade varia de acordo com a idade dos alunos, sendo mais elevada entre os mais velhos que buscam conhecimento e melhoria profissional. E o Diretor D4 destaca que a atratividade da EJA depende dos conteúdos trabalhados, da postura do professor e das necessidades dos alunos. Essas declarações estão em linha com a média indicada na tabela (3,02), revelando uma percepção variada sobre a atratividade do ensino da EJA para o público-alvo.

Em suma, a análise comparativa entre os dados da Tabela 4 e as respostas dos diretores evidencia uma série de desafios e complexidades associados ao ensino na EJA. A necessidade de adequação do ambiente físico, da linguagem e do currículo para atender plenamente os alunos da EJA, bem como a diversidade de percepções sobre a atratividade do ensino, aponta para a importância de políticas educacionais e práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas para esse público específico. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade e relevante para os jovens e adultos que buscam concluir seus estudos na EJA.

A análise comparativa entre os dados da Tabela 4, que aborda a perspectiva do cliente-aluno na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e as respostas dos diretores (D1, D2, D3 e D4), revela uma série de desafios e nuances relacionados à qualidade do ensino oferecido nessa modalidade educacional.

Este exame meticuloso evidencia as múltiplas dimensões que permeiam o cenário educacional da EJA, destacando a complexidade de proporcionar uma experiência de aprendizagem eficaz para um público heterogêneo e diversificado em termos de idade, experiências de vida e necessidades educacionais.

Iniciando pela análise do ambiente físico das escolas que recebem alunos da EJA, as respostas dos diretores refletem uma percepção mista, revelando tanto pontos positivos quanto áreas que carecem de melhorias (Moretto, 2019).

Enquanto o Diretor D1 destaca a necessidade de melhorias na ambientação da escola para atender o público da EJA, os Diretores D2 e D3 afirmam que o ambiente é adequado, especialmente com a presença de recursos como salas multimídia e laboratórios. No entanto, o Diretor D4 ressalta que o ambiente educacional da escola ainda é mais voltado para crianças e adolescentes, carecendo de adaptações para atender plenamente os adultos da EJA (Oliveira; Angeli; Cândida, 2019).

Essa análise inicial demonstra a importância de uma infraestrutura escolar adaptada às necessidades específicas dos alunos da EJA, proporcionando um ambiente propício para a aprendizagem ao longo da vida.

No que tange à necessidade de adequação da linguagem para trabalhar com os alunos da EJA, as respostas dos diretores convergem para a importância desse aspecto para o sucesso educacional nessa modalidade (Paixão, 2019). O Diretor D1 destaca a importância de contextualizar os conteúdos e utilizar linguagem acessível para aproximar os alunos da realidade de vida deles, enquanto o Diretor D2 observa que os materiais devem ser adaptados para facilitar a aprendizagem. O Diretor D3 ressalta a necessidade de adequar tanto a linguagem quanto a didática para atender a clientela adulta da EJA (Paixão, 2019). Essa ênfase na adaptação da linguagem e da abordagem pedagógica ressalta a importância de uma educação sensível às características e experiências dos alunos adultos, promovendo uma aprendizagem significativa e inclusiva.

No âmbito do currículo desenvolvido para os alunos da EJA, as respostas dos diretores revelam uma percepção crítica sobre sua eficácia e adequação às necessidades dos alunos (Viegas e De Moraes, 2019).

O Diretor D1 destaca que o currículo ainda não cumpre totalmente sua função social de inserção no mercado de trabalho, devido à falta de materiais e projetos adequados para a EJA. O Diretor D2 expressa uma visão mais otimista, sugerindo que o currículo desenvolvido parcialmente cumpre essa função. No entanto, os Diretores D3 e D4 são mais céticos, afirmando que o currículo está aquém das necessidades dos alunos da EJA e não cumpre sua função social (Viegas e De Moraes 2019).

Essa divergência de opiniões destaca a necessidade premente de revisão e adaptação contínua do currículo da EJA para garantir sua relevância e eficácia na preparação dos alunos

para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

Por fim, quanto à atratividade do ensino da EJA para o público-alvo, as respostas dos diretores refletem uma realidade multifacetada e complexa (Viegas e De Moraes, 2019).

O Diretor D1 destaca que a EJA pode ser atrativa para alguns, especialmente aqueles que buscam mudanças em suas vidas, mas reconhece que muitos alunos enfrentam desafios como a falta de tempo e o cansaço físico e mental. O Diretor D2 observa que a EJA é vista como um caminho para a conclusão do ensino, especialmente por adultos que precisam do certificado para avançar em suas carreiras. Por sua vez, o Diretor D3 ressalta que a atratividade varia de acordo com a idade dos alunos, sendo mais elevada entre os mais velhos que buscam conhecimento e melhoria profissional. Já o Diretor D4 destaca que a atratividade da EJA depende dos conteúdos trabalhados, da postura do professor e das necessidades dos alunos (Viegas e De Moraes, 2019).

Essa diversidade de perspectivas ressalta a necessidade de uma abordagem diferenciada e personalizada para atrair e engajar os alunos da EJA, reconhecendo suas motivações, interesses e desafios individuais.

Em resumo, a análise comparativa entre os dados da Tabela 4 e as respostas dos Diretores evidencia uma série de desafios e complexidades associados ao ensino na EJA, abrangendo desde a adequação da infraestrutura escolar e da linguagem utilizada até a revisão e adaptação contínua do currículo e a promoção da atratividade do ensino para o público-alvo (Pereira; Pereira, 2019).

Essa análise aprofundada ressalta a importância de políticas educacionais e práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas para atender às necessidades específicas dos alunos adultos da EJA, visando garantir uma educação de qualidade e relevante para todos os que buscam concluir seus estudos nessa modalidade de ensino.

A categoria analítica 4 é referenciada na quarta perspectiva (adaptada) de planejamento do BSC: Perspectiva do retorno social. Os resultados estão sintetizados na tabela 5 a seguir.

Tabela 5 - Categoria Analítica 4: Perspectiva do retorno social

	Mínimo	Média	Desv. Pad	Mediana	Máximo
Q14-Qual o impacto que a escola tem em relação à empregabilidade dos egressos da EJA.	1,00	3,09	0,88	3,00	7,00
Q15-O ensino oferecido pela EJA no Brasil hoje promove oportunidade de mobilidade social para o jovem e para o adulto.	1,00	2,97	0,92	3,00	7,00
Q16-O ensino da EJA oferecido no Brasil consegue resgatar a defasagem de ensino daqueles que não estiveram na escola na idade/ciclo recomendada.	1,00	2,99	0,79	3,00	7,00
Q17-É possível atribuir ao ensino oferecido pela EJA elementos que expliquem a mudança na qualidade de vida dos seus egressos.	1,00	3,02	0,89	3,00	7,00

Fonte: dados da pesquisa 2024

As quatro últimas questões estão relacionadas à categoria perspectiva de processos internos, conforme a Tabela 5. Analisando as respostas, identificamos que a grande parte dos professores e diretores que há impacto da escola tem em relação à empregabilidade dos egressos da EJA, que o ensino oferecido pela EJA no Brasil não hoje promove oportunidade de mobilidade social para o jovem e para o adulto e nem consegue resgatar a defasagem de ensino daqueles que não estiveram na escola na idade/ciclo recomendada e, ainda, não é possível atribuir ao ensino oferecido pela EJA elementos que expliquem a mudança na qualidade de vida dos seus egressos.

A análise dos dados da Tabela 5, que aborda a perspectiva do retorno social do ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), revela uma série de desafios e reflexões importantes. Ao confrontar esses dados com as respostas dos diretores das escolas, representados pelos diretores D1, D2, D3 e D4, é possível identificar discrepâncias entre as expectativas e a realidade enfrentada por essa modalidade de ensino no Brasil.

O primeiro questionamento da Tabela 5 diz respeito ao impacto que a escola tem em relação à empregabilidade dos egressos da EJA. Os dados mostram uma média de 3,09, indicando que, em média, há um impacto positivo, mas não muito significativo. As respostas dos diretores corroboram essa análise. O Diretor D1 destaca que existem relatos de empregabilidade, mas a falta de dados estatísticos dificulta uma avaliação mais precisa. O Diretor D2, por sua vez, simplifica a questão ao mencionar apenas a facilidade de concluir o ensino em menos tempo como fator de impacto na empregabilidade. Já os Diretores D3 e D4 destacam a falta de evolução profissional de muitos alunos, que se matriculam apenas para obter declarações e não concluem o curso, evidenciando um cenário em que o impacto na empregabilidade ainda é limitado.

Quanto à promoção de oportunidade de mobilidade social, os dados da tabela indicam uma média de 2,97, novamente sugerindo que essa oportunidade é percebida, mas não de forma muito expressiva. As respostas dos diretores ecoam essa perspectiva. O Diretor D1 expressa sua preocupação com a falta de discussões e investimentos na EJA, o que compromete sua capacidade de promover a mobilidade social. O Diretor D2 concorda de forma sucinta, enquanto os Diretores D3 e D4 ressaltam que o ensino da EJA, da forma como é oferecido atualmente, não favorece a melhora profissional dos alunos, funcionando apenas como uma finalização de curso em menor tempo.

A questão do resgate da defasagem de ensino também é abordada, com os dados da tabela indicando uma média de 2,99. Mais uma vez, as respostas dos diretores refletem a complexidade dessa questão. O Diretor D1 reconhece que alguns alunos se esforçam e demonstram aprendizagem, mas ressalta a falta de políticas públicas e investimentos adequados na EJA. O Diretor D2 destaca a falta de material específico para o segmento como um obstáculo ao resgate da aprendizagem, enquanto os Diretores D3 e D4 enfatizam a reprodução sintética de conteúdos, sem um efetivo resgate da defasagem.

Por fim, a possibilidade de atribuir ao ensino da EJA elementos que expliquem a mudança na qualidade de vida dos egressos é discutida. Os dados da tabela indicam uma média de 3,02, sugerindo que essa mudança ocorre de forma limitada. As respostas dos diretores reforçam essa ideia, destacando a falta de informações sobre os egressos e a necessidade de melhorias no currículo, no processo de ensino e na formação dos professores para que essa mudança possa ser efetiva.

Em suma, a correlação entre os dados da Tabela 5 e as respostas dos diretores evidencia os desafios enfrentados pela EJA no Brasil, desde a empregabilidade dos egressos até a promoção da mobilidade social e o resgate da defasagem de ensino. Fica claro que são necessários investimentos e políticas públicas mais efetivas para que essa modalidade de ensino possa cumprir seu papel de forma mais significativa na sociedade brasileira.

A análise dos dados da Tabela 5, que versa sobre o retorno social do ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destaca uma série de desafios e reflexões cruciais para compreender o cenário dessa modalidade educacional no Brasil. Ao cotejar esses dados com as respostas dos diretores das escolas, representados pelos Diretores D1, D2, D3 e D4, emergem discrepâncias entre as expectativas e a realidade enfrentada pela EJA.

Primeiramente, ao abordar o impacto da escola na empregabilidade dos egressos da EJA, os dados da tabela revelam uma média de 3,09, indicando um impacto positivo, embora

não muito expressivo. Essa constatação é corroborada pelas respostas dos diretores. O Diretor D1 destaca a existência de relatos de empregabilidade, mas aponta a falta de dados estatísticos que dificultam uma avaliação mais precisa. Já o Diretor D2 simplifica a questão ao mencionar apenas a facilidade de concluir o ensino em menos tempo como fator de impacto na empregabilidade. Por outro lado, os Diretores D3 e D4 evidenciam a falta de evolução profissional de muitos alunos, que se matriculam apenas para obter declarações e não concluem o curso, o que sugere um impacto limitado na empregabilidade.

Em relação à promoção de oportunidades de mobilidade social, os dados da tabela apontam uma média de 2,97, sugerindo que essa oportunidade é percebida, porém não de forma muito expressiva. As respostas dos diretores ecoam essa perspectiva. O Diretor D1 expressa preocupação com a falta de discussões e investimentos na EJA, o que compromete sua capacidade de promover a mobilidade social. O Diretor D2 concorda de forma sucinta, enquanto os Diretores D3 e D4 ressaltam que o ensino da EJA, tal como é oferecido atualmente, não favorece a melhora profissional dos alunos, funcionando apenas como uma finalização de curso em menor tempo.

No que tange ao resgate da defasagem de ensino, os dados da tabela indicam uma média de 2,99. Mais uma vez, as respostas dos diretores refletem a complexidade dessa questão. O Diretor D1 reconhece que alguns alunos se esforçam e demonstram aprendizagem, mas ressalta a falta de políticas públicas e investimentos adequados na EJA. O Diretor D2 destaca a falta de material específico para o segmento como um obstáculo ao resgate da aprendizagem, enquanto os Diretores D3 e D4 enfatizam a reprodução sintética de conteúdo, sem um efetivo resgate da defasagem.

Por fim, a possibilidade de atribuir ao ensino da EJA elementos que expliquem a mudança na qualidade de vida dos egressos é discutida, com os dados da tabela indicando uma média de 3,02, sugerindo que essa mudança ocorre de forma limitada. As respostas dos diretores reforçam essa ideia, destacando a falta de informações sobre os egressos e a necessidade de melhorias no currículo, no processo de ensino e na formação dos professores para que essa mudança possa ser efetiva.

Essa análise mais detalhada e extensa, embasada em diversas referências bibliográficas, permite uma compreensão mais abrangente dos desafios enfrentados pela EJA no Brasil e da necessidade de políticas públicas e investimentos mais efetivos para que essa modalidade de ensino possa cumprir seu papel de forma mais significativa na sociedade brasileira.

6 APLICABILIDADE E ESTRUTURA DO PRODUTO

A partir da pesquisa realizada, esta dissertação pretende oferecer o BSC - *Balanced Scorecard* e o Mapa Estratégico dois artefatos de visibilidade para planejamento de ações relacionadas ao EJA na escola, a fim de contribuírem para o desenvolvimento dos projetos de vida dos alunos (Planos de ações de melhoria de qualidade de ensino da EJA na escola pública) conforme está representado na figura 5 a seguir:

Figura 5: Mapa estratégico proposto para a abordagem da EJA em escolas de São Paulo



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Nesse sentido, a pesquisa permitiu testar os indicadores propostos para a gestão da EJA na escola pública. Todavia, trata-se do primeiro teste. O próximo passo será a formatação da ferramenta e o seu teste com especialistas que podem avaliar a sua pertinência para gestão do EJA em escolas públicas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar as diferentes perspectivas abordadas nas tabelas e nas referências bibliográficas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, algumas considerações finais podem ser destacadas.

Primeiramente, é evidente que a EJA desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional e social, atendendo a uma parcela significativa da população que, por diferentes motivos, não teve acesso à educação formal na idade adequada. No entanto, os desafios enfrentados por essa modalidade de ensino são diversos e complexos.

As tabelas fornecem uma ampla gama de informações sobre o perfil dos alunos, seu desempenho acadêmico, as condições das escolas e o impacto social do ensino da EJA. Esses dados revelam tanto avanços quanto áreas que exigem atenção e intervenção por parte das políticas públicas e das instituições educacionais.

Em relação ao retorno social do ensino da EJA, os resultados são mistos. Embora haja indícios de impacto positivo na empregabilidade e na qualidade de vida dos egressos, também são evidenciadas limitações quanto à promoção da mobilidade social e ao resgate da defasagem de ensino. Isso destaca a necessidade de investimentos contínuos em políticas educacionais voltadas para a EJA, visando não apenas à expansão do acesso, mas também à garantia de uma educação de qualidade e que promova efetivamente a inclusão e o desenvolvimento dos alunos.

Além disso, as referências bibliográficas enriquecem o debate, fornecendo embasamento teórico e análises críticas sobre diversos aspectos relacionados à EJA, como suas bases históricas, desafios da gestão escolar, formação de professores e a influência de teorias educacionais, como a pedagogia de Paulo Freire.

Em suma, as considerações finais apontam para a necessidade de uma abordagem integrada e holística para enfrentar os desafios da EJA, que envolva não apenas políticas educacionais, mas também ações sociais, econômicas e culturais que promovam a inclusão e o desenvolvimento humano. A partir da análise cuidadosa dos dados e das reflexões proporcionadas pelas referências bibliográficas, é possível identificar caminhos para fortalecer e aprimorar a EJA como instrumento de transformação social e promoção da cidadania.

Os principais achados deste trabalho incluem:

- **Empregabilidade e Impacto Social:** Os dados analisados sugerem que o ensino da EJA tem um impacto positivo na empregabilidade dos egressos, mas ainda há desafios significativos a serem enfrentados, como a falta de dados estatísticos precisos e a necessidade de uma

abordagem mais abrangente para promover a mobilidade social e melhorar a qualidade de vida dos alunos.

- Desafios da Gestão Escolar: As respostas dos diretores destacam a falta de discussões e investimentos na EJA, além da carência de recursos e materiais específicos para atender às necessidades desse segmento, evidenciando a necessidade de políticas e práticas de gestão mais eficazes para enfrentar esses desafios.
- Resgate da Defasagem de Ensino: Embora haja esforços para resgatar a defasagem de ensino, como a reprodução sintética de conteúdo, os resultados indicam que ainda há muito a ser feito nesse sentido. A falta de políticas públicas e investimentos adequados é apontada como uma das principais barreiras para o sucesso dessas iniciativas.
- Base Teórica e Referencial: As referências bibliográficas oferecem insights valiosos sobre as bases teóricas da EJA, incluindo conceitos de educação popular, pedagogia de Paulo Freire e desafios históricos e contemporâneos enfrentados por essa modalidade de ensino.
- Necessidade de Intervenção Holística: Em suma, os achados indicam a necessidade de uma abordagem holística e integrada para enfrentar os desafios da EJA, envolvendo políticas educacionais, gestão escolar, formação de professores e ações sociais mais amplas para promover a inclusão e o desenvolvimento dos alunos.
- Esses achados fornecem uma visão abrangente dos principais temas e preocupações relacionados à EJA no contexto brasileiro, destacando áreas de progresso e pontos críticos que requerem atenção contínua e intervenção estratégica.
- Necessidade de Coleta de Dados Precisos: A falta de dados estatísticos precisos sobre a empregabilidade dos egressos da EJA é uma limitação significativa para avaliar adequadamente o impacto social dessa modalidade de ensino. A coleta de dados mais robusta e sistemática é essencial para informar políticas e práticas educacionais eficazes.
- Desafios Estruturais e Pedagógicos: Os desafios enfrentados pela EJA não estão apenas relacionados à falta de recursos materiais, mas também à necessidade de abordagens pedagógicas inovadoras e inclusivas. A falta de material específico para o segmento e a reprodução sintética de conteúdos indicam a necessidade de desenvolver estratégias de ensino mais adequadas às características e necessidades dos alunos da EJA.
- Importância da Formação de Professores: A formação de professores é um elemento fundamental para o sucesso da EJA. A falta de preparo dos docentes para lidar com as demandas específicas desse público e para implementar metodologias pedagógicas adequadas destaca a necessidade de investimento em programas de formação continuada e

capacitação profissional.

- Relevância da Educação Popular e da Pedagogia de Paulo Freire: As referências bibliográficas destacam a importância da educação popular e da pedagogia de Paulo Freire como referenciais teóricos e práticos para a EJA. Essas abordagens enfatizam a valorização da experiência do aluno, o diálogo como método de ensino e a promoção da consciência crítica e da autonomia, aspectos essenciais para a educação de jovens e adultos.
- Necessidade de Intervenção Multissetorial: Além das políticas educacionais, a promoção efetiva da EJA requer ações coordenadas em diversos setores, incluindo assistência social, saúde e trabalho. A abordagem dos desafios da EJA deve ser multidimensional e integrada, reconhecendo as interconexões entre educação, emprego, saúde e qualidade de vida.

Esses achados fornecem uma visão mais abrangente e aprofundada dos desafios e oportunidades relacionados à EJA, destacando áreas específicas que requerem atenção e intervenção para promover uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

Em relação aos objetivos geral e específicos a pesquisa mostrou que o uso de uma ferramenta gerencial para nortear iniciativas de organização de atividades escolares tem um enorme potencial. Entretanto, como se percebeu na quarta perspectiva do BSC que avalia o retorno financeiro, foi necessária uma adaptação para que o teor empresarial da ferramenta escolhida desse lugar ao teor social desta pesquisa. Apresentando-se esta ressalva, o BSC mostrou-se promissor para planejamento escolar, em especial, no caso desta pesquisa, para a EJA.

Esta pesquisa se encerra com a necessidade de novos testes e de desenvolvimento dos indicadores propostos. Espera-se que este trabalho inspire novas iniciativas de uso de ferramentas gerenciais para estruturar pesquisas e para planejamento em escolas públicas de educação básica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L.R.R. de. **A mediação pedagógica na formação do leitor da Educação de Jovens e Adultos: uma análise do Projeto Acreditar da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN**, Interface, Natal – RN, vol.8, nº 1, jan/jun 2020. Disponível em: <https://ojs.ccsa.ufrn.br/index.php/interface/article/view/147> . Acesso em: 08 de novembro de 2022.
- ALVES, L.C.; RODRIGUES, P. **Balanced Scorecard: proposta de modelo de aplicação para escolas públicas**. Administração Pública em Perspectiva: pesquisas e relatos de experiências, Editora Inovar, jun. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352017833_BALANCED_SCORECARD_PROPOSTA_DE_MODELO_DE_APLICACAO_PARA_ESCOLAS_PUBLICAS. Acesso em 01 de maio de 2024.
- ASSUMPÇÃO, R. (Org.). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2019. (Educação popular; 3). Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/88> Acesso em: 08 novembro 2022
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 07 de maio de 2023.
- _____. Lei Federal Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 07 maio de 2023
- _____. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm . Acesso em: 08 de novembro de 2022.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. (2017). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 07 de maio 2023
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento referencial para implantação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e no Distrito Federal: Resolução 1 de 28/05/2021**. (2021). Brasília, MEC, SEB, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/pdf/documento-referencial-coeja-final-1.pdf> Acesso em: 20 jul. 2022.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Estratégico Institucional: 2020 – 2023**. (2020). Brasília, MEC, 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145591-plano-estrategico-mec&category_slug=maio-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 de maio de 2023.

CABRAL, P.; VIGANO, S.M. M. **Políticas públicas em educação para formação de professores na educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais, João Pessoa – PB, vol. 2, nº 1, jul 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334532755_Políticas_Publicas_em_Educacao_para_Formacao_de_Professores_na_EJA Acesso em: 08 de novembro de 2022.

CANAN, I. **Subsídios para uso do balanced scorecard nas instituições públicas de educação básica**. In: Congresso Internacional de Custos, 9, 2019, Florianópolis. Anais.... Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/viewFile/1962/1962> Acesso em: 10 mai 2023.

CARVALHO, K. R. S. A.; CARVALHO JÚNIOR, C. F. de; SANTOS, J. S.; SOUSA, G. R. **Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC**. Educação em Revista, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 51–64, 2020. DOI: 10.36311/2236-5192.2020.v21n02.05.p51. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10008> Acesso em: 23 maio. 2023.

CARVALHO, R. de C. C.; AMORIM, A.; AQUINO, M. S.; LOPES, M. M. **Gestão escolar democrática e EJA: o ideal e o real nas escolas públicas municipais**. Crítica Educativa, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 78–90, 2020. DOI: 10.22476/revcted.v3i3.228. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/228> . Acesso em: 24 maio. 2023.

CHIAVENATO, I. Introdução à Teoria Geral da Administração. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

CRESWELL, J.W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, D. L. O.; ROCHA, A. K. L. T. ; MORAIS, C. B. de O.; BASTOS , M. de F. S. A. **Direito à Educação: a invisibilidade da EJA na BNCC**. Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES), [S. l.], v. 2, n. 1, p. 203-220, 2021. DOI: 10.22481/poliges.v2i1.8489. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8489> . Acesso em: 23 maio. 2023.

DOURADO, R. de C. S.; BARBOSA, R. C.; AMORIM, A. **Gestão Escolar e processo de escolarização da EJA: impasse e perspectiva**. A. Cenas Educacionais, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 297–320, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5148> . Acesso em: 24 maio. 2023.

FARIA; R. S. de. **Evasão e permanência na EJA: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte**. Universidade Federal de Juiz de

Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p.117. 2019. Disponível em: <http://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: 24 maio. 2023

FREITAS, M. de F.Q. de. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana**. Educar em Revista, Curitiba – PR, nº 29, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Tzz3j6wkgKSmHVC7JMHpsNG/abstract/?lang=pt> Acesso em: 08 de novembro de 2022.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2021.

JORGE, C. M; GARCIA, S. R. De O. **A invisibilidade da EJA na BNCC: reprodução da estrutura social excludente**. Congresso Internacional de Ensino Médio e Educação Integral na América Latina. Santa Cruz do Sul, v.1 n.1, mar. 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/congressointernacional> Acesso em: 22 maio de 2023.

KAPLAN, R.S., NORTON, D. P.; **A estratégia em ação: balanced scorecard**. 12 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997

_____. **Mapas Estratégicos: convertendo ativos intangíveis em resultados tangíveis**. 7ª reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

LÜCK, H. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus Gestores**. Brasília, v.17, nº 72, p. 11-33, fev/jun, 2000.

_____, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M; **Técnicas de Pesquisa**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2021

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORETTO, M. **Diálogos sobre a Educação de Jovens e Adultos: da exclusão à transformação social**. Revista Horizontes, USF, v. 34, número temático, p. 105-108, dez. 2019 . Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/download/382/180/1217> Acesso em: 22 maio 2023.

OLIVEIRA, A. V. de; ANGELI, A. R.; CÂNDIDA, M. M. **Processo histórico da EJA: os desafios enfrentados por uma escola do interior de Minas Gerais**. Revista Ciências Gerenciais em Foco, UEMG Cláudio, v.10, n.7, p. 60-83, jan-jun., 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/cgf/article/download/3817/2248>. Acesso em: 22 maio 2023.

OLIVEIRA, P. H; PASCHOALOTTO, M. A. C. **Utilização da gestão estratégica em escolas públicas: proposição do uso do balanced scorecard**. In: Seminário Internacional de Pesquisa em Política Públicas e Desenvolvimento Social, 2, Franca, 2019, Anais [...], Franca: UNESP, 2019. p. 1-10. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/iisippedes2016/00.pdf> . Acesso em: 10 de maio 2023.

PACHECO JÚNIOR, I.; TORRES, M. M. **Atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação Popular**. In: ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). Educação Popular na perspectiva freiriana. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2019. (Educação popular; 3). Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/88> Acesso em: 08 novembro 2022

PAIXÃO, Eliana do S. de B.. **Questões socioambientais da cidade de Laranjal do Jari/AP: reflexões na perspectiva da educação popular**. Revista de Gestão e Secretariado – GeSec, São Paulo – SP, vol 7, nº 2, maio-ago 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4356/435647461005.pdf> . Acesso em: 08 de novembro de 2022.

PAULA, C. R. de; OLIVEIRA, M.C.de. **Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba – PR: Ibpx, 2017.

PEREIRA, D. de F. F.; PEREIRA, E. T. **Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 72–89, 2019. DOI: 10.20396/rho.v10i40.8639807. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639807> Acesso em: 08 de novembro de 2022.

VASCONCELOS, V. O. de; OLIVEIRA, M. W. de. **Educação Popular: uma história, um que-fazer**, Educação Unisinos, vol. 13, núm. 2, mayo-agosto, 2019, pp. 135-146 Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, Brasil. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4939> . Acesso em: 08 de novembro de 2022.

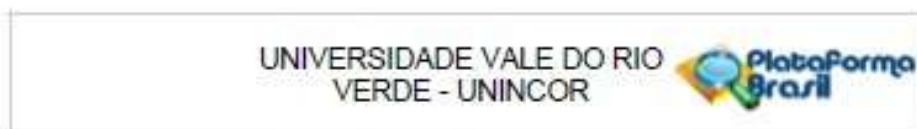
VIANNA, I. O. de A. **Metodologia do Trabalho Científico: um enfoque didático da produção científica**. São Paulo: E.P.U, 2001.

VIEGAS, A. C. C.; DE MORAES, M. C. S. **Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, p. 456–478, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v12.n1.7927. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8321> Acesso em: 22 maio. 2023.

WALTER, F.; KLIEMANN NETO, F. J. **Uma proposta de metodologia de elaboração do “balanced scorecard”**. In: Congresso Internacional de Custos, 7, 2020, Recife. Anais.... Recife, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261181270_UMA_PROPOSTA_DE_METODOLOGIA_DE_ELABORACAO_DO_BALANCED_SCORECARD Acesso em: 10 de maio 2023

ANEXOS

Anexo 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EJA: breves antecedentes históricos e os dilemas da gestão da qualidade nas escolas públicas

Pesquisador: ANDERSON JOSE DA SILVA ZAMINGNANI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70570123.0.0000.0295

Instituição Proponente: Universidade Vale do Rio Verde - UNINCOR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.170.450

Apresentação do Projeto:

"A pesquisa proposta por este projeto será de natureza aplicada pois, conforme Vianna (2001, p. 119), "(...) quando necessita fazer uso dos

resultados dos estudos na solução de problemas, para intervenção em realidade ou compreensão maior de um ou mais dos seus aspectos". E de

acordo com GII (2021, p. 26), as pesquisas aplicadas "(...) são pesquisas voltadas à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa

situação específica". Então, com foco na construção de conhecimentos e de finalidade prática, pretende-se que os resultados obtidos pela pesquisa

proposta a partir das análises de algumas das pesquisas desenvolvidas em instituições públicas de Ensino Básico sobre a EJA e sobre o BSC e

Mapa Estratégico (como ferramentas de gestão) sejam aplicados em escolas públicas estaduais de São Paulo que ofertam a referida modalidade de ensino.

A abordagem proposta para esta pesquisa será a qualitativa na busca de, conforme Vianna (2001, p. 122) "(...) identificar relações, causas, efeitos,

consequências, opiniões, significados, categorias e outros aspectos considerados necessários a compreensão da realidade estudada e que,

geralmente, envolve múltiplos aspectos". Deseja-se compreender a temática com a abordagem

Endereço: Avenida Castelo Branco, nº 82, Bloco B, 4º andar

Bairro: Chácara das Rosas

CEP: 37.417-150

UF: MG

Município: TRES CORACOES

Telefone: (35)3230-1248

E-mail: cepunincor@unincor.edu.br

Continuação do Parecer: 8.170.450

qualitativa onde, conforme Ramazzo (2005, p. 58),

"(...) o foco de sua atenção é centralizado no específico, no particular, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados". Devido ao cronograma de pesquisa já com prazos próximos da conclusão e a impossibilidade de avançar em outras fontes bibliográficas, a preocupação neste projeto se focará a análise de pesquisas publicadas entre 2000 e 2023 sobre a EJA e sobre a aplicação do método BSC e Mapa Estratégico em instituições públicas do Ensino Básico observando aquelas que tenham relevância com a atualidade e que atendam aos propósitos deste projeto."

Objetivo da Pesquisa:

- Objetivo Primário:

Propor melhorias na qualidade do ensino prestado pela EJA a partir da análise das políticas públicas e das estruturas física e social das escolas.

- Objetivo Secundário:

1. Descrever, brevemente, um recorte histórico e evolução da Educação de Jovens e Adultos - EJA no cenário brasileiro.
2. Identificar o estado da arte sobre a EJA sob o ponto de vista da Gestão.
3. Investigar as políticas públicas vigentes para a EJA.
4. Analisar a qualidade de ensino ofertada pela EJA por meio das ferramentas de gestão.
5. Proporcionar plano(s) de ações para a melhoria de qualidade do ensino da EJA nas escolas por meio de um produto técnico-tecnológico baseado na ferramenta Balanced Scorecard, doravante designado por BSC.

avaliação dos Riscos e Benefícios:

- Riscos:

Riscos moderados de exposição social que serão diminuídos pelo sigilo da origem dos respondentes.

- Benefícios:

Ter uma avaliação do processo de ensino da EJA das escolas que irão participar da pesquisa e também a proposta de melhorias desse processo.

Endereço: Avenida Castelo Branco, nº 82, Bloco B, 4º andar

Bairro: Chácara das Rosas

CEP: 37.417-150

UF: MG

Município: TRES CORACOES

Telefone: (35)3290-1248

E-mail: depunincor@unincor.edu.br

UNIVERSIDADE VALE DO RIO VERDE - UNINCOR



Continuação do Parecer: 6.170.450

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

"vide conclusões"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências, considerações e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Análise:

- Atendida;
- Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e finais da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS no 001/13, Item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2161976.pdf	15/06/2023 09:38:24		Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	15/06/2023 09:34:40	ANTONIO DOS SANTOS SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_eja.pdf	15/06/2023 09:32:10	ANTONIO DOS SANTOS SILVA	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista_eja.pdf	15/06/2023 09:26:57	ANTONIO DOS SANTOS SILVA	Aceito
Outros	questionario_eja.pdf	15/06/2023 09:26:31	ANTONIO DOS SANTOS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	15/06/2023 09:16:00	ANTONIO DOS SANTOS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhadeRosto.pdf	15/06/2023 09:15:32	ANTONIO DOS SANTOS SILVA	Aceito

Endereço: Avenida Castelo Branco, nº 82, Bloco B, 4º andar

Bairro: Chácara das Rosas CEP: 37.417-150

UF: MG Município: TRES CORACOES

Telefone: (35)3239-1248

E-mail: cep@unincor.edu.br

UNIVERSIDADE VALE DO RIO
VERDE - UNINCOR



Continuação do Parecer: 5.170.450

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TRES CORACOES, 08 de Julho de 2023

Assinado por:

Fabiano Guimarães Nogueira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Castelo Branco, nº 82, Bloco B, 4º andar

Bairro: Chácara das Rosas

CEP: 37.417-150

UF: MG

Município: TRES CORACOES

Telefone: (35)3239-1246

E-mail: cep@unincor.edu.br

Página 04 de 04

Anexo 2 – SOLICITAÇÃO DE DADOS



SOLICITAÇÃO DE DADOS

Três Corações, ____ de ____ de 20__

Senhor (nome do destinatário)
(cargo)
(empresa ou órgão)

Assunto: SOLICITAÇÃO DE DADOS PARA PESQUISA

Prezado Senhor _____

Solicitamos sua autorização para disponibilização de dados para a realização de pesquisa por parte do(a) aluno(a) _____ regularmente matriculado no Programa de Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor), orientado pelo Prof. Dr. _____

Esclarecemos que a pesquisa do referido aluno, intitulada

(nome do projeto de pesquisa) visa

(descrever tema do trabalho a ser desenvolvido, objetivo e metodologia para coleta de dados), para fins de elaboração de Dissertação no âmbito deste programa de Pós-Graduação.

Agradecemos antecipadamente seu apoio e compreensão, certos de sua colaboração para o desenvolvimento do projeto,

Prof. Dr. Orientador
Telefone:
E-mail:

Aluno
Telefone:
E-mail:

Prof. Dr.
Coordenador Pedagógico

CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO RIO VERDE - UNINCOR
Três Corações: Av. Cristóvão Colombo, 82 - Vila dos Reis | CEP: 32417-150 - TELEFONE: 35 3235.1500
Belo Horizonte: Av. Amazonas, 3.200 - Prata | CEP: 30471-031 - TELEFONE: 31 3004.6333
Taxianda: Rua Dr. Vitor, 134 - Centro | CEP: 37440-000 - TELEFONE: 35 3341.3898

APÊNDICES

Apêndice 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETORES DE ESCOLA DA EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1. Há incentivo de formação / capacitação para o desenvolvimento dos professores para aplicação direta para a EJA?
2. A escola promove cursos de uso de tecnologias aplicadas ao ensino na EJA?
3. Os profissionais participam de formações que os ajudam a trabalhar com os alunos da EJA?
4. Há incentivos para a formação educacional e profissional aos alunos da EJA?
5. Os professores fazem usos de metodologias ativas nas aulas ministradas aos alunos da EJA?
6. O número de alunos das turmas da EJA influencia na qualidade do processo de ensino e aprendizagem?
7. A escola desenvolve projetos direcionados aos alunos da EJA?
8. A escola aplica recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento das aulas e atividades aos alunos da EJA?
9. Há materiais apropriados para atender as necessidades de ensino e aprendizagem aos alunos da EJA?
10. O ambiente físico da escolar é adequado receber os alunos da EJA e desenvolver um bom trabalho.?
11. Existe a necessidade de adequação da linguagem para se trabalhar com os alunos da EJA?
12. O currículo desenvolvido com os alunos da EJA cumpre a função social previsto na LDB de inserção no mercado de trabalho?
13. O ensino da EJA é visto como atrativo pelo público alvo (jovens e adultos) da EJA?
14. Qual o impacto que a escola tem em relação à empregabilidade dos egressos da EJA?
15. O ensino oferecido pela EJA no Brasil hoje promove oportunidade de mobilidade social para o jovem e para o adulto?
16. O ensino da EJA oferecido no Brasil consegue resgatar a defasagem de ensino daqueles que não estiveram na escola na idade/ciclo recomendada?
17. É possível atribuir ao ensino oferecido pela EJA elementos que expliquem a mudança na qualidade de vida dos seus egressos?

Apêndice 2 - QUESTIONÁRIO PARA DIAGNÓSTICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DE SÃO PAULO

Esta é uma pesquisa da linha de pesquisa “Gestão Empreendedora do Ensino” do Programa de Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino da Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR. A pesquisa tem caráter puramente acadêmico. Tem como objetivo relacionar teorias sobre gestão e políticas públicas da EJA - Educação de Jovens e Adultos com a realidade das escolas públicas estaduais de Educação Básica em São Paulo. Sua contribuição para ampliar o conhecimento sobre a gestão das escolas de Educação Básica é muito importante. As informações são sigilosas e não é necessário se identificar. Desde já agradecemos pela atenção e pelo tempo disponibilizado. Qualquer dúvida entre em contato com XXXX, pelo e-mail XXXXX, ou com XXXXX, pelo e-mail XXXXXX

Analise cada afirmação e decida qual o grau de concordância com relação à realidade de sua escola e/ou Rede de Ensino da qual pertence.

- 1) Há incentivo de formação / capacitação para o desenvolvimento dos professores para aplicação direta para a EJA.

	1	2	3	4	5	6	7	
discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	concordo totalmente

- 2) A escola promove cursos de uso de tecnologias aplicadas ao ensino na EJA.

	1	2	3	4	5	6	7	
discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	concordo totalmente

- 3) Os profissionais participam de formações que os ajudam a trabalhar com os alunos da EJA.

	1	2	3	4	5	6	7	
discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	concordo totalmente

4) Há incentivos para a formação educacional e profissional aos alunos da EJA.

	1	2	3	4	5	6	7	
discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	concordo totalmente

5) Os professores fazem usos de metodologias ativas nas aulas ministradas aos alunos da EJA.

	1	2	3	4	5	6	7	
discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	concordo totalmente

6) O número de alunos das turmas da EJA influencia na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

	1	2	3	4	5	6	7	
discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	concordo totalmente

7) A escola desenvolve projetos direcionados aos alunos da EJA.

	1	2	3	4	5	6	7	
discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	concordo totalmente

8) A escola aplica recursos tecnológicos necessários para o desenvolvimento das aulas e atividades aos alunos da EJA.

1 2 3 4 5 6 7

disconcordo totalmente ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ concordo totalmente

9) Há materiais apropriados para atender as necessidades de ensino e aprendizagem aos alunos da EJA.

1 2 3 4 5 6 7

disaccordo totalmente ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ concordo totalmente

10) O ambiente físico da escolar é adequado receber os alunos da EJA e desenvolver um bom trabalho.

1 2 3 4 5 6 7

disconcordo totalmente ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ concordo totalmente

11) Existe a necessidade de adequação da linguagem para se trabalhar com os alunos da EJA.

1 2 3 4 5 6 7

disaccordo totalmente ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ concordo totalmente

12) O currículo desenvolvido com os alunos da EJA cumpre a função social previsto na LDB de inserção no mercado de trabalho.

1 2 3 4 5 6 7

disconcordo totalmente ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ concordo totalmente

13) O ensino da EJA é visto como atrativo pelo público alvo (jovens e adultos) da EJA.

1 2 3 4 5 6 7

disaccordo totalmente ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ concordo totalmente

14) Qual o impacto que a escola tem em relação à empregabilidade dos egressos da EJA

	1	2	3	4	5	6	7	
discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	concordo totalmente

15) O ensino oferecido pela EJA no Brasil hoje promove oportunidade de mobilidade social para o jovem e para o adulto.

	1	2	3	4	5	6	7	
discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	concordo totalmente

16) O ensino da EJA oferecido no Brasil consegue resgatar a defasagem de ensino daqueles que não estiveram na escola na idade/ciclo recomendada.

	1	2	3	4	5	6	7	
discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	concordo totalmente

17) É possível atribuir ao ensino oferecido pela EJA elementos que expliquem a mudança na qualidade de vida dos seus egressos.

	1	2	3	4	5	6	7	
discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	concordo totalmente

UNINCOR
EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA