

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

Lindomar da Silva Faria

Fatores que concorrem para a baixa conclusão das etapas da Educação Básica na modalidade semipresencial da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino de Minas Gerais: análise do fluxo escolar do CESEC do Leste Mineiro

Juiz de Fora

2024

Lindomar da Silva Faria

Fatores que concorrem para a baixa conclusão das etapas da Educação Básica na modalidade semipresencial da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino de Minas Gerais: análise do fluxo escolar do CESEC do Leste Mineiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert

Juiz de Fora

2024

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

da Silva Faria, Lindomar.

Fatores que concorrem para a baixa conclusão das etapas da Educação Básica na modalidade semipresencial da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino de Minas Gerais: análise do fluxo escolar do CESEC do Leste Mineiro / Lindomar da Silva Faria. -- 2024.

167 f.

Orientador: Luiz Flávio Neubert

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2024.

1. educação de jovens e adultos. 2. abandono e evasão escolar. 3. trabalho e trajetória jovem. I. Neubert, Luiz Flávio, orient. II. Título.

Lindomar da Silva Faria

Fatores que concorrem para a baixa conclusão das etapas da Educação Básica na modalidade semipresencial da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino de Minas Gerais: análise do fluxo escolar do CESEC do Leste Mineiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Educação

Aprovada em 19 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Luiz Flávio Neubert - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Marco Aurélio Kisteman Júnior

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Orcione Aparecida Vieira Pereira

Universidade do Estado de Minas Gerais

Juiz de Fora, 02/12/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Flavio Neubert, Professor(a)**, em 19/12/2024, às 15:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Orcione Aparecida Vieira Pereira, Usuário Externo**, em 20/12/2024, às 12:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marco Aurelio Kistemann Junior, Professor(a)**, em 06/01/2025, às 16:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.uffj.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2132058** e o código CRC **C79F42DE**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me permitir conquistar este título acadêmico, que um dia foi um grande sonho; e a espiritualidade, por toda proteção, sabedoria, luz e orientação ao longo de toda esta jornada.

Aos meus amados pais, Lindonor e Maria, que mesmo diante das incertezas quanto ao futuro de um filho de trabalhadores informais da periferia, nunca deixaram de acreditar em mim e na vida! Gratidão a vocês por essa fé; pela vida e pela formação: nada disso poderia ter sido melhor!

Aos meus estimados irmãos Leandro e Marcos Antônio, pela admiração e reconhecimento por cada conquista minha.

Gratidão muito especial a essas irmãs, companheiras de vida, com as quais fui presenteado nesta existência: Midiane, por vibrar sempre comigo, na mesma sintonia, em cada projeto e conquista; Christiane e Rosângela, por terem sonhado e vivido comigo cada etapa deste curso e por tê-lo tornado mais leve quando pareceu insuportável; e Patrícia Rabelo, por todo o apoio e inspiração com essa sua força infinita; pelo carinho; pelas parcerias nos trabalhos e pela nossa linda amizade que se teceu neste mestrado!

Aos companheiros com os quais pude contar nos intermináveis trabalhos em grupo: Patrícia, Maíra, Luciana, Lilian Maria, Gustavo Carvalho, Antônio, Marina, Suedir e André. Nossa parceria foi fantástica e nos rendeu belas histórias e amizades!

Ao professor Dr. Luiz Flávio Neubert, agradeço por acolher este projeto com sua valiosa orientação. À Agente de Suporte Acadêmico, Mônica da Motta Salles Barreto, minha eterna gratidão por todo apoio desde o início deste trabalho. Sem a sua brilhante orientação, este resultado não teria sido possível. Aos ilustríssimos professores das bancas de qualificação e de defesa, muito obrigado pelas contribuições e orientações ímpares!

Aos caros alunos e servidores do CESEC do Leste Mineiro, que sempre se dispuseram a contribuir com esta pesquisa, o meu muito obrigado!

Por fim, agradeço à criança que fui, por resistir, persistir e acreditar na Escola Pública, e que mesmo escolhendo o caminho mais longo e difícil, nunca pensou em desistir ou voltar de onde partiu. Por isso, este trabalho, dedico à cada criança pobre e periférica, sucumbida pelos desafios do acesso e da permanência na Escola. Que possamos ainda ver o sol nascer de uma sociedade mais justa, igual e livre da ignorância e da má fé que incham covardemente discursos vazios e fajutos de uma meritocracia utópica, proferidos por quem nunca teve este lugar de fala, ou que insensivelmente nega suas origens.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O caso de gestão se funda nos índices de conclusão das etapas da Educação Básica no CESEC¹ do Leste Mineiro, os quais são significativamente baixos. Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa é investigar e compreender as dificuldades que ameaçam o acesso e a permanência dos estudantes na escola, com vistas a propor um atendimento escolar mais equânime, contextualizado e especializado ao público adulto/jovem e trabalhador. Tal objetivo se desdobra em 3 objetivos específicos: um descritivo; um analítico e um propositivo. A pesquisa se desenvolveu por uma fundamentação teórica dos eixos (i) abandono e evasão escolar; (ii) os efeitos da cultura da reprovação sobre a trajetória escolar dos estudantes e; (iii) trabalho e estudo na trajetória dos jovens. Para tanto, consideramos, principalmente, as contribuições de Santos (2003), Arroyo (2007), Luz (2008), Peregrino (2010), Gadotti (2009), Franzoi e Machado (2010), Riani, Silva e Soares (2012), Leite (2013), Carrano, Marinho e Oliveira (2015), Soares *et al.* (2015), Silva Filho e Araújo (2017), Lima e Fonseca (2018), Abramo, Venturi e Corrochano (2020), Landin (2022) e Brenner e Carrano (2023). A análise dos dados é conduzida por uma metodologia qualitativa, mediante a qual optamos pela análise por categoria de participantes, que foi corroborada pela aplicação de questionários mistos e abertos a estudantes e professores; bem como pela realização de entrevistas com alunos e a diretora da escola. Finalmente, o Plano de Ação Educacional (PAE) proposto emergiu dos achados da pesquisa de campo, a partir das principais contraposições e convergências entre os conceitos da escola, sobre a sua própria organização da oferta e as expectativas e desafios discentes.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; abandono e evasão escolar; trabalho e trajetória jovem.

¹ O nome da escola é fictício, para preservar sua identidade, bem como a dos participantes da pesquisa.

ABSTRACT

This research was developed within the scope of the Professional Postgraduate Program (PPGP) at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). The management case was based on the completion rates of the Basic Education stages at CESEC of Leste Mineiro, which are significantly low. In this sense, the general objective of the research is to investigate and understand the difficulties that threaten students' access and retention at school, with a view to proposing a more equitable, contextualized and specialized school service for working adults and youth. This objective is divided into 3 specific objectives: one descriptive; one analytical and one propositional. The research is developed based on a theoretical foundation of the axes (i) school abandonment and dropout; (ii) the effects of the culture of disapproval on students' academic trajectory and; (iii) work and study in the trajectory of young people. Therefore, we mainly consider the contributions of Santos (2003); Arroyo (2007); Luz (2008); Peregrino (2010); Gadotti (2009); Franzoi (2010); Riani (2012); Leite (2013); Carrano (2015); Soares et al (2015); Silva and Araújo (2017); Lima et al (2018); Abramo (2020), Landin (2022) and Brenner et al (2023). Data analysis is conducted using a qualitative methodology, through which we opted for analysis by category of participants, which was corroborated by the application of mixed and open questionnaires to students and teachers; as well as conducting interviews with students and the school principal. Finally, the proposed Educational Action Plan (PAE) emerges from the findings of the field research, based on the main contradictions and convergences between the school's concepts, its own organization of enrollment offer and educational expectations and challenges.

Keywords: youth and adult education; school abandonment and dropout; work and young trajectory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Fluxo E.F. de 2018 do CESEC do Leste Mineiro / 1.152 matrículas	40
Gráfico 2 – Fluxo E.M. de 2018 do CESEC do Leste Mineiro / 2.873 matrículas	41
Gráfico 3 – Fluxo E.F. de 2019 do CESEC do Leste Mineiro / 1.240 matrículas	41
Gráfico 4 – Fluxo E.M. de 2019 do CESEC do Leste Mineiro / 2.638 matrículas	42
Gráfico 5 – Fluxo E.F. de 2020 do CESEC do Leste Mineiro / 636 matrículas	42
Gráfico 6 – Fluxo E.M. de 2020 do CESEC do Leste Mineiro / 1.348 matrículas	43
Gráfico 7 – Fluxo E.F. de 2021 do CESEC do Leste Mineiro / 620 matrículas	44
Gráfico 8 – Fluxo E.M. de 2021 do CESEC do Leste Mineiro / 1.406 matrículas	44
Gráfico 9 – Fluxo E.F. de 2022 do CESEC do Leste Mineiro / 601 matrículas	45
Gráfico 10 – Fluxo E.M. de 2022 do CESEC do Leste Mineiro / 1.144 matrículas	45
Gráfico 11 – Comportamento do número de matrícula do CESEC do Leste Mineiro, no ensino fundamental (E.F.) e ensino médio (E.M.), de 2018 a 2022	50
Quadro 1 – Achados da pesquisa e respectivas proposições	112
Quadro 2 – Detalhamento da ação I: jornada de formação pedagógica	114
Quadro 3 – Detalhamento da ação II: avaliação institucional	117
Quadro 4 – Detalhamento da ação III: intervenção pedagógica.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentuais do fluxo escolar considerando taxas de reprovação, abandono e aprovação no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF) – e Ensino Médio (EM), no cenário nacional, referentes aos anos de 2017 a 2021 (%)	30
Tabela 2 – Percentuais do fluxo escolar, considerando taxas de reprovação, abandono e aprovação, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF) – e Ensino Médio (EM), das redes públicas de ensino do estado de Minas Gerais, referentes aos anos de 2017 a 2021 (%)	31
Tabela 3 – Fluxo escolar do CESEC do Leste Mineiro, no Ensino Fundamental (EF), de 2018 a 2022.....	39
Tabela 4 – Fluxo escolar do CESEC do Leste Mineiro, no Ensino Médio (EM), de 2018 a 2022	39
Tabela 5 – Análise comparativa entre os fluxos escolares do CESEC do Leste Mineiro (CLM) e CESEC da Zona da Mata (CZM), no Ensino Fundamental (EF), de 2018 a 2022	47
Tabela 6 – Análise comparativa entre os fluxos escolares do CESEC do Leste Mineiro (CLM) e CESEC da Zona da Mata (CZM), no Ensino Médio (EM), de 2018 a 2022	48
Tabela 7 – Números totais de matrículas do CESEC do Leste Mineiro, no Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM), de 2018 a 2022.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF	Anos Finais do Ensino Fundamental
AI	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Art	Artigo
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEE	Conselho Estadual de Educação
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CF	Constituição Federal
CLM	CESEC do Leste Mineiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DED	Diário Escolar Digital
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos
PAE	Plano de Ação Educacional
CZM	CESEC da Zona da Mata
PEB	Professor da Educação Básica
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PROEF II	Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, 2º Segmento
PROEJA	Programa Nacional de Integração Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RES.	Resolução
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS DE OFERTA DO ESTADO DE MINAS GERAIS	18
2.1	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E NA LEI 9.394/1996	18
2.1.1	A regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Minas Gerais ...	24
2.2	O PROBLEMA DO ABANDONO NO CENÁRIO NACIONAL E ESTADUAL...	28
2.3	O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (CESEC) DO LESTE MINEIRO	33
2.4	OS ÍNDICES DE CONCLUSÃO DAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CESEC DO LESTE MINEIRO, DE 2018 A 2022	38
3	ANÁLISE DOS FATORES QUE CONCORREM PARA OS RESULTADOS DE RENDIMENTO DO CESEC DO LESTE MINEIRO	51
3.1	ANÁLISE TEÓRICA DOS FATORES QUE CONCORREM PARA A QUALIDADE DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E AMEAÇAM O ACESSO E A PERMANÊNCIA	51
3.1.1	Abandono e evasão escolar	56
3.1.2	Os efeitos da cultura da reprovação sobre a trajetória escolar dos estudantes	64
3.1.3	Trabalho e estudo na trajetória dos jovens	73
3.2	METODOLOGIA	85
3.3	ANÁLISE DE DADOS	88
3.3.1	O que os alunos nos trouxeram	89
3.3.1.1	Eixo 1: Abandono escolar na idade regular.....	91
3.3.1.2	Eixo 2: Percepções e experiências discentes na escola regular.....	95
3.3.1.3	Eixo 3: Retomada dos estudos na vida adulta	98
3.3.2	O que os docentes e a gestão nos trouxeram sobre suas percepções.....	107
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE).....	111
4.1	AÇÃO I: JORNADA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA.....	113
4.1.1	Detalhamento da execução da ação I	114
4.2	AÇÃO II: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	116
4.2.1	Detalhamento da execução da ação II	118
4.3	AÇÃO III: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	120
4.3.1	Detalhamento da execução da ação III.....	122
4.4	UM DESFECHO PREVISTO DO NOSSO PLANO DE AÇÃO.....	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127

REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos.....	136
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores.....	146
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista realizada com os alunos.....	155
APÊNDICE D – Roteiro da entrevista realizada com a Diretora e a Pedagoga da escola.....	160

1 INTRODUÇÃO

O abandono escolar é um problema histórico da Educação Pública brasileira e possui agravantes intra e extraescolares. No ensino regular, os principais fatores que concorrem para o abandono são, entre o sexo masculino, a necessidade de ingresso no mercado de trabalho e, no caso das jovens, o trabalho doméstico. As adolescentes ainda contam com o risco de gravidez precoce.

Além dessas questões mais específicas de gênero, as dificuldades de aprendizagem acabam gerando nos respectivos alunos um sentimento de não pertencimento ao ambiente escolar que também culmina no abandono.

Essas constatações, relativas a gênero e a trajetória escolar, serão mais detalhadamente analisadas no Capítulo 3, à luz de produções teóricas acerca do abandono escolar e das relações entre trabalho e trajetória acadêmica na Educação Básica.

As discussões teóricas que se seguem no capítulo analítico nos apontam ainda que, no geral, currículos descontextualizados e o descaso familiar com a escolarização, geralmente comum em famílias cujos pais possuem baixo nível de escolaridade, concorrem para que essas dificuldades, em uma ou mais áreas do conhecimento, convertam-se no abandono, conforme nos evidenciam Santos (2003), Luz (2008) e Soares *et al.* (2015).

A análise do perfil geral de estudante da Educação de Jovens e Adultos, também estabelecida na fundamentação teórica deste trabalho, nos confirma ainda que entre o público da EJA, essas dificuldades relativas ao gênero e qualidade da trajetória acadêmica, elencadas nos parágrafos anteriores, são agravadas na fase adulta pelo cansaço físico da rotina de trabalho; a distância da escola associada à ausência de programas suplementares de transporte escolar; e a necessidade de cuidados com os filhos.

Dessa forma, percebemos os obstáculos para a permanência na escola se reproduzindo e perpassando as modalidades da Educação Básica, figurando-se de maneiras diversas e condicionadas pelas várias realidades de vida dos sujeitos.

A organização flexível e adequada da EJA semipresencial, em tese, representaria uma oportunidade viável de retorno aos estudos, adequada às condições do seu público-alvo, que geralmente retoma a trajetória acadêmica motivados por uma necessidade que se constitui a partir das exigências do mercado de trabalho. “Assim, pode-se dizer que o retorno se relaciona com os sentidos que os jovens atribuem ao seu processo de escolarização e que estão relacionados a projeções futuras e reformulações de projetos de vida” (Brenner; Carrano, 2023, p. 14).

No entanto, essa não é uma projeção que se concretiza nos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC), os quais ofertam a modalidade semipresencial da EJA no estado de Minas Gerais.

O caso de gestão desenvolvido nesta dissertação trata-se dos baixos índices de conclusão das etapas da Educação Básica no CESEC do Leste Mineiro, que oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade semipresencial.

A discussão se discorre estabelecendo um diálogo entre teóricos do tema “Abandono Escolar” e as problemáticas contextuais e institucionais que concorrem para os atuais resultados de fluxo da escola.

O pesquisador é servidor de carreira da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) desde 2018, atualmente na função de Inspetor Escolar, mas tendo atuado como professor de História no CESEC do Leste Mineiro entre fevereiro de 2023 a julho de 2024. Além da formação inicial em História – licenciatura, o pesquisador possui ainda pós-graduação (lato-sensu) em História do Brasil e em Inspeção e Supervisão escolar.

Em 2012, formei-me em História pelo Centro Universitário Castelo Branco (UniCB). Em 2013, concluí uma pós-graduação, em nível de especialização, em História do Brasil, pela Faculdade de Tecnologia São Francisco e, em 2020, em Inspeção e Supervisão Escolar pela Faculdade Única.

De 2014 a 2018, atuei no Ensino Fundamental e Médio, como professor de História, nas modalidades regular e EJA, na rede estadual de educação do Espírito Santo, em designação temporária. Em 2018, ingressei na SEEMG como servidor efetivo na função de professor e, em 2024, já na etapa da análise de dados deste trabalho, efetivei-me no cargo de Inspetor Escolar.

Entre outubro de 2018 e julho de 2019, trabalhei como professor de História nos anos finais do Ensino Fundamental. De 2019 a 2023, passei a atuar como diretor escolar, cuja experiência me suscitou o interesse pela gestão escolar.

Ao decidir não continuar mais na direção de escola, retornei para a sala de aula para atuar na modalidade EJA semipresencial, no CESEC do Leste Mineiro, objeto de pesquisa do caso de gestão desenvolvido nesta pesquisa.

O mestrado sempre foi um projeto pessoal e profissional, mas que devido aos locais e rotinas de trabalho, era postergado em função da difícil viabilidade. Em 2022, no primeiro processo seletivo pós pandemia do PPGP-UFJF/Caed, participei do processo seletivo do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pelas vagas destinadas à SEEMG e, ao ser selecionado, ingressei no curso no dia 28 de outubro daquele ano.

Diante do caso de gestão sucintamente apresentado no primeiro parágrafo, esta pesquisa responde, de forma propositiva, a seguinte questão de pesquisa: de que maneira a organização curricular e dos materiais de ensino, a elaboração dos instrumentos avaliativos e as metodologias docentes podem ser pensadas a partir das dificuldades que ameaçam o acesso e a permanência dos estudantes na escola e, assim, favorecer a elevação das taxas de conclusão das etapas da Educação Básica do CESEC do Leste Mineiro?

Neste sentido, definimos como objetivo geral: investigar e compreender as dificuldades que ameaçam o acesso e a permanência dos estudantes na escola, com vistas a propor um atendimento escolar mais equânime, contextualizado e especializado ao público adulto/jovem e trabalhador. Tal perspectiva de análise se desdobrou em três objetivos específicos: (i) descritivo; (ii) analítico e (iii) propositivo, propostos nesta ordem nos três parágrafos subsequentes.

No aspecto descritivo, identificamos e descrevemos as dificuldades de acesso e permanência dos estudantes que resultam nos baixos índices de conclusão das etapas da Educação Básica, a fim de se estabelecer um perfil geral do corpo discente do CESEC do Leste Mineiro. Este perfil é confirmado na pesquisa de campo por meio dos instrumentos de pesquisa aplicados.

Estabelecido o quadro de dificuldades que ameaçam a permanência dos estudantes na escola, seguimos para o nosso objetivo analítico: analisar como a organização curricular e dos materiais de ensino, a elaboração dos instrumentos avaliativos e as metodologias docentes são interpretados pela escola e em que medida esses elementos educativos se adequam ao público específico da EJA semipresencial.

Finalmente, a partir das constatações e construções descritivas e analíticas do trabalho, propusemos ações de adequações dos recursos, ferramentas e metodologias pedagógicas, pautando-nos principalmente na contextualização das abordagens de ensino ao perfil específico dos estudantes atendidos, com o objetivo final de elevar as taxas de conclusão das etapas da Educação Básica do CESEC do Leste Mineiro.

A pertinência de trazer o caso de gestão apresentado para uma discussão acadêmica se justifica pela necessidade de fortalecimento dos Centros Estaduais de Educação Continuada, visto que em função das suas especificidades de organização e oferta, essas instituições se constituem como uma importante via de acesso para a escolarização e conclusão da Educação Básica mais adequada à realidade do público jovem/adulto trabalhador, historicamente marcado pela negação do acesso à Educação na idade certa. Gadotti (2009) chama a atenção para a forma como políticas públicas destinadas ao analfabetismo geralmente se figuram:

Muitas políticas públicas encaram o combate ao analfabetismo como um custo e não como um investimento, não se levando em conta que o analfabetismo tem um impacto não só individual, mas também social. Ele impacta a vida das pessoas, na saúde (mais enfermidades), no trabalho (piores empregos), na educação, e impacta também a sociedade, a participação cidadã, a perda de produtividade e de desenvolvimento social. Quanto mais estudada é uma pessoa, menos pobre ela é. Segundo Amartya Sen (2003, p. 20-30), prêmio Nobel de Economia, a alfabetização de adultos tem, entre outras virtudes, a capacidade de promover a “segurança humana” e isso acontece por diversas razões: porque o analfabetismo é, por ele mesmo, uma forma de insegurança; porque a pessoa alfabetizada tem melhores chances de emprego, tem mais capacidade de defender seus direitos e participar da vida social e política; e, finalmente, porque a alfabetização pode ajudar no combate ao sectarismo (Gadotti, 2009, p. 15).

Além disso, a maioria dos CESEC parece apresentar dificuldades relacionadas à conclusão das etapas da Educação Básica pelos estudantes matriculados.

Neste sentido, a pesquisa pretende, no aspecto macro, produzir subsídios para a formulação/reformulação de políticas públicas educacionais específicas ao público da Educação de Jovens e Adultos na modalidade de oferta semipresencial e; no aspecto micro, prestar ao CESEC do Leste Mineiro uma contribuição material metodológica e organizacional, no sentido de subsidiar um planejamento metodológico, didático e de metas mais assertivo e focado na consolidação das garantias de acesso e permanência dos estudantes e no consequente aumento da taxa de conclusão anuais.

A discussão teórica estabelecida neste trabalho se concentra em fundamentar os elementos que consideramos fortes concorrentes para o fracasso escolar, que no caso do CESEC, se traduz no alto índice de abandono e nas tímidas taxas de conclusão das etapas da Educação Básica, conforme pode ser evidenciado nos gráficos que compõem o segundo capítulo.

Esses elementos foram aqui trazidos em forma dos seguintes eixos teóricos: (i) abandono e evasão escolar; (ii) os efeitos da cultura da reprovação sobre a trajetória escolar dos estudantes; e (iii) trabalho e estudo na trajetória dos jovens.

Tais eixos foram elencados porque compreendemos que tanto o abandono e a evasão escolar, quanto a reprovação, são fatores que acometem principalmente jovens pobres em função de questões intra e extra escolares, tais como, respectivamente, o currículo descontextualizado e a pressão da família pela mão de obra desses jovens para complementar o orçamento familiar (Santos, 2003).

Nesta perspectiva, a própria escola acaba reproduzindo um abismo entre as trajetórias escolar e social, ao insistir em métodos e concepções já fracassadas com os mesmos estudantes,

os quais, por conseguinte, cada vez menos se reconhecem como pertencentes e inseridos na escola e assim, se aproximam cada vez mais da reprovação e do abandono como opção (Luz, 2008; Riani; Silva; Soares, 2012).

Finalmente, no terceiro eixo teórico, estabelecemos uma discussão em torno da interação entre trabalho e estudo na trajetória jovem. Partindo da ideia de que as projeções educacionais, comumente futuristas e fundadas em uma idealização de aluno distante daquele que se encontra na sala de aula (Arroyo, 2007), é pertinente compreender de que maneira trabalho e estudo se interagem na trajetória dos estudantes que verdadeiramente ocupam os bancos das escolas públicas.

Nessa perspectiva, à luz de Abramo, Venturi e Corrochano (2020), Carrano, Marinho e Oliveira (2015) e Brenner e Carrano (2023), propomos uma reflexão sobre o ingresso de jovens no mercado de trabalho ainda no período de escolarização, não como uma opção, mas como uma necessidade latente entre as camadas menos favorecidas da sociedade.

Assim, importa à escola e à pesquisa sobre educação de jovens e adultos, compreender os fatores que acabam determinando o trabalho como uma necessidade essencial para a realização de projetos de vida. Outrossim, compete, ainda, refletir sobre as concepções da escola acerca do dilema trabalho e escolarização; bem como pensar sobre as políticas públicas que emergem, ou que deveriam emergir, dessa demanda social emergente: conciliação entre trabalho e estudo (Abramo; Venturi; Carrochano, 2020; Carrano; Marinho; Oliveira, 2015).

Dentre os autores trabalhados ao longo da fundamentação teórica, se destacam as ideias de Santos (2003), Peregrino (2010), Arroyo (2007), Luz (2008), Gadotti (2009), Franzoi e Machado (2010), Riani, Silva e Soares (2012), Leite (2013), Carrano, Marinho e Oliveira (2015), Soares *et al.* (2015), Silva Filho e Araújo (2017), Lima e Fonseca (2018), Abramo, Venturi e Corrochano (2020), Landin (2022) e Brenner e Carrano (2023).

Tendo em vista a natureza científica social da pesquisa, optamos por uma metodologia qualitativa, cuja proposição se configura pela aplicação de questionários mistos e abertos, à estudantes e professores; e a realização de entrevistas, com alunos e gestão escolar.

Os instrumentos aplicados aos estudantes objetivam, em linhas gerais, captar o perfil geral discente da escola, bem como estabelecer uma breve introdução das suas trajetórias escolares e, finalmente, suas percepções, anseios e projeções com a escolarização pela via do CESEC.

Os instrumentos aplicados aos professores e equipe gestora são focados, em síntese, em captar informações das concepções desses atores acerca da EJA e suas formas específicas de

avaliação e construção do conhecimento; da modalidade de oferta semipresencial; do corpo discente da escola; e do Currículo construído adequadamente para EJA.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. Além deste primeiro texto introdutório, e das considerações finais, o segundo capítulo, de caráter descritivo, será dedicado à explanação da regulamentação jurídica e normativa da organização da EJA, desde o cenário nacional até o estadual de Minas Gerais. Além disso, ainda no capítulo descritivo, contextualizamos os aspectos físicos, organizacionais e sociais do CESEC do Leste Mineiro, bem como apresentamos os dados e respectivas evidências das baixas taxas conclusões anuais das etapas na escola. Neste contexto de apresentação de dados relativos ao fluxo escolar, trouxemos ainda os resultados de abandono da rede nacional regular de ensino, a fim de contextualizar a problemática do caso de gestão em uma macro dimensões de análise.

O terceiro capítulo, de caráter analítico, se expande por três seções. Inicialmente discutimos, com base em literaturas teóricas, os principais fatores que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes na escola e comprometem decisivamente suas trajetórias escolares: abandono, evasão, cultura da reprovação e a relação entre trabalho e estudo nas vidas dos jovens.

Na sequência, apresentamos nossa Metodologia de pesquisa, contemplando os instrumentos aplicados na fase de campo; e finalizamos este capítulo com a análise de dados, retomando o problema do caso de gestão, nesta fase já corroborado por dados levantados em campo relativos ao corpo docente, discente e equipe gestora/pedagógica² da escola, de modo a estabelecer um diálogo entre as proposições teóricas elucidadas no início do capítulo e o contexto escolar analisado.

No quarto capítulo, que antecede as considerações finais, estruturamos o Plano de Ação, com vistas a atenuar os problemas que sustentam o caso de gestão. O objetivo deste plano é propor ações assertivas ancoradas nas conclusões frutificadas do diálogo que fomos estabelecendo entre a discussão teórica e o problema do caso de gestão apresentado.

² A Equipe Pedagógica do CESEC do Leste Mineiro é constituída pela diretora escolar e Especialista da Educação Básica (pedagoga).

2 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS DE OFERTA DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Neste capítulo, cujo objetivo específico é descrever as dificuldades de acesso e permanência dos estudantes que resultam nos baixos índices de conclusão das etapas da Educação Básica, a fim de se estabelecer um perfil geral do corpo discente do CESEC do Leste Mineiro; em um primeiro momento, levantamos as bases jurídicas e normativas que fundamentam a oferta da Educação de Jovens e Adultos no âmbito nacional e estadual e, consecutivamente, apresentamos o aparato normativo de funcionamento, organização e oferta dos CESEC no estado de Minas Gerais.

Na sequência, contextualizamos o CESEC do Leste Mineiro e buscamos estabelecer um perfil geral da sua clientela.

Por fim, reafirmamos a questão motivadora do caso de gestão a partir da análise dos dados relativos ao fluxo escolar, evidenciando os baixos índices de conclusão das etapas da Educação Básica na escola.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E NA LEI 9.394/1996

Nesta primeira seção tratamos das proposições legais da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB / Lei nº 9.394/1996) sobre a organização e oferta da Educação de Jovens e Adultos como política pública justificada pelas demandas sociais de escolarização para além da idade recomendada, oriundas do analfabetismo.

A partir da LDB e das respectivas reflexões suscitadas sobre sociedade, a escolarização de adultos ganha enfoque sobre a formação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania, ao passo que a EJA vai sendo afastada do caráter tecnicista, que concebia a formação como um mero mecanismo de sustentar o mercado (Serra, 2023). É importante pensar que a profissionalização com o objetivo de abastecer o mercado com mão de obra não pauta a mobilidade social como uma prioridade.

Gadotti (2009) chama a atenção para o recuo de apenas 0,1% do percentual de analfabetismo no Brasil entre os anos de 2007 e 2008. Apesar de antigo, o dado nos revela que mesmo em um governo comprometido com a erradicação do analfabetismo como meta da pasta nacional de educação, os resultados não aparecem a curto prazo.

Ainda de acordo com o autor, os esforços governamentais se mantinham, [como de fato se mantém], focados nas políticas de alfabetização e combate ao analfabetismo na idade regular

e primária, não contemplando, ou considerando subjetiva e parcialmente, a realidade de adultos analfabetos. Nesse ponto, realçamos a necessidade de fortalecimento dos CESEC como política estratégica de acesso e permanência à Educação Básica.

Precede à normatização nacional, a Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), convocada ordinária e periodicamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com o objetivo de avaliar e propor programas e metas na arena internacional para a educação de adultos. A Confinteia exerce papel fundamental para as pactuações e respectivas formulações de políticas públicas para a EJA no Brasil (Gadotti, 2009):

A Confinteia V aprovou a “Declaração de Hamburgo” e adotou uma “Agenda para o futuro” que incluiu a “Década Paulo Freire da Alfabetização”, entendendo a Educação de Adultos como um direito de todos e destacando a importância de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários (Gadotti, 2009, p. 11).

De acordo com Serra (2023), a abertura política ocorrida no fim do Regime Militar brasileiro favoreceu, dentre as várias transformações chanceladas no campo da democracia, a criação de espaço para a discussão acerca da democratização do acesso à Educação como pauta de uma educação popular emergida nos movimentos sociais que se fortaleciam com a derrocada do regime golpista.

Nesse cenário, vai se configurando uma proposta de Educação Popular socioculturalista como um projeto de “implementar na escola pública um ensino voltado para as necessidades do aluno trabalhador” (Serra, 2023, p. 6).

Anteriores ao cenário de abertura política que favoreceu as proposições de caráter popular da CF e LDB concernentes à EJA, predominava-se o caráter assistencialista, expressos sobretudo pelos tímidos programas e projetos de escolarização de adultos do país. Leite (2013) nos esboça, de maneira concisa, este histórico da trajetória da EJA no Brasil, iniciada a partir de 1930, a partir da ampliação da educação elementar.

A partir de 1940, o ensino elementar passa a contemplar a população adulta. Em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) precursiona a discussão sobre a temática alfabetização e adultos, sustentada pela Pedagogia Freireana (Leite, 2013).

Com o Golpe Militar em 1964, as construções e conquistas em torno da alfabetização de adultos retroagiram. Em 1967 foi lançado, pelo governo federal, o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (Mobral), o qual foi extinto em 1985, no desfecho da abertura política, que trouxe novos contornos revolucionários e inovadores para educação de adultos (Leite, 2013).

A questão da escola pública acirrou as discussões dos trabalhos da Constituinte de 1987 a 1988. A Constituição Federal de 1988 estendeu o direito do ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias, o que implicou na necessidade de ampliar as oportunidades educacionais para os que ultrapassavam a idade de escolarização regular (Leite, 2013, p. 44).

Conforme nos elucidou Leite (2013), a primeira previsão constitucional da Educação de Jovens e Adultos como um direito foi concebida pela Constituição Federal de 1988, no entanto, sendo tratada, ainda, como uma proposta de oferta despreziosa e sem proposições específicas de organização.

Acerca da modalidade, originalmente, o texto constitucional, mais especificamente no inciso I do Art. 208, versava apenas que o dever do Estado seria efetivado mediante a garantia de “Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988).

De acordo com Serra (2023), até metade da década de 1990, antes de ser intitulada uma modalidade da Educação Básica, a educação de adultos vivenciava processos de retração de políticas públicas, conforme, inclusive, se evidencia pelas descontinuidades das políticas verificadas no histórico da trajetória da EJA estabelecido por Leite (2013).

Entre as primeiras ações progressistas da EJA, além da LDB, a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, teve seu protagonismo ao trazer para o texto constitucional que o “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1996a).

A referida emenda criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério (FUNDEF). Dessa forma, considerando que o instrumento jurídico se tratou de regulamentação de financiamento da Educação por fonte vinculada, é importante refletir que essa nova redação do Art. 208 reforça a pretensão de oferta da EJA que, conforme afirmado, originalmente foi concebida de maneira despreziosa.

Além do inciso primeiro do Art. 208, é pertinente considerar outras garantias educacionais da CF que, apesar de não serem diretamente direcionadas à EJA, favoreciam a forma peculiar da sua organização: a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”, prevista no inciso VI do referido artigo; e a “erradicação do analfabetismo”, a “universalização do atendimento escolar” e a “formação para o trabalho”, estabelecidos, respectivamente, nos incisos I, II e IV do Art. 214.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1979, o percentual da população com idades entre 15 e 19 anos que frequentava a escola na

educação primária (antiga 1ª a 8ª série), era de apenas 43%; e ainda que esse percentual caia para 33,3% entre o público de 20 a 24 anos de idade. Naquele mesmo ano, os percentuais de alfabetização eram de 13,7% para o público de 15 a 19 anos; e de 14,4% entre as pessoas de 20 a 24 anos de idade.

Tendo em vista os percentuais trazidos acima, é pertinente afirmar que as proposições dos Artigos 208 e 214 da Constituição Federal representam uma oportunidade real de elevação dos índices de escolarização e alfabetização no Brasil, sobretudo entre a população mais pobre.

Antes de partirmos para a discussão da EJA na LDB, esclarecemos que os últimos dados relativos às taxas de alfabetização e frequência à escola, da população em idade da EJA, anteriores a 1988 e disponibilizados em fontes confiáveis para uma pesquisa acadêmica, foram os de 1979, portando, não trouxemos de anos mais próximos ao da promulgação da Carta Magna.

Conforme já afirmado nesta seção, a Constituição Federal previu muito genericamente a organização e a oferta da EJA, apesar de já podermos considerar essa proposição um avanço se compararmos com as Constituições anteriores, que nada dispunham efetivamente sobre a educação de adultos. Dessa forma, o grande salto no sentido da sistematização da organização e oferta da modalidade veio com a LDB de 1996, conforme pondera Gadotti (2009):

A conquista deste direito depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito à educação não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis (Gadotti, 2009, p. 17).

A Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases para a organização da educação nacional e dispôs, mais especificamente, sobre a organização dos sistemas de ensino federal, estadual, distrital e municipal; trouxe, dentre as suas várias inovações conceituais e de organização da educação brasileira, a regulamentação das modalidades de oferta, dentre as quais, incluiu a Educação de Jovens e Adultos.

A elevação da EJA para a condição de modalidade da Educação Básica representa um marco importante no sentido do financiamento e para a ampliação do direito à educação pela via da escolarização e retomada de estudos para jovens e adultos que tiveram o acesso e/ou a permanência negados em algum momento da vida, consoante a Franzoi e Machado (2010):

A obrigatoriedade da oferta de ensino fundamental a todos, prevista também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, consolida a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da educação básica, constituindo-se numa possibilidade de superação da concepção de oferta aligeirada e compensatória de escolarização que vinha marcando as experiências de ensino supletivo pelo país. Essa nova configuração da EJA traz a possibilidade de aproximação do debate entre Trabalho e Educação e

EJA, o que vai resultar na aproximação dessa modalidade de ensino da modalidade de educação profissional (EP) (Franzoi; Machado, 2010, p. 13).

As LDB anteriores denominavam de “supletivo” a escolarização do público jovem e adulto fora da idade recomendada. De acordo com Franco e Ramos (2023):

Isso porque, durante anos, a preocupação central do governo era apenas alfabetizar a população que jamais tinha ido à escola ou que frequentou pouco os bancos escolares. Ao propor as campanhas nacionais de educação de jovens e adultos, o objetivo maior era qualificar os migrantes rurais, de forma a garantir o uso de mão de obra necessária para sustentar o crescimento da produção industrial. No entanto, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, em vigência desde os anos de 2000, a função da Educação de Jovens e Adultos mudou e esta passou a ser uma modalidade que vai além de um “ensino supletivo”, de suprir uma escolaridade perdida (Franco; Ramos, 2023, p. 9).

A LDB de 1961 – Lei nº 4.024 – em seu Art. 27, previa apenas que “o ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (Brasil, 1971).

A LDB seguinte – Lei nº 5.692 – destinou o capítulo IV para tratar do ensino supletivo. No entanto, a oferta ainda era tratada de forma muito elementar. Além de determinar que o ensino supletivo seria ofertado por meio de cursos e exames, trazia as finalidades específicas da forma de oferta:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único: O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de ensino de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

A partir da Lei nº 9.394/1996, a oferta da EJA “com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996b), passa a ser uma das garantias do Estado para com a Educação e representa um passo de progresso em comparação com as demais LDB, as quais, conforme evidenciado, não previa essa adequação da oferta a partir das realidades contextuais do público-alvo.

O Art. 24 da mesma lei reforça essa adequação estabelecendo, dentre os regramentos da organização da Educação Básica, que “os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de

educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do Art. 4º (Brasil, 1996b).

A seção V da lei, que contempla os artigos 37 e 38, é dedicado a especificar a Educação de Jovens e Adultos e respectivas garantias, reafirmando a obrigatoriedade de organização e oferta adequadas ao público específico da EJA e que a modalidade “constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996b), e que “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (Brasil, 1996b).

Diante do exposto, é possível concluir que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil efetivamente nasce, se consolida e ganha, gradativamente, força e forma a partir da atual LDB, sendo constituída como um direito educacional com garantias de financiamento em pé de igualdade com as etapas e demais modalidades da Educação Básica, com regramento de organização adequada às peculiaridades do público jovem/adulto trabalhador e com possibilidade de formação profissional/técnica integrada.

A partir da LDB, estados e municípios passam a criar suas legislações educacionais e organizar seus sistemas de ensino a partir das atuações prioritárias determinadas pelos artigos 10 e 11 da Lei 9.394/1996.

A partir de então, as proposições dos programas voltados à escolarização de adultos se findam na contextualização e adequação dos meios de ensino a partir dos panoramas contextuais de trabalho, cultura e sociedade dos educandos, geralmente marcados pelas desigualdades. A este respeito, Franco e Ramos (2023) concluem que:

Então, ao menos no plano formal, a EJA vem se constituindo como uma oportunidade significativa de melhorar as condições de vida, de superar a exclusão, de reconstruir as experiências adquiridas ao longo da vida, de ressignificar e articular os conhecimentos obtidos dentro e fora da escola, enfim de transpor as barreiras que impediram jovens e adultos de ter acesso à escolarização na idade própria (Franco; Ramos, 2023, p. 9).

Nessa perspectiva, predominaram-se as ideias de notórios educadores, como Paulo Freire, Emília Ferreiro e Darcy Ribeiro, os quais defendem um projeto popular de escolarização com vistas no desenvolvimento da criticidade e mobilidade social (Serra, 2023).

Na subseção seguinte, reunimos na discussão as bases jurídicas que regulamentam e estruturam a Educação de Jovens e Adultos e suas respectivas modalidades de oferta no estado de Minas Gerais, a fim de traçarmos um panorama geral da organização da EJA na rede estadual de ensino e de contextualizar o CESEC do Leste Mineiro nesta sistematização.

2.1.1 A regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Minas Gerais

Nesta subseção, tratamos das regulamentações e normativas que subsidiam e direcionam a organização da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Minas Gerais. Exploramos, além da constituição estadual, os principais marcos jurídicos da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e Conselho Estadual de Educação (CEE), como pareceres e resoluções, que institucionalizaram a organização da EJA no âmbito estadual.

A Constituição do Estado de Minas Gerais dedica a seção III à Educação, e suas prerrogativas basicamente recepcionam o que dispõe a CF. Da mesma forma, as regulamentações específicas, expressas nas resoluções da SEE e CEE, que se pautam na carta magna no estado, ampliam a garantia de oferta e a organização adequada preconizados pela CF e LDB.

Assim como a Constituição Federal, a estadual também não projeta o atendimento do público jovem/adulto em modalidade específica, limitando-se apenas em sinalizar uma intenção de oferta entre meio as proposições e obrigações do Executivo para com a garantia do Ensino Fundamental e Médio. “Foi somente a partir das últimas décadas do século XX que percebemos que o pensamento pedagógico e as políticas de educação escolar de jovens e adultos adquiriram identidade e formato próprios, valorizando essa modalidade educativa” (Franco; Ramos, 2023, p. 9).

O inciso primeiro do artigo 198 da Carta Magna estadual reafirma a oferta do “Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, mesmo para os que não tiverem tido acesso a ele na idade própria, em período de oito horas diárias para o curso diurno” (Minas Gerais, 1989). Os incisos XII e XVIII do mesmo artigo preveem, respectivamente, “expansão da oferta de ensino noturno regular e de ensino supletivo, adequados às condições do educando”; e a “oferta de Educação Básica e educação profissional aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e aos jovens e adultos em cumprimento de pena, bem como aos egressos dos sistemas socioeducativo e prisional” (Minas Gerais, 1989).

É importante salientar que, assim como elucidado na análise na CF, no início desta seção, a expansão da oferta do ensino noturno regular, conforme posto no dispositivo constitucional trazido acima, embora não seja direcionado especificamente à EJA, acaba favorecendo a sua organização, haja vista que comumente o público jovem/adulto trabalhador consegue se dedicar aos estudos somente no noturno, em função das suas rotinas de trabalho.

A atuação do CEE foi primordial para a consolidação dos direitos garantidos pela LDB no Estado de Minas Gerais.

Em 24 de abril de 2001, foi aprovado o Parecer CEE nº 584/2001, que orienta a criação e respectiva regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no âmbito da SEEMG, cuja justificativa se fundou do mérito de que “condições sociais adversas e o quadro socioeducacional seletivo têm reproduzido excluídos do Ensino Fundamental e Médio, mantendo o contingente de jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa” (Minas Gerais, 1989).

O CEE também reforçou no referido parecer a necessidade de que a organização da EJA seja pensada como uma proposta pedagógica e curricular contextualizada com os quadros sociais do público jovem, adulto e trabalhador, chancelando experiências educativas que valorizem os conhecimentos próprio dos educandos.

Desse modo, o ensino deve ser pautado não apenas na reprodução de conteúdo científicos academicistas, mas, principalmente, focado em aprendizagens significativas como produto da produção de conhecimentos a partir de experiências culturais, sociais e de trabalho.

Finalmente, a Resolução CEE nº 444/01, de 24 de abril de 2001, regulamentou a organização e oferta da EJA em Minas Gerais, seguindo a proposta do Parecer CEE 584/01.

Dentre os vários pontos trazidos pela referida Resolução, os principais foram o estabelecimento das áreas do conhecimento e respectivos componentes curriculares obrigatórios; a carga horária obrigatória (50% da carga horária da modalidade regular, tanto para o Ensino Fundamental, quanto para o médio); a frequência mínima obrigatória (75% da carga horária anual/semestral); e a idade mínima para ingresso (15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos no Ensino Médio). A Resolução versou, ainda, sobre a organização de exames supletivos pelo sistema de ensino.

A organização da Educação Básica, bem como o funcionamento das escolas no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, são ambos regulamentados pela Resolução SEE nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024.

Assim como na LDB, na Resolução 4.948/2024, a Educação de Jovens e Adultos se constitui como uma modalidade da Educação Básica. O capítulo I do título III da referida Resolução, que abrange do artigo 63 ao 69, é dedicado à EJA.

O Art. 66 preconiza que a oferta ocorrerá de maneira (I) presencial; (II) semipresencial (esta oferecida pelos CESECs); (III) exames especiais para certificação em bancas permanentes de avaliação (em funcionamento em CESECs); e (IV) por meio de exames nacionais de certificação, como no caso do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Além disso, o texto regulamentador determina ainda as idades mínimas para ingresso na modalidade: 15 anos para a etapa fundamental; e 18 para o Ensino Médio. Sobre a organização, o instrumento jurídico afirma que o Ensino Fundamental será organizado em quatro períodos semestrais; e o médio, em três.

Por fim, a Resolução 4.948/2024 estabelece ainda que o funcionamento dos CESEC será regulamentado por Resolução específica. Atualmente, a Resolução vigente desta matéria é a Resolução SEE nº 2.943, de 18 de março de 2016, a qual será tratada mais detalhadamente na subseção seguinte, contextualizando a organização e o funcionamento do CESEC do Leste Mineiro.

A Educação de Jovens e Adultos na modalidade semipresencial, ofertada pelo CESEC, também é regulamentada pela Resolução CEE 444/01, em seu Art. 3º. Além disso, os artigos de 8 a 12 versam sobre os exames supletivos de certificação de jovens e adultos com idade para ingresso na EJA a cargo do sistema estadual de educação.

Conforme afirmado na subseção 2.1.1, a modalidade de oferta semipresencial da EJA em Minas Gerais, no âmbito da SEEMG, ocorre nos CESECs. Atualmente, o funcionamento dos Centros Estaduais de Educação Continuada é regulamentado pela Resolução SEEMG Nº 2.943/2016, mediante a qual, o CESEC do Leste Mineiro atende estudantes público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, em função dos contextos sociais e de trabalho, necessitam de oferta adequada às suas demandas específicas. Neste sentido, é pertinente contextualizar o CESEC como uma viável política de acesso, permanência e conclusão.

Mediante o Artigo 13 da Resolução SEEMG nº 2.943/2016, o turno escolar não se organiza em horários de aulas de 50 minutos por Componente Curricular, como nas escolas regulares; mas sim de modo que os professores estejam individualmente à disposição dos estudantes durante o turno de funcionamento da escola. Como o CESEC do Leste Mineiro funciona apenas no noturno, o seu horário de funcionamento é das 18:00 às 21:27.

Conforme elucidados nos Artigos 8º, 11, 17 e 21 da Resolução SEEMG nº 2.493/2016, os estudantes realizam matrícula única por etapa de escolarização e vão escolhem os componentes curriculares que desejam ir cursando. Na medida em que vão concluindo as disciplinas escolhidas, vão escolhendo outras, até cursarem todos os componentes curriculares da etapa na qual se matricularam.

Cada componente curricular é organizado em cinco módulos; e cada módulo é composto por um trabalho avaliado em 40 pontos e uma prova relativa ao respectivo trabalho avaliada em 60 pontos.

A oferta é semipresencial e, portanto, a frequência diária não é obrigatória, mas os alunos precisam frequentar presencialmente 16 horas em cada disciplina cursada: este é um dos pré-requisitos de aprovação/conclusão. A conclusão é contabilizada individualmente por disciplina e controlada em uma carteirinha preenchida pelos professores e pedagoga, onde constam as notas de cada módulo concluído.

O Artigo 22 da mesma Resolução estabelece que a organização curricular precisa atender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que o Ensino Religioso não será ofertado em função da especificidade de organização do CESEC e, finalmente, o Artigo 27 discorre sobre as exigências para a conclusão/promoção: é necessário que o estudante, além de cumprir a carga horária mínima presencial obrigatória de 16 horas por Componente Curricular; também obtenha, em cada módulo, rendimento mínimo de 50 pontos do total de 100 distribuídos da seguinte forma: 60 pontos de prova e 40 pontos referentes ao cumprimento de um trabalho, que trata-se de um plano de estudos elaborado pelo professor e no qual constam conteúdos e atividades relacionados à disciplina cursada. Além disso, é necessário, ainda que o estudante tenha obtido pelo menos 50% do total dos 60 pontos da prova aplicada, ou seja, caso ele obtenha uma nota de 40 pontos no trabalho e menos de 30 na prova, será necessário ser submetido novamente à realização da prova.

Nos horários de planejamento, os professores, além de corrigirem atividades avaliativas, planejam e reproduzem os materiais de estudos para serem entregues aos estudantes, visto que a utilização do Livro Didático é inviável à modalidade de oferta e que a SEEMG não reproduz material padronizado específico para o público de CESEC; mas apenas documentos curriculares de caráter orientador, por componente curricular/área do conhecimento, que são disponibilizados aos docentes e a partir dos quais cada professor deve elaborar seus planos de estudos/trabalhos mencionados acima como atividade avaliativa.

Diante do exposto, é possível verificar que, conforme afirmado em parágrafo anterior, de fato os Centros Estaduais de Educação Continuada se constituem como uma política de acesso, permanência e conclusão, dada a pertinência da sua forma de organização e modalidade de oferta adequadas às necessidades do público alvo da EJA que, em geral, retornam para a escola motivados por oportunidades de ascensão profissional.

Mas ocorre que quando este retorno acontece através de escolas regulares, cuja modalidade de oferta é presencial, a exigência da frequência mínima de 75% representa, na realidade deste público, um complicador diante das suas rotinas de vida e trabalho. Logo, teoricamente, a forma de organização e oferta dos CESEC, especializada ao público adulto e

trabalhador, representaria um facilitador para a conclusão da Educação Básica pelos estudantes matriculados.

A EJA de hoje apresenta um formato diferenciado e traz para a sala de aula pessoas de diferentes idades, gêneros, culturas, distintas experiências de escolarização, de vida, de trabalho, o que claramente comprova a diversidade que a Educação de Jovens e Adultos carrega (Franco; Ramos, 2023, p. 10).

Entretanto, na prática evidenciada pelos baixos percentuais de conclusões das etapas da Educação Básica, o principal problema enfrentado pelo CESEC do Leste Mineiro é o abandono escolar e/ou a ausência discente prolongada das atividades escolares.

Na seção seguinte, antes de abordarmos a organização e os resultados do CESEC do Leste Mineiro, estabelecemos uma análise dos dados de abandono nos cenários nacional e estadual, a fim de contextualizar o problema dos baixos índices de conclusão das etapas da Educação Básica da escola nas dimensões nacional e estadual.

2.2 O PROBLEMA DO ABANDONO NO CENÁRIO NACIONAL E ESTADUAL

Nesta seção descritiva, apresentamos as taxas de abandono escolar no Brasil e no estado de Minas Gerais, de modo a dimensionar tais fatores para além da EJA e, neste sentido, estabelecermos um diálogo entre as realidades do CESEC do Leste Mineiro e da modalidade regular de escolarização, uma vez que o público do CESEC é composto majoritariamente por indivíduos acometidos por um cenário de fracasso escolar na modalidade regular de oferta.

Ressaltamos que, neste momento, será proposta, apenas, uma análise de dados censitários. Os fatores que levam a esses resultados são minuciosamente tratados nas subseções 3.1.1 e 3.1.2, nas quais serão abordadas as literaturas acerca de abandono e evasão; e reprovação, respectivamente.

De acordo com Burgos (2023) e Peregrino (2010), na década de 1980 a Educação brasileira viveu um processo de massificação com a chegada de crianças pobres nas escolas públicas.

Por conseguinte, ao longo da década de 1990 o acesso já havia se consolidado. No entanto, a permanência desses estudantes na escola ainda se apresenta como um desafio que, apesar de amenizado, acomete crianças e adolescentes das camadas mais pobres da sociedade, que se veem obrigados a abandonar os estudos em algum momento da vida, interrompendo ou, no mínimo, prejudicando suas trajetórias acadêmicas.

Os fatores que concorrem para o abandono escolar são cuidadosamente discutidos e embasados nos pressupostos teóricos que compõem o capítulo 3. Por ora, elucidaremos, abaixo, por meio das Tabelas 1 e 2, os dados estatísticos do fluxo escolar nos cenários nacional e estadual de Minas Gerais, referentes aos anos de 2017 a 2021, enfatizando a análise sobre os percentuais de abandono e de estudantes não aprovados em cada um dos anos.

Os dados que compõem as referidas tabelas foram extraídos da plataforma “Qedu”; e o interstício foi de 2017 a 2021 porque os dados de 2022 – produzidos a partir das informações captadas pelo Censo de 2022 –, são compilados e divulgados apenas em 2023.

A apresentação desses dados da rede regular de ensino se justifica pelo fato de que esses estudantes, acometidos pelo abandono escolar ou que são reprovados nas escolas regulares, tendem a procurar a EJA no futuro, muito provavelmente como alternativa mais viável ao momento em que já estarão inseridos no mercado de trabalho ou diante da necessidade de pleitearem uma vaga de emprego para a qual se exija a conclusão da Educação Básica.

Nesta perspectiva, no caso específico de Minas Gerais, o CESEC, em tese, se apresenta como uma oportunidade de acesso e permanência que se sobressai à modalidade presencial de oferta.

É importante esclarecer que na Tabela 2 foram consideradas todas as redes públicas de ensino do estado de Minas Gerais e não apenas a rede estadual, haja vista que o Ensino Fundamental é ofertado em maior proporção pelas redes municipais.

Conforme evidenciado nas Tabelas 1 e 2 e nos seus respectivos títulos, a sigla “AI” refere-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental; “AF”, aos anos finais do Ensino Fundamental; e “EM”, ao Ensino Médio. Reforçamos ainda que as células da coluna “aprovação” e das linhas anos finais do Ensino Fundamental” e “Ensino Médio” estão destacadas para melhor acompanhamento pelo leitor da análise textual estabelecida em torno desses números.

Esta análise discorrerá apenas acerca dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, pois os anos iniciais do Ensino Fundamental não são contemplados pelo CESEC.

A Tabela 1, a seguir, apresenta dados do fluxo escolar da rede pública regular de ensino, considerando as taxas de abandono, reprovação e aprovação no âmbito nacional.

Tabela 1 – Percentuais do fluxo escolar considerando taxas de reprovação, abandono e aprovação no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF) – e Ensino Médio (EM), no cenário nacional, referentes aos anos de 2017 a 2021 (%)

Anos	Reprovação	Abandono	Aprovação
2017			
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI)	5,2	0,8	94,0
Anos Finais do Ensino Fundamental (AF)	10,1	2,7	87,2
Ensino Médio (EM)	10,9	6,0	83,1
2018			
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI)	5,1	0,7	94,3
Anos Finais do Ensino Fundamental (AF)	9,5	2,4	88,1
Ensino Médio (EM)	10,6	6,1	84,4
2019			
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI)	4,3	0,5	95,1
Anos Finais do Ensino Fundamental (AF)	8,2	1,9	89,9
Ensino Médio (EM)	9,1	4,7	86,1
2020			
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI)	0,6	0,9	98,5
Anos Finais do Ensino Fundamental (AF)	1,0	1,2	97,7
Ensino Médio (EM)	2,7	2,3	95,0
2021			
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI)	1,6	0,8	97,6
Anos Finais do Ensino Fundamental (AF)	2,5	1,8	95,7
Ensino Médio (EM)	4,2	5,0	90,8

Fonte: Qedu (2024).

Em 2017, em todo o país, o quantitativo de estudantes que abandonaram os estudos ou que foram reprovados foi de 12,8% nos anos finais do Ensino Fundamental (AF); e de 16,9% no Ensino Médio (EM). Já em 2018, os referidos percentuais foram de 11,9% no AF; e de 15,6% no EM. No ano de 2019, as proporções das mesmas naturezas foram de 10,1% no AF e 13,9% no EM.

Nos anos de 2020 e 2021, no cenário nacional, esses percentuais de estudantes reprovados ou que abandonaram os estudos reduziram, chegando a 2,3% no AF e 5% no EM, em 2020; e a 4,3% no AF e 9,2% no EM, em 2021.

A Tabela 2, abaixo, apresenta dados do fluxo escolar da rede pública regular de ensino de Minas Gerais, considerando as taxas de abandono, reprovação e aprovação.

Tabela 2 – Percentuais do fluxo escolar, considerando taxas de reprovação, abandono e aprovação, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (AI) e Anos Finais (AF) – e Ensino Médio (EM), das redes públicas de ensino do estado de Minas Gerais, referentes aos anos de 2017 a 2021 (%)

Anos	Reprovação	Abandono	Aprovação
2017			
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI)	2,0	0,3	97,7
Anos Finais do Ensino Fundamental (AF)	11,8	2,7	85,5
Ensino Médio (EM)	13,4	7,7	78,9
2018			
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI)	2,0	0,2	97,7
Anos Finais do Ensino Fundamental (AF)	11,3	2,4	86,2
Ensino Médio (EM)	13,2	8,6	78,2
2019			
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI)	2,0	0,2	97,9
Anos Finais do Ensino Fundamental (AF)	10,4	1,5	88,1
Ensino Médio (EM)	11,8	5,1	83,1
2020			
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI)	0,3	0,9	98,8
Anos Finais do Ensino Fundamental (AF)	0,4	3,6	96,0
Ensino Médio (EM)	2,0	7,9	90,0
2021			
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI)	0,6	0,4	99,0
Anos Finais do Ensino Fundamental (AF)	2,2	1,5	96,3
Ensino Médio (EM)	4,9	3,9	91,9

Fonte: Qedu (2024).

Assim como na tabela anterior, a análise da Tabela 2 também se atem aos índices de aprovação para melhor dimensionamento do percentual de estudantes excluídos do processo de escolarização em virtude de reprovação ou abandono.

Em 2017, o percentual de estudantes reprovados ou que abandonaram os estudos foi de 14,5% nos anos finais do Ensino Fundamental (AF) e 21,1% no Ensino Médio (EM). Em 2018,

os quantitativos das mesmas naturezas foram de 13,8% no AF e 21,8% no EM. No ano de 2019, as proporções foram de 11,9% no AF e 16,9% no EM.

Nos anos de 2020 e 2021, o quantitativo de estudantes reprovados ou que abandonaram reduziram, alcançando as seguintes taxas: em 2020, 4% no AF e 10% no EM; e em 2021, 3,7% no AF e 8,1% no EM.

Em Minas Gerais essa redução é atribuída à determinação da SEEMG pela promoção continuada dos estudantes em função da pandemia do COVID-19. Aliás, praticamente todos os sistemas de ensino do país ou procederam com a promoção continuada dos alunos, ou flexibilizaram a avaliação somativa, sob justificativa de não comprometimento da trajetória escolar dos estudantes em função de fatores pandêmicos. Portanto, não podemos considerar essa redução de taxas no contexto de influência em torno do abandono escolar.

Com exceção dos anos de 2020 e 2021, acometidos por especificidades da pandemia, entre 2017 e 2019 pode se afirmar que em todos os anos a taxa de reprovação foi alta tanto nos anos finais do Ensino Fundamental (AF), quanto no Ensino Médio (EM), girando em torno dos 10% em ambas as etapas e cenários (estadual e nacional) analisados; e sendo superior a 13% só no EM em 2017 e 2018 na rede pública estadual.

É pertinente chamar atenção também para o fato de que mesmo diante da idade obrigatória de escolarização ser de 4 aos 17 anos, conforme preconiza o Art. 4º da LDB, as taxas de abandono no Ensino Médio chegaram à quase 10% nos anos de 2017 e 2018, mais especificamente 7,7% e 8,6%, respectivamente.

É importante destacar que ainda que as taxas em torno de 10% sejam, na visão geral, consideradas “pequenas”, se considerarmos a idade obrigatória (de 4 aos 17 anos); e as conquistas de financiamento da Educação pública no Brasil no sentido da garantia da permanência, é inadmissível que tais proporções de crianças e jovens, muitos dos quais, pobres, sigam excluídos da garantia de um direito constitucional fundamental.

Por fim, as Tabelas 1 e 2 nos evidenciam ainda que o abandono escolar, em termos percentuais, quase triplicou dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental e praticamente duplicam dos anos finais para o Ensino Médio.

Na análise estadual, essa diferença tende a se acentuar ainda mais na transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Portanto, concluímos que, de fato, o abandono escolar e, principalmente, a quantidade de estudantes excluídos do processo de escolarização no Brasil é um problema histórico da Educação brasileira.

Diante da análise, concluímos também que a modalidade semipresencial de oferta da EJA, mesmo com suas adequações, ainda não consegue superar esses problemas. O grande

percentual de abandono, em detrimento do reduzido quantitativo de estudantes que conseguem concluir a Educação Básica no CESEC do Leste Mineiro evidenciam que os fatores que ameaçam a permanência dos estudantes, principalmente os mais pobres, vão se reproduzindo e perpassando pelas diferentes modalidades de oferta.

Na subseção 2.3 trazemos uma apresentação do CESEC do Leste Mineiro, considerando suas estruturas físicas e de pessoal e formas de organização.

2.3 O CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (CESEC) DO LESTE MINEIRO

Mediante o arcabouço jurídico e das políticas públicas de organização da EJA, apresentados na seção 2.1, e dos dados relativos ao abandono escolar no cenário nacional e estadual, trazidos na seção 2.2; nesta terceira seção do capítulo descritivo contextualizamos o CESEC do Leste Mineiro, mediante as regulamentações normativas do estado de Minas Gerais, abordando os aspectos e características organizacionais e curriculares da escola e da sociedade em que está inserida.

Além disso, trazemos à uma discussão analítica os dados relativos ao fluxo escolar, considerando os índices de abandono e de conclusão, além do percentual de estudantes que findam o ano letivo sem concluírem a etapa da Educação Básica para a qual se matricularam.

O CESEC do Leste Mineiro está localizado no Centro de uma cidade do Leste de Minas Gerais. A unidade de ensino é vinculada à uma das 47 Superintendências Regionais de Ensino, que fica na cidade vizinha, há 12 km da cidade onde o CESEC é situado.

O Centro, bairro em que a escola se localiza, é antigo e predominantemente comercial. A maioria das poucas moradias existentes são apartamentos, muitos de porte pequenos e cujos moradores, em geral, ou são trabalhadores do próprio bairro; ou são munícipes que já residem há anos na localidade.

Em função das características locais detalhadas no parágrafo anterior, os alunos do CESEC são predominantemente de bairros mais afastados. A maioria dos estudantes se deslocam para escola geralmente de transporte coletivo, veículo próprio, bicicleta ou moto-taxi. Alguns poucos relatam que vão caminhando. A escola também recebe estudantes de outros municípios do Leste de Minas Gerais.

O corpo discente da escola é composto, majoritariamente, por adultos, do sexo masculino, pretos ou pardos, residentes de áreas mais periféricas do município e inseridos no mercado de trabalho formal no setor de siderurgia e serviços. O quantitativo de mulheres é

relativamente menor do que o de homens, mas, no geral, seguem essas mesmas características sociais. As idades, independente do sexo é, predominantemente entre 24 e 45 anos.

Alguns estudantes, em menor percentual, são oriundos de cidades vizinhas interioranas, os quais, no geral, são trabalhadores informais, rurais ou urbano.

Destacamos que este perfil discente foi estabelecido, em primeiro momento, a partir somente da percepção do pesquisador e de informações da secretaria escolar. No entanto, na fase de campo da pesquisa foram aplicados questionários aos estudantes que evidenciaram este perfil com informações mais específicas, detalhadas e quantificadas.

De acordo com o Censo demográfico de 2022, a população da cidade em que o CESEC está localizado é estimada em 227.731 habitantes. O IDH do município é de 0,771 (médio). A indústria de mineração e metalurgia é a principal atividade econômica da região metropolitana na qual se localiza o CESEC do Leste Mineiro.

Nas regiões adjacentes, por serem cidades mais interioranas, prevalecem a pecuária e a agricultura como bases da economia local, seguidas de uma considerável empregabilidade em torno da produção de celulose.

O CESEC funciona em regime de coabitação com a Escola Estadual Darcy Ribeiro³. Em função desse funcionamento concomitante, o atendimento pelo CESEC acontece apenas no noturno, no horário das 18:00 às 21:27.

Nas terças feiras, entre 16:30 e 18:00, ocorre uma reunião de caráter pedagógico e administrativo entre o corpo docente e a equipe gestora⁴, com a finalidade de repasse de informações e tomadas de decisões coletivas pertinentes ao magistério.

Esclarecemos que o fracionamento dos horários acima informados ocorre pela composição da carga horária dos professores. De acordo com a Lei estadual nº 15.293/2004, a carga horária semanal dos professores da Educação Básica é de 24 horas, sendo composta por 16 horas no exercício da docência e 8 horas dedicadas ao planejamento. Desse cálculo, exclui-se 15 minutos de lanche.

Dessa forma, os professores do CESEC precisam cumprir diariamente, em sala de aula, 3 horas e 12 minutos, que multiplicados pelos 5 dias da semana, totalizam as 16 horas citadas anteriormente.

Portanto, os horários do turno são entre 18:00 e 21:27, já incluindo os 15 minutos do recreio que, conforme explicado acima, não podem ser computados na carga horária escolar.

³ O nome da escola é fictício, para preservar sua identidade, bem como a dos participantes da pesquisa.

⁴ Tendo em vista que o CESEC do Leste Mineiro não possui vice-diretor, a equipe gestora da escola é composta pela diretora escolar e Especialista d educação Básica (pedagoga).

As edificações escolares são apenas no térreo e é composta por 10 salas de aula, uma biblioteca, setor pedagógico, sala dos professores, direção, secretaria, cozinha com dispensa, pátio coberto, aberto e semiaberto e um estacionamento fechado.

Todas as salas de aula possuem ventiladores de parede, carteiras em boas condições de uso e quatro janelas, que as deixam bem arejadas. Tanto as salas de aula quanto os demais espaços do administrativo e de outras atividades, são todas revestidas de cerâmica no piso e nas paredes e estão em boas condições estruturais.

A escola possui ainda uma quadra poliesportiva e um laboratório de informática. No entanto, os equipamentos de informática integram o patrimônio da escola Darcy Ribeiro e, portanto, não podem ser utilizados pelo CESEC. A quadra não é utilizada porque a Educação Física não integra os componentes curriculares obrigatórios das áreas de conhecimento estabelecidos pela Resolução CEE nº 444/01. Além disso, as atividades extraclasse, quando ocorrem, são geralmente desenvolvidas em um dos pátios da escola.

O mobiliário e os equipamentos escolares são variados e estão em boas condições de uso, atendendo a contento as necessidades docentes e discentes.

O quadro de pessoal da unidade de ensino é composto por 11 professores em atendimento diário em sala de aula, sendo 10 efetivos e um em designação temporária.

A escola ainda conta com cinco Assistentes Técnicos da Educação Básica (ATB), em atuação na secretaria, sendo duas efetivas e três em designação temporária; quatro auxiliares de serviços da Educação Básica (ASB), em atuação na cozinha e limpeza do prédio, sendo todas em designação temporária; e uma professora de apoio ao uso da biblioteca (PEUB), em designação temporária.

A escola conta ainda com trabalho voluntário de 3 colaboradores, em cumprimento trabalho comunitário por medida judicial, atuando no controle de acesso pelos portões do prédio escolar.

O CESEC possui uma banca de avaliação permanente que é composta por três professores efetivos e um assistente técnico da Educação Básica (ATB) em designação temporária.

Os servidores que atuam na banca de avaliação permanente não atendem aos estudantes em sala de aula, mas trabalham na organização e aplicação de avaliações únicas de certificação da Educação Básica, que consiste em um teste multidisciplinar para cada etapa de escolarização.

Cabe ressaltar que a banca de avaliação permanente não possui relação com a matrícula dos estudantes atendidos em sala de aula. Os indivíduos optam em se matricular no atendimento regular, ou em se inscreverem para se submeterem às provas da banca. Aos alunos

matriculados, é garantido o direito de realizarem testes da banca, se assim desejarem, sem prejuízo do atendimento em sala de aula.

A escola é administrada por uma diretora, pertencente à carreira de professora da Educação Básica, efetiva; que é assessorada na gestão por uma secretária escolar, pertencente à carreira de ATB, efetiva; e uma especialista de Educação Básica (pedagoga), efetiva. Não há vice-diretor na unidade de ensino.

Em linhas gerais, na época da elaboração do problema de pesquisa, foi verificado que o CESEC do Leste Mineiro enfrentava três problemáticas centrais relativas (I) a alta rotatividade de estudantes ao longo de todo o ano que sobrecarrega a secretaria escolar; (II) problemas relacionados ao funcionamento em função da coabitação do prédio escolar com a Escola Estadual Darcy Ribeiro; e (III) o baixo quantitativo anual de estudantes concluem as etapas da Educação Básica para as quais se matricularam. As problemáticas introduzidas seguem detalhadamente abaixo na ordem em que foram numeradas neste parágrafo.

A alta rotatividade de estudantes, ingressos e egressos, ao longo de todo o ano letivo, gera um volume de trabalho demasiado na secretaria escolar relativo à inserção e expedição de documentos referentes à vida escolar e matrículas. Além disso, é comum a apresentação de documentos antigos e deteriorados ou com problemas de registro que acabam dificultando ainda mais o trabalho no setor que já é, pela natureza da modalidade de oferta da escola, bastante sobrecarregado.

A segunda problemática é em função da coabitação vivenciada pela escola. A E.E. Darcy Ribeiro, que divide o espaço com o CESEC, oferta o Ensino Médio em turno integral.

Tipicamente, a proposta de funcionamento do CESEC é com portão aberto, visto que não há horários regulares de aulas como nas escolas comuns. No entanto, a escola Darcy Ribeiro não pode funcionar com o portão aberto em função da faixa etária da sua clientela. Diante disso, o CESEC pode funcionar apenas no noturno, o que acarreta no não atendimento de um percentual expressivo de cidadãos.

O terceiro problema⁵ vivenciado pela escola se associa aos resultados de fluxo: as taxas de conclusão das etapas da Educação Básica pelos estudantes são, historicamente, extremamente baixas; enquanto as de abandono apresentam índices significativamente elevados. No cenário político, esses maus resultados de fluxo acabam ameaçando a continuidade de funcionamento do CESEC.

⁵ Os dados que evidenciam esta problemática são minuciosamente analisados a partir de tabelas e gráficos na seção 2.4.

Dentre as situações trazidas acima, a problemática relativa ao baixo percentual de conclusão das etapas da Educação Básica pelos estudantes se relaciona mais diretamente com a atividade finalística da escola e, portanto, emerge como mais pertinente para um caso de gestão.

Além disso, ressaltamos que, conforme evidenciado na seção 2.1, a EJA representa um importante passo na direção da universalização do acesso à educação. Nesta perspectiva, a escolha de analisar os problemas relativos aos resultados de fluxo escolar pela lente acadêmica se justifica pela necessidade de fortalecimento dos Centros Estaduais de Educação Continuada, cuja maioria apresenta baixos percentuais de conclusão dos estudos, paralelo a altos índices de abandono.

É importante destacar ainda que lançar luz sobre os percalços que comprometem a permanência na escola do público-alvo da EJA, favorece reflexões individuais e coletivas sobre mazelas históricas da sociedade brasileira.

Além da reflexão sociológica projetada no parágrafo anterior, também pretendemos que os resultados deste trabalho possam subsidiar a formulação de políticas públicas relativas à escolarização de jovens e adultos e orientar o aprimoramento de um planejamento curricular e metodológico que oportunizem a promoção de aprendizagens significativa a partir de experiências de ensino contextualizadas/adequadas.

Outra questão ainda associada ao fluxo da escola é a expressiva e gradativa redução de matrículas verificada entre os anos do interstício analisado.

No entanto, salientamos que essa redução do número de ingressos é um fator apresentado ao longo do texto apenas para fins de contextualização do cenário escolar: esta pesquisa se limita em representar esses números em gráfico e tabelas apenas para melhor compreensão da situação.

Assim, reforçamos que o foco de todo o trabalho será investigar as causas do baixo percentual de conclusão das etapas da Educação Básica no CESEC do Leste Mineiro.

Finalizando este capítulo descritivo, a seção 2.4 se dedica à análise do fluxo da escola, chamando a atenção para o baixo percentual de conclusão anual das etapas da Educação Básica pelos estudantes.

2.4 OS ÍNDICES DE CONCLUSÃO DAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CESEC DO LESTE MINEIRO, DE 2018 A 2022

Esta subseção é dedicada à descrição minuciosa do problema de gestão apresentado. São abordados os baixos percentuais de conclusão das etapas da Educação Básica, ano a ano, mediante a análise de evidências organizadas em gráficos e tabelas. Conforme apontado na seção 2.3, as taxas de conclusão das etapas da Educação Básica do CESEC do Leste Mineiro são historicamente baixas.

Do ponto de vista político e na perspectiva de resultados escolares, essa problemática pode ameaçar a própria continuidade de funcionamento da unidade de ensino. Portanto, reforçamos a importância da análise do caso com vistas no fortalecimento do CESEC em questão e, eventualmente, de demais unidades.

As evidências dos fatos apresentados podem ser verificadas nos cadernos de controle de frequência dos estudantes e nos relatórios extraídos do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), onde constam os registros de frequência dos alunos.

Cabe ressaltar que os tais cadernos citados são instrumentos de controle manual e pessoal de cada professor, visto que não há Diário Escolar Digital (DED) configurado para os CESEC e, portanto, os registros de presença de estudantes, para controlar o cumprimento 16 horas aulas presenciais obrigatórias, é realizado manualmente pelos professores através dos cadernos de controle de frequência, cujos dados posteriormente são informatizados no SIMADE pela secretaria escolar.

Em fevereiro de 2023 foi solicitado à secretaria escolar do CESEC do Leste Mineiro os dados do fluxo escolar, considerando números totais de matrículas, conclusões e abandono escolar, ano a ano e por etapa de escolarização, referentes ao recorte temporal de 2018 a 2022. Os dados a seguir, das Tabelas 3 e 4, foram organizados a partir de arquivos internos e SIMADE da unidade de ensino.

A Tabela 3 apresentou os dados do fluxo escolar do Ensino Fundamental, por ano e referente ao recorte temporal de 2018 a 2022, considerando o número total de matrículas e os percentuais de estudantes que chegaram ao final de cada ano letivo nas situações de abandono, concluinte ou em continuidade.

Tabela 3 – Fluxo escolar do CESEC do Leste Mineiro, no Ensino Fundamental (EF), de 2018 a 2022

Ano	Matrículas (nº)	Concluintes (%)	Abandono (%)	Em continuidade (%)
2018	1.152	7,3	48,6	44,1
2019	1.240	6,0	69,3	24,7
2020	636	1,7	0,0	98,3
2021	620	5,3	49,4	45,3
2022	601	4,0	62,1	33,9

Fonte: Sistema Mineiro de Administração Escolar (2023).

A Tabela 4 trouxe os dados da mesma natureza da Tabela 3, considerando também o interstício de 2018 a 2022, porém, referentes ao Ensino Médio, tratando ainda, assim como na Tabela 3, das mesmas situações possíveis dos estudantes no final de cada ano letivo: abandonou, concluinte ou em continuidade.

Tabela 4 – Fluxo escolar do CESEC do Leste Mineiro, no Ensino Médio (EM), de 2018 a 2022

Ano	Matrículas (nº)	Concluintes (%)	Abandono (%)	Em continuidade (%)
2018	2.873	8,2	51,9	39,9
2019	2.638	9,7	64,1	26,2
2020	1.348	5,3	0,0	94,7
2021	1.406	11,4	45,9	42,7
2022	1.144	7,1	58,1	34,8

Fonte: Simade (2023).

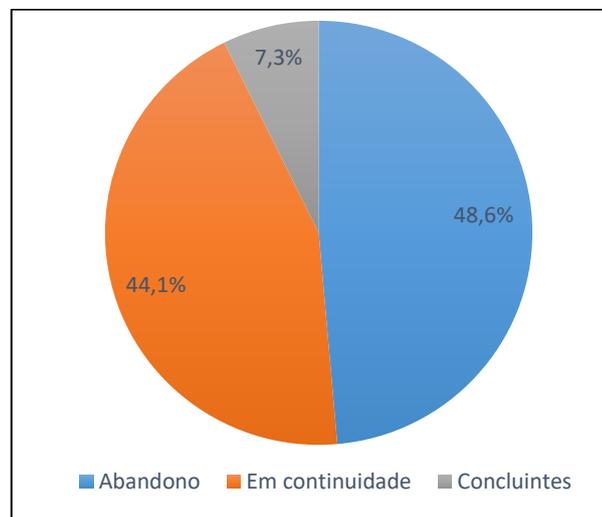
Na oportunidade, cabe ressaltar que em função da pandemia Covid19, a SEE determinou que no ano de 2020 não fosse contabilizado abandono no CESEC, em consonância à determinação de progressão continuada no ensino regular, mediante o Memorando-Circular SEE/SE – ASIE nº 5/2021, de 22 de janeiro de 2021; portanto, os campos “abandono”, tanto da Tabela 3 quanto da Tabela 4, constam zerados.

Os números trazidos nas Tabelas 3 e 4 serão mais minuciosamente representados nos gráficos e analisados ano a ano, por etapa de escolarização. Ante dessa análise é pertinente conceituar os termos que compõem as legendas dos gráficos e que representam as situações dos

alunos no término de cada ano letivo analisado: (I) concluintes: são os estudantes que concluíram a etapa de escolarização para a qual se matricularam no CESEC; (II) abandono: são os estudantes que se matricularam no CESEC e abandonaram, não chegando a concluir completamente a etapa escolar para a qual se matricularam, mas apenas efetivaram a matrícula, pegaram o material, talvez até realizaram alguns trabalhos ou provas, mas abandonaram os estudos pelo caminho e; (III) em continuidade: são os estudantes que quando o ano letivo terminou, não haviam concluído a etapa de escolarização para a qual se matricularam, mas encerraram o ano com a matrícula ativa. Entre esses, alguns ainda são frequentes e estão caminhando pelo processo; outros se afastaram da escola por um período mais longo, mas ainda não pelo prazo suficiente para serem considerados em situação de abandono escolar, que é de 60 dias letivos.

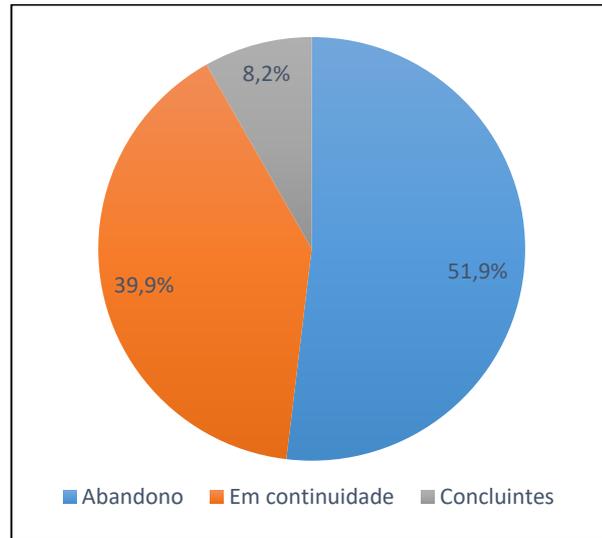
O Gráfico 1 apresenta os dados do fluxo escolar de 2018 do Ensino Fundamental (E.F.), quando apenas 7,3% dos alunos concluíram a referida etapa de escolarização. O Gráfico 2 também apresenta resultados do fluxo do ano letivo de 2018, mas referente ao Ensino Médio (E.M.), quando apenas 8,2% dos jovens e adultos matriculados concluíram essa etapa de ensino.

Gráfico 1 – Fluxo E.F. de 2018 do CESEC do Leste Mineiro / 1.152 matrículas



Fonte: Simade (2023).

Gráfico 2 – Fluxo E.M. de 2018 do CESEC do Leste Mineiro / 2.873 matrículas

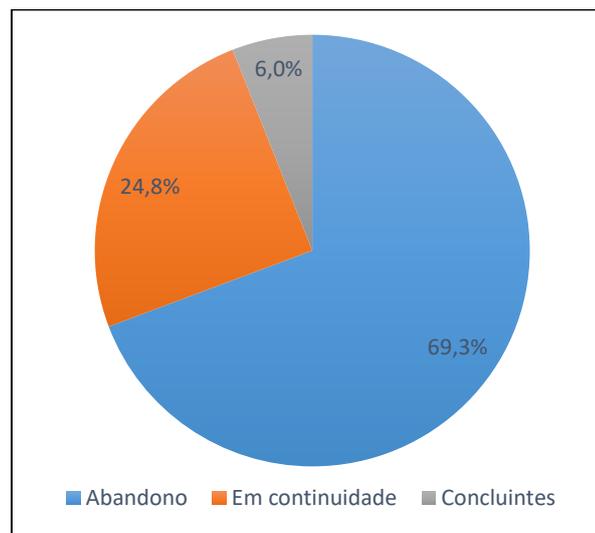


Fonte: Simade (2023).

Nota-se que ambos os gráficos apresentam números de abandono e de estudantes que permaneceram com matrícula ativa ao término do ano letivo de 2018 bem próximos; além disso, os percentuais de conclusão de cada etapa de ensino também são próximos: 7,3% e 8,2%.

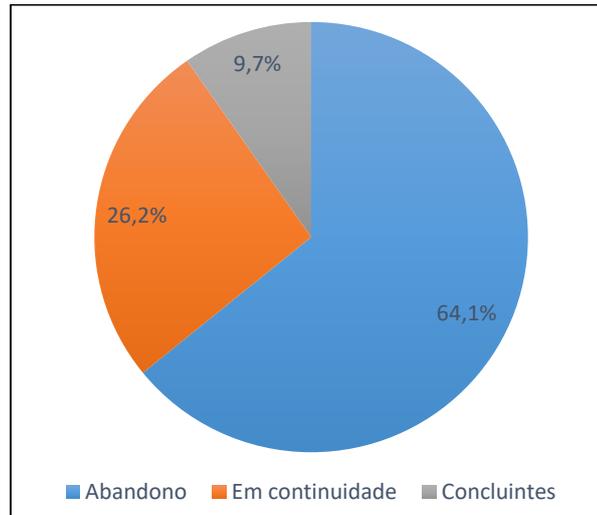
No Gráfico 3 estão representados os números do fluxo escolar do Ensino Fundamental em 2019, quando a escola atingiu apenas 6% de conclusão nesta etapa. No mesmo ano, de acordo com o Gráfico 4, o Ensino Médio fechou com 9,7% de conclusão.

Gráfico 3 – Fluxo E.F. de 2019 do CESEC do Leste Mineiro / 1.240 matrículas



Fonte: Simade (2023).

Gráfico 4 – Fluxo E.M. de 2019 do CESEC do Leste Mineiro / 2.638 matrículas

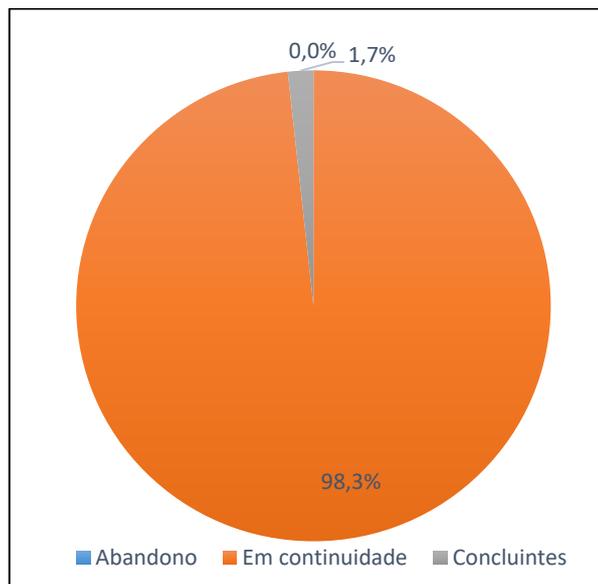


Fonte: Simade (2023).

Tomando-se como referência o ano de 2018, percebe-se em 2019 um aumento dos percentuais de abandono nas duas etapas escolares, e que este aumento interferiu sobre o percentual de continuidade, visto que os totais de conclusão oscilaram muito pouco em relação ao ano anterior: 1,3% para menos no Ensino Fundamental e 1,5% para mais no Ensino Médio.

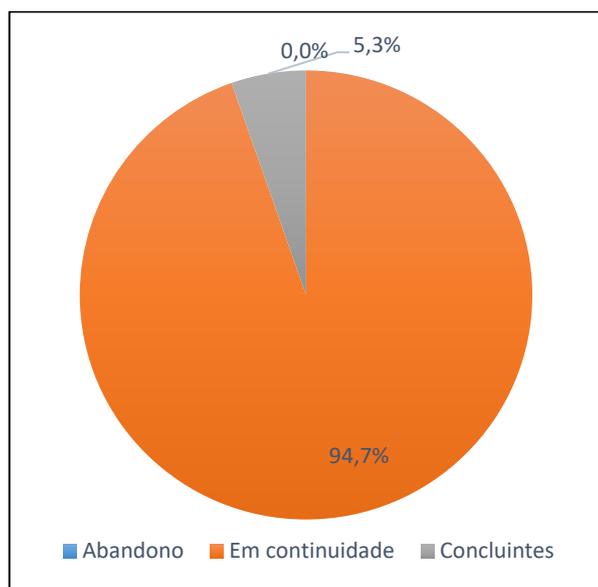
Os Gráficos 5 e 6 trouxeram o fluxo escolar de 2020, quando, conforme explicado anteriormente, a SEEMG suspendeu a contabilização do abandono naquele ano, portanto, esses percentuais constam zerados em ambos os gráficos.

Gráfico 5 – Fluxo E.F. de 2020 do CESEC do Leste Mineiro / 636 matrículas



Fonte: Simade (2023).

Gráfico 6 – Fluxo E.M. de 2020 do CESEC do Leste Mineiro / 1.348 matrículas



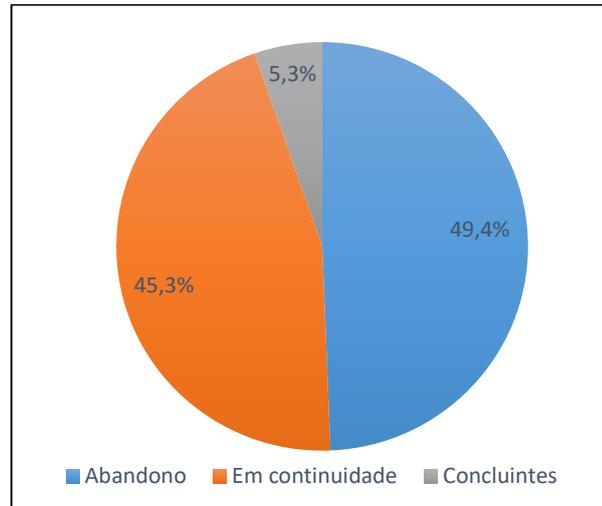
Fonte: Simade (2023).

Ainda em virtude da suspensão das atividades presenciais nas escolas da rede estadual de ensino a partir de 18 de março de 2020, o CESEC passou a atender, durante o período de atividades remotas, regulamentado pela Resolução 4.310, de 14 de abril de 2020, sem a aplicação de provas: a avaliação da aprendizagem girou em torno apenas da realização dos trabalhos, que passaram a ser avaliados em 100 pontos.

Naquele ano, mesmo com essa flexibilização da avaliação, o CESEC teve uma redução significativa do número de matrículas com relação ao ano anterior: 48,63% a menos no Ensino Fundamental e 48,87% no Ensino Médio. Além disso, os percentuais de conclusão, que já eram baixos, retroagiram ainda mais: de 6% para 1,7% no Ensino Fundamental e de 9,7% para 5,3% no Ensino Médio, também em relação ao ano de 2019.

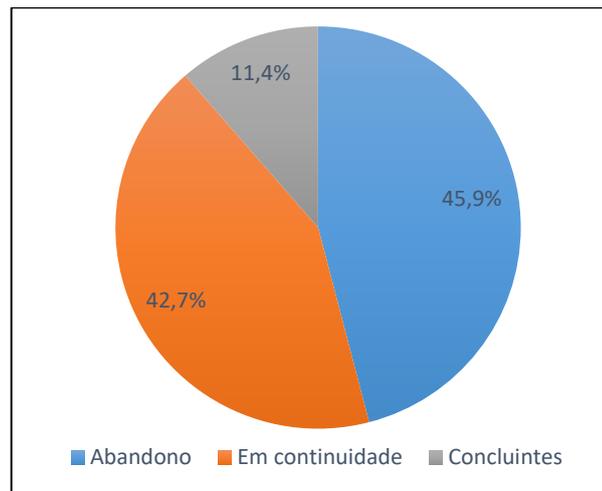
Apesar da diferença do número de matrículas, os percentuais de fluxo representados nos Gráficos 7 e 8, que nos trazem o fluxo escolar das etapas fundamental e médio, respectivamente, são relativamente próximos aos trazidos nos Gráficos 1 e 2, referentes ao ano de 2018, com os percentuais de conclusão ainda bem inexpressivos, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio: 5,3% e 11,4%, respectivamente; enquanto o abandono fechou próximo a 50% em cada uma das etapas de escolarização.

Gráfico 7 – Fluxo E.F. de 2021 do CESEC do Leste Mineiro / 620 matrículas



Fonte: Simade (2023).

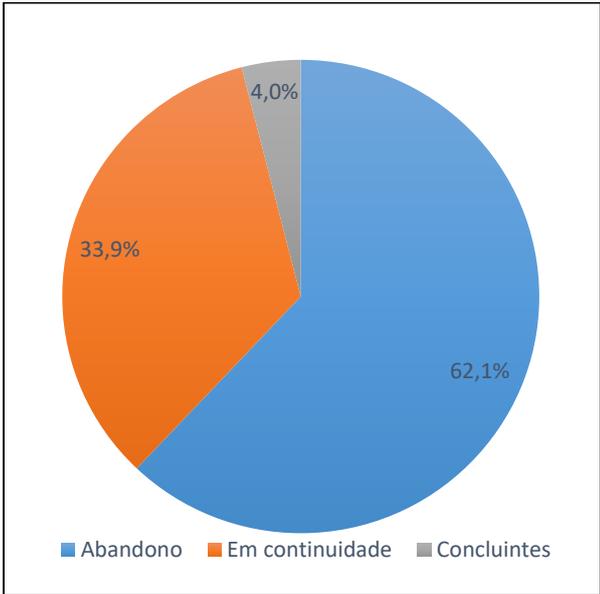
Gráfico 8 – Fluxo E.M. de 2021 do CESEC do Leste Mineiro / 1.406 matrículas



Fonte: Simade (2023).

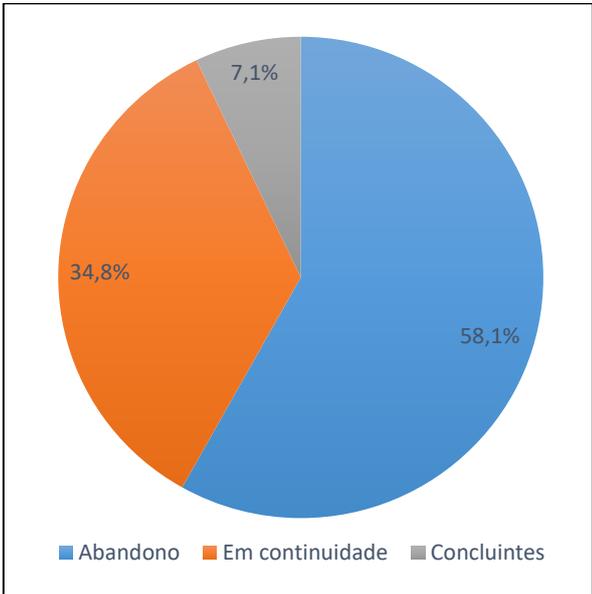
Finalmente, os Gráficos 9 e 10 tratam dos dados referentes ao último ano do recorte temporal analisado: o Gráfico 9 relacionado ao Ensino Fundamental e o 10, ao médio. Assim como nos Gráficos 3 e 4, que trataram do ano de 2019, os de 2022 nos mostram um aumento do percentual de abandono sobre o percentual de continuidade, com relação ao ano anterior. Também como em 2019, os percentuais de conclusão oscilaram pouco, permanecendo ainda muito tímidos: 4% na etapa fundamental e 7,1% na etapa médio.

Gráfico 9 – Fluxo E.F. de 2022 do CESEC do Leste Mineiro / 601 matrículas



Fonte: Simade (2023).

Gráfico 10 – Fluxo E.M. de 2022 do CESEC do Leste Mineiro / 1.144 matrículas



Fonte: Simade (2023).

Os gráficos apresentados demonstram uma desproporcionalidade entre os índices de conclusão e de abandono na escola: no Ensino Fundamental a média geral da conclusão é de apenas 4,9%, e o abandono chega a 45,9% do total de matrículas e, em ritmo semelhante, no Ensino Médio a conclusão de 8,3%, somente, enquanto o abandono alcança a média geral de 44%.

É importante destacar que para os cálculos dessas proporções foram considerados os “0%” de abandono em 2020 dadas as atipicidades pandêmicas já relatada; ou seja: se eventualmente a média for calculada excluindo-se os valores correspondentes ao ano de 2020, as taxas de abandono se elevariam em mais de 10% em cada uma das etapas de escolarização. Nesse mesmo cenário, as variações das taxas de conclusão seriam insignificantes, em função de serem extremamente baixas historicamente.

Diante do exposto, reafirmamos que esta pesquisa responde, de forma propositiva: de que maneira a organização curricular e dos materiais de ensino, a elaboração dos instrumentos avaliativos e as metodologias docentes podem ser pensadas a partir das dificuldades que ameaçam o acesso e a permanência dos estudantes na escola e, assim, favorecer a elevação das taxas de conclusão das etapas da Educação Básica do CESEC do Leste Mineiro.

Os dados apresentados ainda inferem que os fatores que concorrem para a elevação do abandono escolar parecem exercer concomitantemente força sobre os resultados de conclusão das etapas da Educação Básica pelos alunos da instituição, visto que, com exceção dos Gráficos 5 e 6, que não demonstraram abandono em 2020 em virtude da pandemia, todos os outros demonstraram que existe uma estagnação histórica, tanto da baixa conclusão; quanto do elevado abandono.

Um dado que deixa a situação ainda mais alarmante é sobre o método de contabilização da frequência nos CESECS: o estudante precisa ter 60 dias letivos consecutivos de ausências, não cumulativas, para ser considerado em situação de abandono; ou seja, caso o indivíduo falte 59 dias letivos e compareça no 60º, o sistema “zera” a contagem e suas faltas começam a ser computadas novamente com o limite de mais 60 dias letivos, também não cumulativos, antes de desligá-lo do sistema e considerar que ele abandonou a escola.

Além das questões apresentadas relativas à conclusão e ao abandono, verifica-se ainda que tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, o número de matrículas sofreu uma queda considerável entre 2019 e 2020: tomando-se como referência o ano de 2019, a escola registou, no Ensino Fundamental, redução de 48,7% de matrículas em 2020. Já no Ensino Médio, também em relação a 2019, a diminuição foi de 48,9% em 2020. Nos anos seguintes, todas as oscilações do número de ingressos foram mínimas ano a ano, tendo, inclusive, aumentado em determinados anos e etapas, conforme pode ser mais bem visualizado a seguir, na Tabela 7 e no Gráfico 11.

A título de comparação, é estabelecido na Tabela 5 um comparativo entre os fluxos escolares do Ensino Fundamental, referentes aos anos 2018 a 2022, dos CESECs do Leste

Mineiro e da Zona da Mata, este, localizado em uma cidade da Zona da Mata de Minas Gerais, pertencente à SRE diferente da que jurisdiciona o CESEC do Leste Mineiro.

Tabela 5 – Análise comparativa entre os fluxos escolares do CESEC do Leste Mineiro (CLM) e CESEC da Zona da Mata (CZM), no Ensino Fundamental (EF), de 2018 a 2022

Ano	Matrículas (nº)		Concluintes (%)		Abandono (%)		Em continuidade (%)	
	CLM	CZM	CLM	CZM	CLM	CZM	CLM	CZM
2018	1.152	645	7,3	13,3	48,6	29,9	44,1	56,7
2019	1.240	814	6,0	9,8	69,3	42,3	24,7	47,9
2020	636	354	1,7	2,3	0,0	0,0	98,3	97,7
2021	620	525	5,3	14,7	49,4	34,3	45,3	51,0
2022	601	413	4,0	12,6	62,1	19,6	33,9	67,8

Fonte: Simade (2023).

A escolha do CESEC⁶ da Zona da Mata para esta análise comparativa se justifica por ser uma instituição com características sociais semelhantes à escola CESEC do Leste Mineiro. Ambos os CESEC se localizam em cidades intermediárias de médio porte e, portanto, atendem estudantes de zonas rurais e urbanas, moradores das cidades de localização das escolas e adjacentes, e inseridos no mercado de trabalho formal e informal.

Conforme referenciado no título da referida tabela, os números das colunas denominadas “CLM” referem-se aos quantitativos do CESEC do Leste Mineiro e os números das colunas denominadas “CZM”, referem-se aos quantitativos do CESEC da Zona da Mata. As colunas “matrículas” e “concluintes” foram destacadas para facilitar o acompanhamento da análise textual pelo leitor.

A análise comparativa trazida na Tabela 5 reafirma a gravidade do problema do baixo índice de conclusão do CESEC do Leste Mineiro, uma vez que em todos os anos referenciados o número de matrículas do CESEC da Zona da Mata (CZM) é consideravelmente menor do que o quantitativo de matrículas do CESEC do Leste Mineiro, no entanto, os totais de conclusão de ambas as escolas se aproximaram estreitamente nos anos de 2018 a 2020.

Nos anos de 2021 e 2022 o número de conclusões do CESEC do Leste Mineiro (CLM) representou menos da metade do total alcançado pelo CESEC da Zona da Mata (CZM), porém, a diferença do número de matrículas entre as duas escolas, nesses mesmos anos, foi menor nos anteriores.

⁶ O nome da escola é fictício, para preservar sua identidade, bem como a dos participantes da pesquisa.

Assim, é possível afirmar que a taxa de conclusão das etapas da Educação Básica do CESEC do Leste Mineiro é ainda menor do que a do CESEC da Zona da Mata (CZM), que, assim como o CESEC do Leste Mineiro, também apresenta historicamente baixos quantitativos de conclusões em detrimento de altas taxas de abandono ano a ano.

A Tabela 6 também é comparativa do mesmo aspecto que a Tabela 5, estabelecendo uma análise comparativa entre os fluxos escolares dos dois CESECs, de 2018 a 2022, mas referente ao Ensino Médio.

Tabela 6 – Análise comparativa entre os fluxos escolares do CESEC do Leste Mineiro (CLM) e CESEC da Zona da Mata (CZM), no Ensino Médio (EM), de 2018 a 2022

Ano	Matrículas (nº)		Concluintes (%)		Abandono (%)		Em continuidade (%)	
	CLM	CZM	CLM	CZM	CLM	CZM	CLM	CZM
2018	2873	595	8,2	11,1	51,9	30,8	39,9	58,2
2019	2638	688	9,7	18,5	64,1	35,6	26,2	45,9
2020	1348	305	5,3	8,2	0,0	0,0	94,7	91,8
2021	1406	638	11,4	15,4	45,9	33,9	42,7	50,8
2022	1144	497	7,1	19,5	58,1	13,7	34,8	66,8

Fonte: Simade (2023).

Também em consonância com a Tabela 5, na Tabela 6, os números das colunas denominadas “CLM” referem-se aos quantitativos do CESEC do Leste Mineiro e os números das colunas denominadas “CZM”, referem-se aos quantitativos do CESEC da Zona da Mata. As colunas “matrículas” e “concluintes” também foram destacadas para facilitar o acompanhamento da análise textual pelo leitor.

No CESEC do Leste Mineiro, em todos os anos analisados, o número de matrículas do Ensino Médio é bastante superior ao do Ensino Fundamental. Já no CESEC da Zona da Mata, as matrículas no Ensino Fundamental superaram, em diferenças menores, as matrículas do Ensino Médio de 2018 a 2020. Nos anos de 2021 e 2022, os totais de matrículas no Ensino Médio foram maiores do que as recebidas na etapa Fundamental.

Quanto às conclusões, os números apresentados pelo CESEC do Leste Mineiro na Tabela 6 são de fato superiores aos da escola CESEC da Zona da Mata, entretanto, há que se considerar que os números de matrículas recebidas pelo CESEC do Leste Mineiro apresentam percentuais bastantes superiores ao da escola CESEC da Zona da Mata.

Sintetizando os percentuais apresentados: enquanto a taxa média de conclusões, no Ensino Fundamental, considerando todo o interstício analisado, do CESEC da Zona da Mata é de 10,5%, variando de 2,3% a 14,7% entre os anos; a do CESEC do Leste Mineiro é de apenas 4,9%, variando de 1,7% a 7,3% no decorrer dos anos.

Já no Ensino Médio, a taxa média de conclusões, também considerando todo o interstício analisado, é de 14,5% no CESEC da Zona da Mata, variando de 8,2% a 19,5% pelos anos; e no CESEC do Leste Mineiro, essa média geral é de 8,3%, variando ao longo dos anos entre 5,3% e 11,4%.

Dessa forma, evidencia-se a afirmação feita no início desta análise comparativa de que o problema do baixo índice de conclusões das etapas da Educação Básica é realmente muito sério no CESEC do Leste Mineiro!

A Tabela 7 trouxe os números exatos de matrículas recebidas pelo CESEC do Leste Mineiro, ano a ano. É possível verificar que a queda foi brusca somente no ano de 2020. Em todos os outros anos, tanto antes, quanto depois de 2020, as oscilações, tanto para mais, quanto para menos, não foram tão impactantes quanto naquele ano.

Tabela 7 – Números totais de matrículas do CESEC do Leste Mineiro, no Ensino Fundamental (EF) e Médio (EM), de 2018 a 2022

Ano	Ensino Fundamental (E.F)	% Variação	Ensino Médio (E.M)	% Variação
2018	1.152	-	2.873	-
2019	1.240	+7,7	2.638	-8,2
2020	636	-48,7	1.348	-48,9
2021	620	-2,5	1.406	+4,3
2022	601	-3,0	1.144	-18,6

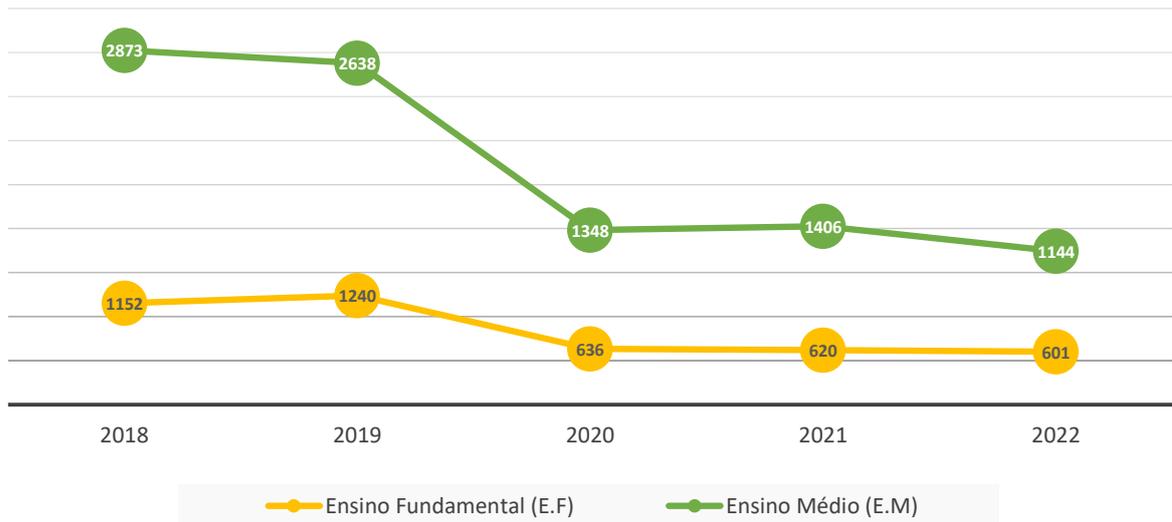
Fonte: Simade (2023).

No Ensino Fundamental, os percentuais de redução registrados em 2021 e 2022 foram inexpressivos; e em 2019, houve um aumento de 7,7% de matrículas com relação ao ano anterior.

Também excetuando-se 2020, no Ensino Médio foi registrada uma tímida elevação do número de matrículas em 2021. Em 2019 houve uma retroação de 8,2%; e em 2022, de 18,6% em relação ao ano anterior, sendo esta, a maior redução registrada entre ambas as etapas de escolarização com exceção de 2020.

O Gráfico 11, a seguir, projeta melhor a visualização do comportamento, ano desses números de matrículas recebidas, organizados na Tabela 7.

Gráfico 11 – Comportamento do número de matrícula do CESEC do Leste Mineiro, no ensino fundamental (E.F.) e ensino médio (E.M.), de 2018 a 2022



Fonte: Simade (2023).

O Gráfico 11 evidencia claramente a queda considerável de matrículas no ano de 2020 e ainda que, conforme apresentando na Tabela 7 e comentado anteriormente, tanto antes quanto depois daquele ano, as oscilações são mínimas em ambas as etapas de escolarização.

3 ANÁLISE DOS FATORES QUE CONCORREM PARA OS RESULTADOS DE RENDIMENTO DO CESEC DO LESTE MINEIRO

Neste capítulo analítico, cujo objetivo é analisar como a organização curricular e dos materiais de ensino, a elaboração dos instrumentos avaliativos e as metodologias docentes são interpretados pelo CESEC do Leste Mineiro e em que medida esses elementos educativos se adequam ao público específico da EJA semipresencial, buscaremos fundamentar o problema de gestão à luz das literaturas sobre Educação de Jovens e Adultos; abandono e evasão escolar e trajetória escolar, a fim de estabelecermos um diálogo entre o ambiente empírico da pesquisa e o campo teórico.

Conforme elucidado do capítulo introdutório, este capítulo analítico se desenvolverá por três seções. Na primeira seção será desenvolvida uma fundamentação teórica objetivando fundamentar teoricamente os fatores que concorrem para os resultados de rendimento da escola em questão.

A segunda seção traz a metodologia na qual nos pautamos para direcionar a pesquisa.

Finalmente, a terceira e última seção deste capítulo será dedicada a análise de dados de modo a estabelecer um diálogo entre as problemáticas do ambiente pesquisado e as discussões teóricas desenvolvidas ao longo da seção 3.1.

3.1 ANÁLISE TEÓRICA DOS FATORES QUE CONCORREM PARA A QUALIDADE DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E AMEAÇAM O ACESSO E A PERMANÊNCIA

Nesta seção serão trazidos uma discussão analítica, em forma de eixos teóricos fundados em uma fundamentação teórica, os principais elementos que ameaçam o acesso e a permanência dos estudantes na escola e que acabam culminando na reprovação, no abandono ou na evasão.

Farinha e Souza (2021) concluem que a EJA se compõe por um público diverso de perfis e demandas individuais e que, em algum momento da vida, foram acometidos pelo abandono ou a evasão. De acordo com Santos (2003), o sistema escolar reproduz, histórica e perenemente ao longo de toda a trajetória escolar, um processo silencioso de exclusão.

Consoante a Santos (2003), Arroyo (2007) afirma que “a maior parte dos jovens e adultos da EJA são vítimas, exatamente, da rigidez dos tempos escolares desde o pré-escolar e, ainda, teimamos que eles se adaptem à mesma rigidez no tempo da EJA” (Arroyo, 2007, p. 7)

Nesta perspectiva, é inútil reproduzir na EJA as práticas e formas de organização escolares que já fracassaram para esse público na escola regular. Dessa forma, o objetivo das

construções teóricas deste capítulo é balizar a elaboração de um plano de ação assertivamente aplicável ao problema de gestão relativo ao fluxo escolar do CESEC do Leste Mineiro.

Franco e Ramos (2023), analisando o ensino de História na Educação Básica, discutem a necessidade de romper com a tradicional reprodução ritualística de fatos, lugares, datas e personagens no componente curricular, de modo desconectar da realidade, sob a justificativa de reprodução científica. No sentido propositivo, essa superação do tradicionalismo favorece a construção “com e nos educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, através da assimilação ativa do legado cultural da sociedade” (Luckesi, 1998, p. 71).

Outrossim, o tradicionalismo curricular, de caráter positivista, não favorece o debate e tampouco a reflexão da realidade. A ausência da contextualização do ensino faz com que a aprendizagem não seja significativa e, portanto, produz o desinteresse discente para com a disciplina (Franco; Ramos, 2023), em função da própria inércia metodológica percorrida por Freire (1994):

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (Freire, 1994, p. 33).

A esse respeito, convém resgatar que as Tabelas 1 e 2, que trazem dados do fluxo escolar nacional e estadual: os índices de aprovação no Ensino Médio variaram de 83,1% a 90,8% no cenário nacional; e de 78,2% a 91,9%, no panorama estadual.

Diante desses números e da análise de Franco e Ramos (2023); e tendo em vista ainda a crítica suscitada por Freire (1994) sobre a educação bancária, pautada em abordagens estáticas e distantes da realidade social do educando; é pertinente questionar se essas práticas de ensino reprodutivistas, que não favorecem o debate crítico e reflexivo, mas configuram a educação bancária repudiada por Paulo Freire, tem gerado prejuízos apenas na área de Ciências Humanas.

Além disso, é importante pensar ainda se esses prejuízos de aprendizagem não refletem no percentual expressivo de estudantes excluídos da escolarização pela reprovação ou abandono escolar. Com isso:

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 1994, p. 33).

De acordo com Freire (1994), a Educação Bancária tende a estabelecer uma dicotomia entre o homem e o mundo, onde o homem assume uma posição de resignação e inércia à ordem social vigente, sobre a qual ele não dialoga reflexivamente; mas apenas trabalha para sustentá-la.

Nesta perspectiva de sociedade, Freire (1994) afirma que a Educação serve ao projeto opressor de "apassivar" o homem, adaptando-o ao meio por meio da Educação Bancária, na qual não há espaço para questionamentos. "Quanto mais adaptados, para a concepção "bancária", tato mais "educados", porque adequados ao mundo" (Freire, 1994, p. 36).

Na mesma perspectiva trazida por Franco e Ramos (2023) e da crítica à educação bancária elucidada por Freire (1994), Lima e Fonseca (2018) debruçam sobre o ensino da Matemática de estudantes da EJA em suas experiências escolares progressas.

Lima e Fonseca (2018) ponderam que o ensino formal tradicional da Matemática se famigerou por abordagens abstratas dos conteúdos na figura de professores que travestiam um alto nível de exigência pela reprodução do temor pela disciplina que, naturalmente, era assim percebida pelos estudantes, os quais, portanto, acumulavam maus resultados no componente curricular ao longo das suas trajetórias escolares. Lima e Fonseca (2018) constatam que:

O ensino da matemática que vivenciaram em sua infância ou adolescência fazia parte de um projeto de exclusão que vigorava tanto na escola quanto na sociedade em que essa escola se inseria: essa disciplina era ensinada sob a pressão do cumprimento de um currículo, sem que houvesse maiores preocupações com o tempo de aprendizagem ou as indagações dos aprendizes, desencadeando angústia e temor (Lima; Fonseca, 2018, p. 5).

A este respeito, Luckesi (1998), ao analisar a concepção e a apropriação docente do erro discente, revela que a aferição da aprendizagem pelos professores atua na contramão da proposição ideal da Avaliação, uma vez que as notas baixas que traduzem o erro dos estudantes

nos instrumentos avaliativos não favorecem a reflexão sobre o processo de ensino, mas apenas “tem servido para desenvolver o ciclo do medo nas crianças e jovens, através da constante "ameaça" da reprovação” (Luckesi, 1998, p. 76).

Lima e Fonseca (2018) revelam a Educação bancária conceituada por Freire (1994) nas práticas tradicionais do ensino da Matemática que em nada favorece a aprendizagem e a interação com as demandas sociais por meio do conhecimento exposto nos conteúdos de ensino do componente curricular:

As dificuldades em compreender a matemática, devido ao formalismo no modo como era apresentada, levaram docentes e discentes a abdicarem da preocupação com o significado, e essa disciplina passou a ser ensinada como um conjunto de procedimentos, que os aprendizes julgavam ser arbitrários e que, portanto, não deveriam ser compreendidos, mas tão somente memorizados e obedecidos (Lima; Fonseca, 2018, p. 6).

Ao contrário disso, sobretudo na EJA, na prática, os espaços de aprendizagem tendem [e precisam] a ser favorecidos pela relação coletiva e interativa entre os homens e cujas discussões emergem das demandas sociais do mundo como objeto de mediação (Freire, 1994).

Lima e Fonseca (2018), ao analisarem o ensino da Matemática, elucidam que aprendizagens significativas são produzidas por meio do ensino pautados nas relações sociais e em torno de um conhecimento entendido como cíclico por estar contínua e culturalmente em construção.

Essa concepção de matemática leva educadoras e educadores a refletir sobre seu ensino, procurando dar significado à matemática, em decorrência do propósito de construção de um novo projeto de Educação que pretende superar a lógica da exclusão (Lima; Fonseca, 2018, p. 6).

Para Arroyo (2007), há um fracasso de expectativas na EJA: o que se traçou em termo de currículo para a modalidade não se concretizou, haja vista que os jovens/adultos inseridos na EJA estão cada vez mais distantes do universo idealizado nas concepções curriculares das escolas e sistemas de ensino. Comumente essas concepções estão ancoradas em perspectivas genericamente ideais de um futuro desenhado por uma larga mobilidade e inserção social.

Entretanto, o público da EJA continua estacionado nas camadas mais pobres da sociedade e imerso em uma realidade de desigualdades, corroborada pelo desemprego, o trabalho informal e a insegurança de renda e sobrevivência.

Neste sentido, e corroborando com Freire (1994), é importante pensar no papel do professor, o qual precisa ser compreendido como instrumento balizador das discussões em torno das críticas sociais emergidas da própria realidade, favorecendo a problematização pelos

estudantes, contrariando a reprodução da educação bancária ao passo que favorece o desenvolvimento de um senso crítico de investigação nos alunos (Freire, 1994).

Diferentemente dos adolescentes que cursam a Educação Básica na idade recomendada e lá forjam expectativas, sonhos e planos futuros; os estudantes da EJA carecem de perspectivas e oportunidades do seu presente e que se apresentem como respostas urgentes às suas duras realidades, as quais, aliás, não conseguiram ser efetivamente combatidas e rompidas pela via da escolarização almejada para este público, conforme nos aponta Arroyo (2007):

No discurso da educação persiste o discurso das promessas de futuro e, talvez, o discurso deveria ser da garantia de um mínimo de dignidade no presente. Esta abordagem muda, e muito, o foco do olhar. Com os jovens e adultos com que trabalhamos, o que temos que fazer é evitar discursos do futuro e falar mais no presente. Intervir mais no seu presente do que prometer futuros que não chegarão (Arroyo, 2007, p. 4).

De acordo com Arroyo (2007), o desemprego e a insegurança são os traços mais marcantes das pessoas que integram a EJA. Tal conclusão reafirma a necessidade da EJA estar intrinsecamente ligada ao mundo do trabalho e às experiências próprias dos educandos, conforme preconizado nas Diretrizes para a organização da Educação de Jovens e Adultos.

Destarte, Arroyo (2007) ainda chama a atenção para um olhar analítico sobre quem são os sujeitos que demandam a EJA, bem como sobre seus cotidianos e trajetórias escolares, de vida e de trabalho.

Assim, é preciso contemplar nos Currículos de EJA a problematização das questões político sociais que circundam e reproduzem a realidade vivenciada, e não apenas considerar essas questões e a própria realidade meramente no aspecto ideológico como saber disciplinar. Não basta estabelecer a realidade como o ponto de partida do currículo, mas sobretudo compreendê-la e discuti-la como resultado de complexos processos políticos e sociais reprodutores de desigualdades.

Nesta perspectiva, evidenciamos, mais especificamente na subseção 3.3, que se dedica aos resultados da pesquisa de campo, se o que está se culminando no currículo do CESEC do Leste Mineiro é, de fato, condizente com os reais interesses e necessidades demandadas pelo seu público específico.

A fundamentação teórica se desdobra nos eixos (i) abandono e evasão escolar; (ii) os efeitos da cultura da reprovação sobre a trajetória escolar dos estudantes; e (iii) trabalho e estudo na trajetória dos jovens; pois entendemos que o fluxo escolar aqui tratado, caracterizado por um alto índice de abandono que concorre para a baixa conclusão das etapas da Educação Básica pelos estudantes matriculados, é resultado de um processo de descontinuidades da trajetória

escolar que perpassa pelos fatores abandono, evasão, reprovação, políticas de acesso e permanência; e fatores intra e extra escolares que acentuam esse processo; os quais são contemplados nas discussões desenvolvidas nos respectivos eixos teóricos a seguir.

3.1.1 Abandono e evasão escolar

Nesta seção, inicialmente distinguimos os conceitos de abandono e evasão escolar. Na sequência, trazemos à discussão os principais fatores intra e extraescolares que ameaçam a permanência dos estudantes na escola e, por conseguinte, concorrem para o abandono e a evasão.

Primeiramente, é pertinente pontuar a distinção dos termos “abandono” e “evasão” escolar. Silva Filho e Araújo (2017) definem “abandono” como um desligamento temporário do estudante da escola em dado momento do ano letivo, seguido do retorno futuro dele ao sistema escolar no ano seguinte. Já a “evasão” é conceituada pelos autores como sendo um afastamento definitivo do estudante da escola, não retornando ao sistema de ensino no ano seguinte.

Silva Filho e Araújo (2017) chamam a atenção ainda para o fato de que a evasão é caracterizada pela “fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade” (Silva Filho; Araújo, 2017, p. 34). Dessa forma, é pertinente evidenciar que tanto o abandono quanto a evasão são pressionados por fatores internos ou externos à escola e que ameaçam o acesso e a permanência e; no ápice dessa tensão, esses fatores assumem, na vida desses estudantes, decisivamente, graus de importância superiores à escolarização, corrompendo o direito inalienável à Educação.

Apesar de apresentar paulatinamente índices menores com o passar dos anos entre todas as etapas da Educação Básica, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o abandono escolar, que geralmente culmina na evasão, ainda é um desafio para a Educação Pública brasileira, sobretudo no Ensino Médio, onde as taxas aumentam substancialmente se comparados com os números do Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais, conforme evidenciado nas Tabelas 1 e 2, na subseção 2.2.

De acordo com a Tabela 1, no cenário nacional, as taxas de abandono entre os anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais e Ensino Médio, são de, respectivamente, 0,8%; 2,7% e 6% no ano de 2017. Seguindo essa mesma ordem entre as etapas da Educação Básica, os números foram, em 2018, de 0,7%, 2,4 e 6,1; em 2019, de 0,5%, 1,9% e 4,7%; em 2020, de 0,9%, 1,2% e 2,3%; e em 2021, de 0,8%, 1,8% e 5%.

Na escala geral, esses percentuais não são tão elevados; entretanto, eles apontam a concentração do abandono escolar no Ensino Médio, verificando-se uma evolução média de, aproximadamente, 900% das taxas de abandono dessa etapa de escolarização com relação às taxas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando a faixa etária dos estudantes do Ensino Médio, essa conclusão dialoga com as constatações de Soares *et al.* (2015), de que os estudantes mais vulneráveis ao abandono escolar são aqueles que se enquadram em uma ou mais das seguintes características/situações: de condições econômicas desfavoráveis; do sexo masculino; que foram reprovados ao longo da trajetória escolar ou marcados pelo abandono escolar e baixo desempenho acadêmico – Luz (2008) estima que os estudantes reprovados possuem 40% de chances a menos de permanecerem na escola do que os alunos aprovados –; jovens que apresentam desinteresse e desmotivação na escola; e as jovens grávidas.

Além disso, os autores constataram, ainda, que o nível de escolarização dos pais, bem como as expectativas desses quanto à escola, também refletem decisivamente nos rumos da trajetória escolar dos estudantes.

Sabe-se que o abandono da escola é fator mais determinante da não conclusão da escolarização básica do que as repetências. O retorno à escola empreendido por esses jovens que destacamos denota o esforço de busca por superação dos condicionantes estruturais que levam ao abandono a importância da política pública de EJA na oferta escolar que permite o reingresso dos fora de série. Investigando os sentidos (Brenner; Carrano, 2023, p. 14).

Corroborando com Luz (2008) e Soares *et al.* (2015), Brenner e Carrano (2023) concluem que para os homens, o trabalho constitui fator preponderante da saída deles da escola, enquanto no caso das mulheres, são as responsabilidades domésticas e de cuidado que precisam assumir muito precocemente no ambiente familiar que as afasta da escolarização.

Tal realidade se atenuou durante os governos Lula e Dilma, quando a elevação da renda familiar favoreceu o afastamento dos jovens do ingresso precoce no mercado de trabalho, podendo se dedicar exclusivamente aos estudos (Menezes, 2015, *apud* Brenner; Carrano, 2023).

O trabalho desenvolvido por Soares *et al.* (2015), intitulado “Fatores associados ao abandono escolar no Ensino Médio público de Minas Gerais”, objetivou apontar os principais fatores que concorrem para o abandono escolar no Ensino Médio. Para tal, a pesquisa foi realizada em escolas da rede estadual de Minas Gerais, a partir da análise das trajetórias escolares de ex-estudantes que abandonaram os estudos.

Como resultado, os autores estabeleceram um perfil de estudantes mais propensos ao abandono escolar, embasados em teorias de estudiosos da área e considerando fatores e situações intra e extra escolares que acometem os jovens cotidianamente.

Santos (2003) desenvolveu pesquisa com egressos do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, 2º Segmento (PROEF II), com o objetivo de analisar as trajetórias escolares daquelas pessoas na rede regular de ensino antes da ingressarem na EJA, com base nas suas próprias narrativas sobre quando foram acometidos pelo abandono escolar.

Nesta perspectiva, a autora lança um olhar crítico sobre como esses indivíduos assimilaram as experiências de “exclusão escolar precoce” que viveram. Santos (2003) reflete ainda sobre os impactos de uma “experiência de escolarização tardia na vida adulta”.

Santos (2003) constata que os processos de exclusão precoce vivenciados em diferentes contextos de desigualdade e pobreza têm raízes nos sistemas escolar e social reprodutores de mazelas na sociedade.

Da análise do conteúdo das entrevistas realizadas com os ex-alunos do referido programa de EJA, evidencia-se a ausência de políticas públicas de acesso e permanência à educação de qualidade, haja vista que todos os relatos giravam em torno de dificuldades de aprendizagem que se originavam dos seguintes fatores: propostas curriculares descontextualizadas, necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, ausência de condições financeiras das famílias para proverem material didático e manter os filhos estudando, dificuldades de locomoção até a escola e insegurança alimentar.

Diante dessas evidências apontadas por Santos (2003), compete chamar a atenção para a importância dos programas suplementares de material didático, alimentação, transporte escolar saúde, previstos no Art. 4º da LDB para a garantia do acesso e da permanência.

No entanto, percebemos que essa compreensão da insuficiência do sistema de ensino como causa principal do referido processo de exclusão em massa é restrita à produção acadêmica. Nas realidades mais comuns os estudantes tendem a responsabilizar a si próprios e seus familiares pela interrupção das suas trajetórias escolares. Segundo eles, o abandono ou a evasão que os acometeram foi motivado pelo desinteresse diante das dificuldades de aprendizagem e/ou pelo cansaço decorrente do trabalho precoce associado aos estudos (Santos, 2003; Arroyo, 2007).

No entanto, até correlacionando Santos (2003), questionamos como seria possível alimentar qualquer mínimo interesse pela escolarização diante de todos esses entraves intra e extra escolares, somados à não adequação/contextualização da proposta pedagógica às suas

condições e fragilidades, e concorrendo todos para a exclusão daquelas crianças do processo educacional? De fato, a sensação que tende a se desenvolver em tais condições é a de não pertencimento àquele ambiente escolar. “Isso significa que, diferentemente de constituir-se em um fato isolado, provocado por uma razão específica, a exclusão deve ser entendida como um processo complexo de exclusão na escola” (Santos, 2003, p. 113).

Acerca dessa parcela de responsabilidade da escola pelo abandono escolar, Luckesi (1998), ao avaliar os equívocos em torno do processo de avaliação que tem se perpetuado nas escolas, elucida que a avaliação tem se cristalizado nas práticas docentes como um ambiente hostil, marcado pela culpa e pelo medo do castigo em torno da ameaça da reprovação.

A visão culposa do erro, na prática escolar, tem conduzido ao uso permanente do castigo como forma de correção e de direção da aprendizagem, tomando a avaliação como suporte da decisão. Todavia, uma visão sadia do erro possibilita sua utilização de forma construtiva (Luckesi, 1998, p. 133).

Franco e Ramos (2023), ao analisarem o ensino de História na Educação Básica, constataram que a desmotivação dos estudantes vem principalmente pelo fato de não se reconhecerem no universo que comumente é estabelecido pelos professores nas aulas do componente curricular, onde geralmente não há uma problematização da realidade ou a análise de fatores culturais, políticos e econômicos da atualidade.

Nesse sentido, e considerando “que a EJA de hoje apresenta um formato diferenciado e traz para a sala de aula pessoas de diferentes idades, gêneros, culturas, distintas experiências de escolarização, de vida, de trabalho” (Franco; Ramos, 2023, p. 10), é imprescindível que os currículos escolares superem esses desafios da adequação das abordagens ao público diversamente específico da EJA, conforme orientam as diretrizes curriculares e determinam as normatizações de organização da oferta da modalidade.

Dessa forma, a reflexão sobre currículo na EJA precisar levar em consideração os precedentes das diversas trajetórias escolares desses educandos, comumente marcadas por dificuldades e frustrações favorecidas, muitas vezes, pela forma de apresentação dos conteúdos de ensino pelos professores. Na EJA, essa trajetória pregressa reflete diretamente no comportamento e interação dos estudantes no processo de ensino aprendizagem (Lima; Fonseca, 2018).

Um dos aspectos que influencia a relação da maioria dos alunos e das alunas da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) com o conhecimento que se veicula nessa nova oportunidade de escolarização é a sua vivência escolar anterior. Eles e elas trazem para a vivência atual as experiências que tiveram como estudantes, quando crianças, adolescentes ou mesmo na idade adulta e, frequentemente, recordam e se referem aos modos como foram vividas. Muitas vezes, essas lembranças são marcadas por momentos de dificuldades

em relação ao aprendizado da matemática e, menos frequentemente, também ao sucesso ou à admiração (Lima; Fonseca, 2018, p. 2).

Neste sentido, é imprescindível que os professores da EJA reflitam sobre essas realidades como ponto de partida para o planejamento didático e metodológico (Lima; Fonseca, 2018). A este respeito, Luckesi (1998) pontua que:

Não há por que ser hetero ou autocastigado em função de uma solução que não se deu de forma "bem-sucedida:". Há, sim, que se utilizar positivamente dela para avançar na busca da solução pretendida (Luckesi, 1998, p. 138).

Nesta perspectiva da garantia da permanência dos estudantes na escola, é imprescindível que a elaboração curricular na EJA seja pautada na contextualização e ancorada na diversidade que constitui o público alvo da modalidade, para que seja possível a promoção de “um ensino que busca contribuir para que o estudante se perceba como protagonista da história” (Franco; Ramos, 2023, p. 14). Luckesi (1998) pondera a importância da avaliação ser compreendida pela escola e culminada nas práticas docentes como:

Um processo de compreensão dos avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando. A avaliação é, neste contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação (Luckesi, 1998, p. 76).

Nesta perspectiva, resgatamos o trabalho com temas geradores conforme defendido por Freire (1994), como uma representação concreta da realidade, mas “não só da própria existência, mas, também, de uma reflexão crítica sobre as relações homem-mundo e homem-homem” (Freire, 1994, p. 50).

A família, por sua vez, quando analfabeta ou semianalfabeta, acaba pressionando em favor do abandono em função da necessidade de mais força de trabalho atuando pelo sustento do lar. Além disso, essas famílias reconhecem a própria infeliz incapacidade de fornecerem os insumos e instrumentos mais básicos para que os filhos possam se dedicar, ao menos que parcialmente, à escola e aos estudos (Santos, 2003).

Brenner e Carrano (2023) elucidam que as escolhas biográficas dos jovens sofrem reflexo preponderante das experiências laborais exercidas historicamente no seio familiar. A experiência que se figuram nas relações familiares e nas oportunidades de estudo e trabalho vão figurando, além da trajetória escolar, também os projetos de vidas dos jovens, para os quais, o ingresso no mercado de trabalho é determinante (Brenner; Carrano, 2023).

Dessa forma, percebemos a exclusão educacional sendo reproduzida em um efeito geracional, refletindo diretamente sobre a permanência do status-quo e atravancando quaisquer

possibilidades de mobilidade social de geração para geração. “No geral, é como se eles estivessem percorrendo um caminho já conhecido, fazendo exatamente aquilo que deles se esperava” (Santos, 2003, p. 114). Sobre essa realidade, Gadotti (2009) afirma que:

Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação. O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural (Gadotti, 2009, p. 14).

Segundo Arroyo (2007), “no discurso da educação persiste o discurso das promessas de futuro e, talvez, o discurso deveria ser da garantia de um mínimo de dignidade no presente”.

Salientamos que essa relação entre a família e o sucesso (ou fracasso) da trajetória acadêmica dos estudantes da Educação Básica, bem como seus respectivos efeitos e desdobramentos, são novamente refletidos na subseção 3.1.3., onde ampliamos a discussão para as relações entre trabalho e estudo na Educação Básica.

A experiência de Santos (2003) dialoga em diversos pontos com a realidade do CESEC do Leste Mineiro, cuja relação teoria e prática trabalhamos mais minuciosamente na seção 3.3, que se prestará à análise dos dados coletados no ambiente escolar.

No entanto, a título de análise comparativa nesta seção, chamamos atenção para o estado de apreensão e insegurança evidenciados por Santos (2003) naqueles estudantes antes do primeiro teste de seleção e a elevação da autoestima percebido neles após a respectiva aprovação. Situação semelhante ocorre no CESEC do Leste Mineiro!

Não poucas vezes é verificado uma grande preocupação dos alunos diante do retorno tardio ao ambiente escolar em função do tempo em que estiveram distantes do processo de escolarização. As notas das primeiras provas e trabalhos geralmente não são boas, por mais simples que os instrumentos avaliativos sejam.

Atuando na escola como professor de História, diante dessa situação de aflição e de insegurança demonstrada pelos estudantes conforme relatado – ficando evidente que qualquer frustração neste primeiro contato de retorno à escola pode fortalecer uma eventual desistência – elaborei uma estratégia de intervenção tempestiva neste primeiro momento de avaliação, a partir da revisão/recuperação oral do conteúdo abordado na prova. O objetivo desta intervenção pedagógica é verificar se o estudante compreendeu a dinâmica de estudo e a organização do componente curricular História na modalidade semipresencial.

Após essa intervenção, que se atém à análise conjuntamente com o aluno do comando das questões que foram erradas por eles, percebo que, no geral, o estudante já havia conseguido compreender o enunciado/comando da questão e; inclusive, muitos demonstram saber também

respondê-la. Entretanto, é perceptível que eles não se manifestam por se julgarem incapazes de tal feito. Isso ocorre principalmente com os itens de respostas discursivas.

Ao término dessa breve e corriqueira intervenção, geralmente o indivíduo consegue a pontuação necessária para progredir para o módulo de estudo subsequente e apresentam mais segurança nas próximas avaliações, não dependendo mais de intervenções do professor. Tal prática vai ao encontro da concepção de Luckesi (1998) acerca da ideal apropriação do erro pelo professor como balizador do planejamento docente:

Contudo, o erro poderia ser visto como fonte de virtude, ou seja, de crescimento. O que implicaria estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro; observar o fato sem preconceito, para dele retirar os benefícios possíveis (Luckesi, 1998, p. 136).

Ou seja, a oferta garante o acesso, mas a permanência depende das compreensões de como a organização dessa oferta está se expressando no currículo e nas práticas escolares; e em que medida elas estão adequadas às reais características e necessidades dos estudantes e ancoradas nas suas fragilidades e potencialidades, conforme propõe Santos (2003):

Muito embora a existência de oportunidades educacionais acessíveis e adequadas aos demandatários da EJA seja uma condição fundamental para que eles possam retomar e dar seguimento à sua formação escolar, essa condição, por si só, não é suficiente para que eles obtenham êxito. Para além da existência do local onde se possa estudar, é necessário que haja a convergência de um conjunto de elementos que, no contexto da pesquisa, foram considerados como motivadores/facilitadores (Santos, 2003, p. 115).

Franco e Ramos (2023) chamam a atenção para o risco de equívocos quanto à adequação das abordagens de ensino:

Se a abordagem for feita de maneira muito teórica, descontextualizada, infantilizada, os alunos perdem o interesse pelos estudos, o que resulta no abandono da escola. Estes aspectos dialogam com as principais legislações normativas vigentes, a exemplo do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que sublinha que o modelo pedagógico específico para as turmas EJA precisa considerar e respeitar na prática pedagógica a história de vida dos alunos, os conhecimentos acumulados por eles, suas necessidades e expectativas (Franco; Ramos, 2023, p. 11).

Ou seja, quando se fala de adequação e contextualização à realidade da EJA, como mecanismo para a garantia da permanência, é preciso pensar tanto do aspecto curricular, quanto metodológico.

Os fatores anteriormente elencados por Soares *et al.* (2015) como subsidiários do abandono escola – condições econômicas desfavoráveis; do sexo masculino; que foram reprovados ao longo da trajetória escolar ou marcados pelo abandono escolar e baixo

desempenho acadêmico; que apresentam desinteresse e desmotivação na escola; e as jovens grávidas – vão se desdobrando com gradativa intensidade na fase adulta.

Santos (2003) captou fortes desafios dessas naturezas que ameaçavam o retorno tardio dos egressos do PROEF II. Essas adversidades perpassavam pelos gastos com transporte, organização do tempo para conciliação entre estudos e trabalho, dificuldades na reorganização da rotina familiar e a falta de apoio desta.

Para as mulheres, inseridas na lógica de uma sociedade patriarcal, essas dificuldades eram mais intensas, uma vez que “após ter enfrentado uma jornada de trabalho pesado e uma segunda jornada de estudos em sala de aula, sem falar na terceira jornada que ainda a aguardava, em casa” (Santos, 2003, p. 120).

Brenner e Carrano (2023) constataram que, em 2019, de acordo com dados do IBGE, 46,6% das pessoas com idade de 25 anos de idade ou mais possuíam apenas o Ensino Fundamental. Entendendo que o abandono escolar é a culminância de um processo de desafios na trajetória acadêmica, sobretudo de jovens pobres, podemos pensar que a cultura da reprovação precursiona esses desafios e reproduz os efeitos dessa marca de quase 50% de um público etário que não conseguiu concluir a escolarização na idade recomendada e, portanto, abandonou/evadiu da escola.

Gonçalves, Rahme e Brito (2023) chamam a atenção para o afinilamento gradativo das matrículas da Educação Especial entre as etapas da Educação Básica no estado de Minas Gerais, ainda que o sistema de ensino tenha sido destaque como precursor da oferta da modalidade ainda no início do século XX, sobretudo a partir do nobre trabalho de Helena Antipoff no estado.

Além disso, de acordo com a Resolução SEEMG nº 4.256, de 09 de janeiro de 2020, em consonância com o ordenamento jurídico nacional sobre a oferta da Educação Especial, a matrícula dos estudantes portadores de necessidades especiais é compulsória.

Entretanto, a realidade que se estabelece é de que os estudantes público alvo da Educação Especial matriculados na EJA são acometidos por desigualdades ainda mais desafiadoras, em função tanto das limitações que lhe são impostas pelas suas deficiências e/ou transtornos, quanto pelos contextos sociais que resultaram no seu reingresso na EJA (Gonçalves; Rahme; Brito, 2023). Entre os achados dos autores, eles apontam os dados do Censo Escolar organizados por Meletti e Rabelo (2014 *apud* Gonçalves; Rahme; Brito, 2023) de que em 2012, 64,14% dos estudantes AEE estavam com dois anos ou mais de defasagem.

Refletir esses dados a partir do afinilamento das matrículas, também apontado pela autora, fazer surgir o questionamento se o abandono escolar não estaria em patamares mais

altos na Educação Especial. Tal percepção se constata na realidade do CESEC, haja vista que contamos com apenas uma matrícula de estudantes portador de necessidades especiais.

3.1.2 Os efeitos da cultura da reprovação sobre a trajetória escolar dos estudantes

Tendo em vista que o corpo discente do CESEC é composto majoritariamente por indivíduos que em algum momento ou contexto de vida foram excluídos do processo de escolarização em função da negação dos seus direitos de acesso e permanência na escola, nesta seção, levantamos uma reflexão acerca dos efeitos da reprovação sobre a aprendizagem efetiva dos estudantes, a fim de determinar se, consensualmente, a reprovação realmente favorece positivamente a trajetória escolar do indivíduo.

De acordo com Soares *et al.* (2015), a reprovação compõe o perfil de estudantes mais vulneráveis ao abandono escolar. Além disso, conforme evidenciado na Tabela 1, as taxas de reprovação tendem a aumentar gradativamente entre as transições dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A Tabela 2 nos evidencia que, no ano de 2017, os percentuais de reprovação foram de 11,8% nos anos finais do Ensino Fundamental e de 13,4% no Ensino Médio; em 2018, os valores foram 11,3% nos últimos anos do fundamental e 13,2% na etapa médio e; em 2019, as tais taxas foram de 10,4% nos anos finais do Ensino Fundamental e de 11,8% no Ensino Médio.

A reprovação no Ensino Médio fica ainda mais grave quando analisada por ano de escolaridade. De acordo com a plataforma QEdu (2024), considerando a rede estadual de ensino de Minas Gerais, as taxas de reprovação em 2017 foram de 19,8% na 1ª série, 10,4% na 2ª e 7,6% na 3ª; em 2018, os percentuais foram de 19,7% na 1ª série da etapa, 10,7% na 2ª e 7,2% na 3ª. Em 2019, os valores foram de 18,1% na 1ª série, 9,2% na 2ª e 6% na 3ª. Tais dados afirmam que o problema da reprovação se concentra na 1ª série do Ensino Médio, que apresentou quase o dobro de reprovações com relação à 2ª série e quase o triplo com relação à 3ª série.

Salientamos que não trouxemos à esta discussão os números relativos aos anos de 2020 e 2021, também contidos na tabela, pois compreendemos que os seus contextos de influência foram determinados pela Pandemia da Covid19. No âmbito da SEEMG, por exemplo, por força da pandemia, foi determinada a promoção automática em todos os anos e etapas de escolaridade, mediante o Memorando-Circular SEE/SE – ASIE nº 5/2021, de 22 de janeiro de 2021.

Conforme afirmamos na introdução da referida tabela, os estudantes acometidos pela reprovação na rede regular de ensino tendem a procurar a EJA no futuro, já na fase adulta, quando já estão inseridos no mercado de trabalho, geralmente motivados pela necessidade de preencherem o pré-requisito de conclusão da Educação Básica em pleitos por vagas de emprego.

Dessa forma, consideramos pertinente a esta pesquisa uma análise minuciosa acerca da reprovação escolar e dos seus reais efeitos sobre a qualidade do processo educacional e do próprio percurso escolar, haja vista que a qualidade dessa trajetória e principalmente da educação dispensada ao estudante serão determinantes ou para a conclusão na idade recomendada, ou para o abandono escolar.

Na segunda hipótese, a EJA semipresencial, objeto de estudo desta pesquisa, se apresentará, para este público específico na fase adulta, como uma via oportuna para a conclusão da Educação Básica.

Franco e Ramos (2023) destacaram a força de vontade dos estudantes entrevistados em sua pesquisa de campo não apenas de retomarem os compromissos escolares, mas principalmente de romperem com as barreiras que, mais uma vez, ameaçavam de modo ainda mais intenso, suas permanências na escola. Barreiras estas que as autoras evidenciaram variarem de dificuldades de locomoção, à preconceitos e falta de apoio familiar relativos ao retorno tardio à escola.

Considerando que “o retorno à escolarização parece representar para os jovens da EJA um momento singular de retomada dos sentidos da escola que alimenta sonhos e projeções futuras” (Brenner; Carrano, 2023, p. 8), o apoio familiar, evidenciado como escasso por Franco e Ramos (2023), torna-se fator crucial neste momento de retomada acadêmica.

Riani, Silva e Soares (2012), em pesquisa realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede estadual de educação de Minas Gerais, com o objetivo de avaliar os efeitos das retenções do 3º ano do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2008, concluíram que a reprovação não contribuiu para a aprendizagem dos estudantes.

Com base em dados do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROAFA)⁷, Riani, Silva e Soares (2012) concluíram que a proficiência de 2009 evoluiu e variou muito pouco entre

⁷ O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) compõe, juntamente com o Programa de Avaliação da rede pública de Educação Básica (PROEB) as avaliações de larga escala censitárias do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. Tanto o PROALFA quanto o PROEB consistem em avaliações sistêmicas de larga escala aplicadas bienalmente no âmbito da rede pública estadual de educação. O PROALFA é destinado às turmas de 2º ano do Ensino Fundamental; e o PROEB, ao 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, e a 3ª série do Ensino Médio.

os estudantes repetentes e não repetentes: “na rede estadual, os alunos não repetentes apresentaram crescimento maior (28,49%) do que os alunos repetentes (24,99%). Na rede municipal, a diferença entre os não repetentes e os repetentes foi insignificante” (Riani; Silva; Soares, 2012, p. 631). Tal diferença, de 4,5%, reafirma a ineficiência da reprovação. Além disso, a autora verificou, ainda, que quanto maior o número de reprovações do indivíduo, menor foi a sua proficiência.

Não há um consenso acerca dos efeitos da reprovação sobre a qualidade da trajetória escolar dos estudantes. Autores que discutem a reprovação como uma medida benéfica à trajetória discente, defendem que ela propiciará aos estudantes, além do desenvolvimento de habilidades curriculares não consolidadas, também o aprimoramento da maturidade emocional (Riani; Silva; Soares, 2012; Alexander *et al.*, 1999 *apud* Luz, 2008).

Os autores dessa linha de pensamento concordam ainda que caso a reprovação seja aplicada, esta deve ser concebida como uma estratégia que vise a elevação da aprendizagem e decidida a partir de critérios técnicos com base nos resultados alcançados pelos estudantes. A reprovação jamais deve assumir o caráter punitivo com base em critérios comportamentais. Entretanto, de acordo com Luckesi (1998), cada vez mais, a avaliação tem tomado caráter punitivo pelo erro ou por mau comportamento de estudantes. Consoante a Luckesi (1998), Luz (2008) concluiu que:

A conjunção de fatores meritocráticos com outros mais subjetivos na determinação da retenção do aluno relativiza a ideia de que o indivíduo seja reprovado com o objetivo de recuperar o baixo desempenho e alcançar um determinado nível de habilidades. Em muitos casos, a repetência surge como uma estratégia punitiva para alunos desajustados em relação aos padrões estabelecidos sobre maturidade emocional e comportamento (Luz, 2008, p. 11).

Os critérios que subsidiam a decisão escolar de reprovar um aluno comumente parecem estar mais condicionados ao comportamento do que à aprendizagem. Além disso, Riani, Silva e Soares (2012) e Luz (2008) advertem que a maioria dos estudos e teorias evidenciam que a reprovação não é capaz de oportunizar uma aprendizagem maior ou, em muitos casos, sequer realizar a adequada recomposição da aprendizagem não consolidada pelo estudante.

Da revisão bibliográfica realizada por Jackson (1975), de acordo com Luz (2008), de 208 estudos revisados, apenas 68 defendem a prática da reprovação, os quais, muitas vezes caem na problemática já comentada de justificar a reprovação por questões comportamentais e não de aprendizagem. Além disso, os resultados tendem a ser contestáveis em função de

pragmatismo metodológico (Jackson, 1975 *apud* Luz, 2008). Luz (2008) pondera a subjetividade e a fragilidade que permeiam os discursos favoráveis à reprovação:

A discussão sobre as consequências da repetência sobre a trajetória acadêmica do aluno não produziu respostas definitivas sobre a eficácia da prática. Apesar do início do debate datar do princípio do século XX e do grande número de estudos realizados desde então, não há consenso sobre os efeitos da repetência sobre o aluno retido, sobre seu aprendizado e ajustamento social. Segundo Jimerson *et al.* (1997), isto se deve em parte à problemas na metodologia equivocada adotada pelos estudos, em especial a desenhos amostrais viesados. (Luz, 2008, p. 11)

Assim, diante das fragilidades dos argumentos favoráveis à reprovação e das evidências robustas da sua ineficiência técnica e pontual sobre a aprendizagem – apesar de ter tornado cultural na realidade das escolas públicas –, discutimos os efeitos da cultura da reprovação a partir do argumento desfavorável a sua prática. Além disso, a tese da sua ineficiência se fortalece nas constatações de que eventuais e pontuais vantagens na aprendizagem dos estudantes reprovados, em comparação aos aprovados, não se sustentaram por mais de dois anos, em média (Peterson *et al.*, 1987 *apud* Luz, 2008).

Luz (2008) sintetiza a retenção como uma possibilidade de rerepresentação do aluno a conteúdos não consolidados. Além disso, adverte que é menos danoso ao estudante quando a retenção ocorre no princípio da trajetória escolar do que tardiamente (Meisels; Liaw, 1993 *apud* Luz, 2008).

Nesta perspectiva, é coerente afirmar que, em tese, essa rerepresentação, por si só, chancelasse ao estudante reprovado, resultados superiores aos dos estudantes não reprovados da sua classe atual. No entanto, tanto Riani, Silva e Soares (2012) quanto Luz (2008), evidenciaram em campo que os resultados dos estudantes reprovados foram iguais ou inferiores aos de alunos não repetentes do mesmo ano e turma de escolaridade.

Além disso, os resultados da pesquisa de Luz (2008) revelaram ainda que, culturalmente, reprova-se o estudante por diferenças mínimas de desempenho em relação aos aprovados, e no decorrer da trajetória escolar essa distância entre os desempenhos vai crescendo após a reprovação, distanciando cada vez mais o desempenho do aluno retido daquele parâmetro estabelecido como ideal para aprovação.

A expansão do sistema público de ensino do país, ocorrida na década de 1990 e consolidada na universalização da oferta nos anos 2000, não foi recepcionada por políticas de qualidade da oferta (Luz, 2008).

Estabelecido o cenário que Peregrino (2010) denominou de massificação da Escola Pública, passam a frequentar essas escolas crianças e jovens pobres e majoritariamente

pretos/pardos, trazendo para o ambiente escolar todas as suas carências socioeconômicas, fazendo com que a escola passe a se preocupar com a gestão da pobreza, concorrendo para o fenômeno da desescolarização, resultante em maus resultados educacionais produzidos pela secundarização das incumbências inerentes ao ensino, propriamente dito, em função da priorização do assistencialismo exigidos pela gestão da pobreza (Peregrino, 2010).

Diante dessa realidade, os resultados do SAEB revelaram, além da queda da proficiência nas avaliações de larga escala, também do rendimento escolar, caracterizado tanto pelo abandono, quanto pela reprovação, as quais, por sua vez, acometiam majoritariamente estudantes pobres, acentuando um cenário de desigualdades em que desigualdades sociais e econômicas acabaram determinando a reprodução de desigualdades educacionais, enquanto o ideal seria que a equidade na Educação fosse capaz de superar as desigualdades oriundas do ambiente externo à escola.

Destarte, não podemos enxergar a retenção como um evento isolado, mas como uma realidade para a qual concorrem diversos fatores intra e extraescolares. Acerca dessas desigualdades educacionais expressas na cultura da reprovação, Luz (2008) afirma que:

Não é difícil perceber que o grupo dos alunos promovidos é também aquele que apresenta melhores insumos individuais e escolares que contribuíram para sua performance acadêmica, de forma que sua habilidade para lidar com o conteúdo de qualquer uma das duas séries é superior. Da mesma forma, o grupo de alunos reprovados, ao final do ano letivo já contavam no princípio com características desfavoráveis e com menores níveis de habilidade (Luz, 2008, p. 40).

Dessa forma, Luz (2008) chama a atenção para a reflexão acerca da equidade na qualidade educacional. Os sistemas de ensino estabelecem regras e parâmetros para a promoção e responsabilizam unilateralmente o estudante pelo alcance (ou não) delas, sem considerar seus contextos sociais. Além disso, essa parametrização não leva em conta se as condições e políticas de ofertas são suficientes e eficientes para garantirem o acesso e a permanência de cada estudante da escola à Educação pública de qualidade (Luz, 2008).

Além de critérios de promoção adequados, as práticas docentes e a concepção de currículo são fundamentais para a garantia da permanência dos estudantes na escolar. Nesta perspectiva, a pesquisa de Franco e Ramos (2023) se ateve em analisar o ensino de História na EJA.

Franco e Ramos (2023) partem das inquietações quanto à tradicional prática reprodutivista de fatos e heróis distante da realidade das salas de aula do século XXI no âmbito do referido componente curricular. Na mesma perspectiva de Franco e Ramos (2023), Lima e

Fonseca (2018), a respeito do ensino da Matemática tradicionalmente praticado nas salas de aula, concluem que “nessa tendência, as regras, os conceitos, as fórmulas eram apresentados sem justificativas, pois o importante era saber fazer, e não se valorizava a explicitação ou a compreensão do significado do que estava sendo feito (Lima; Fonseca, 2018, p. 7).

Diante da inercia metodológica e da falta de contextualização, as autoras partiram das constatações do gradativo desinteresse dos alunos nas aulas de História justamente por não se reconhecerem como pertencentes ao universo apresentado nas aulas. O tradicional modelo de ensinar, baseado na Educação Bancária traz, naturalmente, métodos avaliativos, critérios de promoção e arcabouço bibliográfico convencionais à perpetuação da reprodução do conhecimento dominante que, pragmaticamente, distanciam o sujeito do ato de pensar (Freire, 1994).

Lima e Fonseca (2018) evidenciaram o ensino tradicional da Matemática sendo reproduzido por práticas meramente tecnicistas em nada se relacionando com a realidade ou favorecendo aprendizagens significativas:

Na tendência tecnicista, a matemática era considerada um conjunto de regras, algoritmos e técnicas, não se enfatizando a reflexão sobre os conceitos matemáticos, a compreensão dos procedimentos e sua justificativa (Lima; Fonseca, 2018, p. 8).

No aspecto propositivo de encontro ao tradicionalismo metodológico, Franco e Ramos (2023) pontuaram a importância da contextualização das abordagens pautada na adequação dos conteúdos de ensino e das próprias discussões tecidas em sala de aula, por meio da valorização da oralidade como fonte de conhecimento prévio dos alunos, construídos das suas práticas sociais, culturais e de trabalho, a fim de, destarte, promover debates acerca de pautas sociais, políticas e econômicas pertinentes aos contextos de vida dos estudantes. Dessa forma, percebe-se a possibilidade assertiva do docente conseguir:

contemplar em suas aulas de História questões não apenas relacionadas aos fatos históricos, mas à ética, aos valores, à cultura, à economia, à política, mostrando que a História é essencial para compreender a sociedade e para modificá-la, tornando-a mais justa (Franco; Ramos, 2023, p. 11).

Nesta concepção, Lima e Fonseca (2018) enaltecem uma tendência emergente de “mostrar que aprender matemática é muito mais do que aprender procedimentos, que não basta saber executá-los e que é preciso compreender o porquê” (Lima; Fonseca, 2018, p. 12).

Além disso, a autora evidencia nos resultados de sua pesquisa, aprendizagens significativas e consolidadas em aulas dedicadas à experimentação, estimativa e concretude, que favorecem a interação dos estudantes com os conteúdos apresentados e, portanto, produzem

conhecimento próprio de modo significativo (Lima; Fonseca, 2018). Na concepção da autora, aulas neste perfil tendem a favorecer uma desconfiança positiva nos alunos que motivam a participação ativa nas aulas e interação com o conhecimento apresentado:

Essas desconfianças apresentadas em relação à experimentação não são negativas do ponto de vista da apropriação de práticas de numeramento escolar. Pelo contrário, pedagogicamente é importante que o aluno se posicione e questione o conhecimento novo que lhe é apresentado (Lima; Fonseca, 2018, p. 16).

Saviani (2022) discorre sobre as concepções de trabalho na e pela escola e pondera que “o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade” (Saviani, 2022, p. 3).

Nesta perspectiva, o autor pondera que a escola serve ao preparo do indivíduo para exercício da cidadania e do trabalho, mas não em resignação à ordem social vigente, mas como sujeito crítico que, conforme propõe Freire (1994), dialoga horizontalmente, no constante exercício de conscientização; tornando-se capaz de interpretar e agir sobre o mundo e as relações sociais e de força e poder que nele se estabelecem.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "invasão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 1994, p. 20).

Portanto, importa à EJA refletir sobre a contextualização curricular e à escola pensar sobre as práticas docentes que de fato culminem esta proposição curricular nas salas de aula, de modo a dialogar criticamente com as massas sobre a realidade e as suas possibilidades de organização para intervenção por meio da práxis (Freire, 1994).

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (Freire, 1994, p. 17).

Coadunando conhecimento científico e produzido culturalmente, Franco e Ramos (2023) apontam para a importante construção de “pontes entre pesquisadores, professores, estudantes e a sociedade como um todo, dentro e fora dos muros escolares e universitários” (Franco; Ramos, 2023, p. 5).

A repetência no Brasil se apresenta não só como um procedimento pedagógico, mas como uma característica inerente à formação do sistema educacional brasileiro, no qual o contrato estabelecido entre o sistema escolar e o aluno é o de que atingir um rendimento mínimo é condição necessária à continuidade de seus estudos. Assim, as elevadas taxas de repetência são endêmicas em todas as camadas da sociedade, não somente nas mais vulneráveis (Gomes, 2005; Ribeiro, 1991). No entanto, a chamada “pedagogia da repetência” acaba por punir os mais pobres, mais carentes nos insumos reconhecidamente importantes no desempenho educacional (Luz, 2008, p. 4-5).

Apesar de o cenário descrito revelar problemas estruturais de equidade e qualidade, inclusive expressos nos resultados do SAEB e do Censo escolar, a medida tomada pelo sistema foi a adoção de seriamentos alternativos, conforme preconiza o Art. 23 da LDB, mediante o qual organiza-se a aceleração.

Entretanto, tal possibilidade de organização é capaz de corrigir apenas e isoladamente o problema de distorção idade-série, não sendo eficiente na garantia de qualidade educacional com efeito direto sobre a aprendizagem (Gomes, 2005; Ferrão; Beltrão; Santos, 2002 *apud* Luz, 2008). Assim, a aceleração se converte em uma ação paliativa, haja vista que ela “não tem como objetivo evitar a retenção, mas, sim, recuperar o tempo perdido” (Luz, 2008, p. 20).

É necessário que a correção da defasagem entre a idade do aluno e a série cursada promova não somente a melhoria do fluxo, mas garanta a aquisição do conhecimento próprio de cada etapa, sem que a diminuição no tempo gasto pelo aluno na conclusão de cada nível signifique uma perda no conteúdo aprendido (Ferrão; Beltrão; Santos, 2002 *apud* Luz, 2008, p. 5).

Entretanto, Jackson (1975) *apud* Luz (2008), chama a atenção para o fato de que a decisão pela retenção do estudante, apesar de ser justificada pela não efetivação de aprendizagens; comumente e efetivamente se ancora em critérios comportamentais. Nesta perspectiva, realmente faz sentido que o ato de “re-exposição” deste aluno ao conteúdo não aprendido não seja capaz de garantir a recuperação/elevação de aprendizagens e esta, em níveis superiores aos de alunos não repetentes, conforme, aliás, é evidenciado tanto por Luz (2008), quanto por Riani, Silva e Soares (2012).

Neste sentido, a análise de Luz (2008) faz emergir alguns questionamentos inerentes ao fazer educativo na escolarização: quais são as reflexões e movimentos que escolas e sistemas de ensino estão fazendo a partir da reprovação como um resultado da escola? A reprovação tem sido interpretada e praticada pela escola como um meio concernente à aprendizagem, ou como um fim na escolarização? O currículo que culmina no interior das escolas tem propiciado ao estudante com aprendizagem deficitária, práticas atitudes e valores capazes de promover

experiências de aprendizagens diferentes daquelas fracassadas com este mesmo discente no ano anterior, em que ele foi acometido pela reprovação? A escola tem repensado a sua posição diante da reprovação como resultado, ou continua atribuindo-a unilateralmente ao fato do estudante não ter alcançado, por si só, os parâmetros para promoção estabelecidos, também unilateralmente, pela escola?

Ao analisar a interpretação do erro pelas escolas e a reflexão deste na avaliação, Luckesi (1998) enfatiza a importância de interpretá-lo como uma oportunidade de retomada e retroalinhamento do planejamento didático e metodológico dos docentes:

Os erros da aprendizagem, que emergem a partir de um padrão de conduta cognitivo ou prático já estabelecido pela Ciência ou pela Tecnologia, servem positivamente de ponto de partida para o avanço, na medida em que são identificados e compreendidos, e sua compreensão é o passo fundamental para a sua superação. Há que se observar que o erro, como manifestação de uma conduta não-aprendida, decorre do fato de que há um padrão já produzido e ordenado que dá a direção do avanço da aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, a compreensão do desvio, possibilitando a sua correção inteligente. Isto significa a aquisição consciente e elaborada de uma conduta ou de uma habilidade, bem como um passo à frente na aprendizagem e no desenvolvimento (Luckesi, 1998, p. 136).

Diante das constatações da análise de dados das autoras, a resposta para todos esses questionamentos é negativa e a escola segue aplicando a repetência pela repetência, e não como uma oportunidade de aprendizagem e um mecanismo de elevação da qualidade educacional.

É de se esperar que um aluno que tenha sofrido dificuldades acadêmicas em uma série deva continuar a apresentar problemas na série seguinte, caso tenha sido compulsoriamente promovido. Entretanto, não se sabe ao certo se a mera repetição do conteúdo possibilita a redução dessas dificuldades (Jackson, 1975). Muito raras são as ações complementares feitas durante o ano repetido no sentido de ajudar o aluno retido a superar suas dificuldades, de forma que a repetência se dá com a recolocação do indivíduo em um programa que já se mostrou inapropriado na primeira vez, e que na segunda pode continuar ineficiente e ainda menos interessante (Jackson, 1975 *apud* Luz, 2008, p. 8).

O perfil de estudante mais propenso à reprovação é bem semelhante ao que está mais vulnerável ao abandono escolar: aqueles oriundos de comunidades e contextos marcados por desigualdades sociais e econômicas, que apresentam dificuldade de aceitação entre os colegas, saúde emocional fragilizada, e que não contam com insumos e recursos familiares que favoreçam a escolarização (Owings; Kaplan, 2001; Gomes-Neto; Hanushek, 1994; Meisels; Liaw, 1993 *apud* Luz, 2008; Soares *et al.*, 2015). Além disso, a predominância do público masculino entre os estudantes reprovados revela, ainda, que a repetência pode estar associada

não a deficiências e dificuldades na aprendizagem específica e diretamente, mas também e expressivamente à necessidade de ingresso no mercado de trabalho (Luz, 2008).

Outro ponto pertinente de discussão em torno da cultura da reprovação que infelizmente se instalou nas escolas, sobretudo nas públicas, é a relação entre rendimento que se relaciona com o fluxo escolar; e aproveitamento, que concerne à proficiência nas avaliações de larga escala aplicadas pelo SAEB.

A relação entre tais resultados passou a ser chamada a atenção para as escolas a partir da criação do IDEB, cujo resultado é justamente a média entre os resultados internos de aprovação e o desempenho alcançado pelos estudantes nas avaliações externas sistêmicas de larga escala.

Dessa forma, é pertinente questionar como a escola pode esperar desempenho satisfatória no SAEB, sem pensar nos seus problemas internos de fluxo, haja vista que o desempenho expresso nas avaliações de larga escala nada mais é do que um recorte amostral da qualidade da aprendizagem que está se consolidando no interior da escola. Entretanto, a relação entre “fluxo e desempenho vinha sendo feita como se estes dois componentes fossem independentes, desconsiderando o fato de que se determinam mutuamente” (Luz, 2008, p. 22).

3.1.3 Trabalho e estudo na trajetória dos jovens

O objetivo desta seção é compreender como o trabalho e o estudo ganham espaço e importância na vida dos jovens estudantes e como esses dois elementos vão interagindo nas suas trajetórias escolares e condicionando-as diante das suas demandas de vida e sociais.

Arroyo (2007) chama à crítica as proposições sempre futuristas que compõem os discursos sobre Educação escolar no Brasil, ancoradas em uma expectativa ideal de jovem e, portanto, muitas vezes distante do real perfil discente das escolas públicas. Considerando que, ainda de acordo com o autor, a EJA se configura como uma proposta educacional popular que, por conseguinte, se destina essencialmente a jovens e adultos pobres e acometidos por diversas desigualdades que convergem na insegurança de trabalho para a subsistência, cabe afirmar que esse discurso ideário fica ainda mais distante desse público específico. Dessa forma, importa à pesquisa sobre EJA as discussões sobre trajetórias jovens e a forma como a relação entre trabalho e escolarização vão delineando-as.

De acordo com Abramo, Venturi e Corrochano (2020), as discussões em torno da trajetória jovem sob o dilema entre trabalho e escolarização ganham força a partir dos efeitos do processo de massificação da escola que acaba desnudando cenários de desigualdades.

Desigualdades essas que interagem na escola e vão condicionando a trajetória jovem que, neste caso, é marcada pelo ingresso no mercado de trabalho paralelo ao processo de escolarização da Educação Básica. Essas demandas jovens passam a ser observadas para a elaboração das políticas públicas para EJA a partir do século XXI, conforme discute Leite (2013):

Observa-se que as ações implementadas pela política de atendimento à modalidade EJA no Brasil têm sistematicamente seguido na direção do rejuvenescimento da modalidade. A preocupação com a formação do jovem, seu lugar na sociedade e sua preparação para o trabalho ganhou destaque na década de 2000 (Leite, 2013, p. 47).

No contexto descrito, Abramo, Venturi e Corrochano (2020) ponderam que a combinação entre trabalho e emprego acaba sendo uma demanda de vida intrínseca dos jovens, sobretudo dos mais pobres. Carrano, Marinho e Oliveira (2015) complementam essa ideia afirmando que, para esses jovens, trabalho e escola são projetos que não se excluem, mas se superpõem na definição e construção dos seus projetos de vida, ao passo que a introdução do trabalho na juventude passa a representar um desafio para o processo escolarização.

O contexto social do jovem, forjado pelas suas realidades, muitas vezes complexas, de escola, trabalho e vida familiar, vão determinando os rumos da sua trajetória: se marcada pela priorização dos estudos, ou do trabalho, de modo a sobrepor essas atividades como concorrentes, ou combiná-las (Carrano; Marinho; Oliveira, 2015; Abramo; Venturi; Corrochano, 2020). “Mais que uma “categoria”, trabalhar e estudar configura uma “situação”, que pode ser mais breve ou mais extensa e voltar a ocorrer mais de uma vez ao longo das trajetórias juvenis” (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020, p. 5). Além disso, Lima e Fonseca (2018) afirmam que dentre diversidade etária do público da EJA, prevalece a maioria de jovens.

Ou seja, não há uma linearidade de trajetória, de modo que a vida profissional se inicie consecutivamente à trajetória escolar. Em função dos diversos contextos desfavorecidos pelos contrastes sociais, trabalho e estudo se paralelizam na vida desses jovens, de modo que o trabalho acaba se sobrepondo aos estudos.

De acordo com Carrano, Marinho e Oliveira (2015), chamando a atenção para desigualdades sociais de acesso aos saberes trabalhado por Ayde (2012): residir em comunidade influencia diretamente no abandono escolar. Tal constatação dialoga com a realidade do CESEC do Leste Mineiro, haja vista que os estudantes são predominantemente oriundos de bairros periféricos não abastados.

No entanto, as escolas, recepcionando as próprias políticas educacionais, parecem não reconhecer essa realidade imputada aos jovens das camadas mais populares (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020).

Sobretudo no caso da EJA, essa inercia e abstração das políticas educacionais evidencia o que nos traz Arroyo (2007): a educação sendo ofertada com base em projeções futuras sem, no entanto, considerar as necessidades e condições atuais dos educandos aos quais ela se destina. Jus à crítica de Arroyo (2007), Carrano, Marinho e Oliveira (2015) nos traz uma reflexão do contexto real dos jovens brasileiros:

Se, por um lado, trabalhar e estudar representam um desafio para a continuidade dos estudos sem truncamentos do fluxo da escolarização, por outro, a experiência de trabalho cria disposições relacionadas com a independência, a conquista da autonomia e o delineamento de projetos de futuro (Carrano; Marinho; Oliveira, 2015, p. 1439).

Os últimos autores ponderam que a combinação entre trabalho e estudo gera efeitos diversos nas vidas dos jovens, a depender de cada contexto familiar e social e do momento da trajetória escolar em que o trabalho se torna uma necessidade.

Carrano, Marinho e Oliveira (2015) advertem que não há uma homogeneidade acerca da influência do trabalho sobre o abandono escolar. No entanto, constata-se também que a permanência na escola e do padrão de rendimento são grandes desafios para os estudantes que trabalham. Além disso, mais de um terço do seu público estudado apontou o trabalho como principal motivador para o abandono escolar, principalmente entre aqueles que cursavam o Ensino Médio.

Os jovens de famílias com baixa renda e/ou numerosas são mais propensos ao abandono escolar, pois a insuficiência da renda para o sustento de toda a família é preponderante para o ingresso precoce no mercado de trabalho visando o complemento da renda familiar. Além disso, o número de filhos incide diretamente sobre o abandono, uma vez que quanto mais filhos, maior será o gasto/investimento necessário para manter cada um estudando (Carrano; Marinho; Oliveira, 2015). Acerca dessa realidade, Abramo, Venturi e Corrochano (2020) consideram que:

Quando a iniciação no trabalho ocorre no começo da adolescência, em geral é possível perceber a prevalência de uma situação familiar crítica, do “aperto” econômico e da escassez de recursos como uma dimensão estrutural, acentuada por um evento agravador, como o desemprego de um dos progenitores, a separação do casal e a saída de casa de um deles, a doença, a morte ou, ainda, a desestruturação emocional de um membro importante da família, que acaba por afetar a capacidade de trabalho dos adultos (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020, p. 529).

Ressaltamos que compreender o trabalho como uma necessidade emergente entre os jovens brasileiros, em função de fatores extraescolares, não significa admitir que os estudos ocupem posição de importância secundária em suas vidas. Pelo contrário, propomos que

importa avaliar esse percurso geminado para a elaboração de políticas públicas assertivas que sejam efetivamente capazes de assegurar a qualidade educacional diante de tal realidade.

Para Abramo, Venturi e Corrochano (2020), a jornada de trabalho extenuante é determinante para o abandono ou a continuidade dos estudos. Carrano, Marinho e Oliveira (2015) corroboram a afirmação ao constatarem que uma parcela de jovens pesquisados que trabalhavam não chegara ao abandono.

Diante da impossibilidade de abrir mão da renda, que muitas vezes é crucial para o orçamento familiar, e da necessidade que daí surge, de se adquirir profissionalização pela experiência, somadas à escassez de postos de trabalho em dignas e regulamentadas condições de menor aprendizagem, paralelo à ineficiência de fiscalização de situação exploratórias, o abandono escolar torna se uma forte alternativa para os jovens estudantes em tais condições, sobretudo no Ensino Médio (Carrano; Marinho; Oliveira, 2015; Abramo; Venturi; Corrochano, 2020).

A ampliação dos números de empregos formais vivenciada desde a primeira década do século XXI podem maquiagem a realidade de precariedade dos postos de trabalho dos jovens pobres brasileiros. De acordo com o IBGE, em 2013, 56,3% dos jovens ocupavam vagas de empregos formais; entretanto, esse percentual não significa que não sejam precários e desprivilegiados para as classes mais pobres da sociedade (Carrano; Marinho; Oliveira, 2015).

As condições sobre as quais a conciliação entre trabalho e estudo se dão é um ponto de atenção, haja vista que a autora verificou que essa simultaneidade das rotinas é muitas vezes compreendida como viável pelo estudante enquanto ele não abandona definitivo da escola. Ou seja, ao afirmarem que consegue conciliar bem o trabalho com vida escolar, os jovens tendem a não levar em consideração os prejuízos de desempenho sofrido: no pensamento geral deles, enquanto estiverem mantendo qualquer vínculo mínimo com a escola, em suas concepções, o trabalho “não atrapalhou” sua trajetória escolar.

Carrano, Marinho e Oliveira (2015) chamam a atenção para o fato de que a simultaneidade entre trabalho e estudo incide mais diretamente sobre o abandono escolar do que à reprovação, revelando um cerceamento de talentos acadêmicos em tal realidade. “As oportunidades de prosseguir os estudos dependem mais da origem social do que de talento” (Carrano; Marinho; Oliveira, 2015, p. 1446).

O orçamento familiar é a justificativa de ingresso precoce no mercado de trabalho que majoritariamente se relaciona com o público masculino. Entre as meninas, o trabalho doméstico, a gravidez e a maternidade, são os fatores que concorrem mais significativamente para o abandono ou para a queda do desempenho escolar.

No caso da gravidez, essas dificuldades tendem a se agravar após a maternidade, uma vez que os cuidados com a criança e a renda para o seu provimento passam a ser as prioridades das mães, o que revela a reprodução de desigualdades de gênero (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020).

Além das fragilidades das políticas públicas em atender as necessidades ou corrigir os contextos que concorrem para o abandono escolar em função da necessidade de ingresso no mercado de trabalho ou de desempenhar atividades domésticas, existe ainda a pressão familiar pela mão de obra. Muitas vezes o jovem precisa lidar com essa pressão em casa, justificando desgastante e exaustivamente, a impossibilidade do desempenho de atividades laborais em função de causar eventuais prejuízos acadêmicos.

Brenner e Carrano (2023) realçam a ampliação do acesso ao ensino superior por jovens de camadas periféricas e populares. Assim, a realidade estabelecida no parágrafo anterior tende a se acirrar quando esses jovens ingressam no ensino superior, pois o custeio dos gastos com a faculdade somados à abdicação da renda do estudante para se dedicarem aos estudos, muitas vezes archoaria muito o orçamento da família.

Nesse sentido, a dedicação exclusiva aos estudos torna-se praticamente impossível na realidade social brasileira, que se reproduz pela ausência de políticas públicas assistenciais e de incentivo mais abrangentes, ao passo que a dedicação exclusiva também é importante para a qualidade acadêmica dos graduandos (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020). “Combinar trabalho e estudos é uma situação quase inevitável para os jovens acima dos 20 anos de idade que procuram a continuidade de sua formação educacional” (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020, p. 539).

Por outro lado, observa-se a insuficiência de políticas e medidas legais que incidam sobre a oferta de trabalho protegido, conforme apontam estudos recentes (Corrochano; Abramo; Abramo, 2017; Tommasi; Corrochano, 2020), em especial aquelas que propiciem a conciliação com os estudos.

Para além disso, revelam a enorme carência de políticas de cuidados que ofereçam suportes para que as jovens com obrigações familiares possam garantir sua inclusão educacional e laboral. Nota-se que seus percursos educacionais e de trabalho sofrem interferência da presença e da ausência de tais programas (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020, p. 540).

Consoante à necessidade de políticas públicas específicas de trabalho protegido e de garantia de renda familiar/estudantil, os estudantes trabalhadores consideram que as escolas são pouco compreensivas e flexíveis em sua organização com a condição de jovem trabalhador (Carrano; Marinho; Oliveira, 2015). Tal concepção pode ir ao encontro de parte das causas que concorrem para o alto índice de abandono escolar e o baixo de conclusão da Educação Básica

do CESEC do Leste Mineiro, as quais são constatados na etapa de trabalho de campo desta pesquisa.

De acordo com Carrano, Marinho e Oliveira (2015), os jovens acometidos pelo abandono escolar externalizam expectativas de futuro. Aqueles que abandonaram na etapa fundamental apresentam baixas expectativas de retorno à escola. No entanto, os que abandonaram no Ensino Médio relatam pretensões mais altas com o retorno à escolarização, principalmente pelo desejo de prosseguimento com os estudos para a profissionalização. Entretanto, no geral, as expectativas com a trajetória escolar vão se reduzindo na medida que os sinais de fracasso escolar vão se ampliando, ou seja, quanto mais dificuldades o estudante vai vivenciado ao longo da sua vida escolar, menores vão se tornando as suas expectativas escolares (Carrano; Marinho; Oliveira, 2015).

Decorrido o abandono ou configurada a evasão, quando esses jovens retornam à escola, muito possivelmente na EJA, esse retorno é entendido por eles como o ponto de partida de uma retomada de projetos de vida, geralmente associados ou condicionados a expectativas de profissionalização, crescimento profissional ou mesmo a necessidade de ingresso no mercado de trabalho formal. Enfim, esse retorno à escola é motivado por um desejo ou necessidade de segurança de emprego e mobilidade social (Carrano; Marinho; Oliveira, 2015).

Assim, pode-se dizer que o retorno se relaciona com os sentidos que os jovens atribuem ao seu processo de escolarização e que estão relacionados a projeções futuras e reformulações de projetos de vida. Em virtude disto, a educação de jovens e adultos deveria ser vista não como um local de continuidade para uma mera certificação, embora se reconheça a importância desta função. Mas, concebida como escola do recomeço, um lugar que auxilie os jovens nessa reconfiguração de projetos, fornecendo os suportes necessários para a superação das provas diárias que se impõem na vida daquele que decide pela retomada dos bancos escolares (Carrano; Marinho; Oliveira, 2015, p. 1450).

Entretanto, consoante ainda à percepção do autor, as escolas comumente vêm organizando a oferta da EJA de modo a reproduzir os mesmos métodos, mecanismos, instrumentos, avaliações e concepções do processo de escolarização que, na modalidade regular, concorreram para o afastamento do estudante da escola na modalidade regular de oferta.

Tal realidade torna ainda mais emergente a reflexão sobre as adequações da organização curricular para a EJA, de modo que a modalidade se reafirme sim como uma proposta de escolarização popular, mas não como mero assistencialismo, “em que os oprimidos recebem o nome simpático de assistidos” (Freire, 1994, p. 35); mas como instrumento de garantia de direito constitucional efetivamente capaz de promover o acesso à cultura e ao saber de forma

consistente, ao passo que esta oferta, também, seja flexibilizada visando a permanência do estudante, zelando para que não lhe seja negado novamente o direito à Educação de qualidade (Carrano; Marinho; Oliveira, 2015).

Considerando que, conforme elucida Leite (2013), o público da EJA não é heterogêneo, conforme, aliás, pode ser evidenciado no CESEC do Leste Mineiro, que recebe não apenas estudantes da Região metropolitana, mas também oriundos de cidades circunvizinhas interioranas e cujas atividades de trabalho giram em torno do trabalho rural, é importante que essa discussão teórica também contemple este público.

De acordo com Landin (2022), parte significativa dos estudantes de zona rural tendem a construir seus projetos de vida voltados ao campo. Resgatando a crítica de Arroyo (2007) de que o caráter predominantemente futurista das projeções políticas e curriculares da educação podem não contemplar as demandas presentes dos jovens, sobretudo os mais pobres e estudantes da EJA, faz sentido pensar que os estudantes de zonas rurais ficam ainda mais distantes das proposições e expectativas educacionais do sistema e da própria escola. Leite (2013) nos esclarece sobre o perfil geral do público alvo da EJA:

Atualmente, a modalidade EJA agrega um grupo diverso que, em comum, só apresenta a pouca escolaridade, o fracasso, a limitação de não ter concluído parte de sua escolarização ou até mesmo de não ter tido acesso a ela. É o espaço da diversidade, mas também do medo e do sentimento de impotência diante da grande dificuldade (Leite, 2013, p. 52).

O distanciamento do estudante de zona rural da escola tende a se alargar ainda mais diante do senso comum que se criou de que as atividades laborais do meio rural não exigem elevados graus instrucionais adquiridos pela educação formal. O abandono escolar passa então a ser natural e fazer parte da cultura daquele meio, sendo, inclusive, naturalizado pelas próprias famílias que pressionam pela mão de obra dos jovens na manutenção familiar.

Diante disso, os conteúdos de estudo passam a não fazer sentido para esses jovens e assim são reforçados pelas abordagens dos professores que, muitas vezes não consideram esses diversos contextos discentes para o desenvolvimento das suas práticas educativas (Landin, 2022).

A partir disso, o referido autor nos chama à reflexão sobre os conteúdos e práticas que estejam relacionados aos projetos de vida desses estudantes para que a escola consiga desenvolver um currículo de fato contextualizado, gerando aprendizagens significativas que sejam capazes de verdadeiramente servir aos projetos de vida desses jovens ou expandi-los, no sentido da mobilidade social e maior qualidade de vida no meio rural. Categoricamente, Landin

(2022) constata que tanto o papel da escola, quanto as expectativas dos estudantes com ela, são ressignificados a partir da construção de um currículo contextualizado ao meio rural.

Nesta perspectiva, é importante considerar que o ensino contextualizado, focado na produção de aprendizagens significativas, não é inato ao ensino de conteúdos de aprendizagens, não tratando se de um ato isolado de intenções da contrapartida docente. Ou seja, o professor precisa assumir o protagonismo como mediador do processo de modo a propiciar ambientes de diálogos, trocas de experiências e produção de novas aprendizagens, tanto nas salas de aula, quanto nas vivências educativas extraescolares, promovendo desafios e problematizações das questões sociais relacionadas aos projetos de vida discentes, a partir de práticas sociais corroboradas pelo senso ético, crítico e democrático e intercultural (Landin, 2022).

Considerando que, no pano de fundo exposto, o abandono escolar acaba se alargando entre os jovens do meio rural e que devido aos seus modos de vida peculiarizados pelo trabalho, muito possivelmente que esse público também retornará à escola pela via da EJA. Portanto, importa fomentar a discussão sobre a formação docente para o desafio que surge diante das especificidades da modalidade de ensino para tal público que, ressaltamos, possui também projetos de vida bastante específicos e que se relacionam diretamente com o trabalho, conforme Leite (2013) adverte:

A falta de formação específica para professores que atuam junto à modalidade da educação de jovens e adultos leva, por muitas vezes, o professor a empregar a mesma didática e os mesmos exercícios utilizados com os alunos da escola regular (Leite, 2013, p. 49).

Na toada das transformações sociais e das relações de trabalho que, conforme evidenciado, reforçou a presença dos jovens no mercado de trabalho, tanto formal quanto informal; sob o pano de fundo das políticas públicas voltadas à erradicação do analfabetismo no Brasil e a emergente demanda de profissionalização de jovens, o governo federal lançou, em 2003, o Programa Nacional de Integração Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O referido programa foi regulamentado pelo Decreto N° 5.840/2006 e consistiu, em linhas gerais, na oferta da educação profissional adequada às especificidades do público jovem adulto e trabalhador maiores de 18 anos que houvessem concluído o Ensino Fundamental ou Médio (Leite, 2013).

A análise de Franzoi e Machado (2010) traz a abordagem do programa como “uma possibilidade inovadora e desafiadora” no atendimento do público alvo da EJA:

O Programa consiste em oferecer educação profissional na modalidade EJA em todas as redes de ensino, em particular nas escolas técnicas federais. Essa

política constituiu-se de três ações articuladas: a oferta dos cursos de Proeja, a formação de professores com foco nas duas modalidades, a execução de pesquisas que visam acompanhar as experiências de Proeja em andamento (Franzoi; Machado, 2010, p. 13).

De acordo com os autores, a grande máxima do programa é a ocupação inédita de instituições federais de ensino por estudantes da EJA, visto que, historicamente, a oferta dessas escolas não é pensada para esse público. Infelizmente esses jovens comumente seguem pela trajetória escolar sendo rotulados como incapazes e únicos responsáveis pelo abandono escolar sofrido (Franzoi; Machado, 2010).

Nesse sentido, Gadotti (2009) chama a atenção para o injusto equívoco de se imputar unilateralmente ao analfabeto, a responsabilidade pelo seu analfabetismo e pelo fracasso escolar que o acometeu. Nesta perspectiva de reprovação sendo praticada em um contexto de desigualdades educacionais, é pertinente resgatar Luckesi (1998) acerca da avaliação em torno do erro:

A ideia e a prática do castigo decorrem da concepção de que as condutas de um sujeito - aqui, no caso, o aluno -, que não correspondem a um determinado padrão preestabelecido, merecem ser castigadas, a fim de que ele "pague" o seu erro e "aprenda" a assumir a conduta que seria correta (Luckesi, 1998, p. 135).

Corroborando com Luckesi (1998) e Gadotti (2009), Brenner e Carrano (2023) nos elucida que:

Não é incomum que esses mesmos jovens sejam responsabilizados por suas escolhas realizadas em quadros que combinam desigualdades estruturais, crises econômicas e restrições sociais e culturais herdadas pelo ciclo de pobreza familiar (Brenner; Carrano, 2023, p. 2).

Nesta perspectiva, torna-se necessário que o fracasso escolar seja compreendido muito mais como uma oportunidade de avaliação institucional da escola e suas práticas, do que como resultado da ineficiência discente.

No âmbito dessa avaliação institucional, é primordial pensar sobre a formação docente. Leite (2013) chama a atenção para a formação dos professores como um dos desafios do PROEJA:

Parte desse problema deve se ao fato de que grande parte do corpo docente que atua junto às duas modalidades trazer em suas trajetórias de formação um percurso muito diferente dos alunos que encontram. Algumas vezes, os professores são mais jovens que os alunos e se deparam com uma nova realidade, uma concepção de educação que exige reflexão e, acima de tudo, uma formação específica (Leite, 2013, p. 49).

No aspecto de política pública, o PROEJA parece conseguir lançar luz sobre o dilema que se estabelece entre trabalho e escolarização nas trajetórias jovens, ao coadunar formação educacional básica com formação profissional de modo adequado às especificidades do público jovem/adulto trabalhador. No entanto, diante da realidade da educação pública no Brasil, há paradigmas a serem rompidos para que o PROEJA seja concebido de fato como “uma formação que não se limite a uma determinada demanda profissional de mercado, mas que possibilite a formação do homem livre, consciente do seu papel na sociedade, de seus direitos e cidadania” (Leite, 2013, p. 50).

Enfim, a partir do processo de massificação da escola pública, emerge a discussão em torno das imbricações e impactos do trabalho sobre os projetos de vida de jovens oriundos das camadas menos favorecidas da sociedade, projetos de vida esses que vão se delineando a partir dos contextos sociais e familiares e se desconstruindo e reconstruindo a partir das experiências de vidas próprias desses jovens.

Dessa forma, o objetivo deste eixo teórico se encora na reflexão sobre a correlação entre as trajetórias acadêmica e profissional desses jovens, tanto pelos seus próprios pontos de vista, quando pela lente das políticas públicas educacionais e curriculares.

Outrossim, não objetivamos aludir um processo educacional segmentado e resignadamente subordinado aos interesses neoliberais de mercado. Ansiamos por uma reflexão que contribua para a elaboração de políticas públicas a partir das reais demandas emergentes na sociedade, com vistas à efetivamente atenuar o desafio que se figura diante da conciliação entre trabalho e estudos.

Esses dados reforçam o quanto a articulação entre os estudos e o trabalho continua a ser uma tarefa difícil de ser realizada. Entretanto, os significados de tal relação na experiência dos jovens precisam ser problematizados. Afinal, seria essa simultaneidade entre escola e trabalho a grande rival dos projetos de vida dos jovens? É interessante observar que parte significativa dos sujeitos investigados vê essa conciliação não necessariamente como algo negativo, mas como uma situação até desejável (Carrano; Marinho; Oliveira, 2015, p. 1451).

Conforme expusemos exaustivamente, apesar de serem pensados como paradoxais no senso comum das políticas e concepções educacionais, na realidade da maioria dos estudantes das escolas públicas do país, trabalhar e estudar não se anulam, mas firmam seus projetos de vida. Portanto, precisamos pensá-los como complementares e basilares da trajetória jovem.

Nessa linha de raciocínio, Brenner e Carrano (2023) constataram em sua pesquisa de campo que os estudantes que já combinam trabalho e estudo tendem a projetarem seus projetos de vida de maneira mais sistematizada e racional, alçando a mobilidade social no trabalho pela

via dos estudos, vislumbrando, por exemplo, o ingresso em cursos superiores ou profissionalização por formação técnica/tecnológica; e ainda, almejando empregos públicos por meio de concursos públicos.

As autoras constaram ainda que, em efeito inverso, aqueles jovens que nunca trabalharam tendem a não avolumar muitas expectativas para o futuro: ou falam em criar seus próprios negócios, ou apenas não projetam planos para o futuro profissional e/ou de formação. Essa constatação de Brenner e Carrano (2023) reforçam a emergência de refletir sobre trabalho e estudo no âmbito do Currículo, sobretudo do Ensino Médio e da EJA, cujas faixas etárias coincidem com os momentos de ingresso no mercado de trabalho.

Se, por um lado, combinar estudo e trabalho é um dos traços geracionais que evidenciam a experiência de viver o tempo de juventude em situação de pobreza no Brasil, por outro, vivenciar relações de trabalho pode contribuir para que jovens percebam os significados da escolarização para a mobilidade econômica e social (Brenner; Carrano, 2023, p. 15-16).

Para Arroyo (2007), a insegurança de emprego é um dos traços mais marcantes do público majoritário da EJA: jovens e adultos pobres. Nesta perspectiva, Brenner e Carrano (2023) refletem sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos jovens em firmarem seus projetos de vida em função justamente da dificuldade de ingresso no mercado de trabalho e/ou de ocuparem postos que lhe proporcionem a possibilidade de qualidade de vida paralelo à estruturação de seus projetos profissionais.

O arrefecimento da economia brasileira em 2012 levou a queda de empregos formais no país, sobretudo a partir da segunda metade daquela década, sendo os jovens os principais atingidos pelos efeitos do desemprego (Brenner; Carrano, 2023). “Esse cenário de debilidade econômica, que se reproduz dentro da própria família e atinge mais fortemente os jovens negros, tende a incidir negativamente sobre a disponibilidade de dedicação à vida escolar” (Brenner; Carrano, 2023, p. 7).

Diante da insegurança de emprego evidenciada por Arroyo (2007) e favorecida entre as oscilações econômicas, conforme exemplificado por Brenner e Carrano (2023); em um país em desenvolvimento e com sérios e combinados problemas de desigualdade como o Brasil, os jovens encontram grandes desafios em seus cursos de vida para se tornarem independentes dos pais. Esses desafios perpassam pelas dificuldades de projetar e firmar seus projetos – para o qual, o trabalho é fundamental – em função da escassez de oportunidades de emprego digno: capazes de garantir-lhes ganhos suficientes para satisfação pessoal e realização profissional/mobilidade social (Brenner; Carrano, 2023). Desse modo, o “trabalho já não possui

o papel integrador que assumiu em outros momentos da história das sociedades, notadamente as urbanas” (Brenner; Carrano, 2023, p. 4).

Tal situação tende a gerar efeitos mais severos sobre a população pobre e negra, intensificando a desigualdade racial infelizmente crônica no país:

Jovens pertencentes a minorias étnicas sentem mais fortemente os mecanismos de seleção social em sistemas educacionais e mercados de trabalho segmentados. Esses jovens passam a depender de suas famílias e parentes, são levados a exercer trabalhos mal remunerados, inseguros e irregulares na esperança de um futuro melhor. O capital social expresso em redes de relacionamentos que oferecem suportes é crucial para isso: os jovens que têm acesso a esse recurso são os que encontram melhores oportunidades e se sentem mais responsáveis por suas vidas (Brenner; Carrano, 2023, p. 3).

De acordo com Brenner e Carrano (2023, p. 7), 25% dos jovens negros possuem renda de até um salário mínimo, enquanto 19,4% dos brancos capitalizam os mesmos rendimentos. Na marca de dois salários mínimos, os percentuais da mesma ordem são de 68% e 56%, respectivamente.

Brenner e Carrano (2023) advertem ainda que, diante desse cenário permeado por incertezas, o diploma escolar perde posição de importância para os jovens e, assim, reforça a priorização do trabalho em detrimento da escola.

Os jovens das classes populares empreendem uma dura e desprotegida luta que combina trabalho e permanência na escola. Contudo, é preciso dizer que nesse quadro de crescentes incertezas e de diminuição das margens de previsibilidade de futuro, jovens, ainda que não renunciem à escola, desconfiam da força dos diplomas e da validade dos saberes escolares formais na busca pelo trabalho. E, em especial, almejam trabalhos protegidos não apenas pela existência da carteira assinada, mas também que sejam um trabalho fixo que lhes permita remuneração e tempo livre suficientes para viver a vida (Brenner; Carrano, 2023, p. 5).

As histórias de vida trazidas pelos entrevistados, marcadas por realidades precárias, evidenciam essa “desconfiança da força dos diplomas” pelos jovens mais pobres, apontada acima por Brenner e Carrano (2023).

Os quatro entrevistados relatam que em dados momentos da vida precisaram interromper os estudos para se dedicarem ao trabalho, pois obter renda para o sustento próprio ou familiar lhes era mais importante do que se manter na escola, uma vez que o diploma escolar não representava a segurança de sobrevivência que o emprego lhes garantiria.

3.2 METODOLOGIA

Nesta subseção trazemos a metodologia e os respectivos instrumentos que balizaram a pesquisa. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa a partir da aplicação de questionários estruturados a alunos e professores.

Além disso, realizamos entrevistas semiestruturadas individuais com a diretora escolar e estudantes. Foram quatro entrevistas com alunos e ex-alunos e uma com a diretora escolar.

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2002, p. 14-15), “o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo” e “a metodologia [trata-se do] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, abrangendo “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Nesta perspectiva, a autora elucida que as pesquisas se originam de uma pergunta a ser respondida, geralmente subsidiada por conhecimentos anteriores. Nesse sentido, a própria questão orientadora desta dissertação foi o nosso ponto de partida para esta pesquisa de campo, que, por conseguinte, nos ofereceu subsídios cruciais para respondermos prepositivamente de que maneira a organização curricular e dos materiais de ensino, a elaboração dos instrumentos avaliativos e as metodologias docentes podem ser pensadas a partir das dificuldades que ameaçam o acesso e a permanência dos estudantes na escola e, assim, favorecer a elevação das taxas de conclusão das etapas da Educação Básica do CESEC do Leste Mineiro.

Decidimos assim, por desenvolver uma pesquisa qualitativa, haja vista que ela, diferentemente da quantitativa, trata de um aprofundamento em questões bastantes peculiares, que são corroboradas não por quantificações, mas por interpretações de conceitos, atitudes e valores que se estabelecem e permeiam relações (Minayo; Deslandes; Gomes, 2002).

Nessa perspectiva, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa a partir da aplicação de questionários semiestruturados e a realização de entrevistas. Os referidos instrumentos de pesquisa foram aplicados aos professores, alunos e diretora escolar, que são os principais atores que estabelecem e constroem relações em torno do caso de gestão proposto. “Não é apenas o investigador que dá sentido ao seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade à suas ações e às suas construções” (Minayo; Deslandes; Gomes, 2002, p. 14).

Dessa forma, foi elaborado e aplicado um questionário semiestruturado para 15 alunos, o qual consta no Apêndice A, contemplando duas categorias de informações. A primeira se relaciona com o levantamento de características socioeconômicas dos respondentes, bem como

de informações sobre as suas trajetórias escolares, de modo que esses dados coletados subsidiassem [como de fato subsidiou] a projeção de um perfil geral discente, pertinente para o desenvolvimento das propostas de ações apresentadas no quarto capítulo.

A segunda categoria de informações levantadas no questionário direcionado aos alunos refere-se ao diagnóstico do seu atual percurso escolar no CESEC do Leste Mineiro. Nesse sentido, conseguimos apurar suas percepções sobre a modalidade de funcionamento da escola, as disciplinas que apresentam mais dificuldades e facilidades e respectivas justificativas.

Além disso, percebemos ainda que os questionários foram uma espécie de instrumento de escuta ativa dos estudantes quanto aos seus anseios e perspectivas com a escola, bem como sobre os fatores que motivaram as suas retomadas aos estudos.

Ainda entre os alunos, foram realizadas quatro entrevistas individuais, cujo roteiro consta no Apêndice C, com quatro estudantes distintos que compõem, cada um, os seguintes perfis: (i) um estudante que concluiu os estudos no CESEC com êxito; (ii) um estudante que abandonou os estudos; (iii) um estudante engajado no processo e que apresenta bom desempenho escolar; e (iv) um estudante que está matriculado, mas distante do processo e tem apresentando dificuldades de aprendizagem e/ou para a realização das atividades propostas pelos professores. A seleção desses estudantes foi realizada junto à pedagoga e gestora escolar⁸ mediante os perfis citados acima, definidos pela própria finalidade do aspecto analítico desta pesquisa.

O objetivo dessas entrevistas com os discentes foi de captar as potencialidades e fragilidades de cada um em seus diferentes processos e contextos, bem como os fatores intra e extraescolares que concorreram para os seus êxitos e insucessos no e ao longo do processo de escolarização.

Os 15 alunos para os quais os questionários foram aplicados foram definidos entre os estudantes que durante a aplicação do instrumento frequentavam a escola, a partir do próprio desejo em participarem da pesquisa.

É importante explicar que, apesar de um número elevado de matrículas, circulam na escola diariamente, em torno de 60 estudantes, em média, os quais, nem sempre cursam as mesmas disciplinas. Como o critério considerado foi a livre e espontânea vontade em participar da pesquisa, a maioria dos respondentes dos questionários foram alunos que estavam cursando História naquele momento ou que haviam concluído a disciplina recentemente.

⁸ O termo “gestora” refere-se sempre à diretora escolar.

Esclarecemos ainda que, a princípio, havíamos proposto que os alunos respondentes seriam selecionados pela pedagoga da escola juntamente com o pesquisador, tendo como referência os quatro perfis dos estudantes entrevistados. No entanto, nem todos os alunos indicados quiseram ou deram retorno das respostas, portanto, abrimos para aqueles que realmente tivessem interesse em contribuir com a nossa pesquisa.

Junto aos professores, foi aplicado um questionário semiestruturado, constante no Apêndice B, aos 10 docentes atuantes na escola, nas etapas fundamental e médio. Ressaltamos que, a princípio, havíamos proposto aplicar o questionário também a uma professora de Língua Portuguesa, que atuou na escola em designação temporária no ano letivo de 2023. No entanto, devido a sua nova rotina e logística do local de trabalho neste ano, ela optou por não participar da pesquisa.

Pontuamos que a não participação da professora, conforme relatado, não acarretou prejuízo algum para a pesquisa, uma vez que, em função do período em que os instrumentos avaliativos foram aplicados na escola, já no final do primeiro semestre, a atual professora de Língua Portuguesa conseguiu contribuir tanto quanto havíamos projetado para a anterior, com suas percepções sobre a EJA, sobretudo na modalidade semipresencial; sobre as histórias, perfis e projetos de vida dos estudantes; bem como acerca de currículo, planejamento escolar, avaliação e adequação curricular específicos para a EJA e o atendimento de estudantes jovem/adulto e trabalhador.

Enfim, com esses questionários, conseguimos apurar as concepções dos professores acerca de currículo, planejamento escolar, avaliação e adequação curricular específicos para a EJA e o atendimento de estudantes jovem/adulto e trabalhador.

A entrevista com a diretora escolar consta no roteiro que segue no Apêndice D, cujo objetivo foi captar as suas percepções acerca da EJA, sobretudo na modalidade semipresencial; sobre as histórias, perfis e projetos de vida dos estudantes.

Além disso, conseguimos levantar as percepções da gestão escolar acerca das potencialidades e fragilidades do atendimento e funcionamento da escola; do atendimento dos professores/disciplinas; e das potencialidades e fragilidades que a gestora entende favorecer o êxito ou o insucesso dos estudantes da escola.

Esclarecemos que, a princípio, havíamos planejado realizar essa mesma entrevista, individualmente, também com a pedagoga e secretária da escola. Porém, ambas as servidoras não manifestaram mais interesse em participar da pesquisa. Ressaltamos que, como o roteiro que seria utilizado é o mesmo aplicado à gestora, as referidas não participações também não afetaram a finalidade da pesquisa de campo.

A seguir, prosseguimos com o tratamento das informações coletadas pelos instrumentos de pesquisa à luz do referencial teórico desenvolvido na seção 3.1.

3.3 ANÁLISE DE DADOS

Esta seção é dedicada à análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos desenvolvidos na perspectiva de uma pesquisa qualitativa e aplicados na etapa de campo, em que geramos os dados que nos orientaram para a análise por categorias de participantes: (i) alunos e; (ii) professores e gestão escolar.

Assim, organizamos nossa análise de dados em duas subseções terciárias, de acordo com os participantes. Em primeiro momento, trazemos os dados emergidos da perspectiva discentes; e em segundo momento, aqueles oriundos da perspectiva dos professores e da gestão escolar.

Esclarecemos que a escolha pela análise por categoria de participantes se justifica pelos objetivos e finalidades que estabelecemos ao criarmos cada instrumento de pesquisa, conforme explicamos a seguir.

Os formulários aplicados aos discentes objetivaram subsidiar a elucidação de um perfil dos estudantes do CESEC. Já as entrevistas com os estudantes, foram focadas em analisar a trajetória escolar pregressa de jovens da EJA, cujos dados coletados na etapa de campo nos apontaram para a criação de três eixos de análise desses dados, especificamente.

Portanto, especialmente a análise das entrevistas com os alunos são organizadas em três eixos de análises, que se propõem a evidenciar os eixos teóricos. Explicamos melhor essa organização da análise das entrevistas discentes mais adiante, mas reafirmamos aqui que a nossa análise de dados é por categoria de participantes.

Por fim, os formulários aplicados aos professores e a entrevista realizada com a diretora foram propostos com vistas a entendermos a compreensão da escola acerca do seu atendimento e público atendido.

Dessa forma, na subseção 3.3.1, primeiramente projetamos o perfil geral discente, com base nas informações coletadas pelos questionários aplicados aos alunos, que buscaram captar suas características socioeconômicas e de experiências escolares. Nesta perspectiva, através dos dados colhidos pelos 15 questionários aplicados, trouxemos um panorama geral dos principais desafios declarados pelos discentes, relacionados às suas trajetórias escolares e expectativas com o retorno dos estudos na EJA semipresencial.

Na sequência, trazemos a análise das entrevistas⁹ realizadas¹⁰ com os quatro estudantes dos quatro perfis distintos previamente definidos: (i) Ana: uma estudante que concluiu os estudos no CESEC com êxito; (ii) Eduardo: um estudante acometido pelo abandono no CESEC; (iii) Dóris: uma estudante engajada no processo e que apresenta bom desempenho escolar; e (iv) Túlio: um estudante que está matriculado, mas distante do processo e que vem apresentando dificuldades de aprendizagem e/ou para a realização das atividades propostas pelos professores.

Finalmente, na subseção 3.3.2, com a aplicação dos questionários docentes e a realização da entrevista com a diretora escolar, cumprimos com o nosso objetivo de compreender a percepção da escola acerca do seu atendimento.

Como esses dois instrumentos de pesquisa concorrem para corroborar a percepção da escola acerca do seu público e oferta, as análises das informações coletadas por ambos os instrumentos foram feitas paralelamente.

3.3.1 O que os alunos nos trouxeram

Iniciamos então, pela análise dos dados emergidos dos 15 questionários aplicados aos estudantes, mapeando os principais desafios e características contextuais declarados por eles para estabelecermos um perfil geral discente.

Dentre os respondes dos questionários, 10 se declararam pardos e pretos (67%), sendo oito declarantes do sexo feminino (54%), seis das quais interromperam os estudos na idade regular em função da gravidez precoce (38%).

Além disso, sete dos respondentes declaram-se do sexo masculino (46%). O mesmo percentual de alunos declarou possuir entre 18 e 21 anos, apontando para um expressivo percentual de jovens entre o público do CESEC.

Quanto à ocupação, oito desse público são trabalhadores formais (54%). Apenas 14% são desempregados. De fato, 15 dos participantes (100%) dessa fase da pesquisa declararam que a retomada dos estudos possui relação direta com a profissionalização e o ou com o trabalho atual. Desse modo, todos os respondentes declararam que a procura pelo CESEC foi em função da flexibilidade da organização da oferta semipresencial. Além disso, 10 dos respondentes (67%) afirmam contar com incentivos da família e/ou amigos neste momento de retorno.

⁹ Os nomes de todos os entrevistados são fictícios, sob justificativa de preservação da identidade dos participantes da pesquisa.

¹⁰ As entrevistas foram gravadas mediante prévia autorização dos entrevistados e transcritas e armazenadas em mídias digitais.

Acerca da trajetória escolar pregressa, 12 (80%) responderam que interromperam os estudos e foram reprovados. O mesmo percentual também afirma que o abandono escolar foi em função da necessidade de trabalho para o sustento próprio ou familiar; ou pela necessidade de contribuírem com o orçamento da família.

Antes de iniciarmos a análise das entrevistas, precisamos rememorar que os nossos eixos teóricos foram pensados a partir das dificuldades que ameaçam o acesso e a permanência dos estudantes na escola, as quais são fortemente evidenciadas nessas entrevistas, o que reforça a nossa escolha pela análise por categoria de participantes.

Dessa forma, optamos por desdobrar a análise das entrevistas com os alunos em eixos de análises que vão ao encontro dos eixos teóricos que desenvolvemos. Ou seja, as entrevistas com os estudantes, pautadas nos eixos teóricos abandono e evasão; cultura da reprovação; e trabalho e estudo na trajetória jovem, orientaram a construção dos seguintes eixos de análise, especificamente para a análise dos dados deste instrumento: (i) abandono escolar na idade regular; (ii) percepções e experiências discentes na escola regular e (iii) retomada dos estudos na vida adulta.

Desses eixos de análise, o primeiro e o segundo nos permitem discorrer sobre os eixos teóricos “abandono e evasão” e “cultura da reprovação”; enquanto, mediante o terceiro eixo de análise, embasamos a discussão no terceiro eixo teórico: trabalho e estudo na trajetória jovem.

Apesar de em realidades, contextos e tempos diferentes, os quatro estudantes entrevistados, apresentados a seguir, nos trazem trajetórias escolares pregressas à EJA com características bastantes semelhantes e marcadas por decisões pressionadas por contextos de vida complexos e marcados por limitações e dificuldades sociais.

Ana, 45 anos, costureira, residente na mesma cidade do CESEC, divorciada e mãe de duas filhas, com as quais reside. Atualmente graduanda em Educação Física, retomou os estudos aos 43 anos, após abandonar aos 14 e tentar retornar à escola por diversas vezes ao longo da vida adulta. Ana só conseguiu concluir os estudos com êxito pela via do CESEC.

Eduardo, 40 anos, pedreiro autônomo, mora na mesma cidade em que o CESEC é localizado, já foi morador de rua dos 14 aos 26 anos, se destacava nos estudos no CESEC, sobretudo por ser participativo e questionador nas aulas, foi acometido pelo abandono escolar já na etapa médio em função do trabalho

na realidade¹¹ eu dei uma parada, justamente pelo fato de eu tá¹² aqui né [em outra cidade trabalhando]... o local é distante né... aí pelo fato de eu tá trabalhando e ficando aqui, dificulta um pouco... mas eu tô programando o retorno (Eduardo, entrevista concedida em 20 ago. 2024).

Dóris, 55 anos, também moradora da própria cidade da escola, costureira autônoma, mora com o marido em terreno familiar e está matriculada no CESEC, sendo uma estudante engajada no processo e com perspectivas de futuro com os estudos. A entrevistada precisou interromper os estudos aos 10 anos, para trabalhar, quando cursava a 4ª série do Ensino Fundamental, sem ter sofrido reprovação. *“Aí eu parei pra trabalhar em casa de família, porque eu precisava ajudar a nossa mãe”* (Dóris, entrevista concedida em 22 ago. 2024).

Túlio, 22 anos, mora com a avó paterna, um irmão e uma prima, também na mesma cidade do CESEC, em um prédio familiar, é pintor autônomo, atuando com o pai e o tio. O aluno está com a matrícula escolar ativa, mas se encontra distante do processo. Seu objetivo com os estudos é fortalecer a busca por outras áreas de trabalho. *“Eu tenho essa vontade de fichar, só que eu não quero fichar só como ajudante; eu quero realmente me tornar um profissional; e para você se tornar um profissional é necessário que você tenha estudo”* (Túlio, entrevista concedida em 26 ago. 2024).

Quando os jovens buscam a EJA, após terem sido excluídos do processo de escolarização pelo abandono escolar, seus principais objetivos com esse retorno é, geralmente, profissionalização e crescimento profissional; e a possibilidade de novas e mais vantajosas oportunidades no mercado de trabalho formal (Carrano; Marinho; Oliveira, 2015).

Trazemos então a seguir, a análise dos dados das entrevistas discentes organizados pelos eixos de análises que, conforme afirmamos, orientaram a análise dessas entrevistas, especificamente, à luz dos nossos eixos teóricos.

3.3.1.1 Eixo 1: Abandono escolar na idade regular

No nosso primeiro eixo de análise, discorreremos sobre as primeiras experiências escolares relatadas por cada um dos entrevistados e a forma como aquelas vivências os sucumbiram ao abandono escolar. Todos os entrevistados abandonaram os estudos na escola regular.

¹¹ Os excertos extraídos das falas dos entrevistados foram destacados em itálico ao longo de todo o texto, a fim de facilitar a visualização e leitura.

¹² As transcrições das entrevistas foram feitas conforme as respostas dos respondentes, preservando as marcas de oralidade.

Ana recorda que desde pequena precisou trabalhar para contribuir no orçamento familiar e atender às suas necessidades básicas pessoais, muitas das quais, ainda quando criança, os pais não dispunham de condições financeiras para arcar

... pra comprar nossas roupas; o pai não tinha condições de dar... a mãe não trabalhava, então, a gente trabalhava as vezes pra trazer o sustento mesmo para dentro de casa: comprar uma carne... uma coisa diferente, um creme de cabelo... (Ana, entrevista concedida em 18 ago. 2024).

O abandono escolar pressionado pela necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho, que acometeu Ana e todos os demais entrevistados, evidencia que, de fato, o desemprego e a insegurança são fortes entre esse público e compõem uma característica muito comum do perfil discente da EJA, conforme defende Arroyo (2007).

A esse respeito, Silva Filho e Araújo (2017) corroboram que o abandono e a evasão, apesar de serem conceitos distintos, são ambos pressionados por questões externas às escolas, mas que importam à discussão sobre Educação Pública, pois ameaçam, gradativamente, o acesso e a permanência, sobretudo de jovens pobres.

Ana conta que já aos nove anos, começou trabalhar informalmente fazendo “bicos” na feira. Aos 14 anos, conseguiu um emprego formal com carteira assinada e a partir de então não foi mais possível conciliar trabalho e estudos.

Eu comecei trabalhar em feira... trabalhava desde os 9 anos. Porém, quando surgiu esse emprego, que eu fui fazer um teste e eu fui registrada a carteira, aí eu não dei conta de continuar... de estudar e trabalhar durante o dia... (Ana, entrevista concedida em 18 ago. 2024).

A egressa da EJA semipresencial declarou que desde pequena se auto responsabilizava pelo sustento da família e que, quando decidiu trabalhar para se dedicar exclusivamente ao orçamento familiar, a reação dos pais foi indiferente.

A gente tinha a necessidade de trazer para dentro de casa o alimento mesmo... só o pai não dava conta... Então, assim, a gente trabalhava pra ajudar pagar água, pagar luz; era tudo dividido; cada uma de nós tinha alguma coisa pra poder pagar (Ana, entrevista concedida em 18 ago. 2024).

A este respeito, Carrano, Marinho e Oliveira (2015) afirmam que os filhos de famílias mais numerosas e de baixa renda são mais vulneráveis ao abandono escolar em função da necessidade de ampliação do orçamento familiar. Além disso, os pais não dispõem de recursos para manter as necessidades básicas dos seus filhos sem que estes precisem trabalhar.

Eduardo interrompeu os estudos pela primeira vez aos 14 anos, quando estava na 3ª série do Ensino Fundamental, em função de reprovação e dificuldades enfrentadas em um contexto familiar complexo, no qual era inserido.

Eu já tinha muita dificuldade de aprender na época, aí eu reprovei na terceira série. Não saí [naquele momento], e parei de estudar na quarta... mas eu parei porque a vida era um pouco complicada, eu saí de casa e fui morar na rua e parei por causa desse episódio (Eduardo, entrevista concedida em 20 ago. 2024).

Apesar de ter um contexto social mais complexo, o abandono de Eduardo, logo após uma reprovação, reforça a ideia de Luz (2008) de que os alunos reprovados apresentam, em média, 40% menos de chances de permanecerem na escola.

Assim como Eduardo, o entrevistado Túlio, que contribui conosco logo adiante, também abandonou os estudos após uma reprovação escolar. A este respeito, Riani, Silva e Soares (2012), de fato comprovam que a reprovação não contribuiu para a aprendizagem dos estudantes.

Os autores evidenciaram que a variação da proficiência no ano seguinte à reprovação foi insignificante, o que nos sinaliza que, realmente, a reprovação não reflete positiva e significativamente sobre a aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, Luz (2008) adverte que o desempenho tende a, gradativamente, ir se distanciando do padrão ideal nos anos subsequentes à retenção.

De acordo com Eduardo, a dificuldade em que vivia o motivou a parar de estudar: “a vida era um pouco difícil, então a gente pensava assim que era melhor trabalhar do que estudar” (Eduardo, entrevista concedida em 20 ago. 2024).

O estudante do CESEC afirma que no início, mesmo morando na rua e trabalhando informalmente de office boy, tentou conciliar estudo e trabalho, mas não conseguiu; e dada a sua situação, precisou optar pelo trabalho. Aos 15 anos foi trabalhar no setor de construção civil, onde ainda atua como pedreiro.

Dóris declarou que foi trabalhar com sua professora da época, a qual a perguntou antes se ela iria mesmo parar de estudar para trabalhar, diante da sua afirmação, a professora a deu a primeira oportunidade de emprego.

Aí eu fui trabalhar com ela, olhando a criança dela... inclusive ela foi uma pessoa que ela me ajudou muito, porque inclusive eu não tinha roupa direito, eu não tinha calçado e ela sempre me dava isso, porque a situação da gente era muito precária... aí ela viu que eu precisava parar [de estudar] para ajudar a minha mãe em casa (Dóris, entrevista concedida em 22 ago. 2024).

Assim como Ana, Dóris se responsabilizava pelo sustento do lar. Segundo ela, a mãe não exigia que ela ajudasse no orçamento familiar; a própria filha é quem percebia a necessidade de ajudar na renda do lar. *“Eu tinha mais três irmãs mais novas; aí eu via a necessidade de ajudar ela. Minha mãe sofria muito!”* (Dóris, entrevista concedida em 22 ago. 2024).

O abandono escolar, nas condições em que se deu para Ana e Dóris, motivado pelas dificuldades financeiras familiares percebidas pelas entrevistadas ainda quando criança, nos evidencia Abramo, Venturi e Corrochano (2020), que ponderam que trabalho e emprego acaba sendo uma necessidade natural dos jovens brasileiros mais pobres.

Túlio interrompeu os estudos aos 15 anos, quando os pais se separaram, época na qual já trabalhava: *“nessa época eu já trabalhei em lanchonete, mesmo sendo de menor, já trabalhei em lava jato, churrascaria...”* (Túlio, entrevista concedida em 26 ago. 2024).

Túlio relata que antes da separação dos pais, seu trabalho não era focado no autossustento ou para contribuir diretamente com o orçamento familiar, mas apenas para comprar suas “coisas pessoais”: *“Foi mais por uma questão pessoal, sabe?”*. No entanto, após a separação, parte do dinheiro que ganhava passou a *“ir para dentro de casa”*, em suas palavras (Túlio, entrevista concedida em 26 ago. 2024).

Túlio relata que a interrupção dos estudos foi o desfecho da rotina de trabalho somada à separação dos pais, que foi repentina.

Foi uma junção de tudo, porque foi algo tipo assim, muito do nada, entendeu? Aí eu comecei trabalhar e não conseguia conciliar as duas coisas; com a mente pensando na separação, aí eu não consegui focar... (Túlio, entrevista concedida em 26 ago. 2024).

Antes de efetivamente abandonar os estudos, já com os pais separados, Túlio sofreu uma reprovação, a qual, segundo ele, não foi decisiva para o abandono, pois já estava desmotivado.

Eu reprovei mesmo foi quando eu comecei a fazer o primeiro ano, e tipo, não consegui focar direito e aí eu não concluí... eu não estava com foco mais de estar ali; de aprender realmente, não estava mais com foco, entendeu? (Túlio, entrevista concedida em 26 ago. 2024).

Assim como Eduardo, Túlio abandonou a escola logo após uma reprovação. Apesar de ambos os estudantes estarem, na época, inseridos em contextos sociais bastantes adversos, a decisão pelo abandono só veio após uma reprovação. Assim, o abandono sequenciado de uma reprovação evidencia Luz (2008): os alunos retidos possuem 40% menos de chances de permanecerem no processo de escolarização.

A situação vivenciada pelos dois entrevistados, de reprovação seguida de abandono escolar, nos remete também ao que pontuam Soares *et al.* (2015): ter sofrido reprovação é um fato preponderante para o abandono escolar.

3.3.1.2 Eixo 2: *Percepções e experiências discentes na escola regular*

Contemplando o segundo eixo de análise, projetamos nos próximos parágrafos, as percepções e experiências discentes na escola regular, nos contextos em que o abandono escolar se deu na vida de cada um deles.

De acordo com Ana, as suas aulas na modalidade regular eram marcadas por práticas tradicionais, baseadas na memorização e repetições, as quais não favoreciam sua aprendizagem; pelo contrário, apesar de todo o esforço possível que fazia, ainda possuía acentuada dificuldade de aprendizagem

...eu tinha uma dificuldade de concentrar na aula e eu conversava muito, e não conseguia ficar quieta, não conseguia lembrar data... Eu tinha uma professora de Geografia, que ela gostava de dar aula falando; ela não escrevia no quadro, ela ditava e a gente escrevia, aí quando eu voava [se distraía], eu perdia o que ela estava falando (Ana, entrevista concedida em 18 ago. 2024).

As memórias trazidas por Ana acerca do seu desempenho acadêmico na escola regular revelam o fracasso do tradicionalismo metodológico baseado no treino para reprodução de fatos, datas, heróis e personagens, de modo descontextualizado da realidade do estudante real, pois tal compreensão de ensino positivista não oportuniza ao educando o debate crítico reflexivo para a compreensão da realidade; logo, por não ser significativo, o ensino não será atrativo (Franco; Ramos, 2023). O ensino nesses moldes, também figura a educação bancária conceituada por Freire (1994): “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação” (Freire, 1994, p. 33).

Ana acrescenta que suas dificuldades de aprendizagem não eram percebidas pelos professores como tal, os quais pesavam sobre sua avaliação e seu comportamento “agitado”.

Tinha professor que realmente não tinha paciência comigo... eu corria o recreio inteiro, eu não parava quieta, eu pulava sozinha, eu gesticulava... a professora de redação que sempre me tirava da sala... às vezes só de ela entrar, ela falava “Ana, sai da minha sala” (Ana, entrevista concedida em 18 ago. 2024).

A fala da estudante demonstra o caráter excludente da ação docente que, por conseguinte, favorecia o seu distanciamento do processo educativo. Ou seja, o episódio narrado por Ana aponta para o aspecto punitivo da avaliação, evidenciando o que pondera Luckesi (1998): cada vez mais a avaliação ganha contornos de mecanismo de punição dentro no ambiente escolar. Neste mesmo sentido, de acordo com Luz (2008) “em muitos casos, a repetência surge como uma estratégia punitiva para alunos desajustados em relação aos padrões estabelecidos sobre maturidade emocional e comportamento” (Luz, 2008, p. 11).

A trajetória escolar de Eduardo sempre foi forjada pela sua necessidade de trabalho: “*desde 2003 que eu comecei fazer o CESEC, mas aí as vezes eu parava porque ia trabalhar fora*” (Eduardo, entrevista concedida em 20 ago. 2024).

Rememorando sua trajetória escolar regular, Eduardo relembra que sempre teve dificuldades de aprendizagem, em suas palavras “*o fato de não conseguir aprender as vezes me deixava muito nervoso, porque eu não conseguia aprender as coisas direito*” (Eduardo, entrevista concedida em 20 ago. 2024).

Além disso, o ambiente escolar era violento e não acolhedor: “*Eu lembro que a escola que eu estudava parecia um presídio*”. Nas palavras do estudante, lá se aprendiam “*coisas boas, mas muitas coisas ruins também*” (Eduardo, entrevista concedida em 20 ago. 2024).

O círculo de amizades de Eduardo não era amplo e nem de qualidade, o que agravava as vivências desafiadoras do seu contexto familiar.

Eu sempre fui um camarada de poucos amigos, na verdade muito introspectivo, por conta da vida que eu levava em casa, com os traumas de família... minha válvula de escape era arrumar confusão... uma forma que eu tinha de extravasar (Eduardo, entrevista concedida em 20 ago. 2024).

As dificuldades, somadas à introspecção que o impedia de verbalizar as suas dificuldades, gerava um acúmulo de defasagem na sua aprendizagem:

a professora escrevendo na lousa e eu tinha dificuldade de acompanhar... às vezes eu estava copiando e a professora vinha e apagava e eu ficava com vergonha de falar e ficava com as matérias incompletas (Eduardo, entrevista concedida em 20 ago. 2024).

As memórias do aluno também revelam um tradicionalismo das práticas docentes sendo reproduzidas sem um olhar docente holístico sobre a avaliação. De acordo com Eduardo, não havia um interesse dos professores de procurar saber sobre suas dificuldades. “*eu não conseguia expressar pra eles e eles não tinham interesse de perguntar, de olhar o caderno...*” (Eduardo, entrevista concedida em 20 ago. 2024).

A escola ia deixando cada vez mais claro para Eduardo que lá não era um lugar para ele, o que reforçava sua baixa autoestima, ao passo que gradativamente o distanciava do processo educativo formal.

O aluno afirma que se sentia “um peixe fora d’água” e que pensava

se eu não consigo aprender, isso aqui é perda de tempo prá mim... e desde menino eu tinha que aprender a dar meus pulos, e aí, entre me esforçar e aprender e eu conseguir desenvolver na vida sem os estudos, a segunda opção foi melhor: trabalhar (Eduardo, entrevista concedida em 20 ago. 2024).

Essa trajetória de dificuldades vivenciada por Eduardo que, gradativamente, foi se acumulando até desembocar no abandono escolar, evidencia o que nos elucida Arroyo (2007): os jovens da EJA são, majoritariamente, os estudantes sucumbidos na modalidade regular pela rigidez sistêmica e generalizada dos tempos escolares.

Ainda sobre a forma hostil e, portanto, excludente, como o espaço escolar vinha gradativamente se figurando para Eduardo, Santos (2003) alerta que os processos de exclusão que acometem, precoce e majoritariamente, jovens pobres em contextos extremos de desigualdades e pobreza, se originam e/ou se reforçam nos sistemas escolar e social.

Quanto à sua rotina na escolar regular, Dóris afirma que sempre gostou de aprender e de ter contato com o conhecimento, não tendo dificuldade de aprendizagem, mas não gosta do processo para aprender; ou seja, a aluna demonstra apreço pelo conhecimento, mas não gosta de estudar. A estudante afirma que possui, até hoje, dificuldade de se adaptar ao ambiente de sala de aula.

A aluna relata que, como sempre teve muitos afazeres domésticos, “não teve infância”, portanto, nunca gostou de escola, a qual sempre esteve em posição secundária em sua vida. Afirma que, “*quando criança, achava a escola monótona; que estaria perdendo tempo ali [na escola], enquanto poderia estar brincando com as outras crianças*” (Dóris, entrevista concedida em 22 ago. 2024).

Sobre seu rendimento escolar, Túlio, assim como Dóris, relata muito pouco, afirmando que não percebia dificuldades de aprendizagem, era um estudante mediano, segundo ele, por conta de um “desfoque”, por “*se distrair com muita facilidade*”, em suas palavras (Túlio, entrevista concedida em 26 ago. 2024).

3.3.1.3 Eixo 3: Retomada dos estudos na vida adulta

Finalmente, discorreremos sobre a retomada dos estudos pelos entrevistados na vida adulta pela via da EJA semipresencial no CESEC, contemplando o nosso terceiro eixo de análise.

Aos 22 anos, já casada e mãe, Ana decidiu retomar os estudos, mas, naquela época, conseguiu conciliar a escola com a maternidade.

Eu tentei voltar outras vezes... quando a minha filha era novinha, eu entrei no CESEC, porém eu achei o seguinte: que não era hora mais; era hora de ser mãe! Minha filha precisava de mim. Eu não ia deixar ela com ninguém! Até porque eu saía do serviço pra ir pra escola, aí, quando eu chegava em casa, ela já estava dormindo (Ana, entrevista concedida em 18 ago. 2024).

Soares *et al.* (2015) revelam que um fator preponderante para o abandono escolar entre as meninas é a gravidez. Neste sentido, conforme elucidado na discussão teórica, verifica-se uma desigualdade de gênero se perpetuando em desigualdade educacional.

A tentativa fracassada de Ana de conciliar maternidade e estudo evidencia essas dificuldades de permanência sendo maiores para as mulheres, pois tendem a ir se agravando em função das tarefas de cuidado do lar e maternidade (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020).

Em 2023, Ana conseguiu retomar seus estudos de fato pela via do CESEC. De acordo com a ingressa de Educação Física, sua matrícula foi, despretensiosamente, motivada por acompanhar o marido, que precisava retomar os estudos por exigência do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). No entanto, a partir do contato com a metodologia, completamente diferente da sua experiência educacional progressiva, a entrevistada se encantou pela escolarização, segundo ela.

Ah, não tem nem como comparar o de agora com o passado, professor... Sinceramente! No passado eu não entendia nada... e o trabalho que vocês fizeram; o de agora, era assim: você lia e entendia o que estava sendo falado ali. Quando eu lia a pergunta, era só eu voltar no trabalho que estava ali tudo bonitinho... o que estava no trabalho estava nas perguntas... era só ler com atenção (Ana, entrevista concedida em 18 ago. 2024).

A entrevistada Dóris também relata que teve a mesma surpresa de Ana com o método da EJA semipresencial, em relação ao ensino regular dispensado a ela. Lima e Fonseca (2018) chamam a atenção justamente para essa concepção de currículo para a EJA, cuja famigerada adequação seja concebida como uma alternativa de fato diferente, metodológica e didaticamente, daqueles modelos reproduzidos na escolar regular que, no passado, já

fracassaram para esse público. A respeito dessa adequação curricular, Franco e Ramos (2023) respaldam que:

Estes aspectos dialogam com as principais legislações normativas vigentes, a exemplo do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que sublinha que o modelo pedagógico específico para as turmas EJA precisa considerar e respeitar na prática pedagógica a história de vida dos alunos, os conhecimentos acumulados por eles, suas necessidades e expectativas (Franco; Ramos, 2023, p. 11).

Ana cursou as etapas fundamental e médio no CESEC do Leste Mineiro e as principais disciplinas com as quais teve mais facilidade foram Biologia, Ciências, História e Filosofia. De acordo com a ex-aluna, a metodologia e o acolhimento dos professores foram fatores cruciais para o seu encantamento e determinação em concluir a Educação Básica.

A disciplina citada por Ana como a que sentiu maior dificuldade foi também a que teve menos afinidade com o(a) professor(a), sua metodologia de ensino e materiais didáticos. Em suas palavras, o(a) docente *“não dava abertura para os alunos se expressarem e trocarem ideias”*. De acordo com Ana, os trabalhos do referido componente curricular não dialogavam com o meio. Além disso, segundo ela, as provas geralmente tinham pouca relação com o que era abordado nos textos e atividades propostas pelo(a) professor(a). Ana cita ainda outros estudantes próximos dela que tiveram a mesma experiência diante da forma como o componente curricular era conduzido pelo(a) professor(a). *“Eu não entendia nada do trabalho de***; pra mim estava tudo de trás pra frente. E tanto eu, quanto ***, quanto***, não conseguia entender nada do trabalho dele(a) [do(a) professor(a)]”* (Ana, entrevista concedida em 18 ago. 2024). Três dos quatro entrevistados também relatam experiências dessa natureza com relação à mesma disciplina/professor(a).

Eduardo relata que não conseguiu se adaptar bem ao(a) professor(a) da mesma disciplina relatada por Ana. O aluno se lembra que tentou discutir o conhecimento abordado no trabalho com o(a) docente, conforme fazia em outros componentes curriculares, mas

o(a) professor(a) não gostou muito. Aí, quando eu fui pegar nota com ele, sabe aquela coisa do cara nem olhar no seu olho; nem olhar pra você? Aí eu deixei pra lá... falei – ah, de repente quando mudar o(a) professor(a), eu vou lá e faço a matéria... aí eu tô até hoje... (Eduardo, entrevista concedida em 20 ago. 2024).

O comportamento do(a) professor(a) em questão, relatado por três dos quatro estudantes entrevistados, revela uma postura docente autoritária, tradicional e arcaica, não mais admitida na escola do século XXI e, indo, portanto, na contramão do que idealizam Franco e Ramos (2023) como prática docente: uma abordagem contextualizada, que concebe a adequação dos

conteúdos de ensino a condução das discussões em sala de aula, no aspecto construtivo, de modo a valorizar a oralidade como incentivo à expressão do conhecimento prévio dos estudantes, construídos pelas suas práticas sociais, culturais e de trabalho, que emergem dos contextos e espaços sociais nos quais estão inseridos.

Dóris relatou dificuldades com o(a) mesmo(a) professor(a) da mesma disciplina que Ana e Eduardo se queixaram. Segundo ela, o(a) professor(a) não dava margem para o estudante os acessarem, portanto, em suas palavras

eu custava ter coragem de chegar no(a) professor(a)... é muito ruim quando a gente chega para o(a) professor(a) e ele(a) é aquele(a) professor(a) mais fechado(a). Eu não sou chegada ao(a) professor(a) me dar a resposta; eu sou chegada a ele me explicar o porquê da resposta (Dóris, entrevista concedida em 22 ago. 2024).

O interesse de Dóris ao questionar o(a) professor(a) evidencia a percepção de Lima e Fonseca (2018) ao estudarem o ensino da Matemática: “aprender matemática é muito mais do que aprender procedimentos, que não basta saber executá-los e que é preciso compreender o porquê” (Lima; Fonseca, 2018, p. 12).

As experiências negativas narradas por três dos quatro alunos entrevistados sobre o(a) mesmo(a) professor(a) e componente curricular, revelam a emergência suscitada por Freire (1994) em refletir sobre a função do professor na sala de aula, sobretudo como mediador de discussões fundadas em críticas sociais vivenciadas, de modo a provocar a problematização da realidade pelos alunos, ao invés de manter uma linear reprodução do conhecimento pronto e acabado, sem margem para o desenvolvimento do senso crítico e investigativo discente, o que caracteriza a educação bancária (Freire, 1994).

Apesar da experiência negativa citada acima, Ana se declara feliz com a experiência vivida no CESEC do Leste Mineiro.

Eu acho que o fato da gente ter a oportunidade de tá ali conversando com vocês... porque quando cê tá na escola regular, cê não tem aquela oportunidade de estar conversando com o professor igual a gente conversava... Vocês davam a oportunidade da gente se expressar sem medo (Ana, entrevista concedida em 18 ago. 2024).

A ex-aluna afirmou que, apesar da extrema necessidade de trabalhar ainda na infância, conforme relatado anteriormente, se o posicionamento e metodologias dos seus professores daquela época fossem iguais aos que teve no CESEC, com certeza ela não teria interrompido sua trajetória escolar na idade regular. “Não teria falado mais alto [o trabalho], porque hoje eu tô trabalhando muito, mas quanto mais eu trabalho, mais eu quero estudar” (Ana, entrevista concedida em 18 ago. 2024).

Ana precisou repetir provas em três componentes curriculares, no entanto, em nenhuma das ocasiões pensou em desistir, pois, em suas palavras, *“sabia que estava aprendendo”* e reafirmava para si *“olha onde eu consegui chegar!?”*. Essas falas de Ana revelam sua autoestima elevada pelas experiências da nova trajetória escolar.

A percepção da aluna com o trabalho desenvolvido na escola sinaliza que, de modo geral, os professores conseguiram verdadeiramente assumir o papel de mediador de discussões e diálogos construtivos, trazendo para a sala de aula a valorização das vivências educativas extraescolares, tornando o ensino contextualizado e a aprendizagem significativa (Landin, 2022).

A decisão de Eduardo em retomar os estudos veio a partir de um livro que lhe foi apresentado, cuja leitura foi um ponto de partida para ele estabelecer projetos de vida a partir dos seus sonhos: terminar os estudos e fazer uma faculdade como forma de mobilidade social *“Eu comecei estudar assim, para me englobar na sociedade, porque querendo ou não, o estudo é um status”* (Eduardo, entrevista concedida em 20 ago. 2024).

O aluno destaca que a retomada pela via do CESEC foi pela flexibilidade e adequação da proposta à realidade dos estudantes jovem/adulto trabalhador: a flexibilidade de acesso à escola, que funciona com o portão aberto; a inexistência de horários fixos de aulas; a não exigência de frequência regular; o atendimento praticamente que individualizado pelos professores de cada componente curricular; a possibilidade de ir à escola de acordo com suas disponibilidades de tempo, tornando possível e viável a coadunação de trabalho e estudo; a possibilidade de ir à escola basicamente para realizar provas e tirar dúvidas de acordo com suas necessidades e possibilidades e, finalmente; a agilidade em concluir a Educação Básica.

Eduardo ressaltou que no CESEC teve muita dificuldade em Matemática, ao ponto de chegar decidir pela desistência mais uma vez, ao devolver uma prova ao professor, o qual o *“resgatou”* por um atendimento individualizado.

Aquilo que faltou quando eu tinha os 14 anos, entendeu? Foi o que o professor fez comigo. Ele sentou do meu lado, de forma bem didática e disse: desiste não; não desiste não... eu vou te explicar... eu vou te ajudar! (Eduardo, entrevista concedida em 20 ago. 2024).

A intervenção do professor de Matemática com Eduardo vai de encontro à tradicional e fracassada imagem dos professores de Matemática elucidada por Lima e Fonseca (2018): uma figura temida que ganha força na reprodução de abordagens abstratas de conteúdos, muitas vezes distantes da realidade e, portanto, infelizmente acaba trabalhando para maus resultados entre discentes, reafirmando que *“O ensino da matemática que vivenciaram em sua infância ou*

adolescência fazia parte de um projeto de exclusão que vigorava tanto na escola quanto na sociedade” (Lima; Fonseca, 2018, p. 5).

O estudante classificou o professor como fantástico e parceiro e, neste sentido, concorda que se os professores que teve no ensino regular tivessem este mesmo posicionamento, certamente sua trajetória escolar teria sido diferente.

Tanto Ana quanto Eduardo afirmam, com bastante encantamento, que reconheceram suas histórias no mito da caverna, cujo contato se deu na disciplina de Filosofia. De acordo com os entrevistados, a interação com o conteúdo e com o professor representou para eles um momento rico de reflexão sobre suas vidas e, por conseguinte, os impulsionaram a decisões e escolhas de vida. *“Eu demorei fazer a Filosofia, mas não porque eu tinha dificuldade, mas porque eu discutia muito com o professor. A gente discutia muito, eu perguntava, indagava, buscava a lógica das coisas com ele, sabe?”* (Eduardo, entrevista concedida em 20 ago. 2024).

O estudante afirma que essa interação o fez *“apaixonar por estudar por causa da Filosofia”*.

Analisando a postura relatada dos professores de Matemática e Filosofia com relação à sua trajetória progressa, Eduardo afirma que, se naquela época, tivesse nos professores, “mentores”, que desempenhassem sobre sua vida uma influência parecida com a dos citados docentes do CESEC, os quais, segundo ele, o fizeram “gostar da matéria”, pode ser que não tivesse interrompido os estudos. Afinal, Eduardo revela que naquela época ele via sim a possibilidade de estudar e trabalhar, mesmo estando fora de casa [vivendo nas ruas], mas muitas vezes, pensava na hostilidade do seu ambiente escolar e desanimava de ir para a escola.

Ao contrário da escola regular, o aluno afirma que foi muito acolhido pelos professores; e estar com eles, trocar ideias e receber palavras de incentivos, o motivava tanto quanto estudar. Em suas palavras, como não tem família, os professores são a família que ele criou.

O contexto escolar de hostilidade vivenciado por Eduardo na escola regular, totalmente diferente da sua experiência no CESEC, vai ao encontro das conclusões de Santos (2003) e Arroyo (2007): é terminantemente impossível que os alunos apresentem apreço e interesse por um ambiente escolar que reproduza paulatinamente o distanciamento desses alunos do espaço educativo no momento que este se apresenta cada vez como um ambiente que não é para eles, tanto por estarem desconectados das suas realidades, quando por não se apresentar como uma alternativa sutil aos contextos sociais complexos que vivem no seio familiar.

O estudante afirma que tem planos de cursar Psicologia, mas por realização própria, haja vista que por questão de renda, como profissão, não pretende deixar sua carreira como pedreiro. Quanto ao seu retorno para CESEC, afirma *“eu vou chegar lá, não importa, no meu tempo, eu*

vou alcançar; e pra mim vai ter a mesma satisfação” (Eduardo, entrevista concedida em 20 ago. 2024).

Dóris, já na fase adulta e mãe solteira, tentou retomar os estudos, mas deu preferência a sair, se divertir e trabalhar para cuidar da filha, relata.

A estudante afirma que na aula de viola que fez recentemente, percebeu que aprendia mais ouvindo do que lendo, entretanto, na escolar tradicional em que estudou pregressamente, não era assim.

Por exemplo, pra ler a bíblia, eu fiz um propósito de ler a bíblia toda, mas já tem uns 5 anos: rapidinho eu me perco... aí esse ano eu baixei um aplicativo que tem ela por áudio. Ai o ano nem acabou e eu já tô terminando (Dóris, entrevista concedida em 22 ago. 2024).

A aluna afirma que a metodologia do CESEC é completamente diferente da escola regular e que se adaptou à nova proposta justamente por ser prática.

Eu cheguei no CESEC e vi uma diferença do método de quando eu estudei... por exemplo, eu vou fazer um trabalho ou uma prova e dou só as respostas. E quando eu estudava [na escola regular] era muito chato! O CESEC é rápido! (Dóris, entrevista concedida em 22 ago. 2024).

A respeito dessa inercia metodológica narrada por Dóris, que fazia com que a escola não representasse para ela um ambiente agradável que, portanto, favorecesse a sua permanência na escola, Lima e Fonseca (2018), ao analisarem o ensino da Matemática, esclarecem que uma metodologia educativa em que se predominam fortes raízes do tradicionais tecnicistas, que não propõe a relação e interação dos estudantes com a realidade, não é capaz de promover aprendizagens significativas.

A estudante alega que resolveu voltar a escola para fazer algo de útil, que lhe agregasse e porque sempre teve vergonha de dizer que não possui a conclusão da Educação Básica. “As pessoas me perguntavam qual o seu grau de escolaridade? Eu pensava, “*Meu Deus, que vergonha*”, e falava: “*fundamental incompleto*” (Dóris, entrevista concedida em 22 ago. 2024).

Dóris afirma que recebe muito apoio da família, principalmente do marido e da irmã, e que optou pelo CESEC pela praticidade e agilidade da modalidade semipresencial: “*Eu tô com 55 anos; aí, poxa vida, um ano para fazer a oitava; um ano para fazer o primeiro ano... enquanto no CESEC eu vou ter a oportunidade de ser mais rápido; ser intensivo...*” (Dóris, entrevista concedida em 22 ago. 2024).

Dóris lembra que o tradicionalismo metodológico da escola em que estudou na idade regular, marcada pela morosidade, repetitividade e memorização, acabava favorecendo

dificuldades ao invés da sua aprendizagem e, portanto, não se sentir atraída em permanecer. A estudante afirma que se fosse para retornar na modalidade regular, não voltaria.

O componente curricular que a aluna alega ter tido mais dificuldade, foi justamente por “praticar pouco”, por ter menos relação com o seu dia a dia, revelando o interesse do público alvo à uma abordagem mais contextualizada ao mundo do trabalho. Aliás, a aluna concorda que uma abordagem que contempla a realidade deixa a disciplina mais interessante: *“Hoje no CESEC tem questões que pesa muito na balança a experiência de vida”* (Dóris, entrevista concedida em 22 ago. 2024), citando os exemplos das intervenções do professor de Ciências ajudando-a com atividades de sala utilizando o repertório próprio dela construído no mundo do trabalho.

Dóris afirma que teve mais facilidade em História, principalmente pela forma com que o material era organizado, bem como pela metodologia e acolhimento do professor: *“porque eu tinha muita liberdade de te perguntar e eu ouvia a sua explicação, então como a minha memória é auditiva, pesa muito na balança a explicação”* (Dóris, entrevista concedida em 22 ago. 2024).

A estudante afirma que nas demais disciplinas do CESEC que já cursou, não é tão comum os professores explicarem, como ocorria em História.

Dóris afirma que chegou no CESEC muito preocupada e com vergonha, o que foi ficando mais à vontade e tranquila na medida em que foi tendo mais afinidade com os professores, sobretudo os de Matemática e de Ciências, os quais a incentivaram muito.

A aluna afirma, ainda, que se surpreendeu com a modalidade, porque imaginou que o CESEC seria semelhante à sua escola regular. Apesar de ter tido suas expectativas superadas, a estudante afirma que, partindo da ideia de que tudo é possível melhorar, sugere que a escola faça uma avaliação institucional junto aos alunos para uma escuta ativa.

Em 2022, Túlio retomou os estudos pela via do CESEC por incentivo da namorada. Mas, ao longo da sua adolescência, o jovem tentou retornar à escola regular por diversas vezes, mas nunca conseguiu se firmar efetivamente e dar continuidade, ou por falta de vontade e incentivo familiar, ou em função de trabalho. Após a separação, Túlio morou com a mãe, o pai e avó, sucessivamente.

Assim como no caso de todos os demais entrevistados, a escolha pelo CESEC por Túlio também foi em função da flexibilidade da modalidade de oferta

eu estava à procura de algo que me ensinasse, que fosse de fácil acesso e algo que não precisasse tomar totalmente o meu tempo, por que quando a gente é adulto, tem que ter um tempo pra outras coisa: família, trabalho, dedicação pessoal... (Túlio, entrevista concedida em 26 ago. 2024).

Além disso, sobre os professores, Túlio afirma que percebeu neles uma vontade de ensinar “*eu percebi aquele ar de ensinar realmente, de mostrar ao aluno o caminho... aí eu falei – aqui é meu lugar – o pessoal aqui é bacana demais... Admiro demais os professores do CESEC*” (Túlio, entrevista concedida em 26 ago. 2024).

Túlio afirma que teve melhor performance no componente curricular de Arte e acredita que seja porque é também artista [compositor e cantor]. Nesse sentido, o estudante concorda que a abordagem dos conteúdos contextualizada ao seu meio social e mundo do trabalho favoreceu este apreço especial pelo componente curricular citado.

O interesse de Túlio pelo componente curricular que contempla aquilo que ele produz, vai ao encontro de Saviani (2022, p. 3): “o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade”, apontando que a escola, sobretudo de EJA, precisa permear seus currículos pela concepção de trabalho e produção humana.

O estudante justifica o seu distanciamento da escola pelo cansaço do trabalho. Quando perguntado sobre os momentos em que esteve assíduo, justifica que, como é autônomo, há temporadas que possui menos trabalho. Nesses períodos, ele tende a ficar mais frequente na escola. O aluno afirma ainda que há compatibilidade de horários para conciliar o trabalho diurno e o estudo noturno, mas o cansaço da jornada laboral é preponderante neste sentido. De acordo com Abramo, Venturi e Corrochano (2020), sobre o a decisão pelo abandono escolar, pesa fortemente as jornadas de trabalho desgastantes e insalubres.

O dilema de Túlio entre as necessidades de estudar e trabalhar para seus projetos de vida, evidenciam Carrano, Marinho e Oliveira (2015): o trabalho compromete substancialmente a permanência na escola e o bom rendimento. Em sua pesquisa, o autor afirma que mais de um terço do seu público estudado apontou o trabalho como fator determinante para o abandono escolar.

Túlio conta com os incentivos da namorada e dos professores que, segundo ele, são bastantes preparados, tanto em conhecimento, quando acolhimento. “*Eu acho que os professores ali, querendo ou não, eles criam mais que uma amizade: criam um vínculo de família com os alunos, entendeu?*” (Túlio, entrevista concedida em 26 ago. 2024).

Todos os estudantes entrevistados, dos quais, metade são homens, abandonaram a escola pela necessidade de trabalho tensionada pela necessidade de ampliação do orçamento familiar, alguns, em situação de extrema pobreza.

Tal fato evidencia Soares *et al.* (2015), que afirmam que os estudantes mais suscetíveis ao abandono escolar são aqueles oriundos de condições econômicas desfavoráveis; do sexo masculino; que foram reprovados ao longo da trajetória escolar ou marcados pelo abandonaram escolar e baixo desempenho acadêmico.

A este respeito, resgatamos também os apontamentos de Brenner e Carrano (2023): para os homens, o trabalho é fator determinante para as suas saídas da escola. No caso das mulheres, são as responsabilidades domésticas. Neste sentido, é válido ressaltar que as duas mulheres entrevistadas também tiveram que se dedicar ao trabalho fora de casa; entretanto, uma delas, no trabalho doméstico e de cuidado em residências de terceiros.

A extrema e precoce necessidade do trabalho para os projetos [ou necessidades] de vida dos entrevistados reforça a reflexão sobre o que ponderam Abramo, Venturi e Corrochano (2020) e Carrano, Marinho e Oliveira (2015): trabalho e estudo na trajetória desses jovens não se excluem, mas se complementam e se tornam, desde muito cedo, uma necessidade, ao passo que a não compreensão desse fato, leva este perfil de jovem a optar pelo trabalho em detrimento dos estudos: enfim, eles optam pelo abandono escolar.

Os relatos dos quatro entrevistados sobre a posição que seus pais assumiram diante das suas decisões de abandonar a escola revelaram que, efetivamente, suas famílias foram indiferentes diante das suas decisões: os pais de Ana, Dóris e Eduardo afirmaram, em linhas gerais, que a decisão cabia a eles, sem qualquer repreensão ou posição a favor ou contra por parte dos seus genitores. Apenas no caso de Túlio, que os pais tentaram o incentivar verbalmente, mas não realizaram nenhuma ação efetiva para que ele não interrompesse.

Outro ponto comum entre os entrevistados é a rede de apoio, predominantemente familiar, com a qual cada um conta. Três dos quatro entrevistados afirmam contar com fortes incentivos familiares para a retomada e que esta retomada está associada à projetos de vida, conforme, inclusive, Brenner e Carrano (2023) demonstram em seus estudos. Nesta perspectiva, o apoio familiar, entendido por Franco e Ramos (2023), como escasso, é determinante para que esse retorno à escola se firme.

A reprovação é outro fator incomum entre os entrevistados: metade deles sofreram retenção antes do abandono. Tendo em vista os contextos complexos marcados por pobreza e/ou insegurança em que viviam, é pertinente resgatar Luz (2008) sobre o discurso de meritocracia que se reproduz no sistema educacional brasileiro que acaba atuando para a acentuação das desigualdades e estratificação social. A autora afirma que “o grupo dos alunos promovidos é também aquele que apresenta melhores insumos individuais e escolares que contribuíram para sua performance acadêmica” (Luz, 2008, p. 40).

3.3.2 O que os docentes e a gestão nos trouxeram sobre suas percepções

Finalmente, atendendo ao nosso objetivo de cruzar as concepções e percepções discentes e docentes acerca do atendimento escolar e de trajetórias acadêmicas, já com vistas nas proposições do PAE, nesta subseção, encerramos a análise de dados com o ponto de vista da escola, cujas informações foram coletadas pelos questionários docentes e pela entrevista com a gestora escolar.

Dessa forma, conseguimos fechar a análise do contexto da cultura escolar com o cruzamento de informações oriundas de duas dimensões sobre o atendimento escolar: (i) analisando as trajetórias discentes e compreendendo as suas percepções sobre a escola e sua organização e; (ii) do ponto de vista da escola sobre a sua compreensão acerca do seu perfil discente, suas concepções sobre a EJA e acerca da contextualização do ensino e da adaptação didática e metodológica ao perfil jovem/adulto trabalhador.

Assim, no capítulo 4, fundamos o nosso PAE justamente nas principais contraposições e convergências originárias desse cruzamento da perspectiva da própria escola sobre a sua organização da oferta; com as expectativas e desafios apresentados pelos estudantes com a proposta de trabalho do CESEC.

Esclarecemos que, conforme já explicamos anteriormente, tanto os formulários aplicados aos professores, quanto a entrevista realizada com a diretora, se concentram em construirmos um entendimento sobre a compreensão da escola acerca do seu atendimento e do seu público discente.

Os formulários aplicados aos professores foram respondidos por 10 docentes, dos quais, sete são efetivos (70%) e seis (60%) já atuam na escola há mais de cinco anos. Os outros quatro (40%) variam entre um e três anos de exercício na unidade de ensino.

O total de seis dos professores (60%) responderam que os alunos são, predominantemente trabalhadores informais, enquanto na verdade, conforme evidenciado nos questionários discentes, a maioria deles estão inseridos no mercado formal. Já a gestão, percebe que a maioria dos estudantes do CESEC são trabalhadores formais, bem como constatado pelos formulários discentes.

Os formulários aplicados aos estudantes nos revelam que 54% são trabalhadores formais. Entretanto, não verificamos que o fato de o emprego ser formal ou informal representa uma dificuldade de permanência na escola, haja vista que nos questionários os respondentes não fazem essa relação e, do resultado das entrevistas, apenas Túlio afirma que, por ser

trabalhador informal, há momento que ele tem mais trabalhos e, justamente nesses períodos ele precisa se afastar da escola.

Apenas quatro dos professores (40%) entendem a EJA como uma modalidade que precisa ser adequada à realidade do trabalho. A maior parte dos professores compreendem que ela representa uma forma de suprir falhas e faltas da escola regular ou uma forma de estudo aligeirada.

Sobre este dado, resgatamos a crítica de Freire (1994) de que a EJA comumente seja compreendida como uma ação assistencialista de escolarização popular subsidiária da escolar regular.

Ao encontro de Freire (1994), Carrano, Marinho e Oliveira (2015) defendem a EJA como uma via oportuna de acesso e produção de conhecimento destinada a um público específico e para o qual a adequação curricular seja compreendida como uma flexibilização de uma escola que no passado já fracassou.

Aproximando-se mais dessa reflexão, a diretora escolar compreende a EJA como uma modalidade que deva se articular com o trabalho, até mesmo em função da realidade dos educandos. Quando perguntada sobre a finalidade da EJA, a gestora afirma:

... todo mundo tem que trabalhar... e conciliar trabalho e escola não é fácil e aí o jovem que está lá na escola regular acaba saindo e tendo que procurar a EJA depois; e aí a gente vê que a dificuldade deles, além de trabalhar, é o acesso a escola (Diretora escolar, entrevista concedida em 10 out. 2024).

Dos 10 professores que participaram da pesquisa, nove (90%) percebem que o abandono e a evasão são características das trajetórias escolares dos alunos. Todos os docentes compreendem que este abandono foi a culminância da necessidade de sustento próprio ou familiar, conforme, aliás, de fato é declarado pelos discentes. A gestão escolar faz essa mesma leitura

o trabalho é a sobrevivência da pessoa né... aí, entre ter que escolher trabalhar ou estudar, ele vai para o trabalho, né... e por isso é que vem para a EJA, e como aqui é semipresencial, ele vem no tempo dele (Diretora escolar, entrevista concedida em 10 out. 2024).

De fato, todos os alunos entrevistados, e 80% dos que responderam aos questionários, abandonaram os estudos na escola regular. Todos que abandonaram afirmam que a motivação foi a necessidade de sustento do lar ou ajudar no orçamento familiar apertado.

Acerca da concepção curricular, apenas dois dos professores (20%) entendem currículo como experiências práticas de aprendizagens. Para oito (80%), currículo é um orgânico de conteúdos a serem ministrados em determinado ano de escolarização, evidenciando uma

confusão entre currículo e matriz curricular. A gestão também compreende currículo em um conceito mais aproximado de matriz curricular.

Tanto Dóris quanto Túlio nos apresentaram informações importantes que se relacionam com a contextualização do ensino. Dóris afirmou ter tido dificuldade com um componente curricular por este não ter relação nenhuma com o seu dia a dia. Já Túlio, apontou afinidade com uma disciplina que possui ligação direta com seu trabalho.

Sobre adequação curricular, nove professores (90%) consideram que há necessidade de adequação dos conteúdos curriculares para a EJA. Todavia, ao declararem o que consideram adequação curricular, cinco (50%) afirmam limitar-se a resumir abordagens da modalidade regular para serem ministradas na EJA. Os outros cinco (50%) entendem que a adequação precisa se aproximar do mundo e das práticas de trabalho. A este respeito, resgatamos mais uma vez a crítica de Freire (1994): a EJA não pode ser vista como uma escola auxiliar da regular.

A gestora escolar considera que o currículo *“tem que ser adaptado mesmo”* e que percebe claramente essa adaptação acontecer, tanto pelos veteranos, quanto pelos profissionais que vão chegando *“o nosso grupo de professores; eu sinto que ele tem a responsabilidade de tá conseguindo adaptar à realidade do aluno”* (Diretora escolar, entrevista concedida em 10 out. 2024).

Dos 10 professores participantes, nove (90%) relatam práticas exitosas em sala de aula. Dessa forma, contemplamos no plano de ação, proposições que englobam os momentos das reuniões de caráter pedagógico, realizadas semanalmente na unidade de ensino.

A gestora entende que a principal prática exitosa, que melhor cativa e garante a permanência do estudante é o atendimento individualizado *“eu acho bacana a oportunidade do aluno ter um professor ‘particular’*. *O aluno na escola regular não tem essa oportunidade de ter ali um professor voltado para ele; para as dificuldades dele”* (Diretora escolar, entrevista concedida em 10 out. 2024).

Todos os quatro alunos entrevistados apontam esse atendimento individualizado dos professores como um diferencial do CESEC e que os despertaram apreço pelos respectivos componentes curriculares: Túlio aponta todos; Dóris, cita História e Ciências; Ana, cita Ciências, História e Filosofia; Eduardo, dá destaque para as experiências positivas em Matemática e Filosofia.

Ainda acerca dos materiais didáticos disponíveis na escola, nove dos docentes (90%) declararam que não consideram suficientes apenas os materiais curriculares enviados pela Secretaria como referencial e suporte para a construção dos instrumentos avaliativos e materiais

didáticos, os quais, conforme já declarado no capítulo 2, são todos produzidos pela própria escola.

A gestora também entende que os materiais precisam ser complementados, pois realmente não são suficientes e que é preciso partir do educando para a elaboração dos materiais. “*eu acho que primeiro a gente olha a realidade do nosso aluno; faz um diagnóstico... para depois tomar as decisões de como elaborar os trabalhos e as provas*” (Diretora escolar, entrevista concedida em 10 out. 2024).

Essa percepção dos professores reforça a necessidade da organização de um momento para a troca de experiências e práticas exitosas entre eles.

Finalmente, acerca da concepção de avaliação, a gestora faz uma leitura de avaliação numa perspectiva mais global:

o aluno desde quando ele entra nos portões da escola a gente tem um olhar diferenciado para ele e faz uma avaliação e acaba acompanhando a trajetória dele aqui; e isso contribui para a avaliação; e não só a escrita; mas de entender ele como trabalhador, as vezes ele precisa de uma atenção exclusiva do professor... (Diretora escolar, entrevista concedida em 10 out. 2024).

Quanto aos docentes, oito (80%) afirmam que a avaliação quantitativa é predominante em suas práticas, haja vista que não há provas de recuperação na escola. Apenas dois (20%) privilegiam a avaliação qualitativa sob essa mesma justificativa.

A gestora compreende que o aspecto qualitativo da avaliação precisa se sobressair ao quantitativo.

Finalmente, a gestora pontua que a coabitação representa um dificultador para o atendimento escolar, uma vez que os espaços das escolas são muito limitados, limitando também, as possibilidades educativas.

Ao final da análise de dados, os principais achados se concentram no atendimento escolar, expresso principalmente nas relações aluno professor e aluno materiais didáticos.

Em linhas gerais, pudemos perceber que são mais latentes as questões relativas à interpretação da instituição sobre currículo e avaliação na EJA e; do ponto de vista dos estudantes, destacam as evidências de fracasso da escola tradicional no passado e o apreço às práticas de adequação/contextualização curricular, pelo atendimento docente individualizado e acolhimento da instituição aos seus anseios.

Neste sentido, levantamos, de maneira mais direta e específica, já na introdução do PAE, as principais proposições relacionadas aos respectivos achados.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

Esta pesquisa foi suscitada pelos baixos índices de conclusão das etapas da Educação Básica na modalidade semipresencial da EJA na rede estadual de ensino de Minas Gerais, cujo recorte de análise que evidenciou o problema de gestão foi o fluxo do CESEC do Leste Mineiro, referente ao interstício de 2018 a 2022.

Nesta perspectiva, nos propusemos a responder a seguinte pergunta orientadora da pesquisa: “de que maneira a organização curricular e dos materiais de ensino, a elaboração dos instrumentos avaliativos e as metodologias docentes podem ser pensadas a partir das dificuldades que ameaçam o acesso e a permanência dos estudantes na escola e, assim, favorecer a elevação das taxas de conclusão das etapas da Educação Básica do CESEC do Leste Mineiro?”.

Dessa forma, neste capítulo propositivo, projetamos ações assertivas a partir dos achados da pesquisa de campo, ancoradas nas evidências e contribuições científica acerca dos fatores ameaçadores do acesso e da permanência na escola.

Neste sentido, o objetivo deste PAE é estruturar o aprimoramento do atendimento escolar ansiando que este seja mais adequado à realidade e demandas do público específico do CESEC do Leste Mineiro, visando, por conseguinte, a elevação das taxas de conclusão da Educação Básica da escola.

Nesta perspectiva, apresentamos, no Quadro 1, os principais achados da pesquisa de campo paralelo às respectivas proposições e ações pensadas a partir deles e mediante as ideias defendidas no nosso referencial teórico.

Salientamos que essas seis proposições serão contempladas em três ações, as quais são descritas nas subseções posteriores.

Assim, a partir do Quadro 1, propomos as seguintes ações a serem desenvolvidas no CESEC do Leste Mineiro e que serão detalhadas nas subseções 4.1, 4.2 e 4.3: (i) formação continuada; (ii) avaliação institucional e (iii) intervenção pedagógica.

Para melhor dimensionamento deste plano de ação pelo leitor, representamos, nos Quadros 2, 3 e 4, o detalhamento de cada ação proposta, contemplando seus respectivos instrumentos, resultados pretendidos, periodicidade e profissionais ou setores responsáveis pela sua execução. Além disso, explicamos a execução de cada uma dessas ações nas subseções 4.1.1, 4.2.1 e 4.3.1.

Quadro 1 – Achados da pesquisa e respectivas proposições

Achados	Proposições	Ações
20% dos professores entendem currículo como experiências e práticas de aprendizagens, ao passo que 80% compreendem currículo como sendo um orgânico de conteúdos a serem trabalhados em determinado ano de escolarização.	Jornada de formação continuada interna que contemple: (i) concepções de currículo; (ii) adequação curricular na EJA e (iii) Avaliação da aprendizagem.	1. JORNADA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
80% do corpo docente afirmam que a avaliação quantitativa é predominante em suas práticas, haja vista que não há provas de recuperação na escola. Apenas 20% afirmam privilegiar a avaliação qualitativa sob essa mesma justificativa.		
Apenas 40% dos professores entendem a EJA como uma modalidade que precisa ser adequada à realidade do trabalho. A maior parte dos docentes afirmaram que a EJA representa uma forma de suprir falhas e faltas da escola regular ou uma forma de estudo aligeirada.		
Quando perguntados sobre adequação curricular, 50% dos docentes afirmam limitar-se a resumir abordagens da modalidade regular para serem ministradas na EJA. 50% entende que a adequação precisa se aproximar do mundo e das práticas de trabalho.		
Um total de 90% dos docentes relata práticas exitosas em sala de aula.	Momentos específicos para socialização de experiências exitosas em sala de aula e sobre estratégias de planejamento	2. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
O percentual de 90% dos docentes declarou que não consideram suficientes apenas os materiais curriculares produzidos e enviados pela SEEMG.		
O envolvimento e a performance dos entrevistados nos momentos das entrevistas confirmaram nossa proposta de que os questionários fossem enxergados pelos estudantes como instrumentos de escuta discente.	Implementação da avaliação institucional na escola, com foco na atuação e expressão dos alunos.	3. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA
As entrevistas revelaram que os alunos se desenvolvem melhor em componentes curriculares cujos professores são mais acessíveis e favorecem o diálogo.	Elaboração de diagnóstico e intervenção pedagógica a partir do diálogo com os estudantes e respectivos registros de observação.	
Os entrevistados demonstraram apreço aos momentos de explicação e ao atendimento individualizado dos professores, bem como a proximidade deles com os discentes.	Revisão periódica dos trabalhos com inserção de mecanismo de revisão para provas.	
Todos os entrevistados revelaram que o tradicionalismo metodológico em suas trajetórias regulares de escolarização não favoreceu seu desenvolvimento, mas os distanciaram da escola.	Normatização de aulas expositivas com temas geradores, em momentos de socialização por área do conhecimento	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.1 AÇÃO I: JORNADA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

O consolidado das respostas dos professores nos apontou para a necessidade de aprimoramento dos conceitos relativos à interpretação da proposta e da finalidade da EJA na perspectiva de uma política pública destinada a um grupo específico que, portanto, possui suas características próprias e projetos de vida que comumente se ancoram na retomada dos estudos, consoante ao que nos trouxe Carrano, Marinho e Oliveira (2015), Abramo, Venturi e Corrochano (2020) e Brenner e Carrano (2023).

Dessa forma, consoante a Freire (1994), a EJA não pode ser pensada como uma mera ferramenta auxiliar da escola regular, mas como uma proposta de trabalho educativo que precisa ser fortalecida e repensada a partir das características do público alvo específico de cada escola, conforme propõem Carrano, Marinho e Oliveira (2015). Portanto, importa pensar, no campo das ações, na adequação curricular como uma das primícias da modalidade.

Nesta perspectiva, é fundamental repensar o conceito de currículo escolar e, como sub tópico, discutir a adequação curricular para jovens e adultos pautada na articulação com o mundo do trabalho.

As aprendizagens significativas produzidas a partir de um ensino contextualizado, de modo a integrar ao currículo escolar, demandas e percepções sociais do meio em que o educando está inserido, nas perspectivas pensadas por Lima e Fonseca (2018) e Landin (2022), serão mais bem viabilizadas e favorecidas se concebidas por uma interpretação inovadora de currículo que se distancie da confusão entre currículo e matriz curricular.

A execução eficiente de um currículo de fato e praticável dependerá, fundamentalmente, da avaliação do processo educativo. Neste sentido, emerge a discussão sobre a avaliação da aprendizagem, de modo a favorecer e enaltecer o caráter qualitativo da avaliação sobre o quantitativo.

Assim como a avaliação acerca de currículo precisa avançar para além do seu reducionismo à matriz curricular, a avaliação não pode ser confundida com instrumentos avaliativos, assumindo o seu caráter formativo, contínuo e cumulativo, compreendendo qualitativamente o processo de desenvolvimento do educando em escala global, e não apenas reduzida ao aproveitamento alcançado em números.

Diante do exposto, propomos que a escola organize momentos formativos nas suas reuniões de caráter pedagógico administrativo, que na proporção da carga horária dos professores podem chegar a duas horas semanais.

Assim, sugerimos que a escola monte uma agenda formativa de médio prazo, planejada bimestralmente, com momentos dedicados a essa formação continuada aqui elucidada, na periodicidade quinzenal, ficando a pedagoga e a gestora da escola responsáveis pela ação, bem como por sua avaliação, objetivando o seu constante aprimoramento.

A avaliação desta ação pode ser realizada a partir da ação “Avaliação Institucional”, uma vez que no âmbito desta, os estudantes avaliarão também o atendimento recebido na sala de aula.

Dessa forma, a escola terá condições de verificar se o que está sendo desenvolvido na formação continuada está, de fato, culminando em ações na sala de aula. Neste mesmo sentido, também diante da interpretação da leitura da unidade de ensino pelos discentes, a escola conseguirá planejar progressiva e mais assertivamente, as pautas dos momentos formativos subsequentes.

Conforme organizamos na introdução deste capítulo, no Quadro 2, apresentamos uma breve e topicalizada apresentação dos principais objetos desta ação e, na subseção 4.1.1, na sequência, trazemos, mais específica e minuciosamente os detalhes da execução desta ação.

Quadro 2 – Detalhamento da ação I: jornada de formação pedagógica

Instrumentos/tarefas	Resultados pretendidos	Responsável	Periodicidade
Utilização das reuniões modulares da escola	Aprimoramento dos conceitos de: (i) Conceito e finalidade da EJA; (ii) Currículo e adequação curricular; (iii) Avaliação; (iv) Planejamento.	Pedagoga	Quinzenal
Desenvolvimento de temáticas relativas ao atendimento adequado da EJA		Diretora	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.1.1 Detalhamento da execução da ação I

De acordo com a legislação vigente, mais especificamente a Lei Estadual nº 15.293, de 05 de agosto de 2004, que versa sobre as carreiras do magistério do sistema estadual de Educação, a carga horária do Professor da Educação Básica (PEB), é composta por 24 horas

semanais, sendo 16 horas aulas no exercício da docência, em sala de aula, e oito horas destinadas ao planejamento.

Dessas oito horas, quatro horas é de cumprimento em local de livre escolha do professor; e as outras quatro, na unidade de ensino, das quais, até o limite de duas horas semanais, são destinadas a reuniões de caráter pedagógico administrativo. Essas reuniões são denominadas de reuniões modulares.

Dentro do limite estabelecido na referida lei, o CESEC promove semanalmente, reuniões modulares de uma hora e meia.

Propomos então, que a ação “Jornada de Formação Pedagógica” seja desenvolvida ao longo dessas reuniões modulares, por meio de momentos formativos, planejados pela pedagoga escolar juntamente com a diretora. Projetamos que essas reuniões modulares sejam quinzenalmente destinadas ao desenvolvimento de temáticas pertinentes ao trabalho em sala de aula.

Pensamos na periodicidade quinzenal para que a escola tenha condições de manter o também o caráter administrativo das reuniões modulares.

Tendo em vista os achados e as respectivas proposições que suscitaram esta ação, sugerimos que a jornada seja iniciada com as seguintes abordagens: (i) Conceito e finalidade da EJA; (ii) Currículo e adequação curricular; (iii) Avaliação; e (iv) Planejamento.

Para que essas reuniões formativas sejam bem recepcionadas pelos professores, recomendamos que a escola inove nas ferramentas, materiais e metodologias, utilizando-se de mídias digitais, como vídeos, podcasts, palestras promovidas por profissionais externos à escola etc.

É importante ainda que esses momentos não sejam inertes, mas que garantam a participação e interação dos professores. Assim, propomos o desenvolvimento de atividades na dinâmica de trabalho coletivo, por meio, por exemplo, de estudos dirigidos, rodas de conversas e debates.

No aspecto da participação ativa dos professores, é imprescindível que esses profissionais contribuam no planejamento dos temas a serem pautados nos encontros futuros. Dessa forma, sugerimos que a gestão crie espaços para a definição de questões norteadoras dos momentos de estudos que sejam propostas pelos próprios professores, a partir das fragilidades formativas assim reconhecidas por eles próprio.

Assim, acreditamos que as discussões apontarão caminhos viáveis para a prática docente.

Por fim, resgatamos o aspecto de trocas de experiências entre os docentes, que também é abrangido por esta ação. Neste sentido, propomos que em cada reunião, 30 minutos sejam destinados à apresentação de práticas, atividades e metodologias exitosas pelos professores de uma área do conhecimento aos demais.

É cultural ter, ao término dessas reuniões, um lanche compartilhado. Assim, pensando em favorecer a perenidade do diálogo de trocas, sugerimos que esses trinta minutos componha o segundo momento, logo após a uma hora de estudos e antes do lanche compartilhado.

Ressaltamos que, de acordo com as respostas dos questionários docentes, 100% dos professores reconhecem que apenas os materiais enviados pela SEEMG não são suficientes para o suporte que necessitam para o planejamento. Além disso, 90% dos docentes admitem promover práticas exitosas em sala de aula.

Esses dados nos reforçam a previsão de sucesso da ação, uma vez que eles nos traduzem que os professores reconhecem a necessidade de desenvolver propostas e materiais de trabalho extras diferenciados e possuem predisposição e criatividade para tal.

Portanto, entendemos que a ação é capaz de favorecer o aprimoramento do atendimento escolar do CESEC a partir da resignificação dos espaços de formação continuada de modo que o conhecimento teórico acadêmico propagado e desenvolvido nesses momentos formativos culminem em práticas de ensino que sejam naturalizadas e replicadas na sala de aula.

4.2 AÇÃO II: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Ao elaborarmos os instrumentos de pesquisa que foram aplicados aos discentes, uma das nossas proposições foi que eles representassem também uma oportunidade de oitiva dos estudantes. No momento das entrevistas percebemos a consolidação desse objetivo pela satisfação externada por cada entrevistado ao se sentirem ouvidos.

Dessa forma, propomos que a escola organize um sistema interno de avaliação institucional que fortaleça a escuta ativa dos estudantes. Pensamos na periodicidade semestral para que o ciclo avaliativo coincida com a organização dos períodos letivos da EJA.

Reafirmamos que o objetivo principal desta avaliação institucional é estabelecer momentos de reflexão da gestão a partir dos feedbacks recebidos dos estudantes acerca do trabalho desenvolvido pela escola, uma vez que a nossa pergunta de pesquisa gira em torno justamente da melhoria do atendimento pela via do aprimoramento das práticas e percepções institucionais sobre a modalidade atendida.

Tendo em vista que o tempo de cada aluno para a conclusão da etapa na qual se matriculou é individual, projetamos que os instrumentos da avaliação institucional sejam aplicados em dois momentos: (i) coletivamente a todos os estudantes frequentes, em um período previsto no calendário escolar e; (ii) a cada egresso, no momento em que este se dirigir à secretaria escolar para requerer seu certificado de conclusão.

Dessa forma, trabalhando tanto com uma aplicação diária, quanto em um momento ordinário, previsto previamente, compreendemos que será possível que a escola consiga formar uma percepção mais clara e consistente acerca do seu atendimento, ao pretender alcançar a totalidade de seu público alvo.

As informações apuradas em cada ciclo avaliativo precisam ser interpretadas e apropriadas com celeridade suficiente para que possam ser tempestivamente convertidas em práticas assertivas relativas ao atendimento escolar já no período letivo subsequentes.

Sugerimos que a avaliação da ação seja contemplada nos próprios instrumentos, a partir de questões abertas para manifestação dos respondentes acerca dos pontos fortes e frágeis que percebem na forma com que a avaliação institucional vem sendo promovida e conduzida pela instituição.

No Quadro 3, trazemos uma breve apresentação dos elementos principais desta ação e, consecutivamente, na subseção 4.2.1, apresentamos, mais especificamente, os detalhes da execução desta ação.

Quadro 3 – Detalhamento da ação II: avaliação institucional

Instrumentos/tarefas	Resultados pretendidos	Responsável	Periodicidade
Elaboração de formulários, por segmento, contando com a participação dos alunos e professores na construção dos aspectos pertinentes de serem avaliados;	Oitiva dos segmentos da comunidade escolar;	Secretaria Setor pedagógico Direção	Semestral
Organização dos momentos ordinários de avaliação com previsão no calendário escolar;	Criação de espaços e canais de participação dos alunos sobre a organização da oferta escolar;		
Aplicação de formulários para os concluintes.	Aprimoramento do planejamento institucional		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.2.1 Detalhamento da execução da ação II

Para a ação II, propomos que a escola trabalhe com dois instrumentos básicos: formulários, para captar os dados da avaliação; e gráficos, para a interpretação e apropriação desses dados.

É importante que a construção desses instrumentos seja iniciada já em janeiro, quando a diretora e a pedagoga se reúnem, antes da chegada dos professores na escola, para planejar o início do ano letivo.

Espera-se que em fevereiro, os instrumentos sejam submetidos à discussão propositiva junto aos professores, para aprimoramento.

Culminando essa construção coletiva, propomos que, já na primeira semana letiva, quando geralmente são realizados momentos de acolhimento aos estudantes, a ação “Avaliação Institucional” seja apresentada aos discentes, bem como seus instrumentos de coleta e apropriação de dados (formulário e gráfico). A ideia deste momento é que os alunos também possam avaliar e opinar sobre os elementos das dimensões que compõem a avaliação institucional.

Como estamos tratando de uma avaliação institucional, é imprescindível que ela contemple as dimensões básicas/mínimas que percebemos circundar o atendimento de uma instituição de ensino: gestão; atendimento administrativo; e pedagógico.

Entendemos a dimensão gestão, como as ações concernentes à organização, planejamento e desenvolvimento dos espaços escolares/educativos, a citar: estrutura tecnológica, condições da estrutura física, formas de organização do funcionamento escolar e as condições das instalações de modo geral.

A instância administrativa concerne à efetivação das demandas oriundas das atividades meio fundamentais para o regular funcionamento da escola, como limpeza, alimentação e a organização e a disposição do mobiliário, dos equipamentos e dos espaços de uso comum, educativo e recreativo, como biblioteca, atendimento da secretaria e do setor pedagógico, refeitório e pátios.

Por fim, mas não menos importante, a dimensão pedagógica diz respeito ao atendimento em sala de aula, considerando a performance metodológica dos professores durante as aulas, os materiais de estudo e os instrumentos avaliativos.

Salientamos que a dimensão pedagógica precisa ter atenção especial na avaliação institucional, uma vez que diz respeito ao desenvolvimento da atividade finalística da escola e,

portanto, onde os esforços concentrados em torno das estratégias traçadas são decisivos para a erradicação dos fatores que ameaçam o acesso e a permanência na escola.

Após a criação dos instrumentos de coleta de dados, é imprescindível que a gestão crie espaços sólidos de diálogo acerca da essência e da importância da avaliação institucional.

A ideia desses momentos é esclarecer aos segmentos da comunidade escolar que a avaliação não possui sentido pejorativo e nem o objetivo de depreciar a imagem da instituição, mas sim de representar uma oportunidade consistente para a verificação das potencialidades e fragilidades do atendimento escolar, de modo a consolidar as práticas exitosas e reprojeter os caminhos que se mostrarem inviáveis.

Sugerimos que esses momentos de sensibilização acerca da avaliação institucional sejam comuns na rotina escolar.

Pensamos cada ciclo avaliativo semestral dividido em duas etapas: a primeira, destinada à coleta de dados e a segunda, concernente a apropriação dos resultados e a respectiva proposição de ações saneadoras das demandas surgidas dos formulários.

No primeiro semestre, propomos que a primeira etapa – coleta de dados – ocorra entre os meses de fevereiro à junho.

Na segunda etapa, após a organização e compreensão, pela gestão, desses dados coletados, a apropriação dos resultados precisa ser estratégica para que eles reproduzam efeitos diretos sobre o planejamento escolar.

É importante pontuar que a compreensão dos dados pela gestão refere à análise desses dados pela diretora e pedagoga da escola; e a apropriação, refere-se ao momento de socialização e análise desses dados com a equipe de professores.

Dessa forma, a segunda etapa do ciclo pode ser iniciada na primeira quinzena de julho, entre a gestão e o setor pedagógico; e culminada nos dias destinados a reuniões com o magistérios, que normalmente ocorrem antes ou após o recesso de julho, a depender da organização do Calendário Escolar anual proposta pela SEEMG em Resolução específica.

Já no segundo semestre, sugerimos que as etapas, no mesmo formato proposto no primeiro ciclo, sejam realizadas nos seguintes períodos: a primeira, entre os meses de julho a setembro; e a segunda; em outubro.

Justificamos que o cronograma no segundo ciclo é relativamente mais curto do que o do primeiro para que as ações de ajustes sobre atendimento e práticas escolares sejam postas em prática ainda no ano da sua apuração e continuadas no ano letivo subsequente.

Salientamos que essa diferença dos prazos de execução entre os ciclos avaliativos não comprometerá a qualidade da ação, porque como a maioria dos alunos iniciam os estudos no

início do ano letivo, as proposições mais densas emergirão da avaliação desenvolvida no primeiro semestre.

É importante que a escola crie, em torno da avaliação institucional, espaços para que os estudantes sintam se pertencentes e como parte estrategicamente integrante da tomada de decisões na esfera da gestão escolar.

Dessa forma, consideramos que a avaliação institucional pensada, sistematizada e promovida a partir das minúcias em que ocorre o atendimento escolar no seu aspecto global, será capaz de oferecer à unidade de ensino as informações necessárias para uma autorreflexão em torno trabalho que vem sendo desenvolvido em cada uma das dimensões em que este atendimento ocorre.

O objetivo principal desse movimento de constantemente revisão e aprimorado das práticas é favorecer a permanência, a qual esperamos que seja traduzida pela elevação dos índices anuais de conclusão das etapas da Educação Básica.

4.3 AÇÃO III: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Um dos desafios para a qualidade educacional na EJA é que a modalidade não é submetida à avaliações externas, não havendo, portanto, um sistema de produção de indicadores e resultados que subsidie, externamente, o aprimoramento e a formulação de políticas públicas e; internamente, o planejamento escolar.

Partindo desse panorama e das devolutivas dos estudantes sobre seus processos de aprendizagem e trajetórias escolares, que nos revelaram diversos desafios e potencialidades de aprendizagens, compreendemos que a intervenção pedagógica aqui proposta seja interpretada pela escola como um processo contínuo e integrado à avaliação.

Neste sentido, propomos que o CESEC organize, no mínimo bimestralmente, um diagnóstico da aprendizagem discente.

Esclarecemos que propomos o diagnóstico bimestral e não semestral, porque levamos em consideração a alta rotatividade de estudantes no formato da escola; logo, este diagnóstico também precisa ser dinâmico para conseguir demandar intervenções tempestivas.

Tendo em vista o apreço ao diálogo e a preferência por aulas expositivas e dialogadas, demonstrados pelos alunos entrevistados, sugerimos que o diagnóstico não seja pautado na aplicação de provas tradicionais, mas, primordialmente, fundado na observação e no registro docente acerca das relações estabelecidas com os estudantes em sala de aula. Ou seja, na

perspectiva da adequação curricular para a EJA, as formas de avaliação também precisam se adequar ao perfil do público atendido.

Dessa forma, propomos que o diagnóstico, no âmbito de cada componente curricular, que dará base para a formulação de intervenções pedagógicas assertivas, seja corroborado a partir das informações trazidas por cada aluno presente no espaço escolar sobre: os desafios encontrados para acessarem e permanecerem na escola; as más e/ou boas experiências escolares pregressas; os temas, conteúdos, assuntos e formatos de abordagens com os quais têm mais afinidades e dificuldades.

A partir de um diagnóstico robusto, os docentes, cuja proporção de 90% afirmam já desenvolver atividades diferenciadas, poderão estruturar planejamentos que conseguirão de fato, contemplar a diversidade presente em suas salas de aula e gerar resultados assertiva, tempestiva e diretamente sobre as demandas discentes.

A quarta dimensão que precisa ser pensada, é a avaliação do próprio processo de intervenção pedagógica para que ele consiga ser perene.

Propomos que a avaliação seja concebida, assim como o diagnóstico, não a partir da aplicação de provas e testes, mas pautada na observação do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, expressos tanto pelas suas performances no ambiente escolar, que serão o objeto da observação e registro docente; como nos próprios resultados das avaliações internas da escola.

É importante que sobre o desempenho individual dos alunos sejam observadas, intencionalmente, questões como: erros, acertos, percentual de estudantes que conseguiram alcançar a promoção e percentual que precisaram repetir a prova.

Finalmente, os resultados da etapa de avaliação já servirão como uma base sólida de indicadores para o diagnóstico do bimestre subsequente.

No Quadro 4, apresentamos um detalhamento sucinto da ação e, na subseção 4.3.1, na sequência, trazemos, mais específica e minuciosamente, os detalhamentos da execução desta ação.

Quadro 4 – Detalhamento da ação III: intervenção pedagógica

Instrumentos/tarefas	Resultados pretendidos	Responsável	Periodicidade
Elaboração de uma ficha diagnóstica;	Elaboração de uma metodologia interna de avaliação e diagnóstico da aprendizagem; Aprimoramento do processo avaliativo; Mapeamento das dificuldades e potencialidades reais dos estudantes da escola; Ação direta e assertiva sobre as dificuldades discentes.	Professores Pedagoga	Bimestral
Organização dos períodos de diagnóstico, com previsão no calendário escolar;			
Previsão de períodos de entrega das fichas ao pedagógico;			
Aplicação do diagnóstico;			
Elaboração do planejamento docente;			
Planejamento e aplicação de atividades e aulas específicas de intervenção sobre conteúdos identificados no diagnóstico como deficitários;			
Previsão dos períodos de avaliação da intervenção;			
Início do novo ciclo.			

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

4.3.1 Detalhamento da execução da ação III

Na terceira ação, propomos que a escola parta de uma sistematização da Intervenção Pedagógica como um processo; em primeiro momento, pensado e estruturado pela gestão e; posteriormente apresentado aos professores para deliberarem eventuais aprimoramentos e ajustes pertinentes.

Nesta etapa, também será concluída a elaboração do Formulário de Diagnóstico, de maneira colaborativa entre a gestão, setor pedagógico e corpo docente. A justificativa da construção coletiva é de que este seja um instrumento que contemple todas as abordagens e apontamentos considerados importantes por cada segmento responsável pela promoção da aprendizagem: gestão escolar, gestão pedagógica e corpo docente.

Propomos que o Formulário contemple, no mínimo, os conteúdos identificados como defasados e as respectivas habilidades; as potencialidades e as fragilidades identificadas pelos

estudantes nos materiais de estudos e instrumentos avaliativos e; propostas de atividades e metodologias docentes a serem desenvolvidas a partir do diagnóstico levantado.

Ainda nesta etapa de planejamento; como forma de institucionalizar a ação, a escola precisa inserir suas etapas e procedimentos no calendário escolar. Neste sentido, propomos que, na periodicidade bimestral, os professores tenham um prazo de duas semanas letivas para a construção do diagnóstico do seu componente curricular.

Após o prazo de elaboração, propomos três dias letivos para a finalização e entrega dos formulários devidamente preenchidos ao setor pedagógicos da escola, que terá o prazo de dois dias letivos para se apropriar dos resultados para acompanhar a execução das intervenções docentes a partir da semana letiva seguinte.

Ou seja, considerando a necessidade de que as intervenções sejam tempestivas, tendo em vista a alta rotatividade de alunos intrínsecas da forma de organização do CESEC, o processo de levantamento diagnóstico e de elaboração das ações de intervenção saneadoras será de três semanas letivas, em média.

Ainda tendo em vista a alta rotatividade de alunos, é importante que as intervenções docentes contemplem não apenas momentos expositivos em sala de aula, mas também a elaboração de materiais para estudos extras, como, por exemplo, a indicação de vídeos, links e sites, bem como a disponibilização de textos extras, de modo que os estudantes consigam acessar e usufruir essa intervenção também além da sala de aula. Recomendamos que essa disponibilização de materiais seja feita tanto no formato impresso, quanto digital.

Com base nas informações coletadas pelos nossos instrumentos de pesquisa aplicados em campo aos alunos, sugerimos que sejam priorizadas as seguintes estratégias de avaliação da aprendizagem: momentos de atenção individualizada; a abordagem contextualizada de temas relacionados aos conteúdos de maior relevância para aquela etapa de escolarização e; principalmente, a interpretação docente dos erros nas provas institucionais realizadas pelos alunos.

A respeito da apropriação, pelos professores, do erro cometido pelos estudantes em instrumento avaliativos, Luckesi (1998) nos elucida que a interpretação do erro pelos docentes precisa ser no sentido de favorecer o processo de ensino aprendizagem. No entanto, esta não é uma prática comum nos interiores das salas de aula: o efeito mais comum do erro é hostilizar ainda mais as condições de aprendizagem a partir do medo da avaliação (Luckesi, 1998).

Reiteramos que os instrumentos e recursos avaliativos utilizados neste diagnóstico da aprendizagem não serão provas e testes, mas sim a observação e o respectivo registro docente das relações dos estudantes com os objetos de estudos apresentados a eles.

Neste sentido, reforçamos que a gestão pedagógica deve zelar, junto ao corpo docente, para que a não aplicação de testes tradicionais especificamente para o levantamento diagnóstico não subverta o processo. Salientamos que o tradicionalismo metodológico pode repercutir em dificuldades de aceitação da ação entre o corpo discente caso os alunos sejam submetidos a provas além daquelas obrigatórias, cujos resultados também serão considerados na análise diagnóstica docente.

Apesar de estarmos propondo três dias, após a fase diagnóstica, para a finalização dos formulários pelos docentes, a forma em que estamos propondo que essa avaliação seja feita favorece que o formulário vá sendo construído tempestivamente aos próprios registros das observações docentes.

Esclarecemos que damos considerável enfoque para a etapa do diagnóstico, pois compreendemos que as intervenções pedagógicas serão mais assertivamente propostas e desenvolvidas a partir de um denso panorama situacional da aprendizagem e condições de aprendizagem do corpo discente.

Finalmente, após a elaboração do diagnóstico e o planejamento das ações de intervenção, é preciso que cada professor parta das reflexões feitas a partir das considerações discentes acerca dos pontos frágeis e potentes da sua metodologia e materiais de ensino para que as ações aplicadas consigam ser diretamente saneadoras das dificuldades e dos desafios percebidos pelos alunos e externados na fase de diagnóstico.

Ressaltamos que, apesar de estarmos propondo o estabelecimento de cada fase do processo no calendário escolar, consideramos que os professores têm condições de ir já projetando uma anamnese do seu componente curricular na medida em que vão executando seus planejamentos.

É importante que, neste trajeto, ele vá aprimorando seus materiais de estudo e instrumentos avaliativos também.

Neste aspecto, aliás, como forma de replicar práticas exitosas, propomos que em cada trabalho de cada módulo seja introduzida uma revisão de prova. Na disciplina de História, além dos momentos de aulas expositivas e atendimento individualizado, a revisão de provas foi uma prática muito bem recepcionada e apropriada pelos alunos, cujas evidências se deram nas próprias entrevistas, como nas falas de Ana e Dóris.

Dessa forma, intentamos que o planejamento docente seja concebido como um instrumento primordialmente ancorado no ponto de partida em que cada estudante se encontra, de modo que seja favorecida a ressignificação do espaço escolar para que este não seja mais

uma reprodução de experiências autoritárias, hostis e tradicionais de escolarização que, no passado, já fracassaram para os estudantes da EJA.

Desse modo, acreditamos que o CESEC do Leste Mineiro conseguirá se apresentar aos seus alunos como um espaço que eles queiram estar por se sentirem inseridos como elementos fundamentais do planejamento e do estabelecimento de metas da instituição.

4.4 UM DESFECHO PREVISTO DO NOSSO PLANO DE AÇÃO

As ações acima propostas são respostas à questão orientadora desta pesquisa e que resultaram do denso trabalho que se desdobrou a partir do nosso problema de gestão: os baixos índices de conclusão das etapas da Educação Básica no CESEC do Leste Mineiro.

A partir deste problema de gestão, suscitou-se a questão que nos propusemos a responder com este trabalho: de que maneira a organização curricular e dos materiais de ensino, a elaboração dos instrumentos avaliativos e as metodologias docentes podem ser pensadas a partir das dificuldades que ameaçam o acesso e a permanência dos estudantes na escola e, assim, favorecer a elevação das taxas de conclusão das etapas da Educação Básica do CESEC do Leste Mineiro?

Finalmente, após uma minuciosa explanação do problema identificado, nos concertamos em evidenciá-lo pelo fluxo escolar. Na sequência, identificamos os fatores que ameaçam o acesso e a permanência dos estudantes, sobre os quais discorreremos exaustivamente na nossa fundamentação teórica, que foi sucedida pela pesquisa de campo que revelou histórias e trajetórias, de vida e escolares, que evidenciaram aquilo que pautamos no campo teórico como ameaças de acesso e permanência.

Finalmente, com as três ações acima propostas e detalhadas, intentamos que, partindo de uma sólida pauta de jornada formativa, a escola expanda e reafirme seus conceitos acerca dos principais elementos que endentemos circundar e sustentar a sua modalidade de oferta.

Na sequência, projetamos que a avaliação institucional nos moldes propostos, reafirme a gestão democrática na escola, ao passo que seus espaços vão, gradativa e ciclicamente, se reconfigurando a partir das demandas dos seus segmentos, principalmente daqueles aos quais se dedica mais diretamente a sua atividade finalística: os estudantes.

Destarte, diante dos resultados das ações concernentes à formação continuada de professores e ao engajamento da comunidade escolar, sobretudo dos alunos, como elemento basilar do planejamento da instituição pela via da avaliação institucional; a intervenção pedagógica, aqui concebida como um processo perene e integrante da Avaliação da

Aprendizagem, será capaz de oferecer o respaldo sólido necessário para a construção cíclica de um currículo contextualizado e significativo, subsidiado por metodologias adequadas ao público real da escola, sendo, portanto, capaz de garantir que o planejamento e as práticas docentes sejam pensados e desenvolvidos a partir das dificuldades que ameaçam o acesso e a permanência dos estudantes na escola e, assim, favorecer a elevação das taxas de conclusão das etapas da Educação Básica do CESEC do Leste Mineiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de adultos no Brasil é uma demanda social reconhecida pelo poder público ainda na primeira metade do século XX.

Entretanto, ao longo das duas LDBs anteriores à atual, a educação de adultos veio perpassando por todas as Constituições Federais pregressas no máximo como uma pretensão de oferta de perfil assistencialista; sem previsão estratégica de estruturação e provisão normativa que garantissem a sua sólida e constante promoção como uma política pública pertinente a uma sociedade marcada por desigualdades múltiplas e que, portanto, devesse estar no radar de prioridades do poder público.

Apenas com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei nº 9.394/1996 que a Educação de Jovens de Adultos ganha força e forma de política pública, sobretudo ao ser elevada à condição de modalidade da Educação Básica, o que assegurou, gradativamente, o financiamento e a garantia da continuidade da oferta, perdendo o seu histórico aspecto de política de governo, para se tornar uma política de Estado.

Com a chegada das massas populares na Escola Pública, a partir da década de 80, e na medida em que as políticas de garantia da Educação vão se ampliando como um direito constitucional, básico e inalienável, a universalização desse acesso vai se consolidando.

Neste pano de fundo, a partir dos anos 2000, conforme evidencia Leite (2013), a proposta de organização da EJA se fortalece “na direção do rejuvenescimento da modalidade. A preocupação com a formação do jovem, seu lugar na sociedade e sua preparação para o trabalho” (Leite, 2013, p. 47).

Neste sentido, pensar a EJA na perspectiva de uma modalidade de oferta adequada ao público jovem, adulto e trabalhador, parece atender a um formato de escolarização que vai ao encontro do dilema dos jovens brasileiros das camadas populares: conciliar trabalho e estudo como uma necessidade que, muitas vezes, é fundamental para os seus projetos de vida, conforme nos trouxe Carrano, Marinho e Oliveira (2015), Abramo, Venturi e Corrochano (2020) e Brenner e Carrano (2023).

Portanto, importa à Educação, ao Poder Público e ao interesse público, fortalecer a EJA e; no caso concreto desta dissertação, a modalidade semipresencial, ofertada em Minas Gerais pelos CESECs.

Assim, quanto a organização e o acesso da EJA, podemos concluir que a modalidade conta hoje com um arcabouço teórico acadêmico e jurídico normativo inovadores e condizentes com a realidade; direcionando-a para a universalização.

Todavia, ainda temos desafios a serem superados que incidem diretamente sobre a permanência, a qual, aliás, conforme exaustivamente apresentamos no nosso segundo capítulo, é um problema também da escola regular, em escala nacional, e em cujo contexto, a EJA e, respectivamente, o CESEC do Leste Mineiro, naturalmente se inserem.

Neste contexto, trouxemos como problema de pesquisa os baixos índices de conclusão das etapas da Educação Básica do CESEC do Leste Mineiro, cujas médias gerais, referentes ao recorte temporal de 2018 a 2022, foram de 4,9% no Ensino Fundamental e de 8,4%, na etapa médio. Em proporções inversas, as taxas de abandono fecharam em 48,9% no Ensino Fundamental e 44%, no Ensino Médio.

A partir do problema de gestão identificado, concentramos o objetivo geral desta pesquisa em investigar e compreender as dificuldades que ameaçam o acesso e a permanência dos estudantes na escola, com vistas a propor um atendimento escolar mais equânime, contextualizado e especializado ao público adulto/jovem e trabalhador.

Após delimitarmos a pesquisa em torno do objetivo geral, sustentamos o por meio de três objetivos específicos, de caráter descritivo, analítico e propositivo, respectivamente, aos quais dedicamos um capítulo desta dissertação para discutir cada um deles.

No segundo capítulo, descritivo, identificamos e descrevemos o contexto dos baixos índices de conclusão das etapas da Educação Básica, favorecidos por dificuldades que ameaçam o acesso e a permanência na escola. Neste panorama, contextualizamos o CESEC do Leste Mineiro como parte integrante de um sistema corroborado por desigualdades educacionais reproduzidas pelo fracasso escolar, em escala nacional e com efeitos verticais, expresso nos consideráveis índices de abandono, tanto na esfera federal, quanto estadual.

No terceiro capítulo, analítico, fundamentamos teoricamente essas dificuldades de acesso e permanência, que foram sustentadas pelos eixos teóricos (i) abandono e evasão escolar; (ii) os efeitos da cultura da reprovação sobre a trajetória escolar dos estudantes e; (iii) trabalho e estudo na trajetória dos jovens; com base, principalmente, nas ideias de Freire (1994), Luckesi (1990, 1998), Santos (2003), Arroyo (2007), Luz (2008), Peregrino (2010), Gadotti (2009), Franzoi e Machado (2010), Riani, Silva e Soares (2012), Leite (2013), Carrano, Marinho e Oliveira (2015), Soares *et al.* (2015), Silva Filho e Araújo (2017), Abramo, Venturi e Corrochano (2020), Landin (2022), Brenner e Carrano (2023) e Lima e Fonseca (2018).

A ampliação da análise do abandono escolar em escalas para além do CESEC, que estabelecemos no capítulo descritivo, nos revelou que este é um problema genérico da Educação brasileira, que vai se agravando progressivamente ao longo da trajetória de escolarização:

observamos taxas a partir de 0,7% nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de 7% no Ensino Médio.

Se partirmos dos percentuais de aprovações, percebemos que a exclusão no processo educacional é ainda maior: temos índices mínimos de 94% nos anos iniciais e de 83,1% no Ensino Médio. Esses números nos revelam que, em média, o sistema vem negando o direito à Educação à quase 20% do total de estudantes do Ensino Médio brasileiro.

Conforme nos detalha melhor a Tabela 1, a diferença entre o número de aprovações e de abandono refere-se ao quantitativo de alunos reprovados, o que nos encaminha para as conclusões obtidas no nosso capítulo analítico, estruturado em uma fundamentação teórica que foi evidenciada na nossa pesquisa de campo.

A partir dos autores citados, mediante os quais fundamentamos os eixos teóricos que estabelecemos, concluímos que a reprovação tem, de fato, se tornado uma cultura nas escolas. Entretanto, a reprovação não favorece o processo de aprendizagem, conforme nos evidenciou Luz (2008) e Riani, Silva e Soares (2012).

Infelizmente, a cultura da reprovação se figura como uma espécie de sentença pelo erro, em torno do qual, o ambiente de ensino aprendizagem vai se tornando cada vez mais hostil e temerário, em vez de ressignificativo, conforme nos trouxe Luckesi (1998).

As condições desfavoráveis de aprendizagem que se tecem na escola para aqueles alunos que apresentam mais dificuldades, somadas às complexidades sociais, decretam o abandono escolar para crianças e jovens que compõem as camadas menos favorecidas da sociedade, conforme nos apontam as contribuições de Santos (2003), Arroyo (2007), Luz (2008), Gadotti (2009) e Soares *et al.* (2015).

É pertinente rememorarmos os fatores/características estabelecidos por Soares *et al.* (2015) que tornam o abandono escolar mais suscetível: estar inserido condições econômicas desfavoráveis; ser do sexo masculino; ter sido reprovados ao longo da trajetória escolar ou marcados pelo abandonaram escolar e baixo desempenho acadêmico.

Os achados da pesquisa de campo de fato nos evidenciaram o abandono escolar como um forte fator entre os participantes: 100% dos entrevistados abandonaram os estudos em função da necessidade de trabalhar. Além disso, 80% dos respondentes dos questionários declararam ter interrompido os estudos ou terem sido reprovados.

Após o fracasso da escola regular tradicional para este público expressivamente numeroso, a EJA se apresenta para essas pessoas como uma oportunidade de retomada dos estudos na fase adulta, quando já estão inseridos no mercado de trabalho.

Assim, a escola torna-se, neste momento, um elemento basilar para os projetos de vida desses cidadãos, uma vez que a busca pela conclusão da Educação Básica faz parte de um projeto de profissionalização e/ou para promoção na carreira (Carrano, Marinho e Oliveira, 2015; Abramo; Venturi; Corrochano, 2020; Brenner; Carrano, 2023).

Neste retorno, emerge o desafio da escola de conseguir ressignificar seus ambientes de aprendizagem, sobretudo, no caso específico da EJA, de modo articulado com o mundo do trabalho. Ou seja, percebemos que a adequação curricular ainda é um desafio nas salas de aula de EJA.

No segundo momento do capítulo analítico, desenvolvemos os achados da pesquisa de campo, cujos instrumentos de pesquisa nos possibilitaram evidenciar, a partir das histórias de estudantes do próprio CESEC, as nossas conclusões dos eixos teóricos.

Os principais desafios para a realização da pesquisa se deram na fase de campo e foram, em linhas gerais, relativos às dificuldades de acesso à informação junto à SEE e desistências de participantes.

Dos quatro entrevistados, Ana e Eduardo nos apontaram dificuldades de aprendizagens que não importavam aos seus professores e tampouco era uma preocupação da escola que faziam parte. Ambos afirmam que não se sentiam como parte integrante e/ou importante daquele ambiente de aprendizagem.

Nossa participante Dóris nos revelou não se adaptar à rotina tradicional da escola regular em que estudou e, assim como no caso da escola de Ana e de Eduardo, a de Dóris também deixava claro que os alunos é que deveriam se adequarem à escola, e não o contrário.

Acerca da trajetória escolar pregressa, 12 dos respondentes dos questionários (80%) afirmaram que interromperam os estudos e/ou foram reprovados. O mesmo percentual também afirma que o abandono escolar foi em função da necessidade de trabalho para o sustento próprio ou familiar.

Sobre a retomada dos estudos, 100% dos respondentes dos questionários apontaram que essa retomada de fato se dá em função de projetos de vida. Além disso, afirmam que a escolha pelo CESEC é em função da flexibilidade de tempo da modalidade, pois isso possibilita a conciliação entre trabalho e estudo.

Ao longo das entrevistas, Ana, Eduardo, Dóris e Túlio nos deixaram claro que, em função de suas rotinas apertadas e divididas entre família e trabalho, não teriam condições de retornar os estudos por outra via senão pela EJA semipresencial. Aqui, evidenciamos, em linhas gerais, a justificativa da nossa pesquisa: o fortalecimento da EJA semipresencial por esta ser uma modalidade oportuna de escolarização para o público jovem/adulto trabalhador.

Mediante os desafios que se figuraram a partir das repostas dos participantes e partindo das elucidações teóricas, pautamos as proposições do nosso plano de ação, para que ele conseguisse ser assertivo e diretamente saneador dos problemas que circundam o nosso contexto de influência.

Dessa forma, nos concentramos em propor estratégias que contemplassem o aprimoramento curricular no sentido da adequação, haja vista a especificidade das características e da finalidade do público da EJA.

Além disso, pensamos no desenvolvimento de ferramentas específicas de avaliação institucional e da aprendizagem, uma vez que a modalidade não possui um sistema de avaliação em larga escala que seja capaz de produzir indicadores diagnósticos, para cada unidade de ensino, com base em resultados de proficiência atrelados ao rendimento.

Intentamos assim que o resultado dessa dissertação contribua para o fortalecimento da EJA nos moldes que justificamos a pertinência desta pesquisa: na macroinstância do sistema de ensino, produzindo subsídios pertinentes à elaboração de políticas públicas educacionais e; no aspecto micro, oferecendo ao CESEC do Leste Mineiro uma alternativa viável de insumos metodológicos e organizacionais para o aprimoramento da sua oferta, visando efeitos positivos sobre a permanência dos estudantes e, conseqüentemente, a elevação dos resultados do fluxo escolar, atualmente marcado por baixos índices de conclusão das etapas da Educação Básica.

Pontuamos que os dados relativos ao fluxo do CESEC, organizados no capítulo 2, representa, como resultado já produzido para o contexto estudado e para a EJA, um importante diagnóstico contextual e situacional.

Finalmente, ao término do percurso desta pesquisa, reconhecemos que as nossas proposições, apesar de estarem diretamente associadas aos nossos achados, conforme articulamos no Quadro 2, não esgotam o vasto campo de possibilidades de aprimoramento do trabalho educativo com a EJA.

Nesta perspectiva e tendo em vista o limite de alcance do controle e da intervenção das escolas, pontuamos as seguintes perguntas com potencial de suscitar novas pesquisas: (i) quais são os desafios internos da escola para a proposição de currículos da EJA que consigam corresponder às demandas dos desafios trazidos na bagagem dos alunos que ingressam? (ii) quais são os entraves para a solidificação da formação continuada nas escolas como espaços realmente oportunos de debates e construções?

Além disso, nos permitimos deixar um questionamento que extrapola a governança da gestão escolar, mas que é uma emergência para a reafirmação e elevação da qualidade educacional na EJA: quais são os desafios para a construção de um sistema de avaliação de

larga escala para a Educação de Jovens e Adultos, que seja capaz de orientar assertivamente a elaboração de políticas públicas adequadas e subsidiar o planejamento escolar/docente?

Esperamos que os questionamentos aqui lançados, associados aos resultados que a nossa pesquisa representa, possam contribuir para futuras jornadas acadêmicas que objetivem o aprimoramento e o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com destaque para a modalidade semipresencial de oferta como uma importante alternativa de conciliação entre trabalho e estudo para aqueles que um dia precisaram optar pelo abandono escolar para garantirem a sobrevivência própria e dos seus, em meio às desigualdades sociais que os acometiam.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W.; VENTURI, G.; CORROCHANO, M. C. Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 39, p. 523-542, 2020.

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/Balan%C3%A7o%20da%20EJA%20-%20Arroyo.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996b. [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRENNER, A. K.; CARRANO, P. C. R. Entre o trabalho e a escola: cursos de vida de jovens pobres. **Educação & Realidade**, v. 48, e120417, 2023.

BURGOS, M. **Gestão escolar**: relação com a rede, autonomia relativa e responsabilização compartilhada pela aprendizagem. Juiz de Fora: Caed/UFJF, 2023. Disponível em https://ppgp5.caedufjf.net/pluginfile.php/2364/mod_resource/content/1/GEST%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20RELA%C3%87%C3%83O%20COM%20A%20REDE%2C%20AUTONOMIA%20RELATIVA%20E%20RESPONSABILIZA%C3%87%C3%83O%20COMPARTILHADA%20PELA%20APRENDIZAGEM.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

CARRANO, P. C. R.; MARINHO, A. C.; OLIVEIRA, V. N. M. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1439-1454, 2015.

FARINHA, C. A.; SOUZA, T. N. F. Educação de jovens e adultos e o planejamento de carreira no CESEC Divinópolis, MG. **Revista Relações Sociais**, v. 4, n. 2, 11666-01-14e, 2021.

FRANCO, A. P.; RAMOS, A. A. Narrativas docentes sobre o ensino de história na EJA: a produção de documentário como análise. **Educação em Revista**, v. 39, e36338, 2023.

FRANZOI, N. L.; MACHADO, M. M. Trajetórias de educação e de trabalho na vida de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Cadernos de Formação).

GONÇALVES, T. G. G. L.; RAHME, M. M. F.; BRITO, A. D. S. Matrículas da educação especial na educação de jovens e adultos em municípios mineiros com baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2007–2018). **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280073, 2023.

LANDIN, E. A. Relato de experiência: reflexões acerca da evasão escolar rural. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-9, 2022.

LEITE, S. F. PROEJA: a relação existente entre a educação profissional, educação básica e a educação de jovens e adultos. **EJA em Debate**, p. 41-54, 2013.

LIMA, C. L. F.; FONSECA, M. C. F. R. Concepções de ensino de matemática e estratégias docentes: uma reflexão a partir do discurso de estudantes da EJA. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 9, n. 2, 2018.

LUCKESI, C. C. **Prática escolar**: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. São Paulo, 1990.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola. **Série Idéias**, v. 8, p. 71-80, 1998.

LUZ, L. S. **O impacto da repetência na proficiência escolar**: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002-2003. 2008. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. **Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989**. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/52714/1/CE%20Atualizada%202024-02-33%20aaed-Fevereiro.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

PEREGRINO, M. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

QEDU. **Portal**. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

RIANI, J. L. R.; SILVA, V. C.; SOARES, T. M. Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 623-636, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7Nm7qp3vQvp3rtsgqM3SGqQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2023.

SANTOS, G. L. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 107-125, 2003.

SAVIANI, D. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, e13666, 2022.

SERRA, E. Educação popular na escola pública: uma análise das origens do Programa de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal do Rio de Janeiro (1985-1996). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 23, p. e257, 2023.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na Educação Básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação por Escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

SISTEMA MINEIRO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. **Portal do Simade**. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/SimadeWeb/login.faces>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SOARES, T.M.; FERNANDES, N. S.; NÓBREGA, M, C.; NICOLELLA, A. C. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XhMWFmKSzSrKCsDPhbsYs5P/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
QUESTIONÁRIO DISCENTE PARA PESQUISA ACADÊMICA**

OBJETIVO: Levantamento de dados para dissertação de mestrado

PESQUISADOR/MESTRANDO: Lindomar da Silva Faria

Senhor(a) respondente, esclarecemos que a resposta deste questionário é anônima, NÃO SENDO NECESSÁRIA SUA IDENTIFICAÇÃO. Reiteramos que o objetivo dos dados aqui coletados é exclusivamente a análise acadêmica acima intitulada; e NÃO corroborativos de juízo de valor desta instituição de ensino e de seus usuários e profissionais. Salientamos, nesse sentido, que não há resposta certa ou errada, portanto, sinta-se à vontade para responder fidedignamente de acordo com a sua situação, concepção e percepção atuais.

Desde já, agradecemos a sua participação!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa *“Fatores que concorrem para a baixa conclusão das etapas da Educação Básica na modalidade semipresencial da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: análise do fluxo escolar do CESEC do Leste Mineiro”*. Nesta pesquisa pretendemos investigar e compreender as dificuldades que ameaçam o acesso e a permanência dos estudantes na escola, com vistas a propor um atendimento escolar mais equânime, contextualizado e especializado ao público adulto/jovem e trabalhador. O motivo que nos leva a estudar se justifica pela necessidade de fortalecimento dos Centros Estaduais de Educação Continuada, visto que, em função das suas especificidades de organização e oferta, essas instituições se constituem como uma importante via de acesso para a escolarização e conclusão da Educação Básica mais adequada à realidade do público jovem/adulto trabalhador, historicamente marcado pela negação do acesso à educação na idade certa.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: desenvolver uma pesquisa qualitativa a partir da aplicação de questionários estruturados a alunos e professores; realizar entrevistas semiestruturadas individuais com a diretora, a pedagoga e a secretária da escola. A pesquisa contribuirá para o planejamento e execução de ações de adequações dos recursos, ferramentas e metodologias pedagógicas, pautando-se principalmente na contextualização das

abordagens de ensino ao perfil específico dos estudantes atendidos, com o objetivo final de elevar as taxas de conclusão das etapas da Educação Básica do CESEC.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O(A) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O(A) Sr.(a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

Sim **ou** **Não**

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa *“Fatores que concorrem para a baixa conclusão das etapas da Educação Básica na modalidade semipresencial da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: análise do fluxo escolar do CESEC do Leste Mineiro”*, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2024.

Nome/Data

Assinatura do participante

Nome/Data

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: Lindomar da Silva Faria

Endereço: Av. Governador Milton Campos, 2323

Centro

39740-000 – Guanhães – MG

Fone: (31) 985259776

E-mail: lindomarfaria.mestrado@educacao.mg.gov.br

QUESTIONÁRIO

1. Em qual cidade e bairro você reside? _____

2. Assinale a cor da qual você se declara

- Amarelo
- Branco
- Negro
- Pardo

3. Assinale o sexo do qual você se declara.

- Feminino
- Masculino
- Neutro
- Não binário
- Não declarar

4. Assinale a sua faixa etária de idade

- De 15 a 17 anos
- De 18 a 21 anos
- De 21 a 25 anos
- De 26 a 30 anos
- De 31 a 40 anos
- De 40 a 49 anos
- Acima de 50 anos

5. Assinale a sua situação profissional no momento

- Trabalhador formal
- Trabalhador informal
- Desempregado
- Autônomo

5.1. Qual é o seu trabalho/ocupação no momento? _____

6. Sua busca pela escolarização no CESEC está associada a qual(is) fator(es) abaixo?

ATENÇÃO: É POSSÍVEL MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO.

- Crescimento de profissionalização no emprego atual
- Crescimento de profissionalização em outro ramo diferente do emprego atual
- Não tem relação com o trabalho
- Continuidade dos estudos

7. Considerando pai, mãe e irmãos, assinale a alternativa que contempla o número de integrantes da sua família.

- 2 pessoas
- 3 pessoas
- 4 pessoas
- 5 pessoas
- 6 pessoas
- Acima de 7 pessoas

8. Você já interrompeu os estudos?

- Sim
- Não

8.1. Se sim, assinale em qual(is) etapa(s).

- Entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental;
- Entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental;
- No Ensino Médio

8.2. Se sim, assinale por qual motivo.

- Necessidade de trabalho para sustento próprio.
- Necessidade de trabalho para sustento da família.
- Necessidade de trabalho para ajuda no orçamento familiar.
- Maternidade ou paternidade
- Gravidez
- Necessidade de realizar trabalhos domésticos no lar

8.3. Se sim, assinale um fator de influência.

- Minha família pressionou pela interrupção escolar;
- Minha família pressionou para que eu NÃO INTERROMPESSE os estudos.

9. Você já foi reprovado na escola?

- Sim
- Não

9.1. Se sim, assinale em qual(is) etapa(s).

- Entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental;
- Entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental;
- No Ensino Médio

9.2. Se sim, assinale por qual motivo.

- Dificuldade de aprendizagem.
- Pelo cansaço físico e mental acumulado do trabalho.

- Pela dificuldade de estudar em casa em função da jornada de trabalho.
- Por faltas acarretadas pela dificuldade de conciliar trabalho e estudos.
- Pela dificuldade de conciliar maternidade/paternidade com estudos.
- Pela dificuldade de conciliar gravidez com os estudos.
- Não tinha dificuldades de aprendizagem. O problema foi dificuldade de conciliação das rotinas de trabalho e estudo.

9.3. Se sim, qual foi a posição assumida pela sua família diante da sua possibilidade de reprovação?

- Minha família tentou me ajudar para que eu não reprovasse.
- Minha família me motivou a interromper diante da reprovação.

10. Assinale o(s) fator(es) que influenciou(aram) o seu retorno para a escola neste momento da vida?

- Por exigência da empresa.
- Por exigência para crescimento profissional onde trabalho atualmente.
- Por exigência para melhor oportunidade emprego fora de onde trabalho atualmente.
- Por necessidade qualificação profissional (curso técnico, superior, tecnólogo etc.).
- Por necessidade de ingresso no mercado de trabalho (estou à procura de emprego).

11. Em qual etapa você está matriculado no CESEC do Leste Mineiro?

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio

12. Assinale o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) você procurou o CESEC.

- Pela proximidade com a minha casa.
- Por ser semipresencial.
- Por achar mais flexível e rápido para concluir do que a escola regular.

13. Das disciplinas abaixo, qual(is) você JÁ CURSOU?

- Língua Portuguesa.
- Matemática.
- História
- Geografia
- Ciências/Biologia
- Filosofia
- Sociologia
- Química
- Física
- Arte
- Inglês

13.1. Das disciplinas já cursadas, em qual(is) você sentiu mais dificuldade?

- Língua Portuguesa.
- Matemática.
- História
- Geografia
- Ciências/Biologia
- Filosofia
- Sociologia
- Química
- Física
- Arte
- Inglês

13.1.1. Qual foi o motivo dessa dificuldade?

13.2. Das disciplinas já cursadas, em qual(is) você sentiu mais facilidade?

- Língua Portuguesa
- Matemática
- História
- Geografia
- Ciências/Biologia
- Filosofia
- Sociologia
- Química
- Física
- Arte
- Inglês

13.2.1. Cite fatores que contribuíram para a fluência nas disciplinas selecionadas acima.

14. Das disciplinas abaixo, qual(is) você está cursando neste momento?

- Língua Portuguesa
- Matemática
- História
- Geografia
- Ciências/Biologia
- Filosofia

- Sociologia
- Química
- Física
- Arte
- Inglês

14.1. Das disciplinas cursadas neste momento, em qual(is) está tendo mais dificuldade?

- Língua Portuguesa
- Matemática
- História
- Geografia
- Ciências/Biologia
- Filosofia
- Sociologia
- Química
- Física
- Arte
- Inglês

14.1.1. Qual está sendo o motivo dessa dificuldade?

14.2. Das disciplinas cursadas neste momento, em qual(s) está tendo mais facilidade?

- Língua Portuguesa.
- Matemática.
- História
- Geografia
- Ciências/Biologia
- Filosofia
- Sociologia
- Química
- Física
- Arte
- Inglês

14.2.1. Qual está sendo o motivo dessa facilidade?

15. Você tem enfrentado alguma dificuldade para permanecer na escola?

- Sim
 Não

15.1. Se sim, assinale quais.

- As dificuldades citadas na questão 14.2.1 (anterior).
 A distância da escola.
 A inexistência de transporte escolar.
 Dificuldade de aprendizagem.
 Dificuldade de conciliar com o trabalho.
 Dificuldade de conciliar com as atividades domésticas.
 Dificuldade de conciliar com a maternidade/paternidade.
 Dificuldade de conciliar com gravidez.
 Desmotivação pela não conexão entre o que é ensinado e o meu contexto de vida.
 Outros(s) fator(es): _____

16. Você conta com incentivos para permanecer na escola?

- Sim
 Não

16.1. Se sim, assinale quais. ATENÇÃO: É POSSÍVEL MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO.

- Incentivo e/ou ajuda dos professores.
 Incentivo e/ou ajuda da gestão/pedagógico/secretaria da escola.
 Incentivo e/ou ajuda de amigos.
 Incentivo e/ou ajuda da família.
 Existência de transporte escolar.
 Os materiais didático preparados pelos professores.
 As atividades preparadas pelos professores.
 As provas e formas de avaliação dos professores.

17. No seu ponto de vista, a escola atende as suas expectativas?

- Sim
 Não

17.1. SE NÃO, assinale o(s) ponto(s) FRACO(S)

- O horário de funcionamento não é adequado à minha realidade.
 Os materiais didáticos não são adequados à minha realidade.
 As avaliações não são adequadas às minha realidade.
 Os professores não atendem às minhas dificuldades.

17.2. Sem SIM, assinale o(s) ponto(s) FORTE(S).

- O horário de funcionamento é adequado à minha realidade.
- Os materiais didáticos são adequados à minha realidade.
- As avaliações são adequadas às minha realidade.
- Os professores atendem às minhas dificuldades.

18. Caro respondente, reiteramos os agradecimentos à sua participação nesta pesquisa. Neste espaço, gostaríamos que expressasse, CASO QUEIRA, aspectos sobre a sua experiência de retorno à escola que as eventualmente as questões acima não tenham contemplado.

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos professores**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
QUESTIONÁRIO DISCENTE PARA PESQUISA ACADÊMICA**

OBJETIVO: Levantamento de dados para dissertação de mestrado

PESQUISADOR/MESTRANDO: Lindomar da Silva Faria

Senhor(a) respondente, esclarecemos que a resposta deste questionário é anônima, NÃO SENDO NECESSÁRIA SUA IDENTIFICAÇÃO. Reiteramos que o objetivo dos dados aqui coletados é exclusivamente a análise acadêmica acima intitulada; e NÃO corroborativos de juízo de valor desta instituição de ensino e de seus usuários e profissionais. Salientamos, nesse sentido, que não há resposta certa ou errada, portanto, sinta-se à vontade para responder fidedignamente de acordo com a sua situação, concepção e percepção atuais.

Desde já, agradecemos a sua participação!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa *“Fatores que concorrem para a baixa conclusão das etapas da Educação Básica na modalidade semipresencial da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: análise do fluxo escolar do CESEC do Leste Mineiro”*. Nesta pesquisa pretendemos investigar e compreender as dificuldades que ameaçam o acesso e a permanência dos estudantes na escola, com vistas a propor um atendimento escolar mais equânime, contextualizado e especializado ao público adulto/jovem e trabalhador. O motivo que nos leva a estudar se justifica pela necessidade de fortalecimento dos Centros Estaduais de Educação Continuada, visto que, em função das suas especificidades de organização e oferta, essas instituições se constituem como uma importante via de acesso para a escolarização e conclusão da Educação Básica mais adequada à realidade do público jovem/adulto trabalhador, historicamente marcado pela negação do acesso à educação na idade certa.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: desenvolver uma pesquisa qualitativa a partir da aplicação de questionários estruturados a alunos e professores; realizar entrevistas semiestruturadas individuais com a diretora, a pedagoga e a secretária da escola. A pesquisa contribuirá para o planejamento e execução de ações de adequações dos recursos, ferramentas e metodologias pedagógicas, pautando-se principalmente na contextualização das

abordagens de ensino ao perfil específico dos estudantes atendidos, com o objetivo final de elevar as taxas de conclusão das etapas da Educação Básica do CESEC.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O(A) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O(A) Sr.(a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

Sim **ou** **Não**

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa "*Fatores que concorrem para a baixa conclusão das etapas da Educação Básica na modalidade semipresencial da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: análise do fluxo escolar do CESEC do Leste Mineiro*", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2024.

Nome/Data

Assinatura do participante

Nome/Data

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: Lindomar da Silva Faria

Endereço: Av. Governador Milton Campos, 2323

Centro

39740-000 – Guanhães – MG

Fone: (31) 985259776

E-mail: lindomarfaria.mestrado@educacao.mg.gov.br

QUESTIONÁRIO

1. Qual é a sua situação funcional?

- Efetivo
- Designação temporária

2. Há quanto tempo você atua nesta escola?

- Há menos de 1 ano
- Entre 1 e 3 anos
- Entre 4 e 5 anos
- Há mais de 5 anos

3. Qual disciplina você ministra nesta escola?

- Língua Portuguesa.
- Matemática.
- História
- Geografia
- Ciências/Biologia
- Filosofia
- Sociologia
- Química
- Física
- Arte
- Inglês

4. Consoante ao objetivo educacional de formação cidadã, assinale a alternativa que mais se aproxima da sua concepção sobre a finalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

- Suprir as lacunas de formação da escola regular.
- Certificação mais flexível da Educação Básica.
- Escolarização adequada à realidade de trabalho.
- Ensino de estudantes acometidos por dificuldades de aprendizagem na escola regular.
- Formação aligeirada para o ingresso dos alunos em curso de profissionalização.
- Outros.

5. Assinale as principais características gerais que você percebe no público discente da escola.

ATENÇÃO: É POSSÍVEL MARCAR MAIS DE UMA OPÇÃO.

- Trabalhador formal
- Trabalhador informal
- Desempregado
- Autônomo
- Dificuldades de aprendizagem
- Facilidade de aprendizagem
- Que abandonaram os estudos na escola regular

- Que reprovaram na escola regular
- Jovens e adultos em busca de emprego

6. A partir das suas vivências profissionais, quais fatores abaixo você considera que levam ao abandono escolar? ATENÇÃO: ATÉ 4 OPÇÕES.

- Dificuldades de aprendizagem e reprovação.
- Gravidez precoce.
- Maternidade e paternidade.
- Necessidade de trabalho para sustento próprio ou para complementar o orçamento familiar.
- Dedicção a atividades domésticas no lar sem remuneração.
- Faltas escolares por dificuldade de conciliar trabalho e estudos.
- Descaso familiar com a escolarização

6.1. A partir das suas vivências profissionais, assinale o seu grau de concordância com a afirmação de que “A família exerce força e papel fundamental tanto para o estudante continuar os estudos, quanto para abandonar a escola”.

- Concordo muito
- Concordo pouco
- Nem concordo, nem discordo
- Não concordo

7. Quanto à aprendizagem dos estudantes da escola, assinale os fatores abaixo que você considera que sejam desafios para eles? ATENÇÃO: ATÉ 4 OPÇÕES.

- Dificuldade de leitura e escrita
- Dificuldade de cálculos simples
- Dificuldade de se adaptarem à modalidade semipresencial
- Dificuldade de lidar com os materiais didáticos do CESEC (trabalhos)
- Dificuldades de cálculos complexos
- Ausências prolongadas da sala de aula
- Indisciplina para estudar em casa
- Comportamento indisciplinar na escola
- Apatia ou descaso com a escolarização
- Timidez para expor dúvidas

8. Quanto ao acesso e a permanência dos estudantes na escola, assinale os fatores abaixo que você considera que sejam desafios para eles.

- As dificuldades selecionadas na questão 7 (anterior).
- A distância da escola.
- A inexistência de transporte escolar.
- Dificuldade de aprendizagem.
- Dificuldade de conciliar com o trabalho.
- Dificuldade de conciliar com as atividades domésticas.
- Dificuldade de conciliar com a maternidade/paternidade.

- Dificuldade de conciliar com gravidez.
- Outro(s) fator(es).

9. Assinale abaixo, a opção que mais se aproxima da sua concepção de currículo escolar.

- Experiências e práticas de aprendizagens
- Matriz curricular da escola de conteúdos de aprendizagens
- Proposta curricular do estado de conteúdos de aprendizagens (Ex. CRMG e BNCC)
- Formas de apresentação dos conteúdos de aprendizagens pelo professor na sala de aula

10. Você acredita que há a necessidade de adequação dos conteúdos curriculares de ensino para a EJA?

- Sim
- Não

10.1. Se sim, você as faz no CESEC?

- Sim
- Não, pois eu não percebo esta necessidade na especificidade de oferta e organização do CESEC

10.1.1. Se sim, de acordo com as suas práticas metodológicas, assinale a maneira que você julga mais assertiva de realizar essas adequações.

- Adequando as abordagens ao mundo e práticas de trabalho.
- Resumindo os conteúdos, mas realizando as abordagens nas mesmas metodologias que realizaria nas salas de aula regulares.

10.1.2. Relate ou cite brevemente a(a) prática(s) metodológica(s) de abordagem dos conteúdos que você utiliza em sala de aula e que percebe resultados.

11. Sobre os materiais didáticos utilizados em sala de aula, assinale a alternativa que mais se aproxima das suas práticas de planejamento.

- Não vario os recursos¹³, pois entendo que os trabalhos¹⁴ já são completos.
- Não vario os recursos, pois entendo que os alunos não teriam tempo de se dedicarem a algo a mais.
- Utilizo recursos variados e, além dos trabalhos, utilizo (CITE): _____
- _____
- _____
- _____

12. Sobre a avaliação da aprendizagem e/ou recuperação da aprendizagem, você considera que somente os instrumentos (i) prova e; (ii) trabalhos, são suficientes para avaliar os estudantes?

- Sim
- Não

12.1. Se não, assinale os instrumentos abaixo dos quais você lança mão nas suas práticas.

ATENÇÃO: ATÉ 3 OPÇÕES

- Prova institucional da escola
- Avaliação oral
- Revisão dos conteúdos trabalhados
- Prova institucional adequada para estudantes público alvo da Educação Especial
- Outro(s) instrumento(s) avaliativo(s) (CITE): _____
- _____
- _____

13. Considerando a avaliação como um ato processual, contínuo e cumulativo, assinale a opção que mais se aproxima da sua concepção de AVALIAÇÃO NO CASO ESPECÍFICO DO CESEC.

- A avaliação quantitativa¹⁵ predomina, visto que não há provas de recuperação.
- A avaliação qualitativa¹⁶ predomina, visto que não há provas de recuperação.

¹³ Entenda-se “recurso” como qualquer outra forma de abordagem e apresentação dos conteúdos contemplados nos trabalhos.

¹⁴ Entenda-se “trabalho” como os trabalhos encaminhados para os alunos, contendo os textos e as atividades.

¹⁵ Entenda-se avaliação quantitativa como sendo especificamente a nota alcançada pelo estudante na prova e trabalho.

¹⁶ Entenda-se avaliação qualitativa como sendo não apenas a nota alcançada pelo estudante na prova e trabalho, mas a consideração dos esforços dele nos vários recursos e instrumentos de avaliação aplicados por você ao longo do processo formativo dele.

14. Estabelecendo uma relação entre trabalho e espaço escolar, você considera que há fatores que dificultam o trabalho docente e, portanto, comprometem a qualidade educacional da escola?

- Sim
- Não

14.1. Se sim, assinale dentre os fatores abaixo.

- Coabitação
- Quantidade de sala de aula disponível insuficientes
- Ausência de espaços extraclasse (Ex.: quadra e laboratórios)
- Escassez de recursos e materiais didáticos
- Terreno ou prédio escolar insuficientes.

15. Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmativa: “A gestão da escola favorece o desempenho do trabalho docente em sala de aula”.

- Concordo muito
- Concordo pouco
- Nem concordo, nem discordo
- Não concordo

16. Assinale o seu grau de concordância com a seguinte afirmativa: “O setor pedagógico da escola favorece o desempenho do trabalho docente em sala de aula”.

- Concordo muito
- Concordo pouco
- Nem concordo, nem discordo
- Não concordo.

17. De acordo com o setor pedagógico da escola, seguindo orientações da SEEMG e SRE, o CESEC utiliza todo o referencial curricular orientador da EJA presencial. Na sua opinião, este material é suficiente para o atendimento de qualidade em sala de aula?

- Sim
- Não

17.1. Se não, assinale os recursos que você julga que seriam eficientes neste sentido.

- Livro didático específico para EJA
- Material didático impresso específico preparado pela SEEMG
- Material ou ferramentas didáticas digitais preparados pela SEEMG. Sugestões:

18. Caro professor, reiteramos os agradecimentos à sua participação nesta pesquisa. Neste espaço, gostaríamos que expressasse, CASO QUEIRA, aspectos sobre a sua experiência profissional e o contexto escolar que eventualmente as questões acima não tenham contemplado.

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista realizada com os alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA ROTEIRO DE ENTREVISTA DISCENTE PARA PESQUISA ACADÊMICA

OBJETIVO: Levantamento de dados para dissertação de mestrado

PESQUISADOR/MESTRANDO: Lindomar da Silva Faria

Senhor(a) respondente, esclarecemos que esta entrevista é anônima, NÃO SENDO NECESSÁRIA SUA IDENTIFICAÇÃO. Reiteramos que o objetivo dos dados aqui coletados é exclusivamente a análise acadêmica acima intitulada; e NÃO corroborativos de juízo de valor desta instituição de ensino e de seus usuários e profissionais.

Desde já, agradecemos a sua participação!

Observação: As questões 9, 9.1 e 9.2 não se aplicam aos estudantes que já concluíram os estudos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa *“Fatores que concorrem para a baixa conclusão das etapas da Educação Básica na modalidade semipresencial da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: análise do fluxo escolar do CESEC do Leste Mineiro”*. Nesta pesquisa pretendemos investigar e compreender as dificuldades que ameaçam o acesso e a permanência dos estudantes na escola, com vistas a propor um atendimento escolar mais equânime, contextualizado e especializado ao público adulto/jovem e trabalhador. O motivo que nos leva a estudar se justifica pela necessidade de fortalecimento dos Centros Estaduais de Educação Continuada, visto que, em função das suas especificidades de organização e oferta, essas instituições se constituem como uma importante via de acesso para a escolarização e conclusão da Educação Básica mais adequada à realidade do público jovem/adulto trabalhador, historicamente marcado pela negação do acesso à educação na idade certa.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: desenvolver uma pesquisa qualitativa a partir da aplicação de questionários estruturados a alunos e professores; realizar entrevistas semiestruturadas individuais com a diretora, a pedagoga e a secretária da escola. A pesquisa contribuirá para o planejamento e execução de ações de adequações dos recursos, ferramentas e metodologias pedagógicas, pautando-se principalmente na contextualização das

abordagens de ensino ao perfil específico dos estudantes atendidos, com o objetivo final de elevar as taxas de conclusão das etapas da Educação Básica do CESEC.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O(A) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O(A) Sr.(a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

Sim **ou** **Não**

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa *“Fatores que concorrem para a baixa conclusão das etapas da Educação Básica na modalidade semipresencial da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: análise do fluxo escolar do CESEC do Leste Mineiro”*, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2024.

Nome/Data

Assinatura do participante

Nome/Data

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: Lindomar da Silva Faria

Endereço: Av. Governador Milton Campos, 2323

Centro

39740-000 – Guanhães – MG

Fone: (31) 985259776

E-mail: lindomarfaria.mestrado@educacao.mg.gov.br

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Em qual cidade e bairro você reside? Qual a composição da sua família?
2. Qual a sua idade?
3. Qual a sua situação profissional no momento? Você possui uma profissão?
4. Em qual etapa você está matriculado(a) no CESEC?
5. Por que você interrompeu sua trajetória escolar na escolar regular? Qual foi a posição que a sua família e a escola da época assumiram diante dessa interrupção e do processo dela?
6. Fale um pouco da sua trajetória na escola regular (como eram as suas relações lá, se possuía dificuldades ou facilidades de aprendizagem e os respectivos motivos percebidos; se já abandonou ou reprovou e os respectivos motivos...)
7. Por que você decidiu retomar os estudos agora e por que no CESEC?
8. Das disciplinas abaixo, qual(s) você JÁ CURSOU?
 - Língua Portuguesa.
 - Matemática.
 - História
 - Geografia
 - Ciências/Biologia
 - Filosofia
 - Sociologia
 - Química
 - Física
 - Arte
 - Inglês
- 8.1. Das disciplinas já cursadas, em qual(s) você sentiu mais dificuldade e qual(s) foi o motivo dessa dificuldade?
- 8.2. Das disciplinas já cursadas, em qual(s) você sentiu mais facilidade e qual foi o motivo dessa facilidade?

9. Das disciplinas abaixo, qual(s) você está cursando neste momento?

- Língua Portuguesa
- Matemática
- História
- Geografia
- Ciências/Biologia
- Filosofia
- Sociologia
- Química
- Física
- Arte
- Inglês

9.1. Das disciplinas cursadas neste momento, em qual(s) você está tendo mais dificuldade e qual está sendo o motivo dessa dificuldade?

9.2. Das disciplinas cursadas neste momento, em qual(s) você sente mais facilidade e qual o motivo dessa facilidade?

10. Você tem enfrentado/enfrentou alguma dificuldade para permanecer no CESEC? Quais? Fale um pouco sobre elas.

11. Você conta/contou com incentivos para permanecer no CESEC? Quais?

11.1. Fale um pouco do papel dos professores e da sua família no seu processo de escolarização no CESEC. Eles realçam(ram) incentivos, desmotivação ou é(foi) indiferente?

12. Fale um pouco sobre as suas expectativas com o CESEC. São/foram as mesmas da escola regular? Essas expectativas são/foram atendidas, ou você pensa que a escola deveria se adequar em determinados aspectos e quais seriam esses aspectos?

13. Há algo que gostaria de pontuar ou relatar que não tenha sido contemplado por esta entrevista?

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista realizada com a Diretora e a Pedagoga da escola**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO ESCOLAR PARA PESQUISA
ACADÊMICA**

OBJETIVO: Levantamento de dados para dissertação de mestrado

PESQUISADOR/MESTRANDO: Lindomar da Silva Faria

Prezada diretora/pedagoga, esclarecemos que esta entrevista é anônima, NÃO SENDO NECESSÁRIA SUA IDENTIFICAÇÃO. Reiteramos que o objetivo dos dados aqui coletados é exclusivamente a análise acadêmica acima intitulada; e NÃO corroborativos de juízo de valor desta instituição de ensino e de seus usuários e profissionais.

Desde já, agradecemos a sua participação!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa *“Fatores que concorrem para a baixa conclusão das etapas da Educação Básica na modalidade semipresencial da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: análise do fluxo escolar do CESEC do Leste Mineiro”*. Nesta pesquisa pretendemos investigar e compreender as dificuldades que ameaçam o acesso e a permanência dos estudantes na escola, com vistas a propor um atendimento escolar mais equânime, contextualizado e especializado ao público adulto/jovem e trabalhador. O motivo que nos leva a estudar se justifica pela necessidade de fortalecimento dos Centros Estaduais de Educação Continuada, visto que, em função das suas especificidades de organização e oferta, essas instituições se constituem como uma importante via de acesso para a escolarização e conclusão da Educação Básica mais adequada à realidade do público jovem/adulto trabalhador, historicamente marcado pela negação do acesso à educação na idade certa.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: desenvolver uma pesquisa qualitativa a partir da aplicação de questionários estruturados a alunos e professores; realizar entrevistas semiestruturadas individuais com a diretora, a pedagoga e a secretária da escola. A pesquisa contribuirá para o planejamento e execução de ações de adequações dos recursos, ferramentas e metodologias pedagógicas, pautando-se principalmente na contextualização das

abordagens de ensino ao perfil específico dos estudantes atendidos, com o objetivo final de elevar as taxas de conclusão das etapas da Educação Básica do CESEC.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o(a) Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O(A) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o(a) Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida ao(à) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados no mesmo local acima indicado.

O(A) Sr.(a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

Sim **ou** **Não**

Caso sua manifestação seja positiva, esta autorização poderá ser retirada a qualquer momento sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa *“Fatores que concorrem para a baixa conclusão das etapas da Educação Básica na modalidade semipresencial da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais: análise do fluxo escolar do CESEC do Leste Mineiro”*, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2024.

Nome/Data

Assinatura do participante

Nome/Data

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Nome do Pesquisador Responsável: Lindomar da Silva Faria

Endereço: Av. Governador Milton Campos, 2323

Centro

39740-000 – Guanhães – MG

Fone: (31) 985259776

E-mail: lindomarfaria.mestrado@educacao.mg.gov.br

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual é a sua situação funcional?

- Efetivo
- Designação temporária

2. Há quanto tempo você atua nesta escola nesta função?

3. Qual a sua concepção sobre a finalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

4. Na sua concepção, o que é Currículo escolar? Você acredita que a EJA exige adequação curricular? Se sim, você percebe essas adequações sendo realizadas pelos professores na escola?

4.1. Relate ou cite brevemente a(s) prática(s) metodológica(s) de abordagem dos conteúdos que você percebe ser(em) mais utilizada(s) pelos professores em sala de aula.

4.2. Há alguma(s) disciplina(s) que você percebe se sobressair nos resultados alcançados? Ela(s) realiza(m) adequação curricular, ou não?

5. Quais são as características mais fortes que você percebe no público discente da escola (de onde eles vêm, o que fazem, quais são as marcas das suas trajetórias...)?

6. As partir das suas vivências profissionais, quais fatores abaixo você considera que levam ao abandono escolar?

- Dificuldades de aprendizagem e reprovação.
- Gravidez precoce.
- Maternidade e paternidade.
- Necessidade de trabalho para sustento próprio ou para complementar o orçamento familiar.
- Dedicção à atividades domésticas no lar sem remuneração.
- Faltas escolares por dificuldade de conciliar trabalho e estudos.
- Descaso familiar com a escolarização

6.1. Você percebe que algum desses fatores é mais forte entre as histórias dos estudantes do CESEC?

6.2. Como você entende que a família geralmente se posiciona diante do abandono escolar ou do número elevado de reprovações?

7. Quanto à aprendizagem dos estudantes do CESEC, assinale os fatores abaixo que você considera que sejam desafios para eles?

- Dificuldade de leitura e escrita
- Dificuldade de cálculos simples
- Dificuldade de se adaptarem à modalidade semipresencial
- Dificuldade de lidar com os materiais didáticos do CESEC (trabalhos)
- Dificuldades de cálculos complexos
- Ausências prolongadas da sala de aula
- Indisciplina para estudar em casa
- Comportamento indisciplinar na escola
- Apatia ou descaso com a escolarização
- Timidez para expor dúvidas

7.1. Você percebe que algum desses fatores é mais forte entre os estudantes?

8. Quanto ao acesso e à permanência dos estudantes na escola, assinale os fatores abaixo que você considera que sejam desafios para eles.

- As dificuldades citadas acima.
- A distância da escola.
- A inexistência de transporte escolar.
- Dificuldade de aprendizagem.
- Dificuldade de conciliar com o trabalho.
- Dificuldade de conciliar com as atividades domésticas.
- Dificuldade de conciliar com a maternidade/paternidade.
- Dificuldade de conciliar com gravidez.
- Outro(s) fator(es)

8.1. Você percebe que algum desses fatores é mais forte entre os estudantes?

9. Sobre a avaliação da aprendizagem e/ou recuperação da aprendizagem, NA SUA CONCEPÇÃO, você considera que somente os instrumentos (i) prova e; (ii) trabalhos, são suficientes para avaliar os estudantes?

- Sim
- Não

9.1. Você percebe que os professores fazem diferente em sala de aula?

9.2. Considerando a avaliação como um ato processual, contínuo e cumulativo, na prática docentes, você percebe qual realidade sendo mais comumente reproduzida em sala de aula?

- A avaliação quantitativa¹⁷ predomina, visto que não há provas de recuperação
- A avaliação qualitativa¹⁸ predomina, visto que não há provas de recuperação

10. Estabelecendo uma relação entre trabalho e espaço escolar, você considera que há fatores que dificultam o trabalho docente e, portanto, comprometem a qualidade educacional da escola?

- Sim
- Não

10.1. Se sim, assinale dentre os fatores abaixo.

- Coabitação
- Quantidade de sala de aula disponível insuficientes
- Ausência de espaços extraclasse (ex.: quadra e laboratórios)
- Escassez de recursos e materiais didáticos
- Terreno ou prédio escolar insuficientes
- Outro fator: _____

11. De acordo com o setor pedagógico da escola, seguindo orientações da SEEMG e SRE, o CESEC utiliza todo o referencial curricular orientador da EJA presencial. Na sua opinião, este material é suficiente para o atendimento de qualidade em sala de aula?

- Sim
- Não

11.1. Se não, o que você julga que seria mais eficiente para o atendimento aos alunos do CESEC?

12. Há algo que gostaria de pontuar ou relatar que não tenha sido contemplado por esta entrevista?

¹⁷ Entenda-se avaliação quantitativa como sendo especificamente a nota alcançada pelo estudante na prova e trabalho.

¹⁸ Entenda-se avaliação qualitativa como sendo não apenas a nota alcançada pelo estudante na prova e trabalho, mas a consideração dos esforços dele nos vários recursos e instrumentos de avaliação aplicados por você ao longo do processo formativo dele.