

**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**

Ana Carolina de Oliveira Morgado

**Novas ações para um novo perfil estudantil: a importância de práticas cotidianas na
Educação de Jovens e Adultos.**

Juiz de Fora

2024

Ana Carolina de Oliveira Morgado

**Novas ações para um novo perfil estudantil: a importância de práticas cotidianas na
Educação de Jovens e Adultos.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a qualificação de mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

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)

Morgado, Ana Carolina de Oliveira.

Novas ações para um novo perfil estudantil: : a importância de práticas cotidianas na Educação de Jovens e Adultos. / Ana Carolina de Oliveira Morgado. – 2024.

135 f.

Orientadora: Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim

Dissertação (mestrado acadêmico) - 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. Gestão Escolar.. 3. Gestão Pedagógica. . 4. Rejuvenescimento da EJA.. I. Alvim, Maria Isabel da Silva Azevedo , orient. II. Título.

Ana Carolina de Oliveira Morgado

Novas ações para um novo perfil estudantil: a importância de práticas cotidianas na Educação de Jovens e Adultos.

Dissertação apresentada ao 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: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 04 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Lourival Batista de Oliveira Júnior

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Helena Rivelli de Oliveira

Prefeitura de Juiz de Fora - PJJ

Juiz de Fora, 11/09/2024.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA ISABEL DA SILVA AZEVEDO ALVIM, Usuário Externo**, em 04/10/2024, às 13:44, 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 **Helena Rivelli de Oliveira, Usuário Externo**, em 04/10/2024, às 20:10, 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 **Lourival Batista de Oliveira Junior, Professor(a)**, em 15/10/2024, às 14:31, 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-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1979921** e o código CRC **3ECDE7B8**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força que nunca me faltou. Em cada desafio, senti Sua presença iluminando meu caminho, mesmo nos dias mais cinzentos, quando a esperança parecia distante.

Aos meus pais, que sempre acreditaram em meu potencial. Obrigada por me ensinarem que o valor do esforço está muito além das recompensas imediatas e por serem o suporte inabalável em todas as fases da minha vida.

Ao meu marido, que partilhou comigo os dias longos e as noites curtas. Obrigada por estar ao meu lado, em cada página virada, em cada conquista, com paciência e carinho que aqueceram minha jornada.

Aos amigos e à minha família que, com suas palavras e gestos, tornaram mais leve o peso do percurso. Em meio ao caos, vocês trouxeram luz e riso, lembrando-me da beleza da caminhada.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Isabel da Silva Azevedo Alvim, pela oportunidade de aprendizado e pelas contribuições feitas ao longo do processo. Sua presença foi parte do percurso que deu vida a este trabalho.

Ao meu Agente de Suporte de Acadêmico, Dr. Daniel Eveling, que guiou este trabalho com sabedoria e generosidade. A sua confiança me impulsionou a ir além do que eu mesma imaginava ser capaz, lapidando meu olhar e meu pensamento.

Ao Nick, cuja ausência permanece como uma lembrança constante, acompanhando-me em cada conquista e reafirmando que, por trás de todo diploma, são as emoções e os afetos que nos tornam verdadeiramente humanos.

RESUMO

A presente pesquisa é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Seu propósito é discutir a importância de práticas cotidianas que considerem o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola estadual situada em uma cidade no interior de Minas Gerais. A necessidade de ações voltadas aos estudantes da EJA se faz ainda mais necessária, visto que houve um rejuvenescimento dos educandos da modalidade, já que eles chegam às séries do ensino médio da EJA cada vez mais jovens. A pesquisa teve como questão central: de qual maneira tem ocorrido a adaptação curricular para a EJA na Escola Estadual Paulo Freire. No que tange ao objetivo geral, foram analisados os processos pedagógicos direcionados à EJA presencial e noturna na E.E. Paulo Freire. Como objetivos específicos, buscou-se: descrever a Educação de Jovens e Adultos na E.E. Paulo Freire e as suas características; identificar processos de gestão pedagógica voltados à EJA na E.E. Paulo Freire; e propor um plano de ação para promover estratégias direcionadas aos processos pedagógicos da EJA. O estudo de caso, de origem qualitativa, empregou, como instrumentos metodológicos, questionários com gestores, estudantes e professores e entrevistas semiestruturadas com a equipe diretiva e com uma amostra de discentes. A partir disso, foi constatada a ausência de práticas cotidianas destinadas, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos, um rejuvenescimento do público-alvo dessa modalidade educacional e a carência de formação continuada para os professores que atuam na EJA. Para resolver essas e outras questões, foi proposto um Plano de Ação Educacional com ações a serem efetivadas pelo núcleo gestor em prol de ampliar o direcionamento de estratégias voltadas à Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Gestão Escolar. Gestão Pedagógica. Rejuvenescimento da EJA.

ABSTRACT

This research is conducted within the framework of the Professional Master's Program in Education Management and Evaluation (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Its purpose is to discuss the importance of everyday practices that consider the target audience of Adult and Youth Education (EJA) in a state school located in a city in the Minas Gerais. The need for actions focused on EJA students is even more pressing given the rejuvenation of students in this modality, as they are increasingly younger when they enter the high school grades of EJA. The central question of the research was: how has curriculum adaptation for EJA occurred at the Escola Estadual Paulo Freire? Regarding the general objective, the study analyzed the pedagogical processes directed at the in-person and evening EJA programs at E.E. Paulo Freire. Specific objectives included: describing Adult and Youth Education at E.E. Paulo Freire and its characteristics; identifying pedagogical management processes aimed at EJA at E.E. Paulo Freire; and proposing an action plan to promote strategies directed at EJA pedagogical processes. The qualitative case study employed, as methodological tools, questionnaires with managers, students, and teachers, and semi-structured interviews with the management team and with a sample of students. The study found a lack of everyday practices specifically intended for Adult and Youth Education, a rejuvenation of the target audience for this educational modality, and a shortage of ongoing training for teachers working in EJA. To address these and other issues, an Educational Action Plan was proposed with actions to be implemented by the management team to enhance the focus on strategies directed at Adult and Youth Education.

Keywords: Youth and Adult Education. School Management. Pedagogical Management. Rejuvenation of EJA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	– Distribuição dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por idade, segundo a etapa de ensino - Brasil 2022.....	24
Gráfico 2	– Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2022.....	26
Gráfico 3	– Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Minas Gerais – 2017-2021.....	31
Gráfico 4	– Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, segundo a faixa etária e o sexo – Minas Gerais – 2021.....	32
Quadro 1	– Turmas ofertadas em 2022 e em 2023 na E.E. Paulo Freire.....	39
Gráfico 5	– Relação da faixa etária dos alunos do E. M. noturno em 2022 E.E. Paulo Freire.....	41
Gráfico 6	– Quantitativo de disciplinas que adaptam as questões do simulado para as turmas da EJA e do Regular da E.E. Paulo Freire.....	48
Gráfico 7	– Matrículas na EJA - Intervalo (2018-2021).....	50
Gráfico 8	– Número de alunos da EJA no ano de 2019 / primeiro semestre da E.E. Paulo Freire que deixaram de frequentar a Instituição de ensino.....	52
Gráfico 9	– Faixa etária dos estudantes da EJA E.E. Paulo Freire em 2022.....	53
Gráfico 10	– Faixa etária dos estudantes da EJA no primeiro semestre de 2024.....	67
Quadro 2	– Motivos pelos quais os estudantes respondentes deixaram de frequentar a escola em algum momento de sua formação.....	68
Gráfico 11	– Renda familiar estudantes da EJA no primeiro semestre de 2024.....	70
Gráfico 12	– Raça autodeclarada pelos estudantes da EJA no primeiro semestre de 2024..	71
Gráfico 13	– Motivos pelos quais os estudantes retornaram aos estudos.....	72
Gráfico 14	– Escolaridade do pai e da mãe dos respondentes.....	72
Gráfico 15	– Tempo de docência na escola pesquisada.....	74
Gráfico 16	– Formação acadêmica dos professores que atuam na EJA da E.E. Paulo Freire em 2024.....	75
Gráfico 17	– Professores que exercem mais de uma atividade remunerada.....	76
Gráfico 18	– Os professores levam em conta a sua realidade?.....	78

Gráfico 19	– Os professores acolhem as dúvidas estudantis?.....	80
Gráfico 20	– Os materiais feitos pelos professores facilitam o entendimento?.....	81
Gráfico 21	– Você se sente preparado para atuar na EJA?.....	83
Quadro 3	– Recursos didáticos utilizados na EJA.....	83
Quadro 4	– Práticas pedagógicas adotadas com a EJA.....	85
Gráfico 22	– Há intervenções pedagógicas destinadas exclusivamente à EJA?.....	86
Gráfico 23	– Há diálogo docente sobre planejamento para a EJA?.....	87
Gráfico 24	– Acompanhamento da gestão em relação às práticas desenvolvidas na EJA....	88
Gráfico 25	– Acompanhamento dos especialistas em relação às práticas desenvolvidas na EJA.....	89
Quadro 5	– Plano de ação para apresentar os resultados da pesquisa à equipe da E.E. Paulo Freire.....	96
Quadro 6	– Plano de ação para reduzir a desmotivação estudantil que assola os alunos da EJA.....	97
Quadro 7	– Plano de ação para adequar as aulas à realidade estudantil.....	100
Quadro 8	– Plano de ação para ampliar momentos de formação docente para a atuação na EJA da E.E. Paulo Freire.....	101
Quadro 9	– Plano de ação para mitigar os impactos advindos da rotatividade de supervisores.....	103
Quadro 10	– Plano de ação para aumentar a atuação gestora na Educação de Jovens e Adultos.....	105
Quadro 11	– Plano de ação para propor a inserção das especificidades da EJA no PPP da E.E. Paulo Freire.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Participação dos estudantes da E.E. Paulo Freire - EJA- nas Avaliações Trimestrais - 2022.....	44
Tabela 2	– Professores da E.E. Paulo Freire – 2023.....	45
Tabela 3	– Perfil do corpo docente – EJA – 2022.....	46

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PEE	Plano Estadual de Educação
PET	Plano de Estudo Tutorado
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PRA	Plano Recomposição das Aprendizagens
SEE MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

Sumário

1 INTRODUÇÃO	12
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM PANORAMA NACIONAL E DA ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE.....	16
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	16
2.1.1 Rejuvenescimento da EJA: um novo público atendido nessa modalidade de ensino	23
2.2.1 Currículo para a EJA em Minas Gerais.....	32
2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE	37
2.3.1 A Escola Estadual Paulo Freire: a instituição em estudo	37
2.3.2 O ensino noturno na E.E. Paulo Freire	40
2.3.3 As características de pessoal e planejamento da EJA na E.E. Paulo Freire	42
2.3.4 Reconhecendo os sujeitos: quem são os Jovens e Adultos da Escola Estadual Paulo Freire.....	49
3 GESTÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE.....	55
3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	55
3.1.1 Aspectos pedagógicos que consideram o alunado da EJA.....	57
3.1.2 Aspectos essenciais do planejamento pedagógico	59
3.1.3 A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos	62
3.2 METODOLOGIA.....	63
3.3 A GESTÃO PEDAGÓGICA PARA A EJA NA E.E. PAULO FREIRE	66
3.3.1 Perfil dos alunos que estudam na EJA em 2024	66
3.3.2 Perfil dos professores	73
3.3.3 Panorama pedagógico da EJA na E.E. Paulo Freire: a percepção de estudantes e de docentes	77

3.3.5 E.E. Paulo Freire: a percepção gestora	90
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA O APRIMORAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS DESTINADAS À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA E.E. PAULO FREIRE.....	94
4.1 AÇÃO PARA APRESENTAR OS RESULTADOS DA PESQUISA À EQUIPE DA E.E. PAULO FREIRE	95
4.2 AÇÃO PARA REDUZIR A DESMOTIVAÇÃO ESTUDANTIL DOS ALUNOS DA EJA	97
4.3 AÇÃO PARA PROMOVER ADEQUAÇÃO DAS AULAS À REALIDADE ESTUDANTIL	99
4.4 AÇÃO QUE VISA AMPLIAR MOMENTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ATUAÇÃO NA EJA DA E.E. PAULO FREIRE	101
4.5 AÇÃO PARA MITIGAR OS IMPACTOS ADVINDOS DA ROTATIVIDADE DE SUPERVISORES	102
4.6 AÇÃO PARA AUMENTAR A ATUAÇÃO GESTORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	104
4.7 AÇÃO PARA PROPOR A INSERÇÃO DAS ESPECIFICIDADES DA EJA NO PPP DA E.E. PAULO FREIRE	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA E.E. PAULO FREIRE.....	120
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA E.E. PAULO FREIRE	124
APÊNDICE C– ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA AO NÚCLEO GESTOR DA EJA DA E.E. PAULO FREIRE	129
APÊNDICE D– ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA A DOIS ESTUDANTES DA EJA DA E.E. PAULO FREIRE	131

APÊNDICE E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

..... **132**

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas políticas educacionais do Brasil, tem sido objeto de debates sobre o perfil, práticas e atributos necessários para entender suas particularidades. Embasados nos princípios constitucionais que garantem o acesso à educação para aqueles que não tiveram oportunidade na idade apropriada, diversos níveis de governo oferecem oportunidades de escolarização. O estado de Minas Gerais disponibiliza acesso tanto de maneira semipresencial (por meio do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Minas Gerais, conhecido como CESEC) quanto presencial. É válido pontuar que, em 2024, de acordo com a Resolução SEE nº 4.955, de 05 de fevereiro de 2024, o CESEC passou a oferecer também da Educação de Jovens e Adultos por meio da Educação a Distância (EJA/EaD), tanto para o Ensino Fundamental Anos Finais quanto para o Ensino Médio, adequando-se às demandas contemporâneas de flexibilidade e de acessibilidade no processo educativo.

Em ambas as modalidades oferecidas por Minas Gerais, é crucial que os profissionais estejam sensíveis às necessidades específicas dos estudantes e, para alcançar esse objetivo, a gestão pedagógica e curricular dos processos de ensino desempenha um papel fundamental.

Sob essa ótica, ao compreender as especificidades que a Educação de Jovens e Adultos requer, é possível efetuar a inclusão social. Nesse viés, a inclusão social é conceituada como um processo incondicional e que beneficia a todos, especialmente àqueles que, por vezes, têm seus percursos educacionais interrompidos, como é o caso de estudantes da EJA presencial. Definindo o termo, tem-se que “a inclusão constitui-se (ou deveria constituir-se) em fundamento básico à democratização da escola e de práticas educacionais em geral.” (Santos; Santiago, 2009, p. 547). Nesse sentido, em prol de romper com barreiras atitudinais – da gestão e do corpo docente – em busca de uma escola inclusiva, democrática e transformadora, é necessária a ampliação, por meio da gestão pedagógica, da efetiva inclusão de jovens e adultos. Mediante essas ações, será possível aproximar do cotidiano escolar os que retornam a ele e propiciar benefícios imediatos e futuros a essas pessoas.

Ademais, compete perceber que

Por décadas o pensamento pedagógico e docente debate-se entre ignorar ou reconhecer como referente de significados quem são os educandos/as, de onde vêm, para onde voltam no seu ser no mundo, no seu lugar social, étnico, racial, de gênero, lugar no padrão de poder de trabalho, de expropriação da renda, da terra, do teto... (Arroyo, 2017, p. 10-11)

Nessa perspectiva, a necessidade de uma formação continuada para os professores que lidam com esse público-alvo mostra-se importante, objetivando romper com padronizações advindas de épocas passadas. Eles devem ser capazes de reconhecer os sujeitos com os quais convivem, dedicando-se a capacitá-los para a vida, mas sem desconsiderar os contextos nos quais estão inseridos e a multiplicidade de saberes (intra e extraescolares) que carregam consigo.

A partir das discussões sobre a EJA presencial, tem-se a situação-problema verificada na Escola Estadual Paulo Freire¹: o silenciamento de ações direcionadas à Educação de Jovens e Adultos, incluindo a ausência de práticas curriculares e pedagógicas - por parte do corpo docente - destinadas a esse público-alvo cada vez mais jovem, fenômeno tratado pelo termo “rejuvenescimento da EJA” (Souza; Azambuja; Pavão, 2012). Para atender essas características, a adaptação de metodologias de ensino, dos recursos didáticos e pedagógicos é fundamental para que seja respeitado o perfil do alunado, a trajetória de vida que essas pessoas possuem, incluindo a “necessidade de ter renda para ajudar a família e ganhar experiência buscando oportunidades para entrar no mercado de trabalho” (Costa e Ferrari; 2014, p. 3).

Além disso, a percepção de que existem poucas práticas pedagógicas e curriculares que consideram o perfil, as demandas e os traços do alunado da EJA é um fator que exige uma investigação, corroborando com o que afirmava Freire (1987, p. 26) “Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos”. Logo, a não adaptação curricular e as ausentes práticas pedagógicas condizentes ao que é esperado para o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos são fatores que acentuam, ainda mais, a desigualdade, perpetuando a opressão cotidiana vivenciada por esses indivíduos. Contudo, para que isso seja possível, é necessário eliminar a ausência de ações voltadas para o noturno e, em especial para a EJA presencial.

Diante disso, busco responder à seguinte questão de pesquisa: “de qual maneira tem ocorrido a gestão pedagógica para a EJA na Escola Estadual Paulo Freire? ”.

Nesse mote, o objetivo geral desta pesquisa visa analisar os processos pedagógicos direcionados à EJA presencial e noturna na Escola Estadual Paulo Freire. Enquanto os específicos são direcionados a:

1. Descrever a Educação de Jovens e Adultos, especialmente na Escola Estadual Paulo Freire;

¹ Nome fictício. Devido a questões solicitadas pela SEE/MG, optou-se pelo anonimato da escola.

2. Identificar e analisar os processos de gestão pedagógica voltados à EJA na Escola Estadual Paulo Freire;
3. Propor um plano de ação para promover estratégias direcionadas aos processos pedagógicos da EJA.

Com o fito de investigar esse cenário, o aporte metodológico será uma pesquisa qualitativa, efetivada mediante um estudo de caso feito na Escola Estadual Paulo Freire, situada no interior de Minas Gerais. Essa abordagem de pesquisa contribui para a compreensão de que “[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. ” (Chizzotti, 1995, p.79). Para corroborar o que será falado, foi feita uma investigação bibliográfica ancorada na análise documental e no recorte do campo do estudo, que foi definido de acordo com o andamento da investigação.

Para o levantamento de evidências foi realizado um levantamento nos livros de atas da escola, verificados um a um, as ações ou intervenções feitas especialmente para a Educação de Jovens e Adultos, as informações encontradas limitam-se a consolidados de conselhos de classe, assim como é realizado para todas as turmas. Outro dado que foi considerado diz respeito à queda no número de matriculados da EJA, pois o segundo semestre apresenta, constantemente, menos alunos do que o primeiro; à falta de adequação do conteúdo e da metodologia, por parte dos professores, para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, principalmente para os mais jovens; à ausência de planos de ação específicos para essa modalidade de ensino; à inexistência de ações pedagógicas dirigidas às especificidades da EJA e à carência de supervisores educacionais efetivos para o período noturno na escola.

A partir desses indícios supõem-se a existência, na escola em questão, de uma carência de ações voltadas a promover a justiça social capaz de integrar estudantes da EJA. Assim, é importante a percepção sobre “como mestres-educadores reinventam suas identidades profissionais e, em práticas coletivas, reinventam temas de estudo, de formação para entenderem seu ofício de mestres capazes de garantir o direito dos educandos a entenderem-se injustiçados, mas resistentes” (Arroyo, 2017, p. 7).

Dessa forma, visando compreender como mestres e gestão atuam para de promover o direito à educação de Jovens e Adultos, é feita esta pesquisa. Ela está distribuída em cinco capítulos, sendo eles: este, o qual introduz a temática a ser estudada; o capítulo subsequente,

destinado a explicitar um panorama, nacional e na escola investigada, da Educação de Jovens e Adultos, perpassando as legislações e problematizações do público atendido pela EJA.

O terceiro capítulo compreenderá nos pressupostos teóricos acerca da EJA e uma proposta de metodologia a ser utilizada. Além disso, ele trará as principais observações constatadas por meio de entrevistas e de questionários, dentre elas a ausência de capacitação profissional para atuar com a EJA, que resulta na carência de adaptação dos materiais fornecidos a jovens e adultos.

Já o quarto capítulo, relativo ao Plano de Ação Educação Educacional, objetivou apresentar iniciativas a serem implementadas pelo núcleo gestor, visando expandir o direcionamento de estratégias voltadas para a Educação de Jovens e Adultos e, assim, alcançar a inclusão educacional dos que regressam à escola.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM PANORAMA NACIONAL E DA ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE

Este capítulo pretende descrever a Educação de Jovens e Adultos (EJA), estabelecendo um panorama nacional dessa modalidade de ensino e, posteriormente, contextualizando a EJA na Escola Estadual Paulo Freire.

Nesse sentido, será explicitado, em um primeiro momento, o funcionamento da EJA a nível nacional. Para tanto, será demonstrado o percurso histórico da EJA, perpassando pelos ideais de Paulo Freire, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização e por demais fatores que permitem compreender o cenário atual da Educação de Jovens e Adultos a nível mundial e nacional. Feita essa caracterização histórica, o material passa a apresentar, em seguida, os parâmetros constitucionais que norteiam a EJA, seguidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), a qual regulamenta o dever público em ofertar a EJA gratuitamente, e finalizando com a Resolução CNE/CEB nº1/2021 do Conselho Nacional de Educação, também, serão explicitados, nesta parte. Ademais, o rejuvenescimento da EJA, fator em ascensão observado no território nacional e, em especial, na Escola Estadual Paulo Freire, será aprofundado.

Em outra seção, o cenário da Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais será contemplado, de modo que, adiante, possa ser contextualizada a escola-alvo da investigação. Para isso, serão explicitadas as normativas que regulam o currículo da Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais. Logo após, será contextualizada a Escola Estadual Paulo Freire, evidenciando sua localização e seu espaço territorial, perfil estudantil e docente, bem como demais características gerais da instituição e, também, pormenores que envolvem o ensino noturno na instituição escolar. Por fim, um panorama geral dos estudantes da EJA da instituição de ensino em questão será apresentado nesta seção, com o fito de demonstrar a juvenilização do público atendido, demonstrando como esse perfil de estudantes, agora, cada vez mais novos, requer um direcionamento adequado às especificidades que possui.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que carece de atenção, visto as especificidades do público-alvo que atende, embora, no decorrer dos anos, tenha

apresentado algumas modificações pertinentes. A EJA pode ser cursada tanto presencialmente ou semipresencialmente. Há, ainda, a possibilidade de o estudante obter a certificação de conclusão do Ensino Médio por outra via: fazendo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, popularmente conhecido como Enceja, constituído por uma prova de múltipla escolha e uma redação, nos moldes do que já acontece no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Quando são observados os percursos históricos da EJA, verifica-se a existência de avanços, todavia, enquanto política pública, ainda é vista por muitos como uma espécie de “supletivo” ou de marginalização e aceleração da aprendizagem, desconsiderando, muitas vezes, um dos principais objetivos desta modalidade de ensino: a humanização de seus sujeitos que percorrem “do trabalho para as escolas, para a EJA, à procura do seu direito a uma vida justa” (Arroyo, 2017, p. 7).

Na América Latina, até meados de 1940, entendia-se a educação de adultos como “democratização da escola formal” (Gadotti; Romão, 2011, p. 42), na medida em que beneficiava a zona rural, pois a modalidade educacional era entendida como uma ampliação da escola formal. Posteriormente, entre os anos 50 e 60, do século XX, é que emergem duas importantes tendências da educação de adultos: o ensino voltado aos valores humanos e a educação libertadora, conforme afirmava Paulo Freire; e a capacitação da mão de obra, compreendida como educação funcional.

Nesse mote, ao defender que “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 1987, p. 37), Paulo Freire traz à tona o conceito de “Educação Bancária”, em que o docente apenas deposita nos estudantes os conteúdos e estes, por sua vez, tornam-se meros receptáculos de matérias lecionadas. Assim, a educação convencional, repassada aos estudantes da EJA, é vista como um tipo de “educação bancária”, caracterizada pela simples transferência e repetição de informações.² Isso resulta em perspectivas apresentadas aos estudantes que carecem de contexto e se distanciam do mundo que eles estão familiarizados.

Em meados dos anos 1970, foi implementado como uma política pública educacional o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Este tinha o intuito de eliminar o

² Tal cenário, para o educador brasileiro, distancia-se da educação dialógica, pois de acordo com a perspectiva de Freire (1987), a educação dialógica é concebida como um encontro entre indivíduos com o objetivo de buscar o conhecimento, o que pode elevar o processo de ensino para os participantes envolvidos.

analfabetismo no Brasil em uma década. Sua proposta visava proporcionar a alfabetização prática a jovens e adultos, objetivando integrá-los à sua comunidade e melhorar suas condições de vida por meio do domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo. No entanto, para muitos estudiosos, “o Mobral foi concebido como um sistema que visava, basicamente, ao controle da população (sobretudo à rural)” (Gadotti; Romão, 2011, p. 43), visto que, naquele contexto, a universalização do acesso à escola para fins de alfabetização ainda não havia sido alcançada no Brasil. Esse sistema demonstrava estar afastado dos ideais defendidos por Paulo Freire, na medida em que sua abordagem pedagógica se concentrava exclusivamente no ensino da leitura e da escrita, sem considerar a formação integral do indivíduo.

Cabe ressaltar que a concepção do Mobral está inserida no contexto do regime militar no Brasil, que começou em 1964 e centralizou o controle dos programas de alfabetização. O Mobral se estendeu por quase vinte anos e representou um dos investimentos mais substanciais já feitos pelo Brasil em educação, porém seu insucesso deveu-se principalmente à incompatibilidade de seus propósitos ideológicos com a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).³ De acordo com Gadotti; Romão (2011, p. 43) “com a ‘redemocratização’ (1985), a ‘Nova República’, sem consultar os seus 300 mil educadores, extinguiu o Mobral e criou a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos que o MOBREAL dispunha”

Diante dessa perspectiva, é necessário traçar um paralelo entre a EJA em tempos passados e na atualidade. Nessa óptica, para analisar a EJA na contemporaneidade, compete compreender a educação como importante mecanismo de enfrentamento às desigualdades, sendo, portanto garantida constitucionalmente. No entanto, apesar da conquista do Direito Universal à Educação Básica pública e gratuita, independentemente da idade, ser consagrada no Art. 208 da Constituição Federal de 1988, o Brasil ainda apresenta uma defasagem escolar significativa, o que corrobora a exclusão social e priva uma parcela da população de acessar bens e serviços – como saúde, transporte, habitação e saneamento básico, por exemplo - que

³ Após a III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em Tóquio no ano de 1972, é que a modalidade de ensino destinada a esse público-alvo volta a ser compreendida como uma forma de “reintroduzir jovens e adultos, sobretudo os analfabetos, no sistema formal de educação” (Gadotti; Romão, 2011, p. 41). A partir desse momento, especialistas, representantes de 82 Estados-membros, concluíram que a educação de adultos contribui para o processo de democratização nos campos da educação, cultura e economia por exemplo. Cabe ressaltar que as CONFITEAs são conferências que objetivam problematizar a Educação de Jovens e Adultos a nível mundial, sendo eventos realizados a cada doze anos.

lhes possibilitem exercer seus direitos. Nesse viés, políticas públicas em Educação buscam assegurar o acesso e garantir a qualidade da educação para todos os cidadãos, porém o desafio continua sendo o de promover ensino digno às pessoas jovens e adultas que retornam à escola.

Com o fito de ofertar essas condições de ensino, a Constituição Federal – promulgada em 1988 –, no Art. 208 prevê “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). Compete mencionar que, em versões anteriores do referido artigo, foi possível notar que era garantido apenas o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, entretanto, com o passar do tempo e acompanhando as transformações sociais, passa a ser garantida, gratuitamente, toda a educação básica, tanto para pessoas entre 4 e 17 anos, quanto para jovens e adultos que não concluíram os estudos na idade adequada. Essa última formulação da normativa vai de encontro ao que é definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual afirma que deve haver “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria” (Brasil, 1996). Nesse sentido, ao ser estabelecida, como idade para frequentar a Educação Básica, a faixa etária dos 4 aos 17 anos, já é evidenciado o que seria considerado fora do padrão e, então, o público da EJA passa a ser inserido nesse processo educacional⁴. Portanto, vê-se um movimento, tanto advindo da Constituição, quanto da LDB, em prol de assegurar gratuidade e obrigatoriedade do ensino a todas as pessoas, independentemente da idade que possuem.

Promulgada na década de 90, do século XX, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser uma modalidade de ensino da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, como consta a seguir:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exame. (Brasil, 1996, p. 30).

Nesse sentido, a EJA, desde a sua origem, atende um público com perfil diversificado, na medida em que esses estudantes enfrentam desafios, como a intolerância, o constrangimento e a marginalização, por exemplo, e que essas questões são experimentadas tanto em seu ambiente familiar diário quanto na convivência social e escolar. Assim, é evidente que essa

⁴ De acordo com a Resolução SEE nº 4948, de 25 de janeiro de 2024, na Educação de Jovens e Adultos destinada ao Ensino Médio, 18 anos completos é a idade mínima para frequentar as aulas.

modalidade educacional requer flexibilidade e ações capazes de promover o desenvolvimento individual e social do estudante, exigindo uma abordagem metodológica que se adeque os anseios de seu público-alvo. Dessa forma, perguntas se fazem necessárias: “Que descobertas de si levam os educandos? Que indagações, que respostas os levam a novas perguntas nos itinerários do trabalho para a EJA, para as escolas, à procura de saberem-se e de serem reconhecidos humanos?” (Arroyo, 2017, p. 8). Nesse viés, a EJA, enquanto elemento educacional humanizador, deverá contemplar aqueles indivíduos vistos como excluídos pela sociedade, pois a educação deve ser para todos e garantida pelo Estado, pois se trata de um “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Soares, 2002, p.59).⁵

É importante mencionar, ainda, que a Constituição estipulou, no artigo 214, que um Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos, seria criado. Ele teria como objetivo coordenar o sistema educacional nacional por meio da colaboração entre diferentes esferas governamentais e estabelecer objetivos e estratégias para garantir a melhoria e a expansão da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a EJA. Assim, o PNE/2001, no que diz respeito à EJA “informou uma taxa de analfabetismo de 14,7% no Brasil, mas, devido às intensas desigualdades regionais, o Nordeste despontava com a taxa, em 1996, de 28,7%” (Cruz; Sales; Almeida, 2023, p. 4). Na época, foi feito um capítulo destinado à EJA, que identificou a gravidade do analfabetismo absoluto e funcional no país. Ele também

enunciou 26 metas, dentre as quais se destacavam cinco objetivos: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores. (Di Pietro, 2010, p. 944).

⁵ O texto de Soares, citado, se refere ao Inciso I do Artigo 208 da Constituição Federal antes de sua alteração pela Emenda Constitucional 59 de 2009 que alterou a redação do inciso I. O prescrito pela Carta Magna, no Inciso I, é da seguinte ordem: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

No geral, essas metas buscam promover a educação, a alfabetização e o acesso a jovens, adultos e para indivíduos em situação de privação de liberdade, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida e as oportunidades educacionais no país.

Contudo, mesmo diante de sua importância, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não foi pensada, inicialmente, como uma alternativa para o acesso à educação, já que o financiamento para esse setor não era considerado uma prioridade nas políticas educacionais (Haddad; Di Pierro, 2000). A partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, é que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser incluída na política de financiamento da educação (Castro, 2020):

Um dos resultados da pressão exercida pelos fóruns deu-se junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que levou a inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB⁶), em 2007. (Silva; Soares, 2021, p.3).

Em 2014, foi definido o novo Plano Nacional de Educação, dessa vez para o 2014/2024. Ele estabeleceu dez normativas que objetivavam o cumprimento de vinte metas que deveriam ser efetivadas durante a vigência do Plano. Dessa forma,

No que tange à EJA, o PNE/2014 tem três metas referentes ao direito educacional dos jovens e adultos: ampliação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade (Meta 8); elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos e erradicação do analfabetismo (Meta 9); e oferta da EJA integrada à educação profissional (Meta 10). (Cruz; Sales; Almeida, 2023, p. 5).

Não se pode desconsiderar que há alguns avanços no PNE/2014 quando comparado ao de 2001. Em relação às 26 metas estabelecidas no começo do século XXI, vê-se que os objetivos propostos não lograram êxito. Por isso, mostram-se importantes a participação efetiva e a discussão acerca das novas metas, que devem ser implementadas nas práticas educacionais das redes municipais e estaduais.

No que se refere aos dados de matrícula da Educação de Jovens e Adultos, pode-se mencionar que essa modalidade de ensino é a que mais possui estudantes pretos ou pardos

⁶ O FUNDEB entrou em vigor em substituição à Emenda Constitucional n.º 14/96, sendo regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97. Esse fundo é denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), representando uma evolução em relação ao antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

matriculados, o que representa 74% de alunos da modalidade (Brasil, 2023). Além disso, ainda de acordo com dados do Censo 2022,

O número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) diminuiu 21,8% entre 2018 e 2022 chegando a 2,8 milhões em 2022. A queda no último ano foi de 6,3%, ocorrendo de forma desigual nas etapas de nível fundamental e de nível médio, que apresentaram redução de 1,9% e 12,5% respectivamente. (Brasil, 2023, p. 33).

Esses dados sinalizam uma tendência preocupante de queda no número de estudantes matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos ao longo dos últimos anos, visto que entre 2018 e 2022, houve uma diminuição de 21,8% no total de matrículas, chegando a 2,8 milhões em 2022.

O declínio não foi uniforme ao longo desse período. Entre 2021 e 2022, houve uma queda ainda mais acentuada, de 6,3%. Além disso, essa redução não ocorreu de maneira igual nas diferentes etapas da EJA, pois o nível fundamental registrou uma redução de 1,9% no número de matrículas, enquanto a etapa de nível médio enfrentou uma queda mais significativa, de 12,5%.

Dessa maneira, esses números sugerem desafios na manutenção e na promoção da EJA no país, com uma preocupação especial na redução das matrículas na etapa de nível médio, que apresenta uma diminuição. Isso sugere a importância de implementar políticas e medidas para reverter essa tendência declinante, assegurando, assim, o acesso à educação para adultos que desejam concluir seus estudos. Uma das estratégias possíveis é o reconhecimento mais amplo do público atendido por esse programa.

Nessa lógica, buscando aproximar-se ainda mais dos sujeitos da EJA e das transformações ocorridas ao longo dos anos, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CEB nº1/2021, aprovada em 28 de maio de 2021, foi feita objetivando atualizar as diretrizes que orientam a organização, os currículos e a oferta da EJA alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Lei nº 13.415/2017:

O ADE favorece a efetivação de novas políticas educacionais, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reformulação do Ensino Médio, as Bases Nacionais Comuns para a Formação Inicial e para a Continuada, a Educação Integral, a Alfabetização na Idade Certa, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial, que requerem competência técnica e articulação entre os entes federados, visando a sua efetivação como um direito educacional dos estudantes brasileiros. (Conselho Nacional de Educação, 2021).

No entanto, mesmo diante dessa resolução, o que se observa é que a BNCC não contempla a EJA, nem considera as necessidades que cada estudante, estado e região que fazem parte dessa modalidade de ensino possuem, o que será aprofundado mais adiante. Assim, era esperado que, por apresentar uma concepção de ensino diferente do que tradicionalmente é perceptível no ensino regular, deveria haver diretrizes e currículos próprios. Por isso,

A nova Base, ao não tratar, especificamente, dessa modalidade de ensino, mesmo que ela atenda a milhões de brasileiros, se furta de propor, minimamente, reflexões que orientem caminhos para a construção de currículos para esse público. (Catelli Jr., 2019).

Assim, diferente do caminho trilhado pela Base e compreendendo as especificidades dessa modalidade de ensino, a seguir será apresentado o rejuvenescimento do público-alvo frequentador da Educação de Jovens e Adultos.

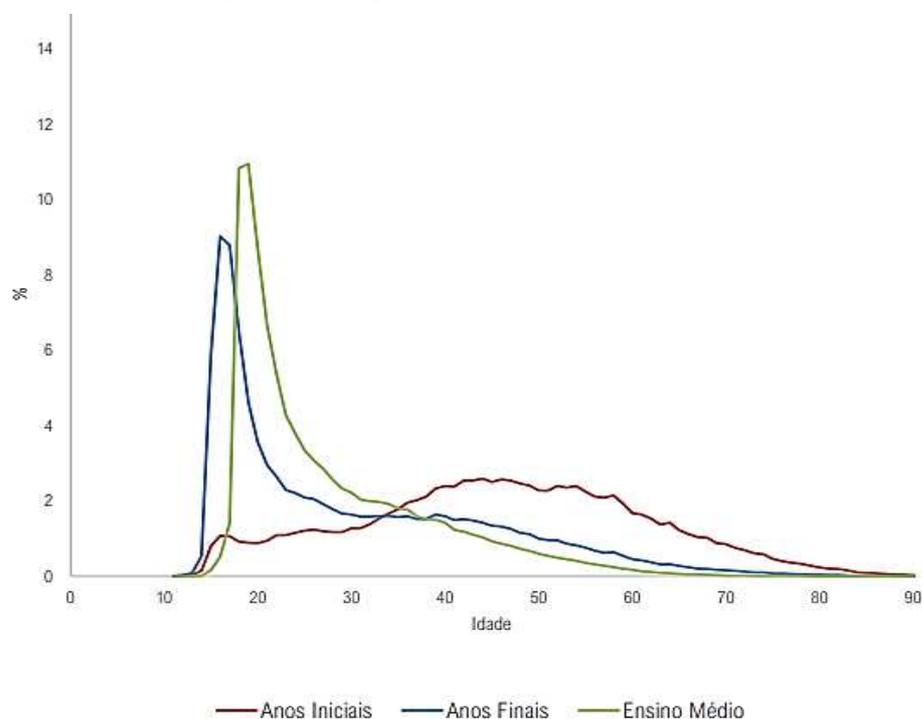
2.1.1 Rejuvenescimento da EJA: um novo público atendido nessa modalidade de ensino

A educação formal se torna relevante para o estudante quando ele incorpora e atribui valor aos seus conhecimentos prévios, utilizando-os como alicerces para a construção de novos saberes que tenham aplicação prática em sua vida fora do ambiente escolar. Diante disso,

A formação proporcionada pelo curso de EJA nas escolas deve corresponder à prevista nas diretrizes dos projetos pedagógicos que por sua vez devem ser condizentes com as diretrizes educacionais da EJA, [...] correspondendo às expectativas de aprendizagem dos alunos que a frequentam. (Souza; Azambuja; Pavão, 2012, p. 2).

A partir desse cenário, é importante discorrer acerca do novo perfil identitário que compõe a EJA, especialmente a que oportuniza a conclusão do Ensino Médio, e das expectativas que os estudantes possuem quanto à sua aprendizagem. O gráfico 1 fornece dados do Censo 2022 (Inep, 2022), os quais demonstram as faixas etárias que compõem a Educação de Jovens e Adultos no Brasil:

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por idade, segundo a etapa de ensino - Brasil 2022



Fonte: Brasil/Censo Escolar (2022).

De acordo com o gráfico 1, constata-se que, tanto nos anos finais, quanto no Ensino Médio, há um rejuvenescimento do público atendido pela EJA, haja vista que a idade mais frequentemente atendida, nessas duas modalidades, é a faixa dos vinte anos. Isso evidencia “que a juvenilização representa um fenômeno resultante dos processos de insucesso escolar, o qual vem preocupando ao descaracterizar o formato originalmente proposto para a EJA.” (Filho, 2021, p. 719). Nesse sentido, esse deslocamento de público-alvo da EJA gera preocupações, uma vez que descaracteriza o propósito original da EJA - de oferecer educação a jovens e adultos - e exige abordagens educacionais diversificadas para atender às necessidades específicas dos jovens que a frequentam.

Nota-se, então, que dois fatores são preponderantes para esse rejuvenescimento do público atendido na EJA: a evasão escolar e a repetência, tendo em vista que jovens que encontram obstáculos para concluir os estudos no Ensino Regular, como reprovações recorrentes e risco de evasão devido ao desempenho insuficiente, buscam a EJA como segunda chance para concluir seus estudos. Dessa maneira, “não se pode esquecer a relação tensa e

conflituosa vivida pelo jovem aluno da escola regular diante dos aspectos disciplinares e pedagógicos, fatores excludentes na perspectiva da interação social e cultural”. (Filho, 2021, p. 723).

Pode-se citar, também, a necessidade de aprendizagem como mais um fator motivador por jovens optarem pela EJA. Assim, essas pessoas “disputam o direito a conhecimentos ausentes” (Arroyo, 2017, p. 14) e, por isso, estudantes que não adquirem as habilidades e conhecimentos necessários na escola tradicional podem recorrer à EJA para preencher as lacunas educacionais e melhorar suas perspectivas futuras de emprego e educação.

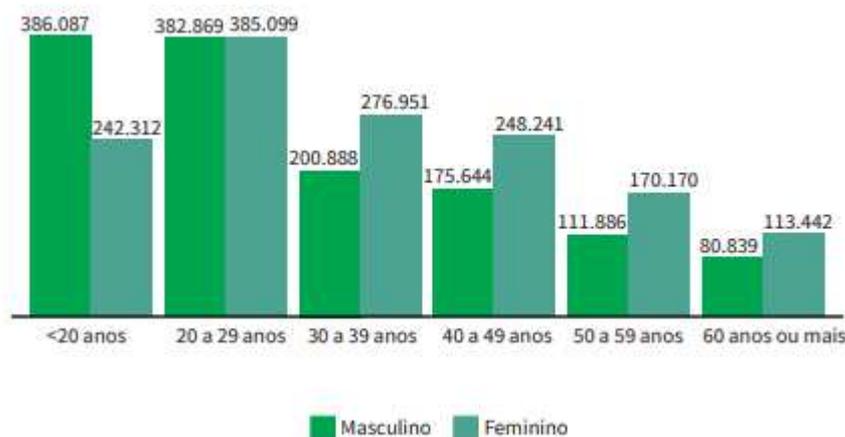
Em um contexto de desigualdade no qual o Brasil está inserido, as pressões socioeconômicas são fatores que motivam o abandono de jovens do Ensino Regular e o retorno à sala de aula na EJA. Esses indivíduos que precisam trabalhar para ajudar suas famílias ou enfrentam circunstâncias socioeconômicas desfavoráveis optam por abandonar a escola regular e, posteriormente, escolher a EJA como uma forma de continuar seus estudos enquanto atendem a outras responsabilidades. Por conseguinte,

os alunos esperam que a EJA proporcione acesso ao mercado de trabalho e possibilite uma vida social mais digna a partir do domínio dos conhecimentos culturais e da inserção no mundo político, econômico e social, sendo possível ampliar saberes e espaços de cidadania e inclusão, os quais as políticas educacionais e de educação inclusiva procuram contemplar. (Souza; Azambuja; Pavão, 2012, p. 06).

No entanto, muitas vezes, o acesso ao mercado de trabalho é concomitante ao estudo, já que diversos jovens que frequentam a EJA trabalham para sustentar a si próprios e as suas famílias. São “sujeitos-jovens-adultos trabalhadores interrogando-se pelos significados de seus itinerários desde crianças-adolescentes da sobrevivência, do trabalho para as escolas, para a EJA, à procura do seu direito a uma vida justa.” (Arroyo, 2017, p.7). Sendo assim, a flexibilidade dessa modalidade de ensino é atrativa ao público mais jovem, pois as escolas, muitas vezes, oferecem horários flexíveis de estudo, permitindo que trabalhadores ou mães adolescentes continuem sua educação sem comprometer totalmente suas responsabilidades diárias.

Mais uma vez, essa população cada vez mais jovem é perceptível em pesquisas recentes, conforme pode-se observar no gráfico 2:

Gráfico 2 - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2022



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar 2022 da Educação Básica (Brasil, 2023).

Os dados do gráfico 02 evidenciam, mais uma vez, que a EJA é composta principalmente por alunos com menos de 30 anos, que representam 50,3% do total de matrículas. Dentro dessa faixa etária, os estudantes do sexo masculino são maioria, representando 55% das matrículas nesse grupo. No entanto, nota-se uma diferença nas matrículas de estudantes com mais de 30 anos. Nessa faixa etária, as matrículas são predominantemente compostas por alunos do sexo feminino, que representam 58,9% do total.

Por esses motivos, sugere-se que a EJA desempenha um papel importante na educação de adultos, com uma presença notável de estudantes jovens do sexo masculino com menos de 30 anos, mas com uma maioria de discentes do sexo feminino acima dessa faixa etária. Essa distribuição demográfica pode ter implicações nas políticas e estratégias de educação de adultos, visando atender às necessidades específicas de cada grupo, principalmente daqueles estudantes cada vez mais novos. Assim, com o fito de compreender a relevância de incorporar rotinas diárias que considerem o aluno envolvido na EJA, nos dias atuais, foi criada a seção seguinte.

2.1.2 A importância de práticas cotidianas que considerem o estudante da EJA na contemporaneidade

A adesão de um público mais jovem à EJA, embora seja um avanço no que diz respeito ao regresso escolar, é alvo de preocupações, uma vez que tal modalidade de ensino foi originalmente projetada para adultos e pode requerer abordagens educacionais distintas para atender às necessidades específicas dos jovens alunos. Portanto, o alto índice de jovens na EJA indica a necessidade de reformas na educação para prevenir o fracasso escolar e melhor atender às necessidades dos discentes. Por isso, “reconhecer, trabalhar esses processos de humanização-desumanização que os jovens-adultos-adolescentes levam à EJA e às escolas passou a ser a função de significado político-pedagógico na formação dos profissionais”. (Arroyo, 2017, p. 10).

Nesse cenário, as abordagens educacionais e a gestão escolar devem atuar em prol de fornecer melhorias e adaptações curriculares, de modo a garantir que tudo esteja alinhado com os objetivos da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, o que se vê é um trabalho “feito sem que haja uma preparação anterior e específica, comprometendo a qualidade do processo de ensino.” (Soares; Pedroso, 2016, p. 257). Esse descompromisso com a educação da EJA é acentuado quando um novo público passa a frequentar a modalidade de ensino. Com o ingresso dos estudantes cada vez mais jovens, muitos profissionais apenas reaproveitam materiais utilizados nas séries regulares para as quais também lecionam, abstendo-se de adequarem os recursos que possuem aos sujeitos que, agora, se fazem presentes nas salas de aula.

A formação de professores capacitados para lecionar para a EJA é um aspecto que carece de atenção e impacta diretamente na ausência de práticas cotidianas que considerem esse novo alunado, visto que é

preciso atenção dos professores na observância da realidade dos alunos durante a elaboração do planejamento das atividades e atuação na escola, aproximando a escolarização da realidade do mundo do trabalho, do emprego e da renda, certos de que o aluno da EJA, em sua maioria, exerce uma atividade laboral. (Filho, 2021, p. 733).

Isso deve ser feito de forma a evitar que o número de jovens e adolescentes que ingressam no ambiente escolar não se torne uma fonte de desafios para os professores, gestores e até mesmo para os próprios alunos.

Assim, é fundamental que os professores se preparem e adquiram as habilidades necessárias para desenvolver projetos educacionais que levem em conta modelos adequados a essas particularidades e antecipações, conforme disposto na Resolução n. 2, de 13 de maio de 2016, do CNE, que prevê considerar:

a realidade concreta dos sujeitos que, nos ambientes e espaços educativos, dão vida às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos, cursos e atividades profissionais (Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos) devem ser contextualizados no espaço e no tempo e estar atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da e na escola, bem como possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional da educação, o estudante e a instituição. (Conselho Nacional de Educação, 2016, p. 2).

Dessa maneira, as práticas pedagógicas devem facilitar a análise e a reflexão sobre como a vida, o conhecimento, a cultura, o papel do educador, o estudante e a instituição de ensino estão interconectados. Para tanto, “o Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental.” (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

Em resumo, a capacitação de um professor para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não se limita às qualificações comuns a todos os docentes, mas deve incluir habilidades específicas relacionadas à complexidade dessa modalidade de ensino. Isso implica que o professor precisa ser capaz de se relacionar de forma empática com os alunos da EJA, propiciando o diálogo. Em vez de ser apenas bem-intencionado ou motivado por idealismo voluntário, quem atua na EJA deve ter uma formação sólida que combine conhecimentos gerais com as particularidades exigidas nessa modalidade de ensino destinada, agora, a pessoas cada vez mais jovens. Além do perfil estudantil por faixa etária, é importante reconhecer, também, as distinções da Educação de Jovens e Adultos nos diferentes estados e, para tanto, observar-se-á, na seção a seguir, os aspectos que legitimam esse modelo educacional em Minas Gerais.

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MINAS GERAIS

Como em todas as partes do país, a EJA, em Minas Gerais, oferece oportunidades de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para pessoas que abandonaram a escola ou não puderam frequentá-la na idade apropriada. Nesse viés, no estado, a Resolução SEE nº

2.843, de 13 de janeiro de 2016 estabelece as diretrizes mais atuais e o modo de operação da Educação de Jovens e Adultos em formato presencial nas escolas pertencentes à rede pública estadual de ensino em Minas Gerais.

Nessa Resolução, é descrito, ainda, como o estado mineiro trata da disponibilidade de aprendizado nas modalidades presencial, concebendo o seguinte:

Art. 3º Os cursos presenciais de Educação de Jovens e Adultos/EJA terão a seguinte organização:

§1º - Curso Presencial de anos iniciais do Ensino Fundamental, com duração de 02 (dois) anos letivos, organizado em 04 (quatro) períodos semestrais, com carga horária total mínima de 1.600 horas.

§2º - Curso Presencial de anos finais do Ensino Fundamental, com duração de 02 (dois) anos letivos, organizado em 04 (quatro) períodos semestrais, com carga horária total mínima de 1.600 horas.

§3º - Curso presencial do Ensino Médio, com duração de 01 (um) ano e meio, organizado em 03 (três) períodos semestrais, com carga horária total mínima de 1.200 horas. (Minas Gerais, 2016).

Logo, vê-se que, no que diz respeito a essa modalidade de ensino, em Minas Gerais, há três tipos de EJA presencial: o curso destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, aquele correspondente aos anos finais e o que é específico para quem deseja concluir o Ensino Médio. A duração deles difere, visto que nas séries regulares o Ensino Médio é, de fato, finalizado em menos tempo do que o Fundamental.

Quem deseja cursar a EJA em Minas Gerais também tem a possibilidade de fazer isso na modalidade semipresencial, opção atendida pelos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESECs) que “são desenvolvidos em regime didático de matrícula por disciplina ou conjunto de disciplinas, a qualquer época do ano, sendo que sua organização, estrutura e funcionamento incluem momentos presenciais e não presenciais, sem frequência obrigatória.” (Minas Gerais, 2012). Devido a esses fatores, acredita-se que a abordagem utilizada viabiliza um ensino personalizado, oferecendo a adaptação na programação do calendário escolar, o reconhecimento do ritmo de aprendizado do aluno e sua capacidade de dedicar tempo aos estudos.

A Educação de Jovens e Adultos destinada a quem deseja completar o Ensino Fundamental, seja cursando os Anos Finais ou Iniciais, fica a cargo, em quase todas as situações, dos municípios:

Art. 14 - A Educação de Jovens e Adultos - EJA - Ensino Fundamental - Anos Iniciais será autorizada somente em Escolas Estaduais de Educação Especial, do Campo,

Indígenas, Quilombolas e escolas localizadas em Unidades Prisionais, ficando sob a responsabilidade do município o atendimento às demais demandas.

Art. 15 - A EJA - Ensino Fundamental - Anos Finais deverá ser oferecida, com prioridade, na Rede Municipal de Ensino, cabendo ao Estado definir com o Município formas de colaboração na sua oferta, com vistas a assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros em cada uma dessas esferas do Poder Público. (MINAS GERAIS, 2023).

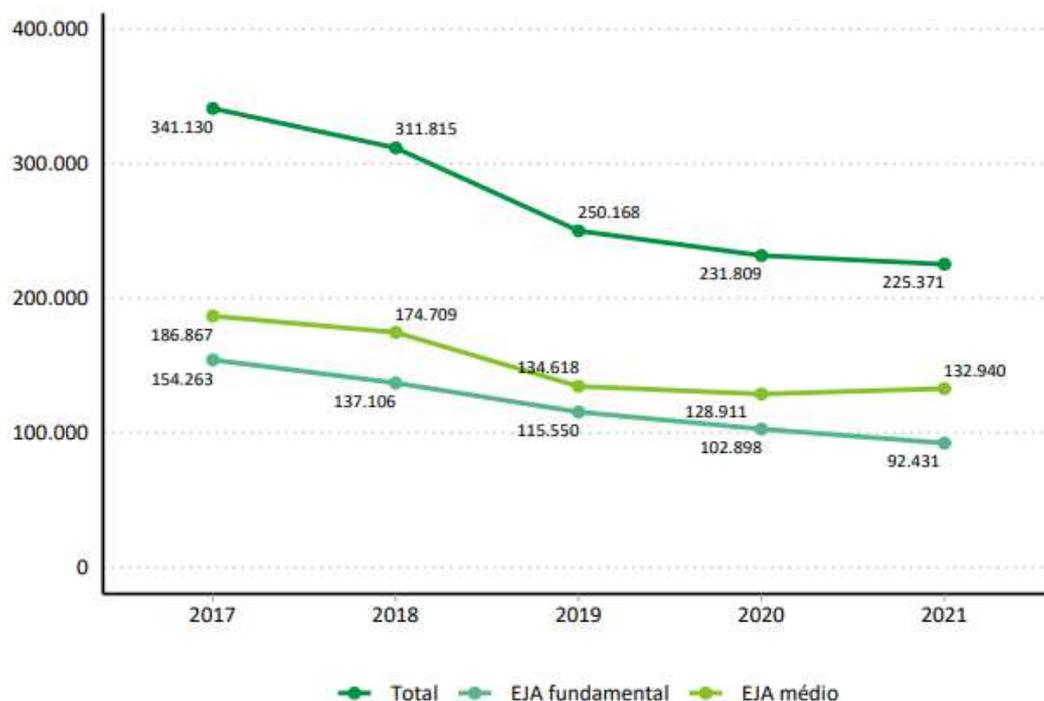
Nessa perspectiva, o estado, mesmo diante do protagonismo municipal no que tange à EJA fundamental, tem a responsabilidade de trabalhar em conjunto com os municípios. Isso deve ser feito para definir acordos de cooperação que garantam que a oferta dessa modalidade educativa seja equitativa e proporcional às necessidades da população a ser atendida, levando em consideração os recursos financeiros disponíveis tanto no âmbito estadual quanto municipal.

Uma outra oportunidade oferecida pelo estado de Minas Gerais para aqueles que desejam concluir os seus estudos são as Bancas Itinerantes. Formuladas mediante exames que avaliam o conhecimento dos indivíduos, essas bancas permitem a certificação da conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, caso o participante alcance a pontuação mínima exigida. Os objetivos das Bancas Itinerantes são:

- Construir, consolidar e divulgar seus resultados para que possam ser utilizados na melhoria da qualidade da oferta da educação de jovens e adultos e no processo de certificação.
- Possibilitar a constituição de parâmetros para o participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mundo do trabalho.
- Possibilitar o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação mineira, entre outros. (Acervo de notícias, recurso on-line).

No que concerne ao número de matrículas da EJA, em Minas Gerais, entre os anos de 2017 a 2021, percebe-se uma queda de quase 40%, conforme pode ser observado no gráfico 3:

Gráfico 3 - Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Minas Gerais – 2017-2021

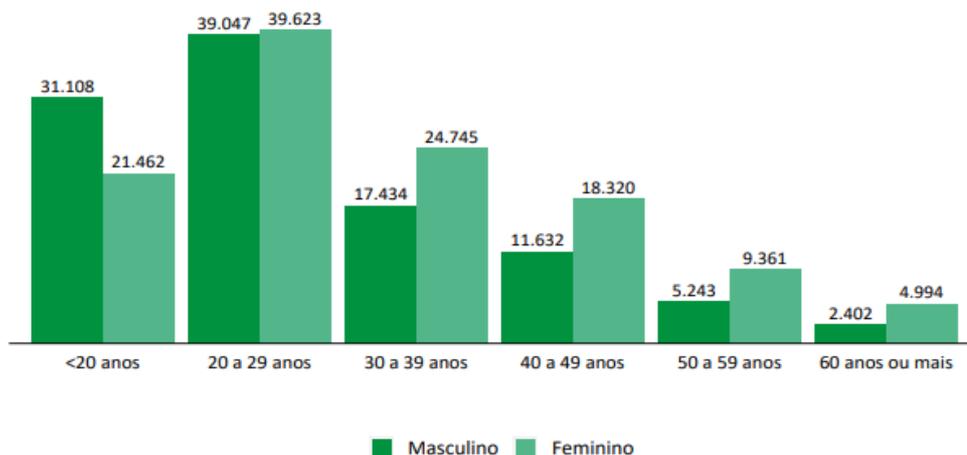


Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2022).

Diante dos dados expressos no gráfico 3, é possível inferir que mesmo sabendo que a EJA contribui para o desenvolvimento pessoal, profissional e social do indivíduo, o número de matriculados em Minas Gerais caiu ao longo dos anos. A queda de 33,9% no quantitativo de matrículas da Educação de Jovens e Adultos, de 2017 a 2021, indica uma diminuição no acesso à educação para adultos que desejam concluir seus estudos. A redução de 10,2% nas matrículas de nível fundamental em relação a 2020 sugere que, durante a pandemia, houve uma diminuição na procura por essa etapa da EJA. Por outro lado, o aumento de 3,1% nas matrículas de nível médio é um sinal positivo, pois pode indicar um interesse crescente em adquirir um diploma dessa etapa escolar.

Outrossim, o rejuvenescimento do público-alvo da EJA também é verificado em Minas Gerais, conforme aponta o gráfico 4:

Gráfico 4 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, segundo a faixa etária e o sexo – Minas Gerais – 2021



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica. (Brasil, 2022).

Tais dados indicam que a maioria dos alunos na Educação de Jovens e Adultos está na faixa etária de 20 a 29 anos, representando 34,9% das matrículas e evidenciando, como já constatado a nível nacional, o rejuvenescimento do público atendido. Como se sabe, o fato de muitos estudantes da EJA estarem na faixa dos 20 aos 29 anos pode ter implicações no desenvolvimento profissional e nas oportunidades de emprego. Concluir o Ensino Médio ou adquirir qualificações adicionais pode melhorar suas perspectivas de carreira, o que pode ser facilitado, mediante um currículo que deve conter adaptações para esse público-alvo, conforme será visto na próxima seção.

2.2.1 Currículo para a EJA em Minas Gerais

Partindo-se da ideia de que a Educação de Jovens e Adultos faz parte de uma das 37 modalidades da educação básica (Brasil, 2012), é importante verificar que mesmo estando inserida dentro da educação básica, a Base Nacional Curricular não inclui diretrizes específicas para a Educação de Jovens e Adultos. Ela apenas menciona que seus princípios se aplicam a todas as faixas etárias, sem, no entanto, estabelecer um currículo específico para a EJA, como pode ser observado abaixo:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (Brasil, 2018, p. 19).

Desse modo, conforme pôde ser observado, o excerto acima contém uma das únicas seis vezes em que o termo “jovens e adultos” consta na BNCC. Isso, então, evidencia que não há uma preocupação estatal com o currículo a ser seguido na EJA, o que faz com que as escolas utilizem o mesmo currículo do ensino regular, criando adaptações de conteúdo que, por vezes, são ineficazes no que diz respeito à aprendizagem.

Diante disso, infere-se uma contrariedade ao que preconiza Arroyo (2017), o qual diz ser importante reconhecer o estudante da EJA como indivíduos “com outras vivências extremas e outras indagações, exigindo lugares centrais nos currículos, no seu direito ao conhecimento”. Então, vê-se a necessidade de uma abordagem inclusiva e sensível para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, sendo importante reconhecer que esses alunos têm experiências de vida diversas e, muitas vezes, enfrentaram desafios significativos. Diante a carência curricular destinada à EJA na BNCC, adaptar o currículo às necessidades e experiências individuais dos alunos da EJA mostra-se indispensável.

Para que essa adaptação seja um pouco mais efetiva, o docente deve ser capaz reconhecer a realidade dessa modalidade de ensino. A Educação de Jovens e Adultos presencial, em Minas Gerais, funciona no período noturno, contendo 4 aulas por dia. Porém,

para o cumprimento da carga horária do Ensino Médio Noturno, inclusive da modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, a escola deverá ofertar o 5º horário em um dia da semana, o mesmo em que será oferecido o componente curricular “Educação Física”, no pré-turno. (Minas Gerais, 2023, p. 2).

O currículo deve ser pensado para essa carga horária. Em muitas escolas, jovens e adultos deverão iniciar suas atividades às 17:30, no chamado pré-turno. Isso demanda, do corpo docente e da gestão, a adoção de estratégias para minimizar a baixa frequência dos estudantes, visto que eles tendem a se sentir desmotivados devido ao amplo tempo em que deverão permanecer na escola. Espera-se, para esses indivíduos, um currículo pautado em “conhecimentos e capacidades que os fortaleçam em suas lutas por emancipação” (Arroyo, 2017, p. 59). Portanto, o currículo deve ser flexível o suficiente para atender às necessidades e metas individuais, ao mesmo tempo em que fornece uma base educacional sólida.

No ano de 2022, para auxiliar os docentes na adaptação curricular, foi criado o cargo de Coordenador da EJA, por meio do cargo de “Coordenador geral para Ensino Médio Noturno e EJA”, devendo ser escolhido “1 PEB que atue nas turmas do novo ensino médio” (Minas Gerais, 2022). Todavia, em 2023 o cargo foi extinto, passando a ser de competência do Coordenador Geral a fiscalização curricular da EJA, o que, devido à demanda das séries regulares e a relevância que culturalmente é dada a elas, não ocorre.

Visando definir políticas e ações voltadas à educação mineira e estabelecer metas para que isso ocorra, o Plano Estadual de Educação (PEE) também traz algumas diretrizes para a EJA ou que estão associadas a ela, como é o caso do que vem disposto na Meta 8, a qual prevê:

elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Minas Gerais, 2014, p. 9).

Sendo assim, para que a população jovem tenha mais acesso à escolarização, estratégias que oportunizem isso devem ser adotadas, como “a implementação de programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série [...]” (Minas Gerais, 2014, p. 9). Outras ações destinadas à EJA, previstas no PEE/2014, estão evidenciadas na Meta 9, a qual possui doze ações direcionadas exclusivamente para essa modalidade de ensino, sendo elas:

- 9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;
- 9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;
- 9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;
- 9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;
- 9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;
- 9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;
- 9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;
- 9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos

penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);

9.10) estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;

9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;

9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas. (Minas Gerais, 2014, p. 9).

Tais estratégias, relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, apresentam uma perspectiva ampla para promover a inclusão e o desenvolvimento educacional dessa parcela da população. Dessa maneira, ao adotá-las, alguns resultados positivos poderiam ser observados, como: a identificação de quantas pessoas estão em busca de oportunidades educacionais; assegurar que, após a alfabetização, os alunos tenham a oportunidade de continuar seus estudos; a reabilitação e a reinserção de detentos através da educação e reconhecimento a necessidade de flexibilidade para que os adultos que trabalham possam acessar oportunidades educacionais, por exemplo. Caso isso fosse feito, nas escolas de Minas Gerais que ofertam a EJA, seria possível assegurar que oportunidade de aprender estivesse disponível a todos.

Contrariando essa adaptação, durante a pandemia da Covid-19, a Secretaria de Educação de Minas Gerais, lançou os PETs (Plano de Estudo Tutorado), uma sequência de apostilas que não possuíam adaptação para a modalidade EJA, sendo as mesmas utilizadas para o Ensino Regular. O que evidencia, mais uma vez, que nem mesmo o estado reconhece a importância da flexibilidade e da adaptação que esse público-alvo requer.

Em tempo, a Resolução SEE N° 4.777/2022 também estabelece as diretrizes para os planos de estudo voltados às três turmas do Ensino Médio da EJA. Em vista disso, no que diz respeito à matriz curricular, a normativa prevê que ela seja dividida em duas partes. A primeira delas deverá ser destinada à formação geral básica, em que as quatro áreas do conhecimento devem ser exploradas (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas,

Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias). É importante destacar que “os componentes curriculares das áreas do conhecimento serão executados da maneira como se é hoje na rede: semestral, prevê reprovação; lançamento de nota bimestral, conforme processos avaliativos previstos nas normativas da SEE” (SEE, 2022, anexo IV). Já a segunda parte contempla os Itinerários Formativos, sendo eles:

1. Projeto de Vida: composto por Componente Curricular de mesmo nome e Atividades Complementares, de oferta semestral, em todos os períodos da Educação de Jovens e Adultos;
2. Eletiva: Componente Curricular, de oferta semestral, definido pela escola e estudantes a partir do Catálogo de Eletivas oferecido pela Secretaria de Estado de Educação;
3. Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento: composto por Componentes Curriculares, de oferta semestral: Práticas Comunicativas e Criativas; Humanidades e Ciências Sociais; Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza e Atividades Complementares. (SEE, 2022, p. 3).

Esses itinerários formativos, de acordo com o anexo IV da mesma Resolução, não reprovam e a presença deles como parte indispensável do currículo da EJA evidencia, pois, um alinhamento da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais com o que propõe o Novo Ensino Médio. Ademais, de acordo com a resolução, também estão programadas, para a EJA, atividades adicionais relacionadas aos seguintes elementos do currículo:

- a) Projeto de Vida: com carga horária de 16:40 horas, em cada período.
- b) Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento:
 1. 1o Período - 33h20min para o Componente Curricular Práticas Comunicativas e Criativas;
 2. 2o Período - 33h20min para o componente curricular Humanidades e Ciências Sociais;
 3. 3o Período - 33h20min para o Componente Curricular Núcleo de Inovação Matemática e Saberes e Investigação da Natureza. (SEE, 2022, p. 3).

Cada um dos Componentes do Currículo mencionados acima, requer que as Atividades Complementares sejam executadas usando abordagens de projeto, por meio da incorporação de conhecimentos que transcendem o ambiente escolar. Sem dúvidas, os projetos são facilitadores no processo de ensino-aprendizagem da EJA, uma vez que otimizam a aquisição do conhecimento para esse público-alvo que, devido às inúmeras especificidades que possuem. A seguir, será explicitado como é, na prática, a adoção dessas diretrizes curriculares em uma escola no interior de Minas Gerais, a E.E. Paulo Freire.

2.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE

Por ofertar a EJA, o sistema escolar nacional, incluindo a E.E. Paulo Freire, deve contribuir para “implementar uma política capaz de resgatar a qualidade da escola pública e criar condições para combater a evasão e a repetência que expulsam da escola os alunos oriundos da classe trabalhadora [...]” (Gadotti; Romão, 2011, p.114). Nesse sentido, esta seção é destinada a apresentar a instituição em estudo, o perfil docente, discente e demais aspectos atrelados ao cotidiano escolar. De posse dessas informações, será possível compreender o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos na E.E. Paulo Freire.

2.3.1 A Escola Estadual Paulo Freire: a instituição em estudo

A Escola Estadual Paulo Freire encontra-se situada no município do interior de Minas Gerais⁷, mais especificamente em um bairro denominado Garra, localizado na região Nordeste da cidade, e que tem, aproximadamente 12.130 habitantes, de acordo com dados do Censo 2010, tendo demonstrado, nos últimos anos, um grande crescimento.⁸ A instituição de ensino é referência para a formação de estudantes de cinco bairros da região Nordeste da cidade. Além da unidade principal, a instituição escolar conta também com um espaço de coabitação, situado em um bairro diferente, Fortaleza, local que, de acordo com dados do Portal da Prefeitura (2006), passou a ser tratado pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão, como bairro e não mais como aglomerado urbano isolado.⁹

A escola, de acordo com dados do Portal Qedu, apresenta um Nível Socioeconômico (NSE) nota 4, correspondendo ao fato de que:

⁷ A cidade mencionada fica no interior de Minas Gerais e conta com mais de 500 mil habitantes, de acordo com dados do Censo 2023. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/> Acesso em 23 set. 2019. Do mesmo modo que optou-se pelo anonimato da cidade e da escola, adotamos nomes fictícios para o bairro em que se localiza e os existentes ao seu redor e do anexo.

⁸ Em tempo, cabe ressaltar que alguns dados desta pesquisa são produzidos e compartilhados com outro mestrando do programa, Bruno Felipe da Silva Costa, visto que ele também pesquisa a E.E. Paulo Freire, mas sob o viés da evasão no Ensino Noturno.

⁹ Isso ocorreu para que fosse possível diferenciar o que o IBGE e a Secretaria de Planejamento da cidade determinam como sendo aglomerados urbanos isolados, visto que, de acordo com uma Lei Complementar do município considera-se aglomerado urbano “o agrupamento de municípios limítrofes que apresentam algum grau de conurbação do tecido urbano, com tendência à complementaridade das funções urbanas e que exija planejamento integrado”. (Minas Gerais, 2021).

Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e o pai/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas e freezer, mas não possui aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também computador, carro, mesa de estudos, garagem, forno de micro-ondas e uma ou duas televisões. (Qedu, 2021)

Esse nível permite perceber que o perfil estudantil é de meio desvio-padrão abaixo da média, isso quer dizer que há uma vulnerabilidade social que permeia o contexto em que a E.E. Paulo Freire está inserida, fato relevante, uma vez que o reconhecimento da realidade socioeconômica dos estudantes permite compreender as especificidades dos alunos e pode facilitar a adoção de estratégias para a permanência deles na escola.

No princípio do ano de 2022, de acordo com os registros de matrícula e com os diários de classe, a escola – contabilizando os dados do espaço-sede e da coabitação – possuía 643 estudantes matriculados, quantitativo diferente do observado ao fim de novembro do ano vigente, em que o número de matriculados caiu para 582 alunos (Escola Estadual Paulo Freire, 2022).

Em 2022, no período diurno, havia seis turmas, sendo elas: dois primeiros anos de Tempo Integral, segundo e terceiro ano de Tempo Integral, segundo e terceiro ano Regular. À tarde, a escola disponibiliza sexto, sétimo, oitavo ano e nono ano, uma turma de cada. À noite, é ofertado aos estudantes, o Ensino Médio Regular (1º, 2º e 3º anos), sendo duas turmas de primeiro ano, e a EJA presencial do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª etapas), tanto em Garra quanto em Fortaleza, conforme pode ser verificado no quadro 1:

Quadro 1. Turmas ofertadas em 2022 e em 2023 na E.E. Paulo Freire

Ano	Matutino	Vespertino	Noturno
2022	1º EMTI A 1º EMTI B 2º EMTI 3º EMTI 2º EM Regular 3º EM Regular	6º EF 7º EF 8º EF 9º EF	1º EM Regular A – Garra 1º EM Regular B - Garra 2º EM Regular - Garra 3º EM Regular – Garra 1º EJA - Garra 2º EJA - Garra 3º EJA – Garra 1º EM Regular A - Fortaleza 1º EM Regular B - Fortaleza 2º EM Regular - Fortaleza 3º EM Regular – Fortaleza 1º EJA - Fortaleza 2º EJA - Fortaleza 3º EJA – Fortaleza
2023	7º ANO – EFTI 9º ANO 1º EMTI A 1º EMTI B 2º EMTI A 2º EMTI B 3º EMTI 3º EM Regular	6º EF 7º EF 8º EF	1º EM Regular A – Garra 1º EM Regular B - Garra 2º EM Regular A – Garra 2º EM Regular B - Garra 3º EM Regular – Garra 1º EJA - Garra 2º EJA - Garra 3º EJA – Garra 1º EM Regular A - Fortaleza 2º EM Regular - Fortaleza 3º EM Regular – Fortaleza 1º EJA - Fortaleza 2º EJA - Fortaleza 3º EJA – Fortaleza

Fonte: Elaborado por Costa e Morgado com base em dados fornecidos pela secretaria da escola (2022; 2023).

Diante dos dados apresentados no quadro 1, verifica-se que o período noturno, comparando os anos de 2022 e 2023, manteve o quantitativo elevado de turmas, sendo discrepante em relação ao diurno e vespertino, o que demandaria um maior número de ações destinadas a essa parcela do alunado da instituição.

A equipe diretiva da escola, era composta, em 2023, por uma diretora e duas vice-diretoras, concentra-se na unidade-sede da escola, em Garra, de manhã e à tarde. À noite, na maior parte dos dias, a gestão, supervisão e orientação partem das coordenadoras pedagógicas que, anualmente, são designadas, como será explicitado mais adiante. A ausência de estratégias

direcionadas ao turno da noite, como, por exemplo, um cargo de vice-diretor específico para o noturno tende a impactar nos processos da escola e nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Até o ano de 2022 a escola contava com a figura de um Coordenador de EJA, porém em foi extinto, por determinação da SEE-MG.

2.3.2 O ensino noturno na E.E. Paulo Freire

No que tange ao ensino noturno, onde se enquadra a EJA – objeto deste estudo -, para se adequar às normas estabelecidas pela Resolução SEE N° 4657/2021, a escola promoveu a reestruturação de seus horários, contando, hoje, com 840 aulas por ano e 200 dias letivos para o Ensino Médio Noturno e 420 aulas anuais e 100 dias letivos para a EJA presencial. Tal fator também necessita ser observado atentamente, visto que, com uma carga horária reduzida, os professores especialistas necessitam adequar seu plano de curso às especificidades dessa modalidade de ensino, inclusive no que se refere às poucas aulas disponibilizadas e ao tempo curto para realizá-las.

2.3.2.1 Os impactos do Ensino Médio de Tempo Integral para o Ensino Noturno e para a EJA da Escola Estadual Paulo Freire

Na Escola Estadual Paulo Freire, um fator que contribuiu para a chegada de uma parcela mais jovem ao Noturno, o que traz reflexos à EJA, foi a implantação do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) na instituição. Ainda que a escola tenha feito parte, em 2017, do Projeto Piloto de implantação dessa política pública, em 2022, houve a presença de algumas modificações:

Para 2022, as mudanças propostas para o Novo Ensino Médio refletem pequenas alterações nas matrizes curriculares do EMTI regular e EMTI profissional, porém continuamos trabalhando com a carga horária de 9h/a diárias, somando 45 h/a semanais, divididas entre a formação geral básica (onde se contempla a BNCC) e os Itinerários Formativos (parte composta pelos Itinerários Formativos das áreas de conhecimento e do mundo do trabalho, Projeto de Vida, Eletivas, Pesquisa e Intervenção, Atividades Integradoras e os Componentes Curriculares dos Cursos Técnicos). (MINAS GERAIS, 2022, p. 1)

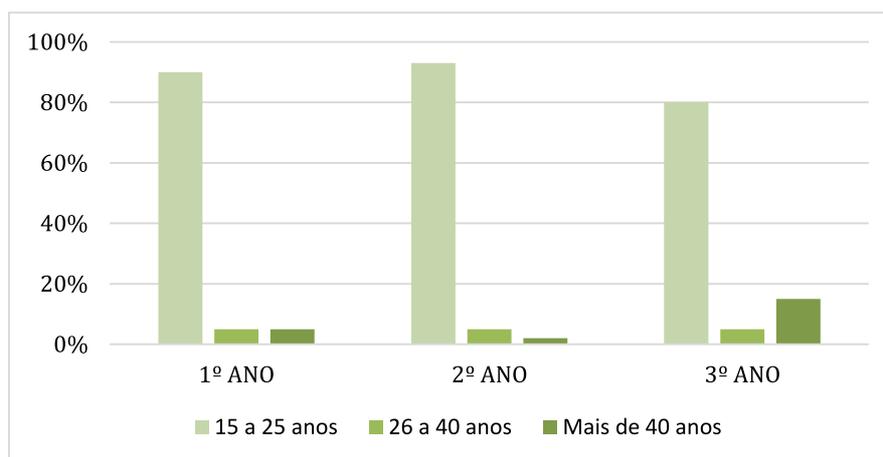
O impacto trazido às turmas do turno da noite ocorre, visto que, com a implementação do EMTI na referida escola, muitos estudantes jovens não têm a possibilidade de participar dessa modalidade. Isso ocorre, pois alguns discentes são arrimo de família ou necessitam cuidar

de irmãos mais novos, por exemplo. Para Carrano (2007, p.5): “os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades [...] para a maioria dos jovens.” Logo, estudantes de periferia e vulneráveis – como é o público-alvo da E. E. Paulo Freire- possivelmente ingressarão no mercado de trabalho assim que chegam ao Ensino Médio, impossibilitando sua permanência em tempo integral no ambiente de ensino.

Por conseguinte, há um aumento do número de alunos no período noturno, visto que, nesse turno, há a possibilidade de poder trabalhar ou exercer outra atividade que seria impossibilitada caso o estudante permanecesse o dia todo na escola. Isso pode ser comprovado ao retomarmos o quadro 1. Ele demonstra que existe mais turmas de 1º ano à noite do que de manhã, ampliando o número de pessoas mais novas em um turno que, nas palavras de Costa e Ferrari (2014, p. 3) “apresenta alguns problemas pontuais como a evasão, faltas e pouco interesse durante as aulas”.

Em tempo, é importante mencionar que na Escola Estadual Paulo Freire alguns jovens, ao migrarem do Ensino Médio de Tempo Integral para o noturno – conforme já apontado anteriormente – optam pelas séries regulares à noite, o que é evidenciado, por exemplo, pela faixa etária dos estudantes que frequentam esse turno escolar, conforme pode ser observado no gráfico 5:

Gráfico 5 - Relação da faixa etária dos alunos do E. M. noturno em 2022 E.E. Paulo Freire¹⁰



Fonte: Elaborado por Costa e Morgado a partir de E.E.Paulo Freire (2022).

¹⁰ Ressalta-se que os dados não especificam Ensino Médio regular e EJA para fins de análise, denotando um número único quando se refere aos anos do E.M.

Dessa forma, o que se vê é um contingente estudantil jovem frequentando o noturno, uma vez que nas primeiras séries – considerando as regulares e a EJA – 90% dos estudantes têm, no máximo, 25 anos; nas segundas, também incluindo os alunos da Educação de Jovens e Adultos, 93% têm até 25 anos; e, nas terceiras, esse número é de 80%. Esses dados evidenciam que o corpo discente da E.E. Paulo Freire, à noite, é composto, quase que em sua totalidade, por estudantes cada vez mais jovens, que podem ter encontrado, no período noturno, uma oportunidade para conseguir conciliar trabalho e questões pessoais com os estudos, o que, com o Tempo Integral, não se torna possível.

Nesse sentido, esse inchaço populacional do noturno – que, agora, recebe alunos advindos do integral rumo às turmas regulares, inicialmente – impacta a Educação de Jovens e Adultos, pois a atenção da equipe diretiva e as ações executadas direcionam-se ainda mais para o ensino regular noturno, permanecendo a EJA com seus anseios e demandas negligenciados.

2.3.3 As características de pessoal e planejamento da EJA na E.E. Paulo Freire

De acordo com material fornecido pela escola, apenas 5 professores – dos 16, em Garra, e dos 16, em Fortaleza, que lecionam para a EJA presencial - em 2022, enviaram o plano de curso a ser efetivado nas turmas da EJA. Os demais, segundo informação da gestão, não enviaram nem justificaram. Assim, verifica-se que ausência de planejamento demonstra, por conseguinte, a ausência de atitudes do corpo docente e de fiscalização, das ações – ou da ausência delas -, pela gestão. Essa questão, é percebida nas falas dos estudantes que, recorrentemente, retratam alguns professores como “despreparados” e “desmotivados”, o que era possível perceber, enquanto Coordenadora da EJA, ao ouvir os estudantes.

Desse modo, visando mitigar tais defasagens, o planejamento é um recurso que deve ser utilizado em prol da EJA. Segundo Vasconcelos (1995) “Planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos, que vêm de necessidades criadas por uma determinada realidade [...]”. Assim, verifica-se que não existe planejamento sem o reconhecimento do público-alvo a ser atendido em uma instituição de ensino

Ao considerar o perfil identitário do alunado da EJA na E.E. Paulo Freire, não compete ao professor, simplesmente, repassar conteúdo. Cabe a ele – em parceria com a equipe diretiva e educativa - reconhecer o estudante que possui nas salas de aula que ingressa: moças e rapazes jovens, por vezes desarticulados do ritmo escolar, provenientes de um contexto social

periférico. É necessária, então, a percepção da instituição escolar acerca da identidade desse público, pois:

A pessoa participa não só quando está envolvida em atividades comuns, mas também quando se sente envolvida e aceita. [...] A participação aumenta quando o engajamento reforça um senso de identidade; quando somos aceitos e valorizados por nós mesmos (Booth; Ainscow, 2012, p. 22-23).

Por isso, o planejamento curricular necessita, não apenas na EJA, mas em todo contexto escolar, contemplar as experiências vividas dos discentes, não devendo ser, por exemplo, uma mera cópia do que é dado no turno diurno da mesma escola, por mais que também sejam alunos de Ensino Médio. São outros objetivos – nem melhores, nem piores – e eles devem ser reconhecidos, objetivando ampliar o senso de identidade dos estudantes, agora mais jovens, da EJA.

No PPP (Escola Estadual Paulo Freire, 2022), lê-se que é preciso “Retornar no conceito de forma mais profunda ou não nos momentos mais oportunos. Além disso, buscaremos o mesmo formato da disciplina de Estudos Orientados do Tempo Integral do Ensino Médio.” (Escola Estadual Paulo Freire, 2022, p. 32). Porém, ao analisar sete planos de ação constantes no PPP nenhum é voltado especificamente para a EJA e para as demandas que esse público-alvo exige, evidenciando, mais uma vez, a ausência de práticas direcionadas a essa modalidade de ensino. Os planos de ação, de forma geral, têm como intuito sanar algumas situações que frequentemente são observadas na escola, - principalmente no que concerne ao Ensino Regular diurno e ao Tempo Integral - dentre elas a deficiência no processo de aprendizagem de estudantes que advém de outras redes. Desse modo, constata-se que esse plano de ação sugerido no PPP e mencionado anteriormente se aplicaria a esse contexto, embora, mais uma vez, não haja uma adaptação exclusiva para EJA, resultando em mais uma ausência de práticas no processo educacional, dessa modalidade de ensino e os processos que acontecem dentro da escola. No Projeto Político-Pedagógico da E.E. Paulo Freire, não foram encontradas ações a serem realizadas para a EJA. De acordo com o PPP (2022):

É papel dos envolvidos no ensino e na gestão escolar acompanhar, ao longo do ano, o aprendizado dos estudantes por meio dos instrumentos de avaliação, intervindo quando e onde for necessário para garantir o desenvolvimento das competências e habilidades a eles desejadas, bem como olhar para o seu rendimento, que marcará a trajetória escolar do indivíduo durante sua formação. (Escola Estadual Paulo Freire, 2022, p.14)

Desse modo, mediante essas informações, verifica-se que são recomendadas estratégias educacionais que visem a intervenção pedagógica nas séries escolares do colégio como um todo, objetivando desenvolvimento de habilidades e competências. No entanto, isso é dito de forma geral, desconsiderando as especificidades e as preferências que os estudantes da EJA demonstram possuir, como retomada mais detalhada do conteúdo e explicações simplificadas.

Com o fito de analisar a interferência da ausência de ações voltadas à EJA na instituição escolar em estudo, podem ser observadas, ainda, as taxas de participação dessa modalidade de ensino nas avaliações externas. Para tanto, serão consideradas as aplicações das Avaliações Trimestrais ¹¹, cujos dados estão disponibilizados no portal do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). Os resultados estão expressos na tabela 1:

Tabela 1 - Participação dos estudantes da E.E. Paulo Freire - EJA*- nas Avaliações Trimestrais - 2022

	Turmas	Taxa de participação da escola	Média da rede
1ª avaliação trimestral	1º EJA	13%	43%
	2º EJA	26%	45%
	3º EJA	42%	53%
	Turmas	Percentual de participação da escola	Média da rede
2ª avaliação trimestral	1º EJA	39%	47%
	2º EJA	43%	46%
	3º EJA	52%	59%

* O SIMAVE une as turmas de Garra e Fortaleza. Portanto, os índices de participação seguem essa união.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados extraídos do SIMAVE (2022).

Na instituição escolar, como um todo, a participação nas trimestrais tem, em média, 70%. No entanto, vê-se que, na EJA, a situação é bem diferente. De acordo com os dados acima, é possível notar que tanto na primeira, quanto na segunda Avaliação Trimestral³, a taxa

¹¹Avaliações formativas trimestrais para estudantes da educação básica da rede estadual, matriculados do 2º do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, incluindo as modalidades regular, integral e EJA, em todos os componentes curriculares. (SIMAVE, 2023).

de participação dos estudantes da EJA é abaixo da média da rede estadual de educação. Isso colabora para a percepção de que são necessárias ações voltadas à EJA. Cabe ressaltar que, em 2022, foram feitas intervenções nesse sentido na escola, como palestras e aulas ministradas pelas supervisoras, porém apenas com o Ensino Regular e Integral e somente nos turnos da manhã e da tarde.

Como verificado no quadro 1, há um amplo número de turmas à noite na escola. No entanto, o que se observa, é que, proporcionalmente, o noturno – unindo Garra e Fortaleza – apresenta um maior quantitativo de professores designados, principalmente em comparação ao período vespertino, conforme é observado na tabela 2:

Tabela 2. Professores da E.E. Paulo Freire – 2023.

	Número de professores	Professores efetivos	Professores designados
Manhã*	29	19	10
Tarde	13	12	1
Noite/ Garra	24	15	9
Noite/ Fortaleza	20	11	9

* As turmas do integral estão incluídas no diurno.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela secretaria da escola (2023).

Outro fator que impacta no baixo número de ações destinadas à EJA é a ausência de supervisores educacionais efetivos para o período noturno na escola. Em 2022, havia, seguindo uma predeterminação estadual, o cargo de Coordenador da Educação de Jovens e Adultos, o qual deveria ser preenchido por um professor da escola que fosse escolhido pela equipe diretiva. Porém, desde 2023, esse cargo não existe mais, ocasionando a ausência de uma figura de referência para auxiliar os processos educacionais da EJA.

No que tange à supervisão, em 2022 e 2023, por exemplo, de acordo com o quadro profissional da instituição, tanto em Garra quanto em Fortaleza há o cargo de supervisão, responsável por acompanhar o corpo docente e discente, contribuindo para o planejamento, organização e efetivação de ações educacionais. Porém, a E.E. Paulo Freire possui apenas uma supervisora efetiva que, no momento, atua como vice-diretora. No período noturno são destinados a servidores designados os cargos de supervisão, fazendo com que as ações iniciadas raramente sejam concluídas, haja vista a rotatividade de profissionais que acompanham as turmas do ensino noturno, incluindo a EJA. Um exemplo disso é que no espaço de coabitação da escola, só no ano de 2023, à noite, foram 3 supervisoras diferentes. Esse dado se mostra

relevante, visto que, conforme o quadro 1, o noturno é o que concentra a maior parte de turmas. Então, verifica-se essa situação como problemática, pois:

Sabe-se que a educação de jovens e adultos difere do ensino regular, motivo pelo qual necessários se fazem métodos e estratégias específicos para tal finalidade, e, nessa senda, se insere a figura do supervisor, como aquele que incentivará o professor na busca de conhecimentos, no estudo, na pesquisa a fim de melhorar a qualidade do ensino e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. (Batalha; Benfica, 2009, p. 133)

Outro fato a ser considerado nas práticas da EJA diz respeito a haver uma rotatividade de professores no noturno e, conseqüentemente, na modalidade de ensino. Frequentemente, educadores efetivos transitam entre os turnos da manhã, tarde e noite, o que dificulta a recorrência de registros e de processos que poderiam contribuir para o ensino-aprendizagem. Essa rotatividade de professores da EJA pode, também, ser observada na tabela 3:

Tabela 3 - Perfil do corpo docente – EJA - 2022

GARRA				
	Número de disciplinas	Número de professores efetivos	Número de professores designados	Vínculo com a turma no ano anterior**
1º EJA	15	11	4	5
2º EJA	15	11	3*	5
3º EJA	12	10	2	6
FORTALEZA				
	Número de disciplinas	Número de professores efetivos	Número de professores designados	Vínculo com a turma no ano anterior**
1º EJA	15	11	4	6
2º EJA	15	10*	4	5
3º EJA	12	9	3	5

* Um(a) professor(a) designado leciona mais de uma matéria na turma.

** Considero vínculo com a turma o professor que lecionou para o mesmo ano/série no ano anterior.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados fornecidos pela secretaria da escola (2022).

Percebe-se, nas tabelas 2 e 3, que por mais que exista um número expressivo de professores efetivos atuando na EJA, não há garantias sobre sua continuação nas turmas de EJA ou para outras da modalidade de ensino no ano subsequente. Isso dificulta a perpetuação do trabalho e a sequência do aprendizado, uma vez que modifica, constantemente, o perfil docente que atua diretamente com esses indivíduos. Além disso, deve-se considerar que, com as expansivas políticas públicas que garantem acesso à educação desde a infância, modalidades de ensino – como a EJA¹² – tendem a ser descontinuadas, o que justifica o receio de alguns educadores efetivos alocarem suas aulas em projetos como esse.

Nesse mote, se houvesse um planejamento anual direcionado a esses alunos e uma rotina de sistematização de dados, seria viável, independente da rotatividade de professores, cumprir com o conteúdo programático, minimizando os impactos gerados aos estudantes. Dessa maneira, caso a sistematização de dados fosse uma prática constante na escola, mesmo com a rotatividade de professores na EJA, as informações de anos anteriores, concedidas por docentes que ali trabalharam, poderiam ser utilizadas em prol de identificar áreas de melhoria, adaptar o currículo às necessidades dos alunos e avaliar a eficácia das estratégias de ensino, por exemplo. Além disso, o analisar os dados, os professores, mesmo que recém-chegados na escola, podem identificar as lacunas de aprendizado dos alunos e ajustar o currículo de acordo; eles poderão, ainda, identificar tendências de desempenho estudantil, bem como desafios persistentes. Isso permite a personalização do ensino da EJA, atendendo melhor às necessidades individuais dos estudantes, e a adoção de estratégias para abordar problemas sistêmicos que afetam o currículo, o que propicia um aprendizado mais eficaz e satisfatório.

Portanto, verifica-se a importância da análise e da investigação dos fatores que permeiam essa ausência de ações da escola em relação às medidas a serem adotadas nas turmas da EJA, de modo a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Nesse âmbito, o gestor escolar deve propiciar um ambiente acolhedor e disponível ao diálogo, estar atento às constantes mudanças do corpo social, promovendo reflexões recorrentes sobre a realidade, além de promover estratégias em prol do enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, através de seu contato direto com o professor. Não se pode esquecer que, mesmo com a rotatividade de pessoal – de professores e supervisores, por exemplo-, é possível a criação de ações contínuas para a EJA, mas isso depende de estratégias amplamente mediadas pela equipe

¹² Em julho de 2024, o governo federal fez uma chamada pública, por meio do Decreto nº 12.048, para a Educação de Jovens e Adultos, objetivando implementar o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos.

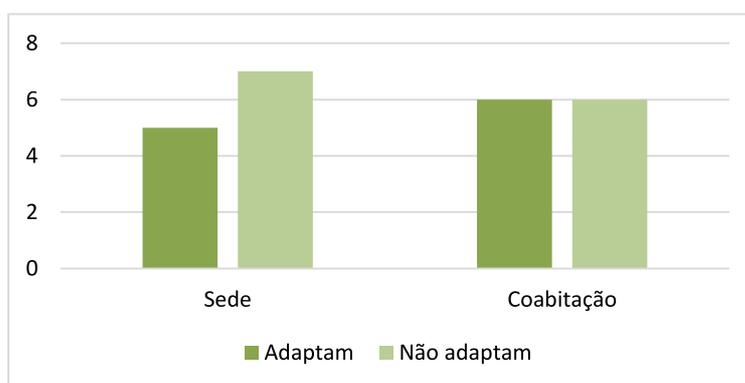
gestora. Assim, a carência de planejamentos anuais, visto que apenas 5 professores encaminharam os seus à escola, demonstra a possibilidade de não existir o acolhimento e o entendimento do perfil do alunado que compõe a Educação de Jovens e Adultos.

Outro exemplo que demonstra essa ausência de ações para a EJA é a falta de adaptação curricular dos simulados ofertados na referida escola. Duas vezes por ano, a começar por 2023, a E.E. Paulo Freire, mesmo com a resistência de alguns profissionais, decide, acertadamente, aplicar um simulado a todos os estudantes do ensino médio, incluindo aos que frequentam a EJA, com o objetivo de prepará-los para avaliações externas e, em especial, para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A cada professor foi solicitado o envio de questões adaptadas às séries e às turmas, havendo, inclusive, solicitação de uma abordagem diferenciada para a EJA, com questões adaptadas do Enem, por exemplo. Todavia, observou-se que alguns docentes encaminharam, às supervisoras, as mesmas questões, tanto para as séries regulares, quanto para a EJA, o que evidencia ser necessário “refletir sobre a efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público” (Soares; Pedroso, 2016, p. 257), visando, então, garantir abordagens pedagógicas adequadas e eficazes que atendam aos desafios únicos dos alunos jovens e adultos em processo de aprendizagem.

Nesse viés, o gráfico 6 demonstra como se deu – ou não – essa adaptação das questões do 2º simulado de 2023, considerando, para tanto, as turmas de terceiros anos (regulares e EJA) da sede e do espaço de coabitação da E.E. Paulo Freire. Vale ressaltar que a escola orienta que os professores das séries conversem entre si, de modo a construir conjuntamente as questões e a fazer as adaptações necessárias.

Gráfico 6 – Quantitativo de disciplinas que adaptam as questões do simulado para as turmas da EJA e do Regular da E.E. Paulo Freire



Fonte: elaborado pela autora a partir de Paulo Freire (2022), acesso restrito.

É importante mencionar, a princípio, que foram utilizados os dados exclusivamente do noturno, visto que nesse período turmas regulares e da EJA possuem aula na escola. Assim, a partir das informações observadas, verifica-se que, na sede, o número de professores que enviam as mesmas questões para as turmas regulares e de jovens e adultos é maior, o que demonstra a ausência de práticas adaptadas a esse público-alvo, afastando-se da ideia de que a atuação do professor em sala de aula deve considerar fatores sociais, culturais, econômicos e a história de vida do aluno (Filho, 2021). À vista de tal preceito, embora no espaço de coabitação metade dos professores faz a adaptação de questões, esse número ainda dista do esperado, já que o ideal seria que a adaptação curricular fosse uma prática comum a todos os docentes, de modo a oportunizar ao estudante condições de realizar o simulado com questões pensadas para a sua realidade e para o que a sua turma aprendeu antes da avaliação.

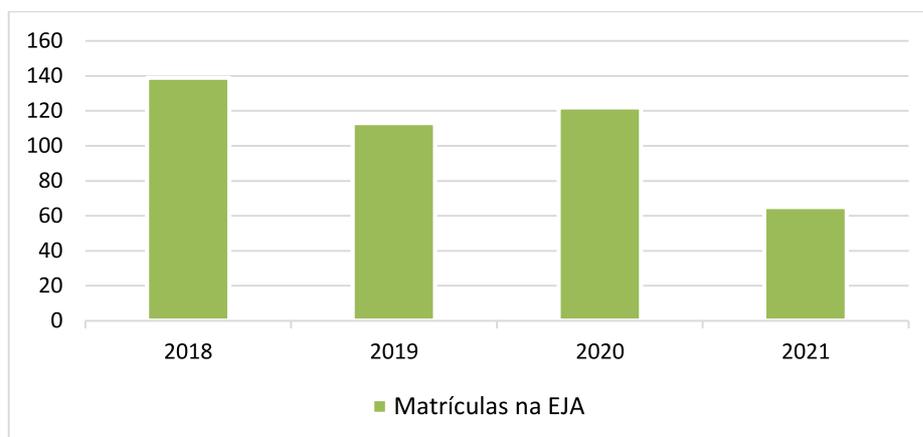
Então, vê-se que carece, no que tange ao corpo docente, um reconhecimento de quem são os alunos que frequentam a EJA, aspecto que será esmiuçado logo adiante.

2.3.4 Reconhecendo os sujeitos: quem são os Jovens e Adultos da Escola Estadual Paulo Freire

De acordo com o que foi apresentado em seções anteriores, é evidente o rejuvenescimento dos estudantes que frequentam a EJA em território nacional, como também na E.E. Paulo Freire, o que é motivado, por exemplo, pelo “insucesso escolar que retrata o problema vivido na escola regular e, também, as características que os identificam no processo de adolescência.” (Filho, 2021, p. 723).

No entanto, embora esse público tenha passado por um processo de juvenilização, o número de matriculados, na escola em questão, caiu consideravelmente. Prova disso, é que, segundo dados do portal Qedu, em 2018, a E.E. Paulo Freire possuía - unindo sede e coabitação - 139 estudantes matriculados na EJA, diferentemente dos anos de 2019, 2020, 2021, em que havia 113, 122 e 65 matriculados, respectivamente. O gráfico 7 apresenta as matrículas entre 2018 e 2021:

Gráfico 7 - Matrículas na EJA - Intervalo (2018-2021).



Fonte: Elaborado pela autora baseado em dados do portal Qedu (2022).

Pautando-se nos dados acima, vê-se que a E.E. Paulo Freire experimentou uma queda substancial no número de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo dos anos. Essa redução pode ser indicativa de vários problemas subjacentes, como a falta de conscientização sobre os programas de EJA, dificuldades socioeconômicas que podem estar afastando os alunos da educação ou até mesmo desafios internos na própria instituição, como uma possível diminuição na qualidade do programa oferecido, o que poderia ser melhorado caso fosse efetivada a organização de “dias de estudo em coletivos de mestres e educandos para mapear e identificar a pluralidade de conhecimentos sociais de indagações de que são produtores e levam à EJA”. (Arroyo, 2017, p. 140).

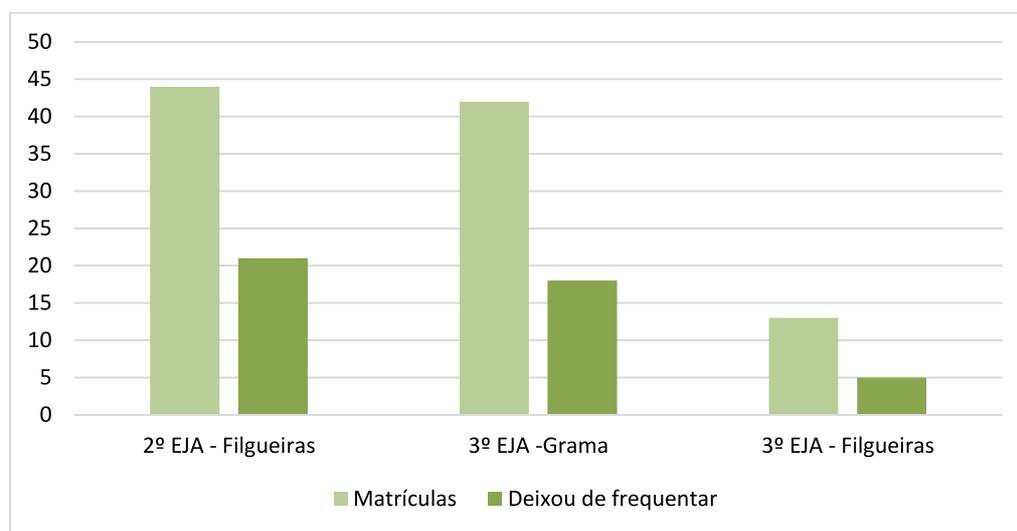
Essa falta de conhecimento acerca dos anseios e das possíveis defasagens do estudante da EJA ficou também evidente após a Pandemia. Como já mencionado anteriormente, durante o período de aulas remotas, a Secretaria de Educação de Minas Gerais lançou os PETs que eram atividades apostiladas e sem adaptações para EJA. Dessa forma, sabendo-se do comprometimento à aprendizagem evidenciado naquele período, ações de recomposição deveriam ser realizadas com toda a escola, inclusive com a EJA, objetivando reduzir possíveis impactos na aprendizagem observados entre os anos de 2020 e 2021. Em 2023, o estado de Minas Gerais lançou o Plano Recomposição das Aprendizagens (PRA), cujo intuito era

garantir o direito à aprendizagem e assegurar o desenvolvimento de habilidades previstas na Base Nacional Comum e no Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG, que não foram consolidadas pelos estudantes durante o período de ensino remoto vivenciado no período pandêmico. (Minas Gerais, 2023).

Todavia, não são previstas, em tais sequências de ações, intervenções destinadas à EJA, o que, novamente, se configura como uma negligência estadual com jovens e adultos. Segundo Cunha Junior et al (2020, v. 2, p. 01-22), no cenário da pandemia de Covid-19, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta como uma das modalidades de ensino mais vulneráveis pela interrupção das atividades escolares, o que pode ser comprovado, no gráfico, pela queda de matrículas do ano de 2020 (o primeiro da pandemia) em relação em 2021, quando o ensino remoto já era uma realidade. Isso ocorre, visto que alguns estudantes não possuem, muitas vezes, acesso pleno à internet, não dominam mecanismos digitais com clareza, apresentam um relacionamento frágil com o contexto escolar, não têm autonomia para o estudo por apostilas, além de risco eminente de perder sua fonte de renda.

O gráfico 7 apresenta o quantitativo de estudantes na Sede e anexo da E.E Paulo Freire. É notória a consolidação desse cenário e desse perfil estudantil na referida escola, inclusive em 2022, ano de retorno das atividades presenciais pós-pandemia, quando o número de matriculados nas turmas do primeiro semestre da EJA é de 122 estudantes, uma queda de cerca de 12% se comparado ao ano de 2018. Desse modo, é possível perceber um maior número de matrículas na EJA de Garra do que na de Fortaleza, no início de 2022. Essa discrepância se mantém ao final do ano letivo, uma vez que, mesmo com uma redução no número de matriculados por série, Garra continua com mais estudantes do que o espaço de coabitação da E.E. Paulo Freire. Assim, percebemos uma redução de, aproximadamente, 38% no número total de matriculados na EJA – unindo Garra e Fortaleza – do começo até o fim de 2022, comprovando a evidência que os alunos deixaram de frequentar, visto que alguns finalizaram o primeiro módulo, mas não passaram para o próximo. Tal constatação pode também ser observada neste outro gráfico:

Gráfico 8- Número de alunos da ¹³EJA no ano de 2019 / primeiro semestre da E. E. Paulo Freire que deixaram de frequentar a Instituição de ensino



Fonte: elaborado por Costa a partir do livro de matrícula nº 64 e do livro de promoção Ensino Médio/ noite 2019 – 2022 n 64, pág.01- 10 - Escola Estadual Paulo Freire (2023).

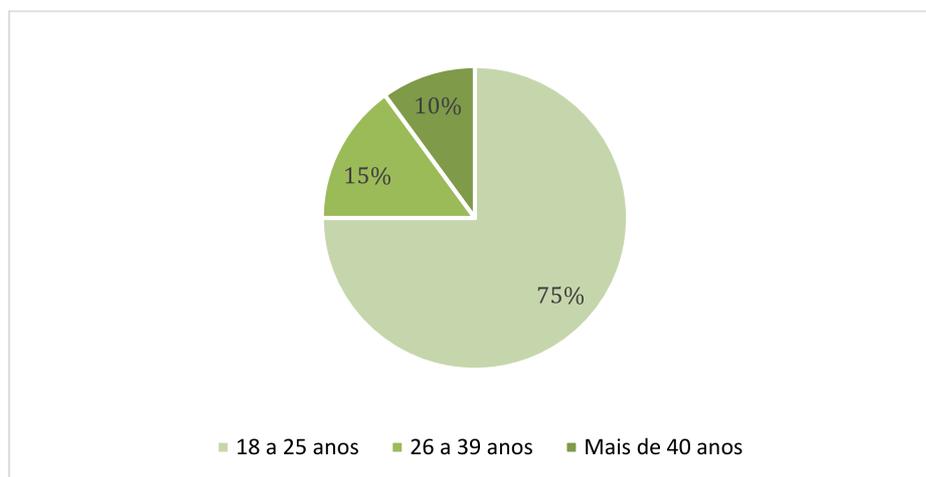
Ao observar gráfico 8, que se refere aos primeiros seis meses de 2019, é evidente que não houve formação de uma turma para o primeiro ano do Ensino Médio no programa de Educação de Jovens e Adultos. Os números das matrículas, no mesmo período do ano indicado, também foram percebidos, evidenciando que, tanto em Garra quanto em Fortaleza, mais de 38% dos estudantes matriculados deixaram de frequentar, o que faz com que esses indivíduos se vejam afastados do “conhecimento mais libertador e que têm direito desde a infância, na adolescência, na juventude e na vida adulta: o direito a saber sua história de resistência por libertação da exploração do trabalho, do racismo, do sexismo, do machismo.” (Arroyo, 2017, p. 246). Assim, quando isso acontece, uma possível mobilidade social para essas pessoas é dificultada, fazendo com que muitas permaneçam com os mesmos dilemas sociais, o que, com a conclusão dos estudos, poderiam ser melhorados.

Outrossim, por meio de pesquisa realizada pela Coordenação da Educação de Jovens e Adultos da referida escola foi possível delimitar o perfil dos estudantes da EJA presencial no primeiro semestre de 2022. Essa pesquisa consistiu em um questionário simplificado, aplicado em sala de aula em julho de 2022, obtendo a resposta de 121 alunos dos 152 matriculados, havendo, portanto, 79% de participação.

¹³ Tal qual ocorreu no Gráfico 5, neste os dados não especificam Ensino Médio regular e EJA para fins de análise, denotando um número único quando se refere aos anos do E.M.

Verificou-se, na ocasião, que 66% dos estudantes matriculados na EJA – de Garra e Fortaleza – possuíam entre 18 e 25 anos e apenas 13% acima de 40 anos, evidência que constata um rejuvenescimento do público-alvo dessa modalidade de ensino, como pode ser observado no gráfico 9:

Gráfico 9 – Faixa etária dos estudantes da EJA na E.E.Paulo Freire em 2022



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado (2022).

Os dados apresentados no levantamento etário dos alunos permitem entender o fenômeno do rejuvenescimento da EJA. Com as contínuas transformações sociais, o perfil de estudante da EJA mudou. Diante disso, o ingresso de uma população cada vez mais jovem na Educação de Jovens e Adultos é um fato e não pode ser desconsiderado pelas instituições de ensino:

O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar. (Carrano, 2007, p. 01)

A partir desse cenário, é importante compreender a EJA e as especificidades que ela possui, dentre elas esse perfil de estudantes cada vez mais jovens, constituindo um “fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula” (Carrano, 2007, p. 1).

Contudo, segundo Carrano (2007, p. 01), “alguns professores (e também alunos mais idosos) parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e

desestabilizar a ordem ‘supletiva’ escolar”. Nesse contexto, sabendo-se desta realidade, nota-se ser necessário atentar-se a um possível estigma atrelado à população jovem que retorna, agora, à escola. Vasconcellos (2006, p. 92) afirma que “cabe ao planejamento a oportunidade de repensar todo fazer escolar, como um caminho de formação dos educadores e dos educandos, bem como de humanização, de desalienação e de libertação”.

Outro fator relevante observado no questionário aplicado pela Coordenação da EJA em 2022 foi de que 58% dos respondentes, exercem atividade remunerada, comprovando, assim, o porquê de frequentarem o ensino noturno, visto que, durante o dia, trabalham para sustentar a si e a seus familiares. Desse aspecto provêm a discrepância entre o número de turmas observado no quadro 1. Dito de outro modo, a presença de um número maior de salas no noturno se deve à grande parte dos alunos da escola exercerem atividades remuneradas que os impede de ir à escola no turno matutino e vespertino.

A preferência pelos métodos mais tradicionais de ensino – como a matéria dada no quadro e aulas expositivas – também foi evidenciada no questionário, uma vez que 75% dos estudantes gostam mais das aulas quando lecionadas dessa forma. Por serem comunidades mais afastadas do centro urbano (Garra e Fortaleza), a internet não funciona muito bem. Isso faz com que os estudantes prefiram a matéria no quadro e o visto no caderno, inclusive, na concepção deles, o professor que não passa matéria no quadro “não dá aula”.

Por fim, verificou-se que os alunos valorizam muito a relação professor-aluno, pois, no questionário, ao serem perguntados sobre as coisas que mais gostam nas aulas a maior parte das respostas faziam referência à “explicação dos professores” – que pode trazer alguma adaptação às especificidades da EJA-, “conversar com amigos e professores” e à “participação de todos”. Diante desse cenário, constata-se a ausência de ações pedagógicas voltadas às especificidades da EJA e do público-alvo da Escola Estadual Paulo Freire. Como mencionado anteriormente, após o período pandêmico, é necessário que mecanismos de recomposição de aprendizagem sejam implementados nas escolas, de modo a recuperar conteúdos que ainda não foram completamente assimilados e, então, minimizar os impactos de dois anos de aulas remotas, visto que, conforme já retratado, a internet em Garra e em Fortaleza não funciona adequadamente em todas as regiões dos bairros.

3 GESTÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE

Pensar na Educação de Jovens e Adultos é compreender o perfil estudantil que se faz presente nesta modalidade de ensino. Diante disso, de acordo com dados anteriormente expressos, para esse novo público é indispensável

promover a compreensão e o respeito aos saberes, valorizar a trajetória social, histórica e cultural de cada aluno, de forma a contribuir para que tanto o mais jovem quanto o mais adulto não percam o estímulo e desanimem diante das dificuldades e dos obstáculos encontrados nos processos de retorno à escola. (Filho, 2021, p. 724).

Posto isso, a gestão pedagógica para a EJA mostra-se fundamental no que tange a traçar os planos pedagógicos para a escola e, especialmente, para essa modalidade de ensino, determinando os enfoques educativos a serem adotados e delineando as metas específicas de desempenho acadêmico a serem alcançadas, pois a Educação de Jovens e Adultos “não pode ser colocada paralelamente ao sistema, nem como forma compensatória, nem como forma complementar, mas como modalidade de ensino voltada para uma clientela específica.” (Gadotti; Romão, 2011, p. 65).

Para compreender como se dá a gestão pedagógica para a EJA na E.E. Paulo Freire serão apresentadas seções com os seguintes objetivos: abordar as considerações tecidas acerca da Educação de Jovens e Adultos, pautadas na discussão ofertada por diferentes autores; apresentar os referenciais teóricos que balizam a necessidade de adaptação curricular para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos; expor os fundamentos que norteiam a gestão escolar para a EJA, demonstrando a importância de haver um espaço escolar que proponha e efetive ações que garantam o pertencimento desses indivíduos na escola. Na sequência, são indicados a metodologia utilizada para a geração de dados e os instrumentos de pesquisa. O capítulo se encerra com a discussão dos resultados obtidos mediante análise de questionários e de entrevistas.

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Diante do exposto, conhecer os pressupostos teóricos acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é crucial, pois entender as teorias voltadas a EJA ajuda a compreender o contexto educacional em que os alunos estão inseridos. Isso inclui identificar as barreiras e os desafios

únicos que jovens e adultos enfrentam ao buscar educação, além de reconhecer as necessidades específicas desse grupo demográfico.

Em primeiro lugar, entender que a EJA geralmente lida com alunos com uma ampla gama de experiências e habilidades é fundamental para esta pesquisa. Acerca disso, Arroyo (2017, p. 157) caracteriza esse público-alvo como “jovens e adultos de volta à escola em mais um itinerário pelo direito à educação, ao conhecimento e à cultura”. Assim, mostra-se necessário que os educadores reconheçam essas pessoas enquanto regressos a um espaço que lhes foi historicamente negado, demandando, portanto, abordagens pedagógicas sensíveis às suas realidades de vida e de aprendizagem.

Em segundo lugar, é essencial que os membros da comunidade educativa cultivem um ambiente de apoio e respeito mútuo, incentivando a autonomia e a construção do conhecimento estudantil de maneira colaborativa, de modo a promover a autoconfiança e o engajamento ativo na jornada educacional. No entanto, o que se vê nas escolas é similar a um contexto já observado, outrora, por Paulo Freire (1987, p. 37).

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.

Com isso, vê-se que, nessa passagem, Freire (1987) – estudioso que influenciou significativamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao propor um método de ensino que valoriza a experiência de vida dos alunos – critica a concepção tradicional de educação, na qual o educador desempenha um papel autoritário, transmitindo conhecimento de forma unilateral, enquanto os educandos são reduzidos a receptáculos passivos e passam a ser vistos meramente como acumuladores de informações. A abordagem criticada pelo autor tem como principal característica a limitação da autonomia dos alunos, bem como a sua capacidade de refletir criticamente e de construir conhecimento de forma significativa.

Em Soares; Pedrosa (2016, p. 255), tem-se que “à medida que esse movimento de configuração da educação de jovens e adultos se amplia, o aprofundamento do debate sobre a formação do educador da EJA se torna imprescindível”, o que traz à tona a importância de se debater sobre essa modalidade de ensino e sobre as práticas pedagógicas que são mais eficazes para promover a aprendizagem significativa e a inclusão social dos alunos envolvidos. Posto isso, a fim de aprimorar o debate acerca de tais atitudes pedagógicas, serão apresentados, na

próxima seção, referenciais teóricos que balizam a necessidade de adaptação curricular para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

3.1.1 Aspectos pedagógicos que consideram o alunado da EJA

A Meta 9 do Plano Estadual de Educação afirma ser necessário “apoiar projetos inovadores na educação de jovens e adultos: isso incentiva a busca por métodos de ensino mais eficazes e adaptados às necessidades específicas desse público (PEE, 2014, p. 9). Nesse sentido, os alunos da EJA, por serem cada vez mais jovens, demandam adaptações curriculares e práticas pedagógicas que considerem suas especificidades.

Dessa forma, a responsabilidade principal pela implementação eficaz da política educacional do sistema e pelo pleno desenvolvimento dos objetivos educacionais recai sobre a gestão pedagógica, que necessita se atentar às

propriedades comuns ao sistema organizacional de uma instituição, com base nos quais se definem ações e operações necessárias ao funcionamento institucional. São quatro as funções constitutivas desse sistema: a) planejamento: b) organização: racionalização de recursos humanos, físicos, materiais, financeiros, criando e viabilizando as condições e modos para realizar o que foi planejado: c) direção/coordenação: coordenação do esforço humano coletivo do pessoal da escola: d) avaliação/comprovação do funcionamento. (Costa, 2010, p. 2).

O que se vê, então, é que o gestor é responsável pela racionalização dos recursos humanos, físicos, materiais e financeiros, mas também pela coordenação dos esforços coletivos do corpo escolar, o que perpassa por uma adequada formação docente em prol de atender às expectativas da Educação de Jovens e Adultos, por exemplo.

Inicialmente, a formação do educador mostra-se como um aspecto fundamental e que visa capacitar os docentes para lidar com os desafios inerentes desses jovens e adultos que frequentam a EJA, inclusive os matriculados na E.E. Paulo Freire. Acerca disso, espera-se que algumas perguntas norteiem os fazeres pedagógicos, tais como “‘para quem estou ensinando’, ‘por que planejei minha aula dessa forma’ e ‘para que projeto de sociedade estou trabalhando’” (Gadotti; Romão, 2011, p. 81). Com esses questionamentos, espera-se que os educadores da EJA possam refletir sobre o propósito de sua prática educativa, compreendendo as necessidades específicas de seus alunos, as estratégias pedagógicas mais adequadas e o impacto social de seu trabalho na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para o aperfeiçoamento dessas estratégias, a análise dos dados coletados nesta pesquisa pode revelar padrões que indicam quais

abordagens pedagógicas são mais bem-sucedidas e quais devem ser aprimoradas. Isso evidencia que compreender as necessidades específicas dos alunos permite que os educadores possam ajustar seus métodos de ensino, proporcionando uma educação mais personalizada e eficiente a jovens e adultos.

No que tange às necessidades específicas, é inegável que houve um “rejuvenescimento da EJA” (Souza; Azambuja; Pavão, 2012), já que se tornou frequente a presença de jovens, não apenas adultos, nessa modalidade de ensino, o que requer abordagens pedagógicas mais flexíveis e sensíveis às características e demandas desse público diversificado. Diante desse contexto, “os alunos que buscam a EJA são aqueles que se percebem, ou são assim percebidos pela sociedade como excluídos” (Souza; Azambuja; Pavão, 2012), o que implica dizer que a EJA desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social e na criação de oportunidades educacionais para aqueles que foram marginalizados ou excluídos do sistema educacional convencional. Por consequência, isso permitirá que eles possam adquirir conhecimento e habilidades para melhorar suas vidas e participar plenamente na sociedade.

A ideia de rejuvenescimento dessa parcela estudantil associada à necessidade de adaptação curricular também foi mencionada por Filho (2021), o qual afirma que

as práticas pedagógicas e de gestão escolar devem servir para o aperfeiçoamento e para a adequação do currículo, não distanciado dos objetivos da EJA, onde o grande número de jovem/adolescente que adentra o espaço escolar não venha representar um desafio para professores, gestores e, até mesmo, para o próprio aluno. (Filho, 2021, p. 725).

Dessa forma, destaca-se a importância de alinhar as práticas pedagógicas e de gestão escolar com os objetivos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de garantir um currículo que seja relevante e apropriado para os alunos envolvidos. O grande número de jovens e adolescentes na EJA ressalta a necessidade de estratégias educacionais que considerem as características específicas desse grupo, evitando que sua presença represente um obstáculo para o processo de aprendizagem. Nesse contexto, um currículo voltado aos jovens na EJA deve ser flexível e contextualizado, incorporando temas pertinentes à realidade desses estudantes, de modo que os educadores compreendam a realidade cultural do jovem adulto, “eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou da comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico e o popular”. (Gadotti; Romão, 2011, p. 39). Diante dessa situação, é fundamental que esse currículo estimule a participação ativa dos jovens no processo de aprendizagem, por meio de estratégias pedagógicas que

reconheçam e valorizem as experiências dos alunos, tornando o aprendizado mais contextualizado e aplicável à vida deles.

Posto isso, mediante o entendimento de que tanto os professores quanto os gestores escolares devem estar atentos a adaptar as abordagens de ensino e a promover um ambiente escolar propício ao desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos da EJA, criou-se a discussão a seguir.

3.1.2 Aspectos essenciais do planejamento pedagógico

Educacionalmente falando, é de suma importância haver organização e método para alcançar os resultados esperados. Desse modo, um aliado significativo em prol desse objetivo é o planejamento pedagógico. Nas palavras de Vasconcellos (2006),

planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada é agir de acordo com o previsto; é buscar algo incrível, essencialmente humano: o real comandado pelo ideal. Percebemos assim que o planejamento só tem sentido se o sujeito coloca se numa perspectiva de mudança. (Vasconcellos, 2006, p. 32)

Isso implica dizer que o ato de planejar vai além de, simplesmente, programar atividades e ações com os educandos. O planejamento educacional deve envolver a capacidade de antecipar mentalmente as ações a serem realizadas no ambiente escolar e de agir de acordo com o que foi previamente estabelecido. Nesse contexto, o sentido do planejamento na educação só se concretiza quando o sujeito educador se posiciona numa perspectiva de mudança. Isso indica que o ato de planejar não deve ser estático, mas sim dinâmico, adaptando-se às necessidades, desafios e oportunidades que surgem no processo educativo.

Já para Padilha (2001), o planejamento consiste em:

busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações. (Padilha, 2001, p. 30).

Portanto, o planejamento, de acordo com Padilha, não é apenas uma atividade mecânica de organização, mas, sim, um processo dinâmico que requer análise, reflexão e adaptação contínua. Nessa perspectiva, compete enfatizar a importância do planejamento como uma

ferramenta estratégica para alcançar metas específicas, considerando a eficiência na alocação de recursos e a necessidade de avaliação constante para ajustar o curso conforme as mudanças e os resultados obtidos ao longo do tempo.

Diante desse cenário, existem diversos elementos capazes de garantir a eficiência na condução das atividades educativas. Todos eles fazem parte de um planejamento pedagógico que, nas palavras de Menegolla e Sant'anna (1992, p.66), constitui uma prática educacional que

- 1) ajuda o professor a definir os objetivos que atendam os reais interesses dos alunos;
- 2) possibilita ao professor selecionar e organizar os conteúdos mais significativos para seus alunos;
- 3) facilita a organização dos conteúdos de forma lógica, obedecendo a estrutura da disciplina;
- 4) ajuda o professor a selecionar os melhores procedimentos e os recursos, para desencadear um ensino mais eficiente, orientando o professor no como e com que deve agir;
- 5) ajuda o professor a agir com maior segurança na sala de aula;
- 6) o professor evita a improvisação, a repetição e a rotina no ensino;
- 7) facilita uma melhor integração com as mais diversas experiências de aprendizagem;
- 8) facilita a integração e a continuidade do ensino;
- 9) ajuda a ter uma visão global de toda a ação docente e discente;
- 10) ajuda o professor e os alunos a tomarem decisões de forma cooperativa e participativa.

Como consequência, mediante um planejamento pedagógico, é possível alcançar ações mais direcionadas ao público e aos objetivos pretendidos. Assim, ao estabelecer metas que estejam em sintonia com as preferências dos estudantes, ao selecionar conteúdos pertinentes e estruturá-los de forma lógica, o docente desenvolve fundamentação sólida para o processo educativo. Por isso, planejar adequadamente as aulas, adaptando-as aos jovens e adultos, mostra-se uma estratégia eficiente para que a experiência de aprendizagem seja mais envolvente e produtiva, conforme será visto adiante.

3.1.2.1 A gestão e o planejamento pensados para os Jovens e Adultos

No que tange à gestão escolar é importante haver um espaço que proponha e efetive ações que garantam o pertencimento de jovens e adultos ao local e ao direito que lhes é destinado. Assim:

O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar. (Carrano, 2007, p.3).

Diante desse contexto, a gestão escolar, destacando a da escola em análise, deve desempenhar um papel ativo na promoção do pertencimento desses jovens à instituição educacional, criando um ambiente inclusivo e acolhedor. Isso envolve a implementação de políticas e práticas que reconheçam as necessidades específicas desses alunos, incluindo a flexibilidade de horários, a oferta de suporte pedagógico e a criação de vínculos com a comunidade local. Dessa maneira, a gestão escolar contribui para que a EJA cumpra sua missão de proporcionar uma educação de qualidade que respeite a diversidade e ajude os alunos a alcançar seus objetivos educacionais e pessoais.

Bartnik (2011, p. 99) afirma, no que concerne à gestão pedagógica, que sejam observados “em especial na direção da escola, espírito de liderança, capacidade de dialogar, de construir consensos e de coordenar o processo de decisão e realização do trabalho pedagógico, além de postura firme e autonomia” para assegurar um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento dos estudantes. Isso se dá à medida em que a capacidade de liderar está diretamente associada à importância de um diretor escolar que seja capaz de inspirar e de motivar a equipe, promovendo uma cultura escolar positiva.

Nesse viés, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, a habilidade de dialogar favorece ações colaborativas, fomentando a participação ativa de professores no que diz respeito, por exemplo, às práticas em prol de adaptar os conteúdos e as aprendizagens ao público-alvo da EJA. Assim, partindo das ideias de Costa (2010), é mister considerar uma abordagem de gestão que assuma o compromisso de promover mudanças sociais, validando o processo de aprendizado do aluno. Para tanto, compete ao gestor propiciar um ambiente adequado ao diálogo constante entre professores, permitindo a troca de experiências exitosas. Isso não apenas fortalece a colaboração entre os educadores, mas também estimula a cocriação de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas dos discentes que frequentam a EJA, tendo em vista que eles, agora mais jovens, necessitam de práticas adaptadas às realidades e aos estilos de vida que possuem.

Logo, deve-se assumir que

a diversidade que trazem esses novos atores sociais acena para o muito que ainda temos por discutir e por empreender, ao entender que o centro do desafio com a juvenilização na EJA é atender a diversidade marcada pela heterogeneidade das necessidades de aprendizagem, pelas motivações e pelas condições de estudo. (Filho, 2021, p, 726).

Ao compreender essa transformação identitária da modalidade, os gestores devem ser capazes de incentivar ações que permitam a personalização do ensino, oferecendo suporte adicional aos alunos que necessitam de acompanhamento mais próximo, seja devido a lacunas educacionais prévias ou a desafios específicos, que, muitas vezes, os fizeram abandonar a escola anteriormente. Adicionalmente, a gestão escolar deve incentivar a adoção de estratégias, advindas dos professores, que estimulem a motivação intrínseca dos estudantes, relacionando os conteúdos curriculares às suas vivências e aspirações. Isso pode envolver a incorporação de temas relevantes e contextualizados, tornando o ato de aprender mais significativo para esse público que se apresenta.

Diante disso, nota-se a relevância em adequar a prática à juventude que, paulatinamente, vem se fazendo cada vez mais presente na EJA, aspecto esse que será mencionado a seguir.

3.1.3 A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos

Por muito tempo, a Educação de Jovens e Adultos foi entendida e rotulada como sendo a modalidade destinada, majoritariamente, a indivíduos mais experientes em seus percursos de vida, visto que contribuía, por exemplo, para que pessoas com filhos e já casadas pudessem regressar à escola e retomar os estudos (Buzioli; Tassoni, 2021, p. 1075). Todavia, vê-se que o cenário nacional caminha rumo a um panorama de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos, pois, a partir do que já é percebido em sala de aula, “os jovens entraram definitivamente em cena com suas diferentes trajetórias escolares, com suas expectativas diversas em relação à escola e à modalidade” (Resende; Cassab, 2021, p. 2).

Diante disso, o que se vê são moças e rapazes que, por diferentes razões, não conseguiram concluir a educação básica conforme o esperado e que buscam na EJA uma oportunidade finalizar seus estudos. Carrano (2007, p. 1) aponta que a juvenilização da EJA já constitui “fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula”. Assim, a investigação desse cenário que se estabeleceu na Educação de Jovens e Adultos torna-se primordial.

É necessário pontuar que o movimento de juvenilização dessa modalidade educacional reflete uma série de questões econômicas e sociais que afetam a permanência na instituição de ensino, uma vez que “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das

gerações anteriores” (Dayrell, 2007, p. 1107). Tais aspectos podem ser observados na maior familiaridade com redes sociais e com as tecnologias digitais, por estilos comunicacionais mais diretos e com traços de informalidade bem como um repertório sociocultural que sofre interferências de músicas e jogos cotidianamente utilizados pelos jovens na atualidade. Assim, a tecnologia pode ser “utilizada como uma possibilidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, e como um instrumento capaz de contribuir para formação crítica do cidadão, possibilitando compreender, discutir, e procurar soluções para problemas reais do seu cotidiano social” (Almeida; Silva; Torres, 2021, p. 7).

Posto isso, os docentes necessitam adequar e reconfigurar suas práticas para garantir que a educação oferecida atenda às especificidades juvenis, já que deve haver um “interesse do educador pelo educando e seus saberes, estabelecendo uma relação de ensino e aprendizagem mais próxima” (Buzioli; Tassoni, 2021, p. 1077). Certamente, essa proximidade favorecerá a motivação, a participação e a permanência discente.

À vista de tal preceito, com o objetivo de verificar se algumas práticas cotidianas já têm sido efetivadas, estratégias metodológicas foram feitas, as quais serão explicitadas a seguir.

3.2 METODOLOGIA

Nesta seção, serão apresentados os instrumentos utilizados na pesquisa, a fim de compreender as percepções sobre o noturno, o perfil estudantil atendido, bem como as expectativas que os discentes possuem.

Em prol de investigar de qual maneira tem ocorrido a gestão pedagógica para a EJA na Escola Estadual Paulo Freire, a presente dissertação representa um estudo de caso com enfoque qualitativo, envolvendo uma pesquisa de campo que empregou referências teóricas como fundamentação para a coleta de dados. Em relação ao estudo de caso, Ludke e André (1986, p. 1921) afirmam que que

um estudo de caso visa a descoberta; enfatiza a interpretação em contexto; busca relatar a realidade de forma completa e profunda usa uma variedade de fontes de informações; revela experiências vicárias e permite generalizações naturalísticas; utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível que outros relatórios de pesquisa.

Essa constatação permite compreender que um estudo de caso é uma abordagem de pesquisa que busca, acima de tudo, a descoberta e a compreensão profunda de fenômenos em um contexto específico, ressaltando a importância de compreender não apenas o que acontece,

mas também como e por que acontece, considerando as complexidades do ambiente em que o estudo é realizado.

Quanto à pertinência do estudo de caso, Velho (1978) afirma que a experiência direta com o sujeito da pesquisa é vantajosa, uma vez que o pesquisador já possui conhecimento prévio sobre o tema ou sobre a área em questão. No entanto, é necessário manter a vigilância para que a proximidade e o convívio com o sujeito da pesquisa não exerçam influência indevida no trabalho a ser conduzido, garantindo, assim, que a pesquisa não seja afetada por interferências externas.

Acerca da pesquisa qualitativa, Dalfovo, Lana e Silveira (2008) trazem a ideia de que ela “trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números, ou então os números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise.” (Dalfovo; Lana; Silveira, 2008, p. 9). Isso permite compreender que a pesquisa qualitativa se caracteriza por privilegiar predominantemente dados não numéricos. Em outras palavras, as informações coletadas pelo pesquisador não são quantificadas em termos de números e, quando números são utilizados, desempenham um papel secundário na análise. Essa abordagem destaca a ênfase na compreensão e na interpretação aprofundada dos fenômenos estudados, utilizando uma variedade de fontes qualitativas, como entrevistas e questionários, para capturar a complexidade e a riqueza dos contextos investigados.

O questionário foi um dos instrumentos utilizados na pesquisa para a coleta de dados, aos estudantes (APÊDICE A) e aos professores (APÊNDICE B) e pode ser definido como “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos do pensamento e informação biográfica” (Günther, 2003, p. 231). Tal autor também diz que, ao criar um questionário, é essencial começar considerando a seguinte indagação: quais são os objetivos da pesquisa em relação aos conceitos que serão investigados e à população-alvo?

Em relação ao questionário dos alunos, eles foram aplicados durante as aulas do ensino noturno, tendo autorização da equipe gestora para esse elemento. Foram entregues 35 questionários solicitando aos alunos que devolvessem ao final do turno, estruturando uma aplicação do tipo censitária. 33 questionários foram respondidos, perfazendo o total de 94% de representatividade.

Já no que diz respeito aos questionários dos professores, em uma reunião de módulo em que estavam 10 professores da EJA, foram entregues as perguntas a serem respondidas e todos os docentes assim fizeram, evidenciando 100% de adesão.

Os questionários foram subdivididos nas seguintes categorias: Práticas pedagógicas; Planejamento e Perfil dos alunos, por exemplo. Além disso, foram direcionadas, garantindo que esse instrumento de coleta de dados fosse adequado para alcançar os objetivos estabelecidos pela pesquisa.

As análises dos questionários aplicados a estudantes e professores foram organizadas separadamente, de modo a captar as percepções, desafios e necessidades específicas de cada grupo, em prol de garantir uma compreensão mais precisa das dinâmicas educacionais envolvidas na EJA. Essa abordagem permitiu, ainda, identificar pontos de convergência e divergência nas perspectivas dos alunos e dos docentes, o que possibilitou a elaboração de estratégias de gestão escolar mais eficazes e adequadas às particularidades de cada grupo.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada com a diretora da escola, que

está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (Manzini, 2004, p. 154).

Nesse sentido, a entrevista foi marcada por possuir um roteiro que permitia a entrevistada se sentir à vontade para expressar livremente suas opiniões e perspectivas sobre o assunto discutido. As entrevistas realizadas com a gestora (APENDICE C) e com os dois estudantes da EJA (APENDICE C) buscaram coletar dados acerca dos desafios enfrentados no ambiente educacional noturno e das percepções sobre as necessidades dos alunos que frequentam a EJA. Destaca-se que o roteiro de entrevista, para fins de triangulação das respostas, apresentou as mesmas categorias de estruturação do questionário. A seguir, passa-se para as análises dos dados.

3.3 A GESTÃO PEDAGÓGICA PARA A EJA NA E.E. PAULO FREIRE

Como dito em outros momentos do texto, a modalidade de ensino EJA, na escola em estudo, passou por um processo de juvenilização que, de fato, interfere na dinâmica das aulas e requer a coexistência de práticas cotidianas adaptadas a esse novo público-alvo.

Sendo assim, é importante analisar e diagnosticar as possíveis fragilidades nesse processo de ensino-aprendizagem, assim como verificar se há, de fato, uma adaptação curricular e ações voltadas à Educação de Jovens e Adultos na E.E. Paulo Freire, levando-nos a “questionar o papel do nosso sistema escolar e de sua cultura única” (Arroyo, 2017, p. 175).

Além disso, reconhecer quem são os estudantes que compõem a EJA na referida instituição de ensino e verificar se há uma condução pedagógica em prol de seus anseios e necessidades faz-se indispensável. Logo, as subseções que se seguem apresentarão uma análise dos resultados obtidos em questionários aplicados a professores e a alunos em e em entrevistas com alguns discentes, instrumentos que possibilitarão a identificação de fatores externos e internos que podem afetar a permanência e no sucesso escolar.

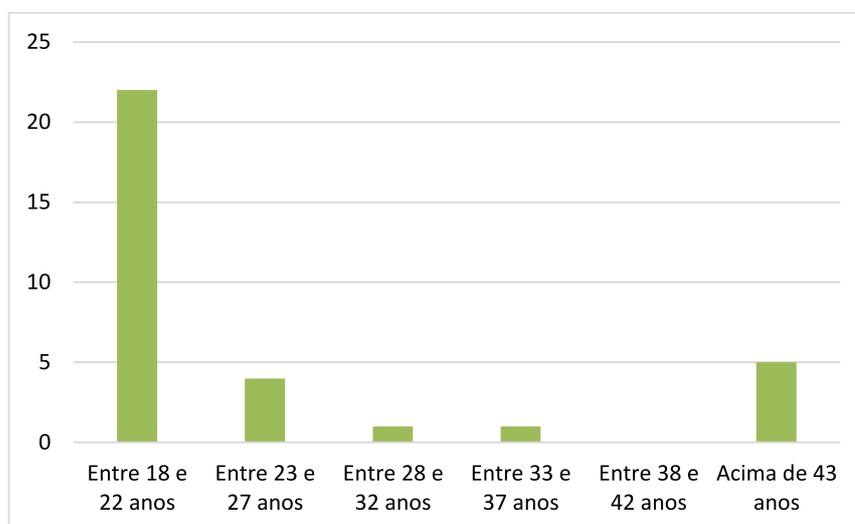
3.3.1 Perfil dos alunos que estudam na EJA em 2024

As primeiras assertivas concentraram-se na compreensão das características dos perfis identitários dos estudantes que compõem a EJA, pois, conforme destacado pela bibliografia e pelas percepções anteriormente mencionadas, há um fator etário significativo que precisa ser considerado. Para corroborar essa ideia, foram feitas, além dos questionários, duas entrevistas semiestruturadas com estudantes bem jovens, os quais chamaremos de Raul e Olívia¹⁴. Raul tem 18 anos, é do sexo masculino e não trabalha; já Olívia tem 19 anos, é do sexo feminino e trabalha, de segunda a sábado, sem carteira assinada há alguns meses. Ambos residem no bairro Fortaleza, mas estudam em séries distintas: Raul está no 2º EJA enquanto Olívia, no 3º.

A partir dos 33 questionários aplicados aos discentes, constatou-se que cerca de 19 respondentes são do sexo feminino e que quase a totalidade do percentual da amostra - que se encontram matriculados no primeiro semestre de 2024 - são jovens com menos de 33 anos (27 alunos).

¹⁴ Foram utilizados nomes fictícios para manter o sigilo dos estudantes participantes.

Gráfico 10 – Faixa etária dos estudantes da EJA no primeiro semestre de 2024.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado (2024).

É importante destacar também que 22 estudantes que responderam ao questionário têm, no máximo, 22 anos. Essa informação corrobora as percepções de Carrano (2007) que já afirmava ser a juvenilização da EJA um fenômeno crescente. O autor enfatiza que “nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta” (Carrano, 2007, p.5), o que evidencia que os estudantes da EJA que estão matriculados na E.E. Paulo Freire, necessitam, antes do tempo, terem responsabilidades de adultos devido às circunstâncias de vida, o que, por sua vez, pode contribuir para o fracasso escolar e para um ingresso na EJA.

Para Raul, durante a entrevista, a juventude se faz tão expressivamente presente na Educação de Jovens e Adultos tendo em vista que “querem acabar a escola mais rápido” (Raul, entrevista concedida em 23 de maio de 2024). Já Olívia acredita que o desinteresse pelo ensino regular também é motivador para o ingresso nessa modalidade de ensino. A partir dessas ponderações das respostas dos alunos e dos dados etários obtidos pelo questionário, é preciso que, nos cursos de formação para professores que trabalham com a EJA, haja um conhecimento sobre “essa condição adolescente-juvenil e sua diversidade” (Arroyo, 2017, p. 224), pois compreender as nuances dessas trajetórias educacionais é essencial para desenvolver práticas pedagógicas que ressignifiquem o papel da EJA na vida desses jovens. Isso assemelha-se também as ideias de Resende; Cassab (2021, p. 3), ao nos dizerem que “a EJA, outrora vista como o lugar da satisfação profissional, especialmente por atender os adultos e idosos, hoje

impõe desafios aos professores, que precisam enfrentar as tensões que se instauram a partir da presença massiva dos jovens na sala de aula”. É preciso, dessa forma, reconsiderar as abordagens pedagógicas para lidar com essa nova dinâmica etária, promovendo um ambiente de aprendizagem responsivo às necessidades das juventudes.

Ao serem perguntados sobre filhos, 13 alunos os têm e 20 não os possuem, realidade que difere daquela vivenciada pelos estudantes mais velhos que antes eram os que predominavam na Educação de Jovens e Adultos.

Em relação ao número de reprovações, 14 estudantes afirmaram já terem sido reprovados nas séries regulares duas ou mais vezes, o que contribui para reforçar o estereótipo punitivo que o ensino noturno possui, visto que o período da noite abriga aqueles estudantes que “diante das disciplinas cometidas são explicitamente ameaçados/as de transferência de turno, como uma severa punição” (Sales, 2012, p. 141). Isso é fundamental para evidenciar o perfil e a necessidade de os docentes compreenderem as características de um público-alvo cada vez mais jovem.

Nessa linha de raciocínio, em relação a terem deixado de frequentar a escola, 20 alunos responderam afirmativamente, demonstrando que “as histórias de impossibilidades nos levam à confirmação das marcas das dificuldades de acesso e permanência na escola, bem como a confirmação da educação como um direito público e subjetivo que não foi garantido” (Buzioli; Tassoni, 2021, p. 1075-1076). Para compreender os motivos dos alunos terem deixado de frequentar a escola, o questionário apresentava uma assertiva sobre esses dificultadores. O quadro 2 sistematiza os motivos que fizeram com que os estudantes parassem de ir à escola.

Quadro 2 - Motivos pelos quais os estudantes respondentes deixaram de frequentar a escola em algum momento de sua formação

Motivos para deixar de frequentar a escola	Quantidade de respostas obtidas
Rotina de trabalho exaustiva	7
Casamento	3
Estudante não aceitou a reprovação	3
Incompatibilidade com as exigências do quartel	2
Falta de dinheiro para ir até à escola	2
Bullying	1
Não havia colégio público após o 5º ano	1

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos nos questionários aplicados aos alunos da EJA (2024).

Os fatores atrelados ao gênero (como o casamento precoce – a exemplo das mulheres – e o alistamento militar) também se fazem presentes nas respostas obtidas, juntamente a fatores

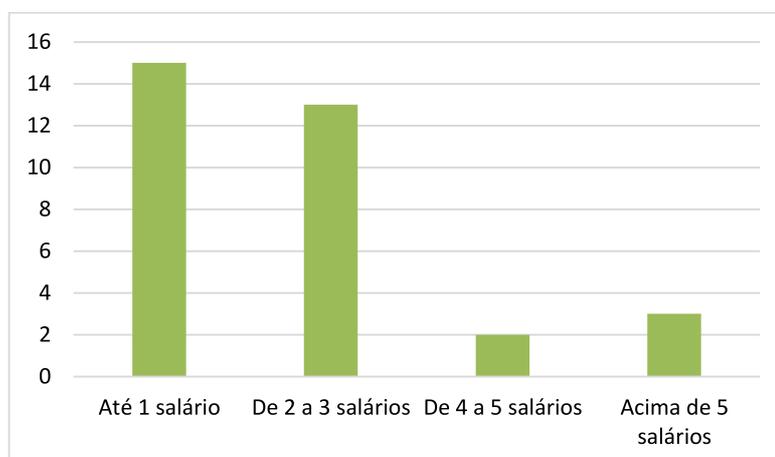
de caráter comportamental, como o repúdio à reprovação e o *bullying*. O que se constata é que “processos econômicos, sociais, culturais e políticos que definem nossa sociedade capitalista produzem uma série de fatores externos que os tensionam para fora da escola” (Resende; Cassab, 2021, p. 11).

Como percebido no quadro 2, as questões financeiras bem como a difícil decisão de conciliar trabalho e estudo, mesmo se tratando de pessoas jovens, se fizeram e se fazem presentes cotidianamente na vida dos respondentes, o que indica a aquisição de responsabilidades financeiras que se confrontam com a continuidade da rotina escolar, o que os obriga, uma vez que retornam à escola, “a interrogar, a nós e a eles, de que trabalhos chegam e a que trabalhos voltarão” (Arroyo, 2017, p. 52). Nesse sentido, mesmo retornando à escola, o entendimento de que essas pessoas continuam necessitando conciliar trabalho e estudo, visto que 25 respondentes trabalham e 8 não, precisa permear o processo educativo e a prática docente, de modo que tais indivíduos não sejam, mais uma vez, marginalizados no que concerne aos seus direitos educacionais.

Ainda nesse cenário, constatou-se que, entre os estudantes que afirmam trabalhar, 11 possuem uma jornada laboral entre 6 e 8h diárias. Verificou-se, ainda, que os motivos pelos quais necessitam conciliar trabalhos e estudos variam, mas a aquisição da independência financeira a principal responsável para isso, pois 9 dos que trabalham assim o fazem para arcar com suas próprias despesas. Tal constatação dialoga com a evidência da pouca idade dos que, agora, frequentam a EJA, haja vista que 25 respondentes são solteiros e se sustentarem, já que “para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo” (Dayrell, 2007, p. 1110).

Ainda no questionário efetuado, características associadas à renda e à raça também foram encontradas: a maior parte dos estudantes recebe até 1 salário mínimo. O gráfico 11 apresenta os dados relacionados a renda familiar dos discentes.

Gráfico 11 – Renda familiar estudantes da EJA no primeiro semestre de 2024.

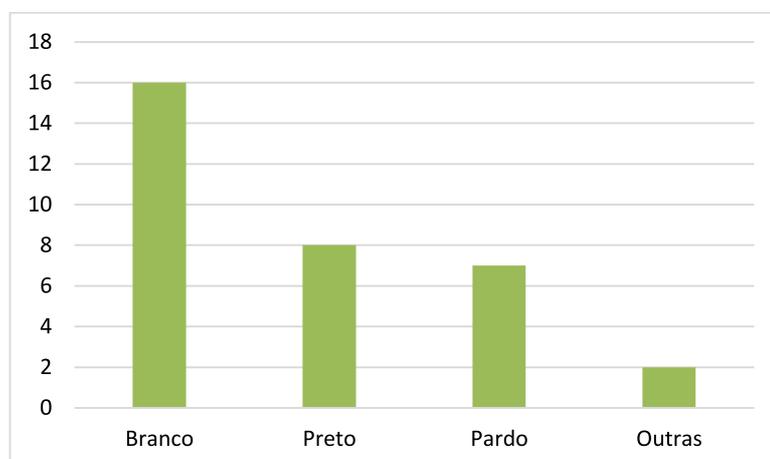


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado (2024).

O gráfico 11 evidencia que a maior parte dos estudantes que recorrem à EJA para finalizar seus estudos possuem renda familiar de até 1 salário mínimo. Isso reforça a fala de Arroyo (2017) como também de Carrano (2007), visto que as respostas obtidas demonstram “o percurso intermitente – reprovações, abandonos e retornos – dos jovens pobres em sua relação com a escola” (Carrano, 2007, p. 6). É importante destacar que o salário mínimo declarado pelos estudantes é usado para sustentar até 5 indivíduos na maioria dos casos, já que 14 respondentes disseram viver com mais 4 pessoas. Ademais, 14 deles alegaram não ter carteira assinada, mais um fator que caracteriza a vulnerabilidade do grupo social que frequenta a EJA na escola em questão.

Nas palavras de Arroyo (2017), políticas educacionais, a exemplo da EJA, “têm endereços certos, coletivos sociais, raciais certos: os trabalhadores empobrecidos, negros” (Arroyo, 2017, p. 115). No entanto, de acordo com o gráfico 12, constatou-se que 16 alunos se autodeclararam brancos.

Gráfico 12 – Raça autodeclarada pelos estudantes da EJA no primeiro semestre de 2024.



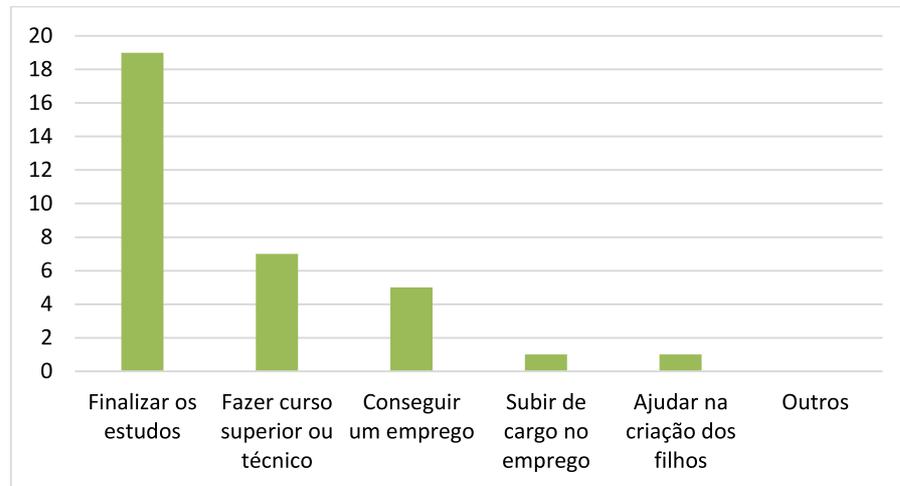
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado (2024).

Diferentemente dos estudos macro sobre a EJA, como de Arroyo (2017), a maior parte dos alunos se autodeclararam branco. Cabe ressaltar que esses dados partem da própria percepção dos alunos sobre a sua heteroidentificação e os processos relativos a raça/cor são estruturados com variabilidades sociohistóricas para essa composição.¹⁵ Os dados de raça/cor são apresentados no gráfico 12. A partir dos dados sobre esse elemento social percebemos a modificação do cenário esperado na escola analisada e, até então, visto no noturno e nessa modalidade pode ser decorrente das políticas de acesso à educação, a exemplo das cotas raciais nas universidades, o que pode ter incentivado mais jovens negros a continuarem seus estudos nas modalidades regulares de ensino, reduzindo a necessidade de, posteriormente, buscarem a EJA.

Mesmo diante de inúmeras adversidades vividas durante o percurso educacional e fora das salas de aula, é evidente que o retorno dos educandos à escola se deve a um fator principal: finalizar os estudos, em conformidade ao exposto no gráfico 13, que mostra as respostas dos alunos a uma pergunta do questionário.

¹⁵ Sobre a discussão de raça/cor pode ser consultado o seguinte texto introdutório: GOMES, I.; MARLI, M. As cores da desigualdade. Retratos: a Revista do IBGE, Brasília, n. 11, p. 14-19, maio 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf. Acesso em: 04 jan. 2022.

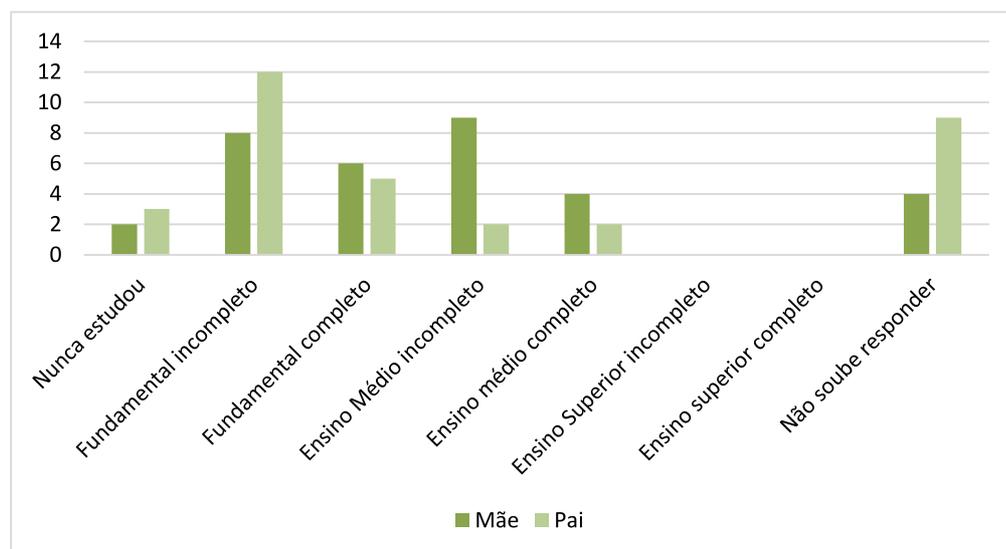
Gráfico 13 – Motivos pelos quais os estudantes retornaram aos estudos.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado (2024).

Tais indivíduos carecem, então, de condições para que consigam alcançar o que almejam. O anseio por concluir a educação básica motiva-os a se matricularem, entretanto, os eventos que ocorrem ao longo deste percurso são determinantes para dizer se eles conseguirão ou não finalizar essa etapa. Além disso, a trajetória educacional dos pais também interfere no percurso estudantil, como pode ser observado no gráfico 14:

Gráfico 14 – Escolaridade do pai e da mãe dos respondentes.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado (2024).

Ao constatar, a partir do gráfico 14, que 9 mães não têm o ensino médio completo e que 12 pais não possuem sequer o ensino fundamental finalizado, pode-se inferir que a não

efetivação da educação básica dos familiares indica que os estudantes trilham caminhos semelhantes aos de seus pais, já que compete a eles formular “estratégias de forma a orientar, da forma mais eficaz possível, a trajetória dos filhos, sobretudo, nos momentos de decisões cruciais (continuação ou interrupção de estudos, mudança de estabelecimento, escolha do curso superior, entre outros)” (Nogueira & Nogueira, 2002, p. 22). Isso sugere, então, que a perpetuação do baixo nível de escolaridade entre gerações é um fator significativo na trajetória educacional dos jovens que frequentam a EJA, evidenciando a necessidade de intervenções educacionais que rompam esse ciclo e promovam maior inclusão e acesso à educação.

Por isso, é indispensável assegurar, a jovens e adultos, “uma formação escolar que respeite suas diferenças e seus conhecimentos prévios, além da simples agregação, construção e sistematização de outros conhecimentos e valores” (Souza; Azambuja; Pavão, 2012, p. 5). Somente com essas medidas será possível uma educação inclusiva e eficaz que permita a conclusão da formação básica. Esse papel compete ao professor cujo perfil será evidenciado a seguir.

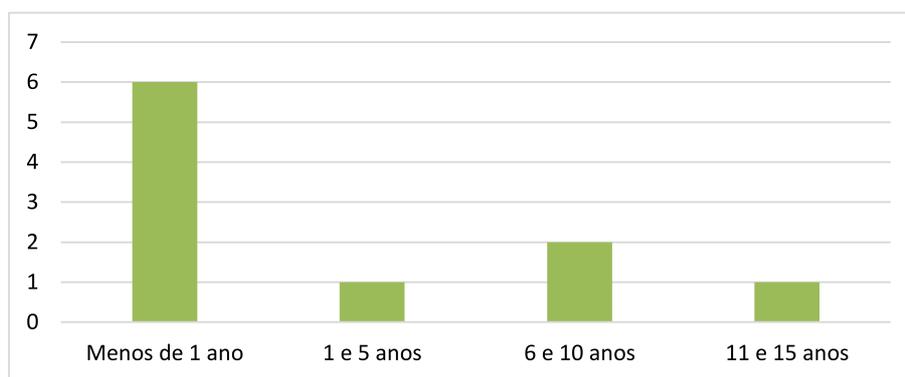
3.3.2 Perfil dos professores

Freire (1987) afirma, em outras palavras, que a educação libertadora só poderá ser concebida por aqueles que não possuem interesses egoístas nem têm falsa generosidade. Desse modo, mostra-se indispensável um professorado que acolha e que reconheça as potencialidades estudantis, mesmo diante dos desafios cotidianos em sala de aula.

Com a Educação de Jovens e Adultos, essa concepção não poderia ser diferente. Partindo do pressuposto de que “o processo educativo, sobretudo nessa modalidade de ensino, deve extrapolar a simples concepção conteudista e incorporar aspectos relacionados à cultura e à realidade vivencial dos educandos” (Soares; Pedroso, 2016, p. 264), é dever do educador criar um ambiente de aprendizado que valorize e integre as experiências de vida dos alunos, respeitando as suas singularidades. Posto isso, compete identificar o perfil de quem leciona para a EJA na instituição escolar analisada.

Mediante o questionário aplicado aos docentes que atuam na EJA, percebeu-se que 7 professores dos 10 entrevistados são homens. Além disso, 7 também se autodeclaram brancos e metade dos docentes possui entre 34 e 41 anos. O gráfico 15 apresenta o tempo de atuação dos professores na escola.

Gráfico 15– Tempo de docência na escola pesquisada.

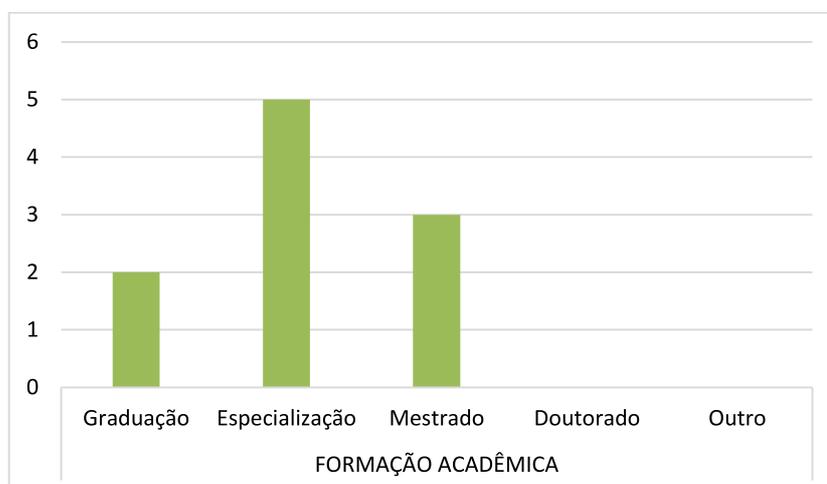


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado (2024).

Observou-se que 6 docentes que responderam à pesquisa lecionam na escola há menos de um ano. Esse número indica a alta rotatividade de professores que atuam na EJA, o que impacta na continuidade e na qualidade do processo educativo, dificultando a criação de vínculos sólidos. Entendendo-se que “compete ao corpo docente formular políticas, a partir das diretrizes educacionais socialmente sancionadas, elencar prioridades dos sistemas e das escolas” (Gadotti; Romão, 2011, p. 91), as sucessivas trocas do corpo docente que compõe a modalidade de ensino podem contribuir para a fragmentação das políticas educacionais e para ineficácia das estratégias pedagógicas.

Além disso, o fato de a EJA ser um projeto e não garante a continuidade desse segmento de ensino pode contribuir para a insegurança docente em lecionar para essa modalidade educacional. Segundo Almeida et al. (2021), uma das dificuldades destacadas na literatura refere-se à formação de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, o gráfico 16 traz a formação educacional dos professores respondentes.

Gráfico 16– Formação acadêmica dos professores que atuam na EJA da E.E. Paulo Freire em 2024



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado (2024).

Diante disso, todos os respondentes asseguraram ter formação para atuar na área em que lecionam e somente 2 limitaram-se à graduação, os demais possuem especialização e/ou mestrado e/ou doutorado. Todavia, 8 professores não possuem formação específica para lecionar na EJA e disseram não ter recebido essa capacitação nem mesmo na escola, fato que pode comprometer a qualidade das aulas ministradas e contraria um pressuposto importante defendido por Arroyo (2017, p. 165): “que na formação de licenciados em cada área do conhecimento seja garantido o direito a entender que valores, que culturas marcaram a produção desses conhecimentos”.

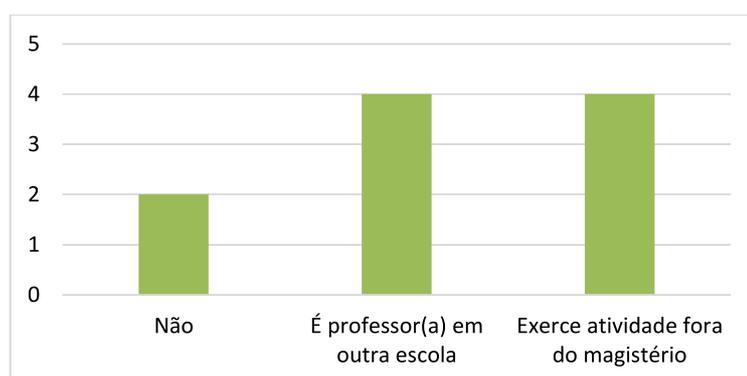
Por meio do questionário, verificou-se também que metade dos professores respondentes leciona há mais de 10 anos. Nesse sentido, mesmo diante de docentes experientes, é importante que haja processos de formação continuada que objetivem acolher o novo público-alvo da EJA que, decerto, encontra-se bem diferente do que aquele que alguns desses profissionais podem ter se deparado ao iniciarem sua jornada educacional. Esse público-alvo, marcado por uma pluralidade de experiências de vida e contextos socioeconômicos, demanda “adotar modelos de atendimento EJA que convirjam para as diferentes necessidades e situações concretas de vida da população” (Gadotti; Romão, 2011, p. 147), ou seja, mecanismos educacionais que promovam o engajamento e a aprendizagem significativa. Assim, investir na formação contínua dos educadores não é apenas uma estratégia de aprimoramento profissional, mas uma necessidade imperativa para assegurar a relevância da educação oferecida na EJA,

contribuindo para a redução das desigualdades educacionais e para a promoção de uma sociedade mais equitativa.

Quanto à carga horária do professorado, 2 respondentes declararam lecionar em mais de um turno na E.E. Paulo Freire, enquanto os outros 8 afirmaram estar na escola apenas no noturno. Essa informação se mostra relevante, uma vez que, por muito tempo, a escola noturna era vista como o espaço para o estudante analfabeto, idoso, que queria retomar o estudo. Todavia, esse panorama, como já dito anteriormente, mudou. O ensino noturno é para onde “se dirigem muitos/as jovens, do ensino regular, ou porque trabalham ou devido à carência de ofertas de vagas no diurno” (Sales, 2012, p. 146). Logo, um professor que tem as aulas à noite como exclusividade na escola pode se deter a conhecer melhor o alunado com quem convive, tem a oportunidade de desenvolver uma relação pedagógica mais próxima e contextualizada com seus estudantes, mais alinhada às necessidades dos jovens que buscam na EJA uma oportunidade de concluir sua educação básica, muitas vezes interrompida por diferentes fatores ao longo de suas vidas.

No entanto, o fato de atuar apenas em um turno na escola não exclui a necessidade de os professores terem que trabalhar em mais de uma escola ou exercerem uma outra profissão, conforme pode ser observado no gráfico 17.

Gráfico 17– Professores que exercem mais de uma atividade remunerada



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado (2024).

Em um cenário de desvalorização salarial acentuada, os docentes precisam completar sua renda com mais de uma atividade remunerada e os professores respondentes comprovam isso. Nesse contexto, é evidente “a insatisfação com as atuais estruturas salariais, carreiras profissionais e condições de trabalho, bem como os efeitos desse processo na qualidade da educação” (Dourado et al., 2007, p. 22). Assim, os efeitos dessa jornada dupla, às vezes tripla,

de trabalho estão visíveis no ensino noturno, pois os professores, sobrecarregados e frequentemente exaustos, podem enfrentar dificuldades para planejar e executar práticas pedagógicas inovadoras e eficazes, o que compromete a qualidade do ensino e o engajamento dos alunos.

Visto o perfil do professorado que atua na EJA, a próxima subseção elencará um panorama pedagógico da Educação de Jovens e Adultos da escola analisada, tanto sob o viés estudantil quanto docente.

3.3.3 Panorama pedagógico da EJA na E.E. Paulo Freire: a percepção de estudantes e de docentes

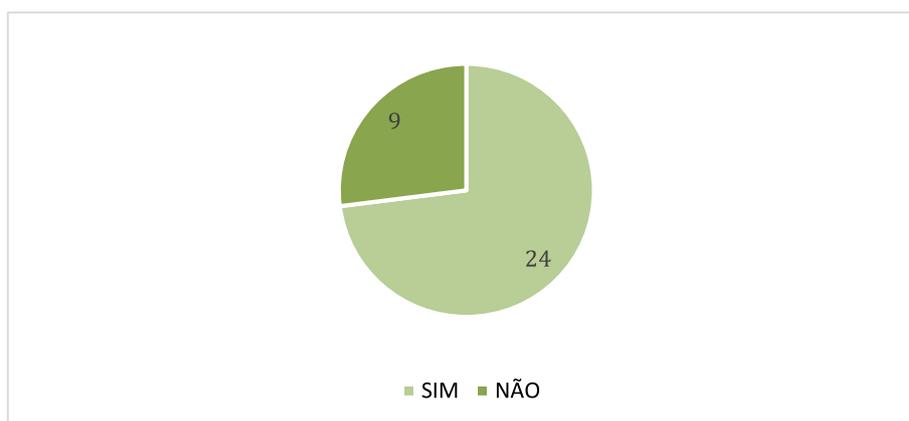
Quando um indivíduo se compromete a ser professor, pressupõe que ele conheça os inúmeros desafios que acometem a profissão, como falta de recursos didáticos e estruturais, baixa remuneração e sobrecarga de trabalho. Todavia, mesmo de posse desses imbróglis, é esperado que o docente encontre mecanismos para oportunizar aulas condizentes ao perfil de seus alunos e à realidade em que eles se encontram. Muitos estudantes percebem quando seus professores não dominam o conteúdo e, principalmente, quando não preparam uma aula destinada a eles, o que afasta, portanto, os docentes de compromissos que deveriam ter com a educação, sendo alguns deles “equilíbrio, competência, compromisso” (Gadotti; Romão, 2011, p. 92). Por meio do questionário e das entrevistas semiestruturadas com discentes, foi possível verificar como a questão acadêmica tem sido percebida pelos estudantes da E.E. Paulo Freire.

Inicialmente, compete contextualizar o momento anterior ao ingresso, de fato, na EJA, mais especificamente a ocasião da matrícula dos estudantes, visto que o aluno que decide retornar aos estudos encontra-se “carente de acolhimento e de compreensão, excluído daquele espaço educativo” (Filho, 2021, p. 724). Nesse sentido, 25 estudantes afirmaram se sentir acolhidos durante suas matrículas, enquanto 8 não se sentiram bem-vindos em seus regressos. A taxa, ainda que reduzida, de discentes que não se viram acolhidos ao retornar às atividades escolares, evidencia a necessidade de aprimoramentos nas estratégias de recepção e de reintegração dos alunos, em prol não apenas do acesso à educação, mas também da garantia a um ambiente que promova a motivação para a continuidade dos estudos. A opinião dos dois discentes entrevistados reforça o que os motivou a retornar às aulas: Raul afirmou que queria “terminar mais rápido a escola”, enquanto Olívia disse que a “facilidade para passar de ano” foi o fator preponderante para optar por essa modalidade educacional. Quando perguntados sobre

os motivos que os fizeram continuar, os dois alegaram ser o diploma o principal fator de motivação para a conclusão dos estudos. A associação entre os discursos estudantis e a percepção de Dayrell (2007) apresenta uma similaridade, pois para o autor os jovens entendem a escola como uma “obrigação necessária com vista a necessidade dos diplomas” (Dayrell, 2007, p. 1106). Entendemos, diante de tais elementos que, para esses jovens a escola se transformou em um espaço de instrumentalização do conhecimento, no qual a aquisição do diploma sobrepõe ao desejo por aprendizado significativo.¹⁶

No que tange ao contato professor-aluno, 24 respondentes alegaram que os professores reconhecem as realidades estudantis, entretanto 9 não percebem essa mesma preocupação dos educadores, como pode ser visto no gráfico abaixo.

Gráfico 18– Os professores levam em conta a sua realidade?



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado (2024).

De posse das informações acima, cabe informar que uma parte dos que responderam ao questionário mostraram-se receosos em assinalar “Não”, pois alegaram que alguns professores adequam às aulas e às atividades propostas às múltiplas realidades presentes na turma e que, por isso, não queriam prejudicar esses docentes. Um desses estudantes, que será nomeado – ficticiamente – de Hélio, escreveu, ao lado do questionário, a seguinte frase: “Por sermos da EJA, acho que deveriam nos dar menos trabalho para a casa e mais trabalho na sala, pra não termos que fazer prova”. A fala do jovem demonstra uma necessidade percebida pelos alunos de uma abordagem pedagógica mais integrada ao contexto da sala de aula, reduzindo a

¹⁶ Para Dayrell (2007) a escola torna-se enfadonha para o jovem, à medida que ele não consegue identificar proximidades com suas relações e práticas cotidianas.

carga de tarefas extracurriculares que, muitas vezes, se tornam um obstáculo para aqueles que já enfrentam múltiplos desafios fora do ambiente escolar.

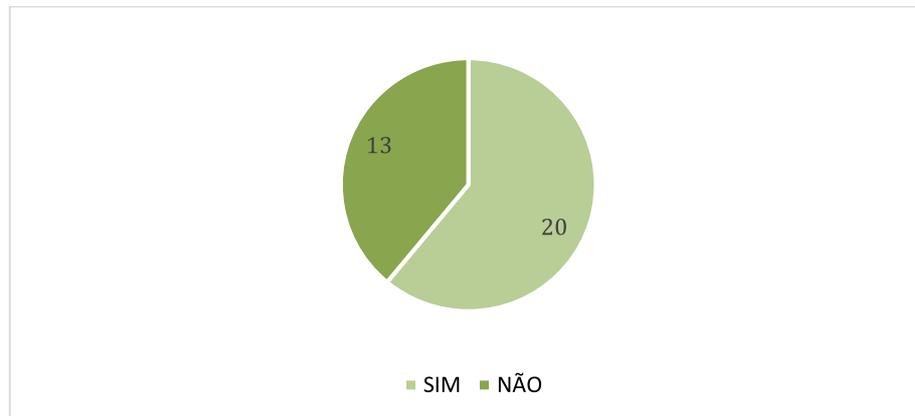
Essa percepção dos respondentes assemelha-se à opinião de Olívia e Raul, durante as entrevistas, ao alegarem que alguns professores se preocupam com o conteúdo, promovendo aulas adequadas às especificidades da turma, mas que outros não têm esse mesmo olhar atento. Essas respostas enfatizam a ideia de que nas escolas é comum uma “espécie de democratismo confortável (para o educador), na medida em que não é necessário grande empenho e, muito menos, trabalho” (Gadotti; Romão, 2011, p. 87). Logo, esse trabalho condizente ao menor esforço é corroborado mediante resposta dos discentes acerca dos recursos pedagógicos utilizados pelos educadores, que são o quadro e as “folhas que eles entregam”, conforme dito por Olívia.

Essas ideias vão de encontro ao preconizado por Vasconcellos (2006, p. 108), pois, segundo ele, “a aprendizagem não ocorre no vazio, no abstrato, num mundo à parte, mas, pelo contrário, num determinado contexto, numa determinada realidade, que se contemple a própria sala de aula, a escola...”. Diante desse cenário, é preciso que o professor repense suas práticas, as metodologias aplicadas à EJA, de modo que a condução das atividades seja condizente às expectativas dos jovens que frequentam essa modalidade de ensino.

Uma das formas de reconfigurar o processo de ensino-aprendizagem é por meio de projetos interdisciplinares. Nesse viés, em um projeto interdisciplinar, é essencial que os limites entre as disciplinas sejam cruzados. Tanto estudantes quanto educadores devem construir conexões a partir dos conhecimentos que encontram, necessitando de curiosidade para superar as barreiras impostas pela abordagem disciplinar e tradicional da escola. (Hernández; Ventura, 2017). Posto isso, ao serem questionados sobre a presença de atividades interdisciplinares, 20 estudantes afirmaram ter conhecimento dessas práticas, contrariando os 13 que não percebem essa dinâmica no cotidiano escolar. Portanto, a divergência nas percepções dos alunos demonstra a existência de lacunas na comunicação e na execução desses mecanismos pedagógicos, apontando possíveis inconsistências na aplicação dos projetos interdisciplinares, o que, por conseguinte, pode acarretar uma experiência desigual entre os que frequentam a EJA.

Também houve o mesmo percentual de divergência ao serem questionados sobre o acolhimento que os professores fornecem quando há dúvidas estudantis, conforme pode ser observado no gráfico 19:

Gráfico 19– Os professores acolhem as dúvidas estudantis?

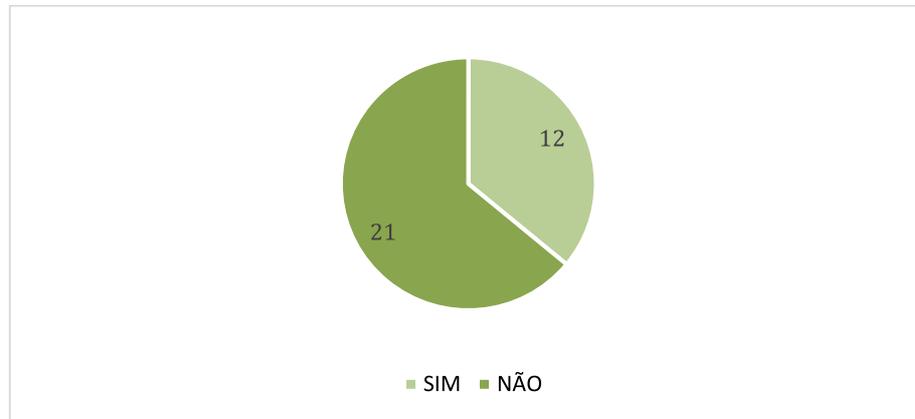


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado (2024).

Desse modo, pode-se constatar que 20 discentes afirmam ser acolhidos ao apresentarem dúvidas, enquanto 13 não se veem dessa forma. Essa outra divergência é um retrato da maneira como o estudante vivencia o ambiente educacional e de como interage com o corpo docente. Isso ocorre, visto que, em muitos casos, “por mais que o mestre tente ser democrático, dialogal, vê-se bloqueado pelo caráter absoluto, neutro, objetivo, cientificista dos conteúdos que têm de ensinar. São conteúdos que se impõem sobre as mentes em formação dos educandos e até dos docentes, sem espaço para qualquer reação, contestação”. (Arroyo, 2017, p. 134). Logo, essa disparidade entre os grupos é um reflexo da rigidez estrutural presente nas salas de aula da EJA, haja vista que o conteúdo acadêmico é quase sempre visto como inquestionável, o que prejudica a criticidade estudantil e impede que os docentes consigam estruturar suas aulas por meio de dinâmicas mais flexíveis e de diálogos frequentes.

Foi percebido, ainda, que a preocupação em cessar todo o conteúdo acadêmico estipulado para as turmas da EJA excede à confecção de materiais que sejam claros aos alunos. Ao serem questionados se os materiais produzidos pelos professores facilitam o entendimento, a maior parte dos respondentes (21 alunos) alegou que esses materiais não contribuem para que entendam a matéria, conforme pode ser observado no gráfico 20.

Gráfico 20– Os materiais feitos pelos professores facilitam o entendimento?



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado (2024).

Os recursos didáticos empregados pelos professores também necessitam ser adequados às exigências que o alunado da EJA possui, todavia o que se observa é

um tratamento secundário, tanto no que diz respeito aos recursos, como ao acompanhamento, planejamento, metodologia e avaliação da EJA, bem como na formação inicial e continuada dos profissionais para atuar na EJA, o que tem contribuído para o fracasso e conseqüentemente exclusão social dos indivíduos que fazem parte a educação de jovens e adultos. (Almeida; Silva; Torres, 2021, p. 9).

Diante de tal cenário, espera-se que os professores repensem suas práticas e busquem utilizar recursos didáticos adequados na tentativa de superar esse quadro desigual entre o que é ofertado ao ensino regular e à Educação de Jovens e Adultos. Ao serem questionados, 23 respondentes alegaram que os professores utilizam recursos diferenciados, contrapondo aos 10 que disseram que não. Isso, por sua vez, se configura como uma tentativa do professorado em melhorar a qualidade do ensino e, por conseguinte, a aprendizagem de jovens e adultos. Todavia, a discrepância permite inferir que embora tenham algumas iniciativas para a utilização de recursos diferenciados, elas ainda são mal distribuídas, o que reflete, mais uma vez, a necessidade de uma política educacional mais robusta.

No que tange às tarefas escolares, Raul alega conseguir fazê-las “de boa”, segundo ele. No entanto, Olívia diz que faz essas atividades “no ônibus ou antes da aula do professor”, pois, em seu tempo livre, precisa “cuidar da irmã mais nova”, “fazer comida” e “descansar”, já que sua rotina laboral excede 6h diárias. As vivências escolares dos dois estudantes evidenciam que o dia a dia desses jovens é “marcado pelas condições desiguais que estruturam nossa sociedade e pelas diferenças que constituem suas identidades” (Resende; Cassab, 2021, p. 4). Portanto,

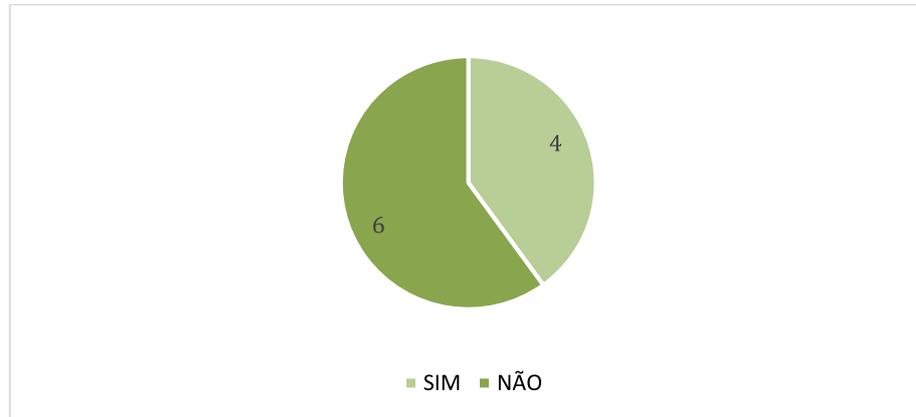
considerar a dualidade existente é primordial para ajustar as práticas educativas, já que muitos alunos se veem desestimulados tendo em vista a precariedade de práticas condizentes às necessidades que possuem.

Como visto, o estudante que opta por voltar a estudar necessita ser amparado pela comunidade educativa, em especial pelo corpo docente, caso contrário esse desamparo pode contribuir para que os alunos comecem a faltar ou desistam de estudar. Nesse viés, ao serem perguntados sobre o que os impede de ir às aulas, Raul alegou o “cansaço” e a “preguiça” como fatores que dificultam sua ida cotidiana à escola. Todavia, por trabalhar todos os dias, Olívia alega ser o “cansaço do trabalho” o motivo pelo qual falta a algumas aulas. Isso evidencia que pessoas como a aluna anseiam pela resposta a esta pergunta: “o diploma lhes dará direito a um trabalho não mais provisório? Direito a uma identidade social não mais provisória?” (Arroyo, 2017, p. 55).

Por isso, a presença de práticas pedagógicas condizentes às realidades estudantis é indispensável, ainda mais em um contexto de juventudes que, hoje, lotam as salas de aula da EJA e apresentam rotinas distintas. Os trabalhos em grupo se mostram uma boa opção para isso e já são uma estratégia adotada na E.E. Paulo Freire. Esse dado pode ser comprovado, uma vez que 25 alunos entrevistados disseram que os docentes utilizam esta prática em suas aulas, enquanto 8 não percebem essa metodologia. Tal informação mostra-se mais relevante ainda quando consideramos a importância da socialização para os jovens – sendo estes a maior parte dos estudantes da EJA na referida escola -, visto que “sociabilidade, para eles, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (Dayrell, 2007, p. 1112). Logo, a presença de atividades em grupos é capaz de promover a aprendizagem colaborativa e, sobretudo, fortalecer a construção identitária e o senso de pertencimento estudantil.

Assim, o esperado era que os docentes se sentissem preparados fazer atividades como essa e para lidar com as especificidades que permeiam essa modalidade de ensino, contudo não é o que ocorre. Ao serem questionados, 6 educadores da E.E. Paulo Freire dizem não se sentir preparados para lecionar na Educação de Jovens e Adultos, conforme demonstrado no gráfico 21:

Gráfico 21– Você se sente preparado para atuar na EJA?



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado (2024).

A partir do momento que apenas 4 professores se dizem preparados para atuar como professor da EJA, é evidenciado um cenário de má formação docente, que reflete na qualidade das aulas oferecidas, já que “a formação não tem por objetivo trabalhar o discurso, mas a prática” (Gadotti; Romão, 2011, p. 97). Assim, enquanto o aprimoramento profissional não ocorrer, as aulas da EJA continuarão desinteressantes e descontextualizadas das vivências de jovens e adultos.

Em relação aos recursos didáticos, os educadores foram questionados sobre os mecanismos educacionais que utilizam nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. Na ocasião, os professores respondentes podiam assinalar mais de uma alternativa e o compilado das respostas pode ser visto no quadro 3.

Quadro 3 – Recursos didáticos utilizados na EJA

Recursos didáticos utilizados na EJA	Quantidade de respostas obtidas
Quadro.	10
Giz.	10
Oralidade.	10
Materiais impressos (fotocópias).	5
Recursos tecnológicos.	5
Músicas.	4
Materiais impressos (apostilas).	1
Livro didático.	1
Poemas.	1

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos nos questionários aplicados aos professores da EJA (2024).

A partir das informações obtidas, é possível perceber que a totalidade dos respondentes alegou utilizar metodologias tradicionais de ensino, como quadro, giz e a oralidade. Todavia, a tradição é mesclada, por vezes, com outros recursos, incluindo os tecnológicos, aspecto que já havia sido mencionado pelos alunos nos questionários em que responderam. Uma questão importante a ser salientada é que todos os professores que dizem utilizar recursos tecnológicos em suas aulas lecionam na sede da E.E. Paulo Freire, no bairro Garra, já que em Fortaleza não há computadores nem outras ferramentas digitais acessíveis para uso docente. Isso, então, reforça a ideia de que existem

fatores que precisam ser enfrentados ou superados com relação a utilização das TICs na EJA, dentro destes fatores estão a capacitação dos docentes que atuam na EJA, adequação da infraestrutura das escolas com relação aos equipamentos de informática, bem como a elaboração de atividades/planejamento voltado para atender as necessidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos desta modalidade de ensino, considerando as experiências de vida e o contexto social” (Almeida; Silva; Torres, 2021, p. 2).

Diante desse cenário, a utilização de materiais impressos, de músicas e de poemas são estratégias docentes adotadas para sanar a defasagem na infraestrutura tecnológica escolar, em prol de tentar reverter as desigualdades estruturais dentro da mesma escola.

O estímulo a atividades colaborativas, em duplas ou grupos, também se mostra eficiente na EJA, visto que reforça a cooperação. Posto isso, 7 professores respondentes afirmaram fazer esse tipo de atividade e 3 alegaram passar às vezes esse tipo de dinâmica. O que se espera, portanto, é que esse tipo de atividade passe a fazer parte do planejamento docente, já que

a educação pressupõe o encontro, homens em relação; sem este relacionamento podemos ter outra coisa (informação, instrução, etc), já que esta é uma das instâncias do processo de humanização, vale dizer, onde o homem se torna homem, constrói sua identidade, a partir da convivência com outros homens (Vasconcellos, 2006, p. 113).

Por isso, ao se considerar que os jovens são a maior parte dos que compõem a EJA, atividades socializadoras são particularmente importantes porque ajudam a desenvolver habilidades sociais e emocionais essenciais, como empatia, comunicação eficaz e trabalho em equipe, que são cruciais tanto no ambiente acadêmico quanto no mercado de trabalho.

No que tange às práticas pedagógicas, como um todo, os professores, que podiam assinalar mais de uma alternativa, responderam o que consta neste quadro:

Quadro 4 – Práticas pedagógicas adotadas com a EJA

Práticas pedagógicas adotadas com a EJA	Quantidade de respostas obtidas
Considero as experiências dos estudantes.	7
Vejo o aluno como protagonista.	7
Promovo práticas interdisciplinares.	6
Estou aberto a novas metodologias.	6
Sempre adapto as questões da avaliação e as atividades para a EJA.	5
Participo de reuniões específicas sobre a EJA.	2
Explico, exclusivamente, o conteúdo da série.	1

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados obtidos nos questionários aplicados aos professores da EJA (2024).

A partir das respostas obtidas, é possível a percepção de que quase a totalidade dos docentes considera a realidade estudantil ao ministrar as suas aulas. Todavia, essa deveria ser uma preocupação de todos os professores, tendo em vista que, para a EJA, a adaptação do currículo e das práticas exercidas em sala de aula é um dos “caminhos para que ocorram adequações ou melhorias nesta modalidade de ensino, principalmente no que tange à inclusão escolar e, conseqüentemente, à inclusão social” (Souza; Azambuja; Pavão, 2012, p. 3).

Além disso, a presença de práticas interdisciplinares, advindas do contato com outros professores, e a adoção de novas metodologias também potencializam o cotidiano escolar do jovem que frequenta a EJA e se mostram como práticas relevantes no processo de aprendizagem dessas pessoas. Nesse viés, dos professores respondentes, mais da metade alegou conduzir atividades interdisciplinares e utilizar novas metodologias, contudo esse são dois aspectos que geram resistência em alguns docentes e que se afastam do esperado pela juventude que frequenta a EJA, corroborando a ideia de que “a escola tem como uma de suas marcas históricas o conservadorismo, a manutenção das relações de poder e, as culturas juvenis, em sua maioria, têm o gosto pela mudança” (Carrano, 2007, p. 8).

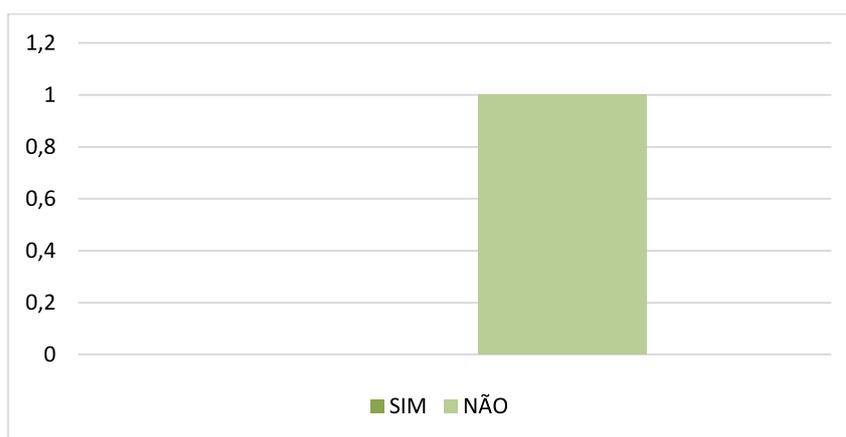
Assim, suprir as expectativas estudantis, buscar dialogar com outras áreas do conhecimento e adotar novas metodologias torna-se imperativo, especialmente considerando que a resistência de alguns professores à interdisciplinaridade e a aulas mais dinâmicas pode perpetuar o conservadorismo e as relações de poder tradicionais, que contrastam com o dinamismo e com a vontade de mudança inerentes às culturas juvenis, conforme observado por Carrano (2007).

Outro ponto a ser observado é que nem todos os professores fazem atividades exclusivas e adaptadas para a EJA. Esse aspecto já havia sido relatado pelos estudantes, visto que, no gráfico 20, mais da metade dos estudantes afirma não compreender os materiais repassados pelos docentes. Sendo assim, o fato de apenas metade dos respondentes alegar sempre adaptar as questões da avaliação e as atividades para a EJA implica dizer que a lacuna na compreensão dos materiais didáticos por 21 alunos evidencia a necessidade urgente de práticas pedagógicas mais contextualizadas, tendo em vista que “quando o educador consegue construir práticas educativas partindo da leitura de mundo dos alunos (...) possibilita a tomada de consciência e consegue promover atividades significativas” (Buzioli; Tassoni, 2021, p. 1077).

Em relação às reuniões exclusivas para a EJA, dois respondentes alegaram participar desses momentos formativos. Isso confirma a informação anteriormente mencionada, de que 6 professores participantes desta pesquisa não se sentem preparados para atuar na Educação de Jovens e Adultos, em decorrência, afinal, da falta de capacitação para isso. É válido mensurar que, para Dourado et. al (2007), um dos fatores para se alcançar a qualidade educacional almejada é a capacitação docente. Nesse contexto, momentos para a partilha de informações sobre Jovens e Adultos e sua modalidade de ensino tornam-se indispensáveis.

Ao serem questionados sobre a existência de intervenções feitas para a EJA, os professores responderam o seguinte:

Gráfico 22– Há intervenções pedagógicas destinadas exclusivamente à EJA?



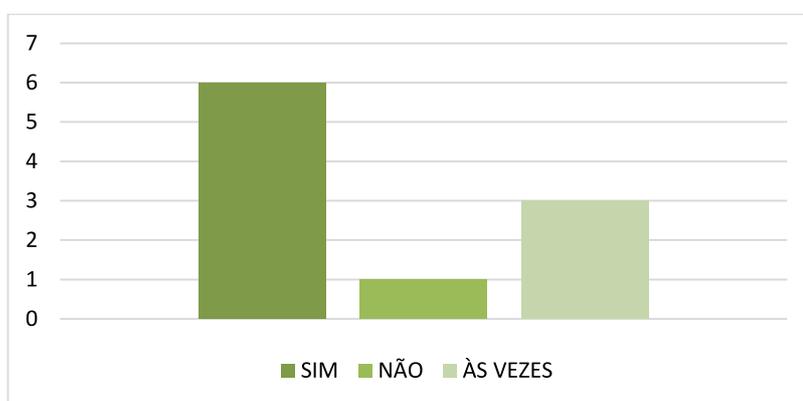
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado (2024).

O que se vê é que todos os 10 respondentes alegaram não haver momentos de recomposição de aprendizagens que visassem à retomada de conteúdos que, por vezes, possam ter sido perdidos por jovens e adultos. Percebe-se, a partir disso, que

a escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. (Dayrell, 2007, p. 1025).

Posto isso, mostra-se relevante, mais uma vez, a ocorrência de projetos destinados às juventudes, podendo, estes, serem elaborados mediante o diálogo e a colaboração docente. Todavia, há, na E.E. Paulo Freire, uma ausência de diálogo sobre a EJA entre professores, o que pode ser evidenciado no gráfico 23.

Gráfico 23– Há diálogo docente sobre planejamento para a EJA?

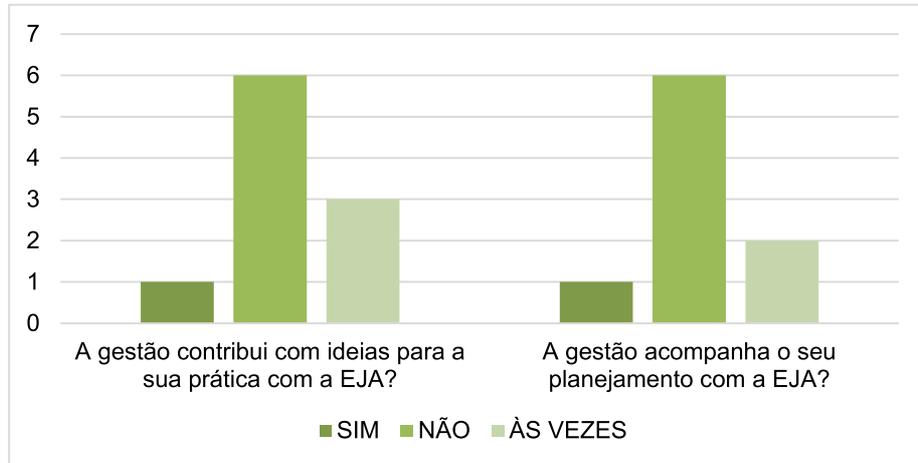


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado (2024).

Visto isso, a partir do momento em que não há um consenso sobre a ocorrências de momentos oportunizados pela gestão escolar em prol de tecer estratégias e abordagens para a EJA, o que se têm é a discrepância de práticas educativas entre os professores. Isso se confirma na última resposta verificada no quadro 4, em que um docente afirma explicar, exclusivamente, os conteúdos da série. Essa carência de sensibilidade formativa aos educandos, evidenciada pela resposta dada, demonstra a exigência de “um reconhecimento especial nos currículos de formação inicial e continuada” (Arroyo, 2017, p. 283).

Essa carência de atuação da equipe gestora e pedagógica também pode ser percebida pelas respostas agrupadas no gráfico 24:

Gráfico 24– Acompanhamento da gestão em relação às práticas desenvolvidas na EJA

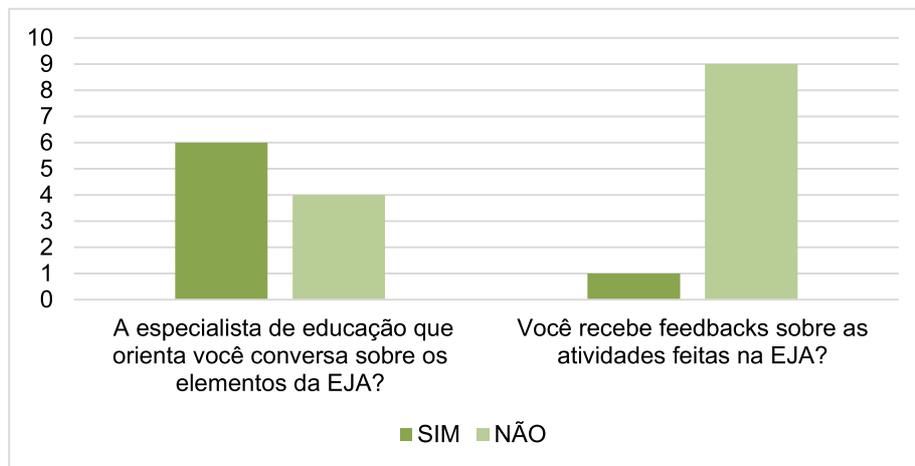


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado (2024).

Costa (2010) afirma que, no âmbito pedagógico, compete ao gestor exercer liderança inspiradora, promover ações integradoras e cooperativas, fomentar a comunicação entre professores, alunos e a comunidade, e, sobretudo, incentivar a inovação e a contínua melhoria do processo educacional. No entanto, fica evidente por meio das respostas obtidas que a maior parte dos respondentes alega que a gestão não atua ativamente no trabalho docente voltado à EJA, nem contribuindo com ideias inovadoras e pertinentes nem acompanhando o planejamento do professorado, afastando-se, desse modo, das diretrizes preconizadas por Costa e comprometendo a eficácia do ensino para essa modalidade educacional.

Os especialistas pedagógicos podem e devem auxiliar a gestão nesse acompanhamento do labor docente. Nesse sentido, quando foram questionados sobre a atuação desses profissionais na EJA da E.E. Paulo Freire, os professores responderam o que consta neste gráfico 25:

Gráfico 25– Acompanhamento dos especialistas em relação às práticas desenvolvidas na EJA



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no questionário aplicado (2024).

A maior parte dos docentes afirma ser orientado por seu supervisor educacional acerca dos elementos que compõem a EJA. Porém, o fato de 4 respondentes não terem essa mesma percepção indica que há falhas comunicacionais nesse âmbito. É importante elencar que a sede da E.E. Paulo Freire possui um supervisor pedagógico diferente de Fortaleza, bairro em que há um outro espaço em que a escola funciona, o que interfere na uniformidade das orientações pedagógicas. Isso, por conseguinte, compromete a coesão das práticas educativas, visto que o especialista “trabalhará juntamente com o professor na busca de estratégias e práticas que permitam o desenvolvimento da educação da melhor maneira possível” (Batalha; Benfica, 2009, p. 136). Além disso, o fato de apenas um professor respondente afirmar que recebe feedback sobre as atividades que executa na EJA demonstra um descompasso em relação às práticas adotadas pela instituição escolar.

No que tange à rotatividade dos supervisores que atuam diretamente com a EJA, os 10 professores respondentes afirmaram que isso, certamente, impacta na condução das atividades dessa modalidade de ensino. Para fins de esclarecimento, até meados de julho de 2024, o espaço de coabitação da E.E. Paulo Freire (situado no bairro de Fortaleza) já trocou de especialista duas vezes, o que dificulta a “atividade cooperativa e integrada entre equipe pedagógico-administrativa e corpo docente da instituição escolar” (Batalha; Benfica, 2009, p. 143).

A partir dessa conhecida necessidade de adaptação pedagógica, é fundamental também entender a visão dos gestores educacionais sobre o crescimento da juventude na EJA. Para tanto, a seguir, será apresentada a entrevista realizada com a diretora da instituição, que traz reflexões sobre os desafios e as estratégias adotadas para atender essa nova realidade.

3.3.5 E.E. Paulo Freire: a percepção gestora

Em prol de verificar o ponto de vista gestor acerca da Educação de Jovens e Adultos na E.E. Paulo Freire bem como as práticas pedagógicas utilizadas para o público jovem que se insere nessa modalidade de ensino, foi realizada uma entrevista com a gestora da escola.

A profissional é graduada em Letras, com especialização em Alfabetização e Linguagem, e atua na área educacional há 25 anos. De acordo com Costa (2010), os valores construídos ao longo das experiências de vida ajudam a conduzir pessoas, assim, a experiência de um gestor escolar, assim como da referida diretora, se mostra um alicerce fundamental para moldar práticas pedagógicas adaptativas, principalmente ao novo público que ocupa a EJA.

Embora esteja na direção há 5 anos, a entrevistada alegou já ter atuado na Educação de Jovens e Adultos por dois anos, mas em outra instituição escolar. Ela recorda que, durante esse tempo, não recebeu capacitação para atuar com essa modalidade de ensino, o que havia eram apenas palestras e congressos, mas que eles não eram contínuos e que, enquanto gestora, também não são oferecidas, de maneira recorrente, capacitações específicas para a EJA. Essa lacuna de formação vai de encontro à ideia de que “enquanto o saber sistematizado, com densidade epistemológica, pode ser adquirido em cursos, treinamentos e capacitações, o ser educador vai se construindo com o saber adquirido na teia das relações historicamente determinadas” (Carrano, 2007, p. 74-75). De posse disso, mostra-se evidente que a formação contínua e a reflexão prática são essenciais para atuação pedagógica, inclusive gestora, integrada e comprometida com a formação do educando.

A gestora afirma que a escola informa aos professores sobre capacitações que possam interessá-los, solicitando a ampla participação docente, mas que não há obrigatoriedade quanto a isso. Ela destaca que os professores da EJA, de fato, não possuem oportunidades para se reunir e falar exclusivamente sobre a Educação de Jovens e Adultos. A gestora alega que, como os professores frequentemente se mostram sobrecarregados, não existem encontros formativos únicos e exclusivamente para o noturno e que, segundo ela, o ideal é que eles fossem feitos, inclusive, nesse turno, para abranger mais educadores.

É importante salientar que os processos formativos se mostram relevantes para desconstruir algumas práticas cotidianas engessadas, que há tempos são utilizadas por educadores, visto que “muitos dos que acreditam estar trabalhando a prática se surpreendem quando observam que apesar do discurso avançado muitos [...] mantêm uma prática absolutamente conservadora” (Gadotti; Romão, 2011, p. 96). Em prol de reestruturar esse

cenário conservador, os recursos pedagógicos devem ser adaptados ao público-alvo da EJA. Ao ser questionada sobre a ocorrência disso na E.E. Paulo Freire, a gestora afirma que “falta esse olhar dos professores para adaptar as atividades”, segundo ela isso se deve à comodidade, já é perceptível que, muitas vezes, um mesmo material é aplicado a todas as turmas de 1º ano, desconsiderando que uma é da EJA, outra é do regular noturno e a outra é do ensino integral. Essa percepção gestora corrobora, então, a ideia de que é necessário “requalificar os conteúdos considerados necessários” (Resende; Cassab, 2021, p. 10) em prol de atender às especificidades de cada grupo estudantil.

No que diz respeito aos trabalhos em grupo, é válido mencionar que “os grupos se constituem como um espaço de trocas subjetivas” (Dayrell, 2007, p. 1121). Nesse contexto, a gestora disse que a maioria dos professores realiza planejamentos coletivos para atividades em grupo e que, inclusive, faz parcerias com outros docentes para a realização desses. A resposta da diretora vai de encontro às dadas por educadores e discentes sobre essa temática, demonstrando, assim, ser a confecção de atividades coletivas uma prática exitosa na E.E. Paulo Freire e na EJA.

Sabendo-se que a figura do supervisor, ou também chamado de especialista educacional, se constitui, na Educação de Jovens e Adultos, como aquele que acompanha “a atuação do professor no sentido de envolvê-lo naquela realidade específica” (Batalha; Benfica, 2009, p. 141), a diretora afirma, ainda, que compete a essas pessoas o acompanhamento do que é ensinado nas aulas voltadas a jovens e adultos e que a rotatividade de indivíduos que exercem essa função prejudica a continuidade das atividades que já estavam sendo desempenhadas.

De acordo com a gestora, a melhor metodologia de ensino para a EJA é, primeiramente, conhecer os alunos por meio de uma avaliação diagnóstica, identificando suas dificuldades e necessidades específicas. É válido lembrar que

não são os docentes que exigem dos alunos deixarem suas vivências cotidianas na entrada das escolas e da sala de aula. É a própria dicotomia, a hierarquia entre senso comum, pré-racional, científico, filosófico e crítico que estruturou a concepção de conhecimento na Modernidade e nos currículos. (Arroyo, 2017, p. 145-146).

Compreendendo que a dicotomia entre vivências cotidianas e conhecimento formal, conforme destacado por Arroyo (2017), estrutura os currículos na Modernidade, deve-se optar por materiais de maior qualidade e menor quantidade, evitando o excesso de folhas soltas que podem ser facilmente perdidas. A diretora destaca a importância de trabalhar com textos curtos

e relevantes, como receitas, que os alunos possam entender e reproduzir. Segundo ela, embora o uso de filmes seja válido, é fundamental avaliar se realmente atenderá às necessidades dos estudantes. A profissional enfatiza que a prioridade deve ser sanar as principais dificuldades dos alunos e planejar o ensino de forma a ajudá-los a concluir o Ensino Médio, uma etapa crucial para melhorar suas condições no mercado de trabalho.

Nas palavras da diretora, “sempre que chega uma demanda referente à EJA, mandamos e-mail aos professores ou conversamos pessoalmente”. Ela se recorda de episódios em que foi necessário convocar o professor de uma disciplina de exatas para discutir maneiras de adaptar o conteúdo à realidade dos alunos, especialmente em situações em que a escola não possuía laboratório. A gestora destaca, mais uma vez, a importância de contextualizar o ensino de disciplinas de exatas, por exemplo, ao cotidiano dos alunos, como ao realizar atividades práticas, a citar a fabricação de sabão, para mostrar a aplicação dos conceitos científicos. Ela também enfatiza a necessidade de um trabalho interdisciplinar, em que os conteúdos sejam repassados de forma integrada, facilitando a compreensão dos conteúdos pelos alunos.

De acordo com a gestora, a E.E. Paulo Freire é marcada por uma busca contínua por estratégias pedagógicas adaptativas e interdisciplinares, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, o que se opõe às respostas dadas por professores e alunos. A diretora reconhece que há espaço para melhorias, especialmente no que tange à adaptação dos materiais didáticos e à criação de oportunidades mais frequentes e específicas de formação continuada para os professores da EJA, de modo a engajá-los mais ativamente no processo.

Diante o que foi dito, nota-se que alguns desafios foram identificados pela gestora, sendo eles: **a falta de capacitação contínua e específica para a EJA**, uma vez que professores e gestores carecem de formação adequada para lidar com as particularidades desse público; **práticas pedagógicas conservadoras**, tendo em vista a resistência docente à mudança e à adaptação de materiais e métodos; **deficiência na adaptação e na contextualização dos conteúdos**, já que a gestora reconhece a falta de adaptação dos conteúdos às realidades dos alunos da EJA; descontinuidade no acompanhamento pedagógico, pois a rotatividade de supervisores e a falta de acompanhamento contínuo prejudicam a implementação de práticas pedagógicas adaptativas.

Logo, a necessidade de um trabalho mais destinado à superação das dificuldades específicas da juventude ainda requer atenção para que o ensino possa, de fato, contribuir para a conclusão do Ensino Médio e para o sucesso dos alunos no mercado de trabalho. Por isso, a

seção a seguir será destinada a propor um Plano de Ação Educacional com vistas a aprimorar as práticas pedagógicas cotidianas destinadas à Educação de Jovens e Adultos.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA O APRIMORAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS DESTINADAS À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA E.E. PAULO FREIRE

Esta pesquisa objetivou descrever a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na E.E. Paulo Freire bem como analisar os processos pedagógicos voltados à EJA presencial e noturna, identificando as práticas de gestão pedagógica aplicadas nessa modalidade de ensino e, com base nessa análise, propor um plano de ação que promova estratégias mais eficazes para os processos pedagógicos da EJA na escola.

Foi observado que há uma lacuna na implementação de práticas pedagógicas e gestoras que atendam plenamente às demandas do público-alvo, cada vez mais jovem, que ocupa a EJA da E.E. Paulo Freire. Esse diagnóstico foi possível graças às análises do Projeto Político Pedagógico da escola, de Regulamentações que norteiam essa modalidade de ensino, bem como de questionários e de entrevistas destinados à comunidade educativa da referida instituição de ensino.

A partir dos dados coletados, tornou-se possível identificar os fatores intra e extraescolares que contribuem para a ausência de práticas eficazes voltadas ao atendimento da crescente parcela jovem que frequenta a EJA. Considerando o contexto social e econômico da E.E. Paulo Freire, foi elaborado o Plano de Ação Educacional apresentado neste capítulo, com o objetivo de mitigar os efeitos negativos decorrentes da escassez de iniciativas direcionadas especificamente a esse público.

Baseando-se nisso, foram pensadas sete ações destinadas a: **apresentar os resultados da pesquisa à equipe da E.E. Paulo Freire**, utilizando, para isso, as reuniões de módulo 2; **reduzir a desmotivação**, por meio de redes de apoio em que ex-alunos e profissionais locais compartilharão suas histórias e experiências, será o projeto denominado "Turma da Esperança"; **promover adequação das aulas à realidade estudantil**, por meio de ações voltadas ao fortalecimento de atividades em grupos durante as aulas; **ampliar momentos de formação docente para a atuação na EJA da E.E. Paulo Freire**, estabelecendo, para isso, um ciclo contínuo de encontros formativos com educadores experientes na EJA, promovendo a troca de práticas e o desenvolvimento profissional dos docentes; **mitigar os impactos advindos da rotatividade de supervisores no noturno**, implementando o projeto "Conexão Noturna", que consistirá em reuniões mensais de alinhamento e de troca de experiências exclusivamente entre supervisores que atuam no período da noite; **fortalecer a atuação da gestão pedagógica na**

Educação de Jovens e Adultos, incentivando a criação de um grupo de liderança colaborativa, composto por representantes da gestão, dos professores e dos alunos, para desenvolver e revisar regularmente práticas pedagógicas, fortalecendo a atuação gestora na EJA e **propor a inserção das especificidades da EJA no PPP da E.E. Paulo Freire**, por intermédio de uma revisão e reajuste do PPP.

Tal plano de ação mostra-se pertinente à realidade da comunidade educativa da E.E. Paulo Freire e, por isso, é possível de ser executado. A partir do momento em que “a gestão escolar preocupa-se com a satisfação das pessoas” (Bartnik, 2011, p. 82), a equipe gestora da referida instituição escolar tem um papel crucial na realização das iniciativas planejadas, visto que é de responsabilidade dela incentivar e fomentar a participação ativa e o comprometimento da comunidade escolar, assegurando que as estratégias estabelecidas sejam efetivamente implementadas.

Diante desse cenário, baseando-se na juventude que majoritariamente compõe a EJA na E.E. Paulo Freire e sabendo-se que “os currículos de sua educação seriam outros se reconhecidos em suas culturas adolescentes-juvenis” (Arroyo, 2017, p. 230), pensar em ações voltadas a essas pessoas é essencial para promover um ambiente que valorize suas experiências e potencialize o sucesso acadêmico.

A maioria das ações será realizada na sede da E.E. Paulo Freire, no bairro Garra, em uma sala de aula, já que a escola não possui uma sala de reuniões e a sala dos professores é compartilhada com a biblioteca, tornando esse espaço inadequado para as atividades planejadas. Além disso, nenhuma ação terá gastos à escola, visto que serão utilizados materiais impressos confeccionados pela própria instituição e equipamentos permanentes, como notebooks e *datashow*.

Posto isso, as próximas subseções detalham as ações sugeridas para o Plano de Ação Educacional (PAE). A sugestão é que elas sejam iniciadas a partir do segundo semestre de 2025.

4.1 AÇÃO PARA APRESENTAR OS RESULTADOS DA PESQUISA À EQUIPE DA E.E. PAULO FREIRE

Segundo Carrano (2007, p. 9) é necessário que os professores “aprofundem seus conhecimentos – suas compreensões – sobre seus sujeitos da aprendizagem”. Posto isso, considerando que a juventude ocupa grande parcela dos que frequentam a EJA, deve ser apresentada à equipe da E.E. Paulo Freire o perfil desse alunado e os resultados da pesquisa

“Novas ações para um novo perfil estudantil: a importância de práticas cotidianas na Educação de Jovens e Adultos”.

Os compilados das percepções obtidas na pesquisa, bem como os planos de ação aqui sugeridos, serão apresentados em uma reunião de módulo 2, mais especificamente na que inicia o ano letivo de 2025, para que toda comunidade educativa possa reconhecer os sujeitos que compõem essa modalidade de ensino e, assim, já pensar em práticas adequadas a esse público-alvo.

Objetivando verificar como isso será estruturado, tem-se o quadro 5:

Quadro 5 – Plano de ação para apresentar os resultados da pesquisa à equipe da E.E.

Paulo Freire

<i>O quê?</i>	Apresentar os resultados da pesquisa à equipe da E.E. Paulo Freire
<i>Por quê?</i>	Necessidade de conscientização sobre o público atendido na EJA e a criação de um senso de urgência para a implementação de práticas pedagógicas.
<i>Onde?</i>	Na sede da E.E. Paulo Freire, em uma sala de aula.
<i>Quando?</i>	Na primeira reunião de módulo 2 do ano de 2025.
<i>Quem?</i>	A pesquisadora Ana Carolina Morgado.
<i>Como?</i>	A gestão irá convocar a equipe pedagógica da E.E. Paulo Freire.
<i>Quanto?</i>	Não haverá gastos para a escola.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora (2024).

Na pesquisa, evidenciou-se que são poucas as ações de gestão pedagógica dedicadas à EJA e que são necessárias mais ações docentes voltadas à juventude que frequenta essa modalidade educacional. Por isso, na primeira reunião de módulo 2 da E.E. Paulo Freire, a pesquisadora e professora Ana Carolina Morgado apresentará os resultados de sua pesquisa, os quais deram origem às constatações supracitadas. Foi escolhido este momento, pois ele condiz com o início das atividades letivas e, por isso, será uma oportunidade para os professores efetivos repensarem suas práticas e para que os contratados, recém-chegados na escola, possam conhecer o público atendido na EJA e as especificidades que ele possui.

Utilizando uma apresentação em slides e os equipamentos midiáticos já existentes na escola, a apresentação incluirá dados qualitativos sobre o perfil dos estudantes, suas expectativas, desafios e a lacuna existente entre as práticas pedagógicas atuais e as necessidades desse público. Após a apresentação, será aberto um espaço para discussões e reflexões, com duração máxima de 40 minutos. Os participantes serão incentivados a compartilhar suas impressões sobre os dados apresentados e a discutir como esses resultados impactam suas

práticas diárias. Ao longo de, aproximadamente, 2h, serão feitas provocações sobre como adaptar as práticas pedagógicas e quais novos caminhos podem ser traçados para atender melhor os jovens da EJA.

Por fim, será apresentado o Plano de Ação elaborado com base nos resultados da pesquisa. Serão explicados os objetivos de cada ação, o cronograma de implementação e as responsabilidades de cada membro da equipe. A reunião será concluída com uma mensagem de incentivo, destacando a importância do trabalho coletivo para o sucesso da EJA na escola.

4.2 AÇÃO PARA REDUZIR A DESMOTIVAÇÃO ESTUDANTIL DOS ALUNOS DA EJA

Recomeçar. Enfrentar, mais uma vez, as salas de aula. De fato, estar novamente na escola é um desafio para os estudantes que veem na EJA a oportunidade para se reconectarem com a educação e, por vezes, momentos desafiadores podem desmotivar aqueles que retornam ao estudo. Mesmo sendo capaz de “integrar processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões: a do conhecimento, das práticas sociais, do trabalho, do confronto de problemas coletivos e da construção da cidadania” (Gadotti; Romão, 2011, p. 141), essa modalidade educacional ainda possui a desmotivação estudantil como um revés.

Nas palavras de Freire (1987) “o homem é levado a escrever sua história”, de modo que mesmo diante de motivos que os levem a desistir, devem haver estratégias para reposicionar os discentes na centralidade do processo educativo, possibilitando-os a reescrita de um capítulo muito importante de suas vidas.

Visando alcançar tal meta, a E.E. Paulo Freire, por meio de uma rede de apoio na qual ex-alunos e profissionais locais compartilharão suas histórias e experiências, será promovido um incentivo aos atuais alunos da EJA, possibilitando que eles visualizem e alcancem suas próprias metas. O nome desse projeto será “Turma da esperança”, visto que reunirá exemplos concretos de superação, inspirando os estudantes a atingir seus objetivos.

Quadro 6 – Plano de ação para reduzir a desmotivação estudantil que assola os alunos da EJA

<i>O quê?</i>	Reduzir a desmotivação estudantil que assola os alunos da EJA.
<i>Por quê?</i>	Reduzir a desmotivação dos estudantes da EJA, mesmo diante da necessidade e da vontade de terminar os estudos.

<i>Onde?</i>	Nos dois lugares em que funciona a E.E. Paulo Freire, nos bairros de Garra e Fortaleza, em salas de aula, para que todos os alunos possam ser contemplados com a atividade.
<i>Quando?</i>	A partir do segundo semestre de 2025.
<i>Quem?</i>	As supervisoras do noturno, docentes, ex-alunos da EJA e profissionais da comunidade.
<i>Como?</i>	Convidar ex-alunos e profissionais renomados da comunidade para participar do projeto.
<i>Quanto?</i>	Não haverá custo para a escola.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Em se tratando da juventude que compõe, em grande parte, a EJA, esse desinteresse pode ser explicado pela falta de conexão entre o aprendizado e suas aspirações pessoais, exigindo estratégias que demonstrem o poder transformador da educação. O projeto "Turma da Esperança" será executado pela E.E. Paulo Freire mediante organização de eventos regulares (duas vezes ao semestre) nos quais ex-alunos bem-sucedidos e profissionais da comunidade compartilhem suas trajetórias e conquistas com os estudantes da EJA. Os palestrantes serão selecionados por indicação dos próprios alunos, com base em sua relevância e impacto na comunidade, sendo considerados “renomados” aqueles que possuem uma trajetória de superação ou que alcançaram destaque em suas áreas profissionais. A escolha dos participantes levará em conta a capacidade de inspirar os alunos, mostrando que, independentemente das dificuldades, a educação pode ser um caminho para transformar vidas.

Para a realização dos diálogos pretende-se realizar palestras e rodas de conversa, (duas vezes ao semestre) em que os participantes discutirão suas experiências e desafios superados. As supervisoras do noturno, tanto a do bairro de Garra quanto de Fortaleza, conduzirão as atividades, visto que possuem um conhecimento profundo da realidade dos alunos e das demandas locais. Tais ações ocorrerão em salas de aula, e contarão com o auxílio de docentes (previamente convidados a participar) para conduzir a dinâmica.

As palestras e as rodas de conversa foram escolhidas por serem formatos que promovem a interação direta entre os participantes, permitindo que os alunos da EJA se vejam refletidos nas histórias de vida apresentadas e, assim, possam criar uma conexão aspiracional com o aprendizado. A realização dessas atividades duas vezes ao semestre visa garantir uma continuidade das mensagens transmitidas, ajudando a manter o engajamento dos estudantes ao longo do ano letivo.

Essa busca por conexão e pertencimento também orienta a necessidade de adequar as aulas à realidade dos alunos, o que será explorado a seguir.

4.3 AÇÃO PARA PROMOVER ADEQUAÇÃO DAS AULAS À REALIDADE ESTUDANTIL

Os resultados dos questionários aplicados aos estudantes evidenciaram a presença massiva de jovens entre 18 e 22 na EJA da E.E. Paulo Freire, confirmando a teoria de Souza et. al (2012) de que há, mormente, um rejuvenescimento do público-alvo que frequenta essa modalidade educativa. Tendo isso em vista, para muitos jovens que frequentam a EJA, a escola é “espaço de encontro e socialização” (Resende; Cassab, 2021, p. 11). Diante desse cenário, práticas educacionais voltadas a promover ações de socialização mostram-se indispensáveis, a exemplo dos trabalhos em grupo. Nesta pesquisa, foi evidenciado que boa parte dos professores já adota essa ação em prol de fortalecer a coletividade e o senso de pertencimento dos alunos, todavia espera-se que atividades colaborativas façam parte do planejamento de todo docente que atua na Educação de Jovens e Adultos da E.E. Paulo Freire.

Outrossim, a necessidade de adequar as atividades ao cenário tecnológico vivenciado na contemporaneidade é outra exigência que se faz necessária para tornar a EJA mais atrativa para os discentes. Isso se deve, visto que

com relação à modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, a utilização das tecnologias da informação e comunicação podem despertar o interesse e motivação para permanecer na escola, uma vez que os alunos da educação de jovens e adultos apresentam acentuada evasão escolar. (Almeida; Silva; Torres, 2021, p. 4).

Por isso, é importante capacitar os profissionais para utilizarem adequadamente as tecnologias da informação na EJA, adequar a infraestrutura escolar visando adquirir mais equipamentos tecnológicos e repensar os planejamentos curriculares. Essas estratégias permitirão ampliar a motivação estudantil e aproximar mais o aluno das atividades promovidas na escola.

Quadro 7– Plano de ação para adequar as aulas à realidade estudantil

<i>O quê?</i>	Adequar as aulas à realidade estudantil.
<i>Por quê?</i>	Rejuvenescimento significativo na faixa etária dos que frequentam a EJA..
<i>Onde?</i>	Na sede da E.E. Paulo Freire, em uma sala de aula.
<i>Quando?</i>	A partir do segundo semestre de 2025.
<i>Quem?</i>	O núcleo gestor da E.E. Paulo Freire, docentes e supervisores.
<i>Como?</i>	Reuniões periódicas, conduzidas por supervisores, com os professores para planejar e implementar atividades em grupo que incentivem a colaboração entre os alunos da EJA.
<i>Quanto?</i>	Não haverá gastos para a escola.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Como demonstrado, é necessário rever as práticas pedagógicas que não se adequam a realidade dos alunos da EJA, tanto a nível contextual como etário, pois faltam ações que objetivem deixar as aulas mais atrativas à juventude, como mais trabalhos em grupo e abordagens tecnológicas. Portanto, mostra-se fundamental discutir o tema com o corpo educacional da instituição, adequando as práticas às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

A intenção em realizar as reuniões periódicas, conduzidas por supervisores, com os professores volta-se para planejar e implementar atividades em grupo que incentivem a colaboração entre os alunos da EJA; promover capacitação, oferecida por especialistas, indicados pela Secretaria de Educação ou pelos professores, em tecnologia educacional convidados pela escola, para capacitar os docentes a integrar ferramentas tecnológicas em suas aulas; redistribuir, de forma proporcional ao número de alunos, as ferramentas tecnológicas já disponíveis, como computadores e projetores, entre os espaços da escola (Fortaleza e Garra).

Foi escolhido o segundo semestre de 2025, mais especificamente, o mês de agosto, para que essas reuniões comecem a ser implementadas, pois será necessário um período, após o primeiro semestre, para que a escola possa se organizar adequadamente, convidar os especialistas e realizar os ajustes necessários. Isso permitirá que as atividades sejam planejadas com cuidado e que todos os recursos estejam disponíveis para a implementação das novas práticas. Da mesma maneira, a formação docente é um fator essencial para o sucesso dessas ações, como será discutido a seguir.

4.4 AÇÃO QUE VISA AMPLIAR MOMENTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ATUAÇÃO NA EJA DA E.E. PAULO FREIRE

Os professores, nos questionários preenchidos, assim como a gestora, em sua entrevista, alegaram que eram poucas as capacitações que tiveram para atuar com a Educação de Jovens e Adultos. Essa falta de formação para lecionar pode prejudicar os estudantes que regressam à escola, uma vez que “as práticas de educação de adultos fortalecem o movimento popular e auxiliam na construção do sujeito histórico que promove, hoje e no futuro, as mudanças sociais e a democratização do Estado” (Gadotti; Romão, 2011, p. 140).

De posse disso, é preciso capacitar os professores para que eles possam contribuir na formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, possibilitando uma educação emancipatória que não apenas responde às necessidades imediatas dos estudantes da EJA, mas também promove sua participação ativa na transformação social e na consolidação da democracia.

A ação explicitada no quadro 8 tem, então, o intuito de promover um ciclo contínuo de encontros formativos com educadores experientes na EJA, propiciando a troca de práticas e o desenvolvimento profissional dos docentes da E.E. Paulo Freire.

Quadro 8– Plano de ação para ampliar momentos de formação docente para a atuação na EJA da E.E. Paulo Freire

<i>O quê?</i>	Ampliar momentos de formação docente para a atuação na EJA da E.E. Paulo Freire.
<i>Por quê?</i>	Ausência de formação para lidar com o público da EJA
<i>Onde?</i>	Na sede da E.E. Paulo Freire, em uma sala de aula.
<i>Quando?</i>	A partir do segundo semestre de 2025.
<i>Quem?</i>	Docentes e supervisores.
<i>Como?</i>	Reuniões periódicas, conduzidas por supervisores.
<i>Quanto?</i>	Não haverá custo para a escola.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

A formação responde aos anseios dos professores respondentes ao questionário, pois a maioria alegou não ter tido nenhum tipo de formação específica para atuar com a EJA. Além disso, seis deles se dizem despreparados para lecionar nessa modalidade de ensino.

Esses encontros ocorrerão durante reuniões de módulo 2 ou em outros momentos que a gestão julgar necessário, conforme descrito no quadro 8. Eles constituirão momentos de capacitação profissional, atendendo às expectativas que a classe docente possui e promovendo momentos de partilha com profissionais mais experientes nesse campo de atuação educacional.

A formação docente será baseada em uma seleção de textos fundamentais sobre a EJA, como "Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta" de Gadotti e Romão (2011). Os encontros formativos contarão com a condução das supervisoras e de professores efetivos da escola com reconhecida atuação na EJA, que serão convidados para compartilhar suas práticas e experiências. Cada ciclo de formação terá a duração de 2 horas e ocorrerá bimestralmente, aproveitando as reuniões de módulo 2 ou outras ocasiões oportunas. Além da apresentação de conteúdos teóricos e metodológicos, haverá espaço significativo para trocas de experiências, permitindo uma reflexão e a integração das novas práticas ao cotidiano dos professores.

A periodicidade bimestral visa garantir uma atualização contínua e a implementação gradual das estratégias discutidas, alinhando a formação às necessidades emergentes da equipe docente. Contudo, a continuidade dessas ações depende de uma gestão estável, como será discutido no próximo capítulo, em que abordaremos a rotatividade de supervisores e suas consequências.

4.5 AÇÃO PARA MITIGAR OS IMPACTOS ADVINDOS DA ROTATIVIDADE DE SUPERVISORES

Mesmo diante da importância do supervisor escolar, na E.E. Paulo Freire há uma intensa rotatividade de profissionais que exercem essa função, o que, nas palavras da própria gestora, dificulta “o andamento das estratégias já iniciadas em anos anteriores”.

Nesse sentido, são inegáveis

as características singulares da educação de jovens e adultos, as quais requerem do professor um posicionamento especificamente voltado para aquela realidade, o que equivale a dizer que este professor precisa ser bem orientado, e aí consiste uma das mais importantes funções do supervisor escolar. (Batalha; Benfca, 2009, p. 142)

Partindo desse cenário, pensou-se em estratégias que visem reduzir os impactos decorrentes dessa troca frequente de profissionais que atuam na supervisão. No noturno, há duas especialistas: uma em cada bairro em que a escola oferece seus atendimentos. Elas são

responsáveis tanto pelas turmas do Ensino Regular quanto da EJA. No entanto, apenas a supervisora do bairro Garra é efetiva e, portanto, tende a permanecer na instituição, de modo que outro espaço, situado na comunidade de Fortaleza, se apresenta mais vulnerável nesse quesito. Conforme já mencionado, até meados de junho de 2024, o “braço” da E.E. Paulo Freire teve 2 especialistas educacionais diferentes, o que, sem dúvidas, compromete a adoção de estratégias com estudantes e com professores, por exemplo.

Sugere-se, mediante isso, a implementação do projeto denominado "Conexão Noturna", que consiste em reuniões mensais de alinhamento e troca de experiências entre supervisores antigos e novos. A sugestão é que ele seja implementado a partir do segundo semestre de 2025, com o intuito de que haja tempo hábil para o planejamento das ações e para a orientação da equipe visando garantir a continuidade e a consistência na gestão da EJA durante o turno noturno, como é especificado no quadro a seguir.

Quadro 9– Plano de ação para mitigar os impactos advindos da rotatividade de supervisores

<i>O quê?</i>	Mitigar os impactos advindos da rotatividade de supervisores no noturno da E.E. Paulo Freire.
<i>Por quê?</i>	Devido à rotatividade de supervisores, algo que sempre foi frequente no noturno da E.E. Paulo Freire.
<i>Onde?</i>	Na sede da E.E. Paulo Freire, na sala das especialistas.
<i>Quando?</i>	A partir do segundo semestre de 2025.
<i>Quem?</i>	Supervisores do noturno e vice-direção.
<i>Como?</i>	Reuniões mensais.
<i>Quanto?</i>	Não haverá custo para a escola.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora (2024)

Os dez professores respondentes ao questionário afirmaram que a rotatividade de supervisores, algo que sempre foi frequente no noturno da E.E. Paulo Freire, compromete, negativamente, o andamento das ações escolares. Além disso, o fato de nem todos os docentes confirmarem que as supervisoras orientam suas ações também é um forte indício de que o suporte pedagógico necessita ser aprimorado. Posto isso, mostra-se relevante a adoção um diálogo mais frequente entre os profissionais que atuam no noturno e diretamente com a EJA.

As reuniões deverão ser mensais, conduzidas por uma das vice-diretoras e envolver os supervisores do noturno, tanto antigos quanto recém-chegados, com o objetivo de alinhar práticas e compartilhar experiências sobre a gestão da EJA e do turno como um todo. Essas

reuniões terão pautas claras, previamente estipuladas pela vice-direção, destinadas à continuidade das ações pedagógicas e à resolução de desafios específicos e à elaboração resumos das reuniões, uma espécie de “portfólio”, que deverá ser armazenado na escola, mais especificamente na sala das especialistas, por um prazo máximo de 10 anos. Após isso, eles poderão ser descartados.

Foi escolhida a sala das supervisoras como local para essa dinâmica, pois se trata de um lugar recém-criado após as obras da escola em 2024 e envolvê-lo nesse processo ampliará o senso de pertencimento das supervisoras do noturno em relação as ações propostas. A presença de uma das vice-diretoras nos encontros será obrigatória, visto que elas desempenham um papel central na coordenação das atividades escolares e na mediação entre supervisores e professores. Além disso, a participação de uma dessas profissionais assegura que as decisões tomadas nas reuniões sejam alinhadas com a gestão escolar como um todo.

Portanto, o objetivo do “Conexão Noturna” é dar sequência, independente da rotatividade profissional, às atividades previstas e já executadas na EJA. Essa continuidade e integração das ações refletem a importância da atuação gestora, aspecto essencial que será explorado no próximo capítulo.

4.6 AÇÃO PARA AUMENTAR A ATUAÇÃO GESTORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A atuação gestora na Educação de Jovens e Adultos é fundamental para garantir a qualidade do processo educativo. A partir do momento em que “para o público-alvo da EJA, a educação é transformação social, é possibilidade de mudança de vida, é ressignificação de saberes” (Buzioli; Tassoni, 2021, p. 1079), é papel do gestor adaptar as estratégias institucionais às necessidades específicas do público da EJA, contribuindo para a permanência e para o sucesso dos alunos, aspectos cruciais para o cumprimento do direito à educação.

Todavia, de acordo com os questionários aplicados aos professores, seis dos dez respondentes não percebem que a gestão acompanha o trabalho docente nem que fornece ideias para o aprimoramento das práticas educacionais. Além disso, a própria gestão afirma que deseja se fazer mais presente em prol de contribuir, mais atividade, com as iniciativas que a Educação de Jovens e Adultos requer.

Sabendo-se, como descrito neste texto, que a maior parte das turmas da escola estão no noturno, a atuação gestora mostra-se central, especialmente em um turno que historicamente

enfrenta desafios relacionados à rotatividade de profissionais e à necessidade de maior suporte. A criação do grupo de “Liderança Colaborativa” foi pensado para desenvolver e revisar regularmente estratégias de gestão e práticas pedagógicas, fortalecendo a atuação gestora na EJA.

A sugestão é que as atividades deste plano de ação sejam iniciadas a partir do segundo semestre de 2025 para que a equipe gestora tenha tempo para ajustar as estratégias e envolver todos os profissionais, garantindo uma transição mais organizada

Ele contará com a representação da equipe gestora, docente e estudantil da EJA, para que todas as camadas da comunidade educativa possam ser escutadas, garantindo que a gestão atue de maneira responsiva aos desafios do noturno.

Quadro 10– Plano de ação para aumentar a atuação gestora na Educação de Jovens e Adultos

<i>O quê?</i>	Aumentar a atuação gestora na Educação de Jovens e Adultos.
<i>Por quê?</i>	Falta de atuação gestora de modo a contribuir para a eficácia da Educação de Jovens e Adultos na E.E. Paulo Freire.
<i>Onde?</i>	Na sede E.E. Paulo Freire, em uma sala de aula.
<i>Quando?</i>	A partir do segundo semestre de 2025.
<i>Quem?</i>	Diretora e outros representantes da equipe gestora, do corpo docente e de estudantes da EJA.
<i>Como?</i>	Definir os representantes da equipe gestora, dos docentes e dos estudantes, selecionando indivíduos que possam contribuir ativamente com as discussões.
<i>Quanto?</i>	Não haverá custos para a escola.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

É sentido, entre os professores, a falta de atuação gestora de modo a contribuir para a eficácia da Educação de Jovens e Adultos na E.E. Paulo Freire. Por isso, a criação e a posterior implementação do grupo de “Liderança Colaborativa” contribuirão para que todas as vozes da comunidade escolar sejam ouvidas, permitindo que a gestão responda de forma eficaz aos desafios específicos do turno noturno e, em especial, da EJA.

Para a realização das formas de aumento da atuação da gestão será necessário definir os representantes da equipe gestora, dos docentes e dos estudantes, selecionando indivíduos que possam contribuir ativamente com as discussões. A seleção dos representantes docentes ficará à cargo da gestão e será baseada em critérios como experiência comprovada, habilidades de liderança e capacidade de debater ideias. Essas informações poderão ser coletadas pela gestão

mediante os resultados da Avaliação de Desempenho do ano de 2024. Já a seleção dos alunos será feita pelos professores, por meio dos relatórios e das análises feitas nos conselhos de classe.

Será estabelecido um cronograma de reuniões periódicas, com encontros bimestrais, onde serão discutidas e revisadas as estratégias de gestão e as práticas pedagógicas. Durante essas reuniões, todas as decisões deliberadas serão registradas de forma detalhada em atas oficiais, que serão redigidas por um secretário designado pela diretora e revisadas pelos participantes ao final de cada encontro. Essas atas serão digitalizadas e armazenadas em um banco de dados acessível a todos os membros da equipe, garantindo transparência e continuidade das ações.

Também será promovida a comunicação interna, informando toda a comunidade escolar sobre as atividades e as considerações do grupo, a fim de envolver todos os segmentos na implementação das ações propostas. Tal comunicação será estabelecida por meio da criação de um mural informativo na entrada da escola, onde serão afixadas atualizações e decisões do grupo.

Essa estratégia de transparência e de envolvimento é essencial para integrar as especificidades da EJA no Projeto Político Pedagógico da escola, como será abordado a seguir.

4.7 AÇÃO PARA PROPOR A INSERÇÃO DAS ESPECIFICIDADES DA EJA NO PPP DA E.E. PAULO FREIRE

Em uma escola, o Projeto Político Pedagógico é um documento central na organização educacional, pois articula diretrizes com as demandas específicas da comunidade escolar, promovendo uma identidade institucional e orientando as práticas pedagógicas. Além disso, Ele reflete a concepção de educação defendida pela instituição, estabelecendo objetivos claros, estratégias de ação e mecanismos de avaliação, assegurando, assim, a concretização de uma educação de qualidade, equitativa e alinhada aos princípios democráticos.

É com a educação que o público-alvo da EJA, agora mais jovem, “cria, recria, ressignifica, se constrói e se reconstrói” (Buzioli; Tassoni, 2021, p. 1079). Partindo do princípio de que, no PPP da E.E Paulo Freire, não existiam ações voltadas, especificamente, para a EJA, eram limitadas as oportunidades de reconstrução que a educação pode promover na vida dos que frequentam essa modalidade educacional.

Então, o plano de ação evidenciado a seguir terá como medida principal a revisão e o reajuste do Projeto Político Pedagógico da E.E. Paulo Freire, de modo a inserir no documento

modificações no planejamento docente que objetivem adaptar às aulas às especificidades exigidas pelos que estudam na Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 11– Plano de ação para propor a inserção das especificidades da EJA no PPP da E.E. Paulo Freire

<i>O quê?</i>	Propor a inserção das especificidades da EJA no PPP da E.E. Paulo Freire.
<i>Por quê?</i>	Ao analisar sete planos de ação constantes no PPP da escola nenhum é voltado especificamente para a EJA.
<i>Onde?</i>	Na sede E.E. Paulo Freire, em uma sala de aula.
<i>Quando?</i>	Entre novembro e dezembro de 2025.
<i>Quem?</i>	Supervisoras do noturno e professores.
<i>Como?</i>	Nas reuniões de Módulo 2, dedicar tempo à revisão e à reestruturação do Projeto Político Pedagógico, incorporando ações voltadas à EJA.
<i>Quanto?</i>	Não haverá custos para a escola.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora (2024)

Como dito, não existia, no PPP da E.E. Paulo Freire ações destinadas especificamente para a EJA e para o perfil cada vez mais jovem de estudantes matriculados nessa modalidade educacional. Aliado a isso, é notória a necessidade de um currículo que reflita as características únicas desse público, cujas vivências e conhecimentos prévios devem ser reconhecidos e incorporados ao processo educativo. Contudo, de acordo com os questionários e com as entrevistas feitas aos alunos, observou-se que a maior parte deles alegou não perceber que as suas realidades eram consideradas nos planejamentos e nos currículos docentes.

Diante disso, deverão haver, nas últimas reuniões de módulo 2 de 2025, momentos que oportunizem diálogos acerca da revisão e da reestruturação do Projeto Político Pedagógico, em prol de aprimorar as condições de aprendizagem dos estudantes da EJA. Foi escolhida essa época do ano, visto que é um período estratégico para avaliar o progresso das ações implementadas e planejar as mudanças necessárias para o próximo ciclo letivo.

Para agilizar esse processo, em fevereiro de 2025, o corpo docente receberá um e-mail, enviado pelas supervisoras do noturno, contendo a versão mais recente do PPP e documentos norteadores dessa modalidade de ensino, como a Resolução SEE/MG 4948 de 25 de janeiro de 2024, para que sejam lidos, entendidos e as sugestões levadas para as reuniões em novembro e em dezembro. Essa leitura prévia possibilitará uma discussão mais produtiva e fundamentada, garantindo que as propostas de revisão e reestruturação sejam embasadas.

As especialistas do noturno foram escolhidas para conduzir essa atividade junto aos professores, pois esses são os membros da comunidade educativa que atuam mais proximamente aos estudantes da EJA e que possuem a percepção dos anseios e dos dilemas que eles apresentam.

O esperado é que, após as considerações feitas pelos professores, sejam acrescentados ao PPP aspectos específicos que atendam às demandas dos alunos da EJA, como a adequação dos conteúdos curriculares às suas experiências de vida e ao perfil etário juvenilizado.

Logo, ficou evidente a importância das ações supracitadas. Nesse sentido, a apresentação dos resultados da pesquisa à equipe da E.E. Paulo Freire durante as reuniões de módulo 2 fornecerá uma base sólida para o desenvolvimento de estratégias, visto que serão evidenciadas as fragilidades da escola em relação à EJA. O projeto "Turma da Esperança" reduzirá a desmotivação ao criar redes de apoio com indivíduos cujas histórias inspiradoras contribuirão para um ambiente mais positivo. Esse suporte será complementado pela promoção de atividades em grupo, que ajudarão a adaptar as aulas às realidades dos estudantes da EJA. Além disso, o ciclo contínuo de formação docente permitirá a troca de práticas e o aprimoramento das abordagens pedagógicas, alinhando-se com as necessidades identificadas. Para enfrentar os desafios da rotatividade de supervisores, o projeto "Conexão Noturna" instituirá reuniões mensais de alinhamento, garantindo continuidade na gestão do turno noturno. Essas atividades culminarão na revisão e no ajuste do Projeto Político Pedagógico, assegurando que o planejamento institucional reflita as especificidades da EJA e fortaleça a gestão pedagógica. Assim, cada ação contribuirá para que sejam instauradas melhorias consideráveis na educação oferecida na E.E. Paulo Freire.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é, sem dúvida, uma modalidade educacional que contém desafios a serem enfrentados, a citar a falta de formação profissional para atuar nesse segmento, a desmotivação estudantil e a carência de recursos. Na E.E. Paulo Freire, evidenciou-se mais um obstáculo a ser superado: como lidar com a juvenilização dos que, agora, frequentam a EJA? Percebeu-se que adoção de políticas voltadas para a educação de jovens e adultos que, por algum motivo, foram marginalizados do sistema educacional são, indiscutivelmente, um avanço significativo para esse grupo.

Esta pesquisa foi embasada na percepção de que não haviam ações efetivas destinadas à EJA na E.E. Paulo Freire. Os principais objetivos centraram-se em analisar os processos pedagógicos direcionados à EJA presencial e noturna na referida instituição escolar, por meio de descrições que permitiriam, por sua vez, a identificação de processos de gestão pedagógica relacionados a essa modalidade de ensino. Outro objetivo foi, também, a criação de Plano de Ação Escolar com o fito de ampliar as práticas cotidianas destinadas à EJA na escola. Para alcançar esses objetivos, foi traçado um panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Minas Gerais, evidenciando os recortes históricos e as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Posteriormente, foi descrita a E.E. Paulo Freire e os elementos estruturais, didáticos e pedagógicos que compõem a escola. Com base nisso, realizou-se uma investigação com o propósito de verificar se existiam ou eram recorrentes ações voltadas à EJA na instituição educacional analisada.

Em relação à questão de pesquisa feita, “de qual maneira tem ocorrido a gestão pedagógica para a EJA na Escola Estadual Paulo Freire?”, após as análises, é possível dizer que há evidentes lacunas tanto no âmbito da gestão quanto do professorado. Diante de estudantes cada vez mais jovens, percebeu-se, por meio dos instrumentos aplicados, a carência de ações direcionadas, especificamente, ao público-alvo da EJA. Além disso, constatou-se que uma melhor capacitação gestora e docente, decerto, contribuirá para a renovação de planejamentos e de ações que se mostram indispensáveis diante da juventude que se apresenta no noturno. Essas evidências corroboram a ideia de que formações contínuas, diálogos colaborativos e adaptações às especificidades dessa modalidade de ensino são algumas alternativas para promoção de um ambiente que favoreça o aprendizado e a permanência da juventude que corresponde à grande parte dos matriculados na EJA da E.E. Paulo Freire.

Contudo, deve-se lembrar que esse processo de juvenilização, que já era uma realidade antes mesmo de ser comprovado com a pesquisa, não está presente apenas na escola em estudo. Nacionalmente, de acordo, inclusive, com o referencial teórico mencionado, o regresso dos jovens, aos estudos, pela EJA é uma realidade e requer ações que efetivem que esse percurso possa ser trilhado coerentemente às suas expectativas de vida. Visando assegurar que os recursos e as estratégias pedagógicas estejam alinhados às necessidades dos estudantes da EJA da E.E. Paulo Freire foram criados os Planos de Ações Educacionais presentes nesta pesquisa.

Acerca deles, é importante ponderar que as propostas apresentam tanto possibilidades de sucesso quanto potenciais entraves. A apresentação dos resultados da pesquisa à equipe da E.E. Paulo Freire, nas reuniões de módulo 2, facilitará o desenvolvimento de estratégias alinhadas às necessidades reais e não apresenta dificuldades efetivas quanto à sua implementação. Por outro lado, o projeto "Turma da Esperança" pode enfrentar desafios relacionados à mobilização e ao comprometimento dos ex-alunos e profissionais locais, e, por isso, o engajamento da comunidade educativa será fundamental para a eficácia dessa ação. Tanto a promoção de estratégias curriculares destinadas à EJA – como a ampliação de trabalhos em grupo – quanto o ciclo contínuo de formação docente são ações promissoras e facilmente executáveis, mas a adesão dos professores pode variar, dependendo de seus interesses. O projeto “Conexão Noturna” promete mitigar os impactos da rotatividade de supervisores, contudo, sua eficácia dependerá da constância e da dedicação das pessoas que estiverem ocupando esses cargos. Finalmente, a revisão e ajuste do Projeto Político Pedagógico são cruciais para alinhar o planejamento institucional às especificidades da EJA, mas o sucesso dessa medida pode ser comprometido pela resistência docente a mudanças. Dessa forma, = enquanto cada ação oferece um caminho para melhorias importantes, o sucesso dependerá da superação desses desafios e da mobilização da comunidade educativa como um todo.

Após os resultados da discussão aqui elencados, a Educação de Jovens e Adultos se revelou, mais uma vez, como uma poderosa ferramenta de transformação social, particularmente para aqueles que, por diferentes razões, ficaram à margem do sistema educacional tradicional. Assim, reconhecer a juventude que se reintegra à escola por meio da EJA é um ato de justiça e um reconhecimento de que esses estudantes trazem consigo um potencial único. Uma possibilidade de continuidade e de aprofundamento deste estudo seria a investigação de como a precária formação docente impacta a inclusão e o sucesso educacional de estudantes jovens na EJA, de modo a promover uma compreensão mais detalhada das dinâmicas de transformação educacional.

REFERÊNCIAS

ACERVO DE NOTÍCIAS, 18 set. 2019, disponível em <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/politica-de-privacidade/page/17141-banca-itinerante>, consultado em 20 set. 2023.

ALMEIDA, L. M.; SILVA, C. D. D.; TORRES, C. I. O.. Tecnologia educacional e inclusão social na Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Civicae*, v.3, n.1, p.1-12, 2021.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARTNIK, Helena Leomir de Souza. **Gestão educacional**. Curitiba-Ibpex, 2011.

BATALHA, Jhonata Roger Benfica; BENFICA, Márcia Letícia Gomes. Da importância da atuação do supervisor para o sucesso da educação de jovens e adultos – EJA. *Revista AMazônica*, v.2, p. 133-145, 2009.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 2. ed. Edição: UNESCO/CSIE, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____. **Censo Escolar da Educação básica: resumo técnico**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf Acesso em 18 set. 2023.

_____. **Censo Escolar da Educação básica: resumo técnico do estado de Minas Gerais: censo escolar da educação Básica 2021**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_de_minas_gerais_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf Acesso em 18 set. 2023.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Brasília: Casa Civil, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 20 set. 2023.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 03 set. 2023.

_____. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm . Acesso em: 20 set. 2023.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 20 set. 2023.

BUZIOLI, Josiane Regina de Souza.; TASSONI, Elvira Cristina. Martins. Paulo Freire e a educação de jovens e adultos: sentidos atribuídos pelos alunos para a permanência na **EJA.Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1068–1085, 2021.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **Revista Reveja**, 2007.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno: realidade e ilusão.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CASTRO, Francislene Santos. **A Educação de Jovens e Adultos em Teresina (PI):** contradições entre a proclamação do direito e a efetivação da oferta. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, Maria Antônia Ramos. **A função do gestor escolar.** 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/afuncaoogestorescolar/2010>>. Acesso em 22 nov. 2023.

COSTA, Pierre; FERRARI, Vera Lucia Ribeiro. O aluno trabalhador e sua permanência na escola noturna. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, v. 2, 2014.

CRUZ, Rosana Evangelista da; SALES, Luís Carlos; ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de. O financiamento da EJA no Fundeb: a política que reiterou a negação do direito. **Educação em revista**, v.39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xvK3cHcjfMtwCcHhKgWQxRg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 17 set. 2023.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza et al. Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da pandemia de covid-19: cenários e dilemas em municípios baianos. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-22, 18 ago. 2020.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 1105-1128, 2007.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau**, v. 2, n. 4, p. 01- 13, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ.Soc.**, v. 31, n.112, p. 939-959, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Byj8LBb5ktqKfbcHBJKQjmR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18 set. 2023.

DORINI, Livia Fagundes Neves. **Letramentos cotidianos e escolares: interfaces na Educação de Jovens e Adultos**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes (coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísia Teixeira, 2007. (Série documental: textos para discussão). Disponível em: <<https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>>. Acesso em 9 de jul. 2024.

ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE. **Projeto Político Pedagógico**, Cidade X, MG, 2022.

ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE. **Livro de Progressão e Matrícula**, Cidade X, MG, 2022.

FILHO, Alcides Alves de Souza. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 718-737, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José (orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio. História da alfabetização no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T.F. (org.). **Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Brasília: UNB; Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. (Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, nº 1). Disponível em: <<https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2006/epistemico/01Questionario.pdf>> . Acesso em: 21 nov. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: ARTMED, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar de 2022**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf>

Acesso em 05 set. 2023.

CIDADE X, Prefeitura Municipal de X. Secretaria de Política Urbana. **A cidade**. Cidade X, 2006. Disponível em: <https://pjf.mg.gov.br/cidade/caracteristicas_gerais.php> Acesso em: 10 dez. 2022.

LUDKE, Menga.; ANDRE, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-Estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros**. CNPq. Marília, 2004.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992 .

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em 03 set. 2023.

MINAS GERAIS. **Lei Complementar nº 159/2021, de 30 de julho de 2021**. Dispõe sobre a instituição e a gestão de aglomerações urbanas e microrregiões no Estado. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: < <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-complementar-n-159-2021-minas-gerais-dispoe-sobre-a-instituicao-e-a-gestao-de-aglomeracoes-urbanas-e-microrregioes-no-estado>> Acesso em 23 mar. 2023.

MINAS GERAIS, Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Ensino Médio em Tempo Integral**. Belo Horizonte, 2022.

MINAS GERAIS, Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Plano de Recomposição das Aprendizagens**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/concursos-e-editais/plano-recomposicao-das-aprendizagens-para-2023/> Acesso em 14 out. 2023.

_____. **Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B5GLh7OdEnRJdUdfVXNVUkhEcms/edit?resourcekey=0-oMZY8KmFuhxp0zHfMWblOw>> Acesso em: 20 set. 2023.

_____. **Resolução SEE nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA – cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Disponível em: <<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/157683?paginaCorrente=01&posicaoPagCorrente=157651&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789%2F&totalPaginas=52&paginaDestino=33&indice=0>> Acesso em: 20 set. 2023.

_____. **Resolução SEE nº 4.789/2022, de 11 de novembro de 2022.** Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Disponível em: <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.789,%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202022.pdf>> Acesso em: 23 set. 2023

_____. **Resolução SEE nº 4.657/2021, de 12 de novembro de 2021.** Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=27541-resolucao-see-n-4657-2021?layout=print> Acesso em: 10 dez. 2022.

_____. **Resolução SEE nº 4.869, de 05 de julho de 2023.** Estabelece normas e diretrizes para o Plano de Atendimento Escolar da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, para o ano de 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/4869-23-r-Public-06-07-23.pdf> Acesso em: 20 set. 2023.

NOGUEIRA, Cláudio M. Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, p. 15-36, 2002.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

QEDU. **EE Paulo Freire**. Disponível em: <<http://cdn.novo.qedu.org.br/escola/31068497/>>
Acesso em 10 dez. 2022.

RESENDE, Ana Carolina Costa; CASSAB, Mariana. A construção curricular de uma educadora de Ciências na EJA: como a presença dos jovens afeta a sua prática? **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, p. 1-17, jan./dez. 2021.

Resolução CNE/CEB nº 02/2016 de 13 de maio de 2016 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 23 de set. de 2023

Resolução CNE/CEB nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/30000-uncategorised/90871-resolucoes-ceb-2021>>. Acesso em: 25 de jan. de 2023

Resolução CEE MG Nº 481, 1º de julho de 2021 - Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema. Disponível em: <<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/category/55-2021>>. Acesso em: 25 de jan. de 2023

Resolução CEE Nº 487, de 17 de dezembro de 2021 - Dispõe sobre a organização e a oferta do Ensino Médio, de acordo com a Lei Federal nº 13.415/2017, no Sistema de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Disponível em: <<https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/download/66-2022/14936-resolucao-cee-n-487-de-17-de-dezembro-de-2021-publicada-em-20-01-22>>. Acesso em: 25 de jan. de 2023

Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021 - Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <<https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4692-21-r%20-%20Public.%2030-12-21.pdf>>. Acesso em: 12 de out. de 2023.

Resolução SEE nº 4.234, de 22 de novembro de 2019 - Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4234-19-r%20-%20Public.%2023-11-19.pdf>>. Acesso em: 25 de jan. de 2023

Resolução SEE nº 4.657, de 12 de novembro de 2021 - Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º e 2º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2022 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=27541-resolucao-see-n-4657-2021?layout=print>. Acesso em: 25 de jan. de 2023

Resolução SEE nº 4.777, 13 de setembro de 2022 - Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=27541-resolucao-see-n-4657-2021?layout=print>. Acesso em: 12 de out. de 2023.

Resolução SEE nº 4.955, de 05 de fevereiro de 2024 - Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nos Centros Estaduais de Educação Continuada - CESEC. Disponível em: < <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/4955-24-r-Public.-06-02-24.pdf>>. Acesso em: 6 de jul. de 2024.

Resolução SEE nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024 - Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e outras providências. Disponível em: < <https://pt.slideshare.net/slideshow/resolucao-see-mg-4948-25-de-janeiro-de-2024/269859288#5>>. Acesso em: 14 ago. 2024.

SALES, Shirley Rezende. Ensino Noturno e Juventude: Desafios colocados pela violência e pelo trabalho. **Trabalho & Educação, Belo Horizonte**, v. 9, p. 133–147, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9037>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SANTIAGO, Mylene Cristina. As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2009. DOI: 10.15687/rec.v3i2.9665. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9665>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SILVA, Fernanda Aparecida Rodrigues; SOARES, Leôncio José. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. **Educ. Pesqui.** São Paulo: vol. 47, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/X9mpwhGCB4Rf95X89bVshYB/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 20 set. 2023.

SIMAVE. Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. **Avaliações Formativas.** Resultado por Escola. Disponível em: <<https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/resultados-avaliacoes-formativas-vinte-dois>> Acesso em 25 mar. 2023.

SOARES, Leôncio José. **Educação de Jovens e Adultos: Diretrizes Curriculares Nacionais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em revista.** Belo Horizonte: vol. 32, n. 04, p. 251-268, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/abstract/?lang=pt>> Acesso em 24 jul. 2023.

SOUZA, Carmen Rosane Segatto e; AZAMBUJA, Guacira de; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Rejuvenescimento da educação de jovens e adultos - EJA: práticas de inclusão ou exclusão? **Revista Ibero-americana de Educação:** n.º 59/2, 2012. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/5391Pavao.pdf>> Acesso em 10 dez. 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico- elementos para elaboração e realização.** São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, E. O. **A Aventura Sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

APÊNDICE A – Questionário direcionado aos alunos da Educação de Jovens e Adultos da E.E. Paulo Freire

Pesquisa: Análise da ocorrência, ou não, de práticas cotidianas que considerem o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Eu sou Ana Carolina, pesquiso a ocorrência, ou não, de práticas cotidianas que considerem o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e curso o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora – Minas Gerais.

Logo, gostaria de solicitar que você respondesse este questionário com atenção e veracidade, de modo que possamos coletar informações que poderão auxiliar no aprimoramento da educação fornecida à EJA na E.E. Paulo Freire. Ressalto que a sua identidade será mantida em sigilo.

Antecipadamente, agradeço pela sua colaboração.

TERMO DE ACORDO

- () Concordo em participar voluntariamente da referida pesquisa respondendo ao presente questionário.
- () Não concordo em participar da pesquisa.

BLOCO A - ASPECTOS PESSOAIS

1. **Idade:** _____
2. **Com qual gênero você se identifica?**
() Masculino () Feminino () Outro. _____
3. **Como você classificaria sua cor, segundo as categorias usadas pelo IBGE?**
() Branco
() Preto
() Pardo
() Indígena
() Amarelo (Oriental)
() Prefiro não declarar
4. **Em qual bairro você mora?**
() Garra.
() Fortaleza.
() Outro. _____

5. **Qual o seu estado civil?** () Solteiro () Casado () Separado () Viúvo
() Outro. _____

BLOCO B - ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS

6. **Quantas pessoas moram com você?**
() sozinho (a)
() até 3 pessoas
() até 5 pessoas
() mais de 5 pessoas
7. **Você tem filhos?**
() Não () Sim - Quantos? _____
8. **Escolha a alternativa que tem o valor da renda de todos os membros da sua família, ou seja, daqueles que moram com você:**
- () Até 01 salário mínimo (R\$ R\$ 1.320)
() 02 a 03 salários mínimos (R\$ 2.640,00 a R\$ 3.960,00)
() 04 a 05 salários mínimos. (R\$ 5.280,00 a R\$ 6.600,00)
() Acima de 05 salários mínimos (Acima de R\$ 6.600,00)
9. **Sua mãe ou mulher responsável por você sabe ler e escrever?**
() Sim
() Não.
10. **Até que série a sua mãe ou mulher responsável por você estudou?**
() Nunca estudou.
() Possui o Ensino Fundamental incompleto.
() Possui o Ensino Fundamental completo.
() Possui o Ensino Médio incompleto.
() Possui o Ensino Médio completo.
() Iniciou a faculdade, mas não finalizou.
() Completou a faculdade.
() Não sei.
11. **Até que série o seu pai ou homem responsável por você estudou?**
() Nunca estudou.
() Possui o Ensino Fundamental incompleto.
() Possui o Ensino Fundamental completo.
() Possui o Ensino Médio incompleto.
() Possui o Ensino Médio completo.
() Iniciou a faculdade, mas não finalizou.
() Completou a faculdade.
() Não sei.

BLOCO C – TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS ESTUDANTES

12. Antes de ingressar na EJA, você foi reprovado alguma vez nas séries regulares?

- Não.
 Sim, uma vez.
 Sim, duas vezes ou mais.

13. Caso tenha assinalado “sim” na questão anterior, responda: qual justificativa você daria para a sua reprovação?

14. Você já deixou de frequentar a escola alguma vez?

- Não.
 Sim.

Por qual motivo? _____

15. Caso tenha assinalado “sim” na questão anterior, responda: em qual série deixou de frequentar?

16. O que o motivou a voltar a estudar na EJA?

- Finalizar os estudos.
 Fazer um curso superior ou um curso técnico
 Conseguir um emprego melhor.
 Subir de cargo no emprego atual.
 Auxiliar filhos e netos nas atividades escolares.

Outros: _____.

BLOCO D - FATORES EXTRAESCOLARES (FORA DA ESCOLA)

17. Atualmente, você está trabalhando?

- Sim.
 Não. Passe para a questão 21.

18. Quantas horas você trabalha por dia?

- Até 06 horas.
 De 06 a 08 horas.
 Acima de 08 horas.

19. Você tem carteira de trabalho assinada?

- Sim.
 Não.

20. Assinale, entre as alternativas abaixo, a motivação para você trabalhar. Você pode marcar mais de uma opção.

- Ajudar nas despesas com a casa.
 Sustentar a família (esposo/a, filhos/as, pais, etc.).
 Ser independente (ganhar o próprio dinheiro).
 Adquirir experiência profissional.
 Outro. Qual? _____.

BLOCO E – QUESTÕES PEDAGÓGICAS

- 21. No dia em que foi realizar a sua matrícula, você se sentiu bem acolhido?**
() Sim.
() Não.
- 22. Você percebe que, durante as aulas, os professores levam em conta a sua realidade?**
() Sim.
() Não.
- 23. Há, durante o ano, a existência de projetos interdisciplinares (feiras culturais, aulas...)?**
() Sim.
() Não.
- 24. Você se sente acolhido, pelos professores, em suas dúvidas?**
() Sim.
() Não.
- 25. Os materiais que os professores utilizam nas aulas facilitam o seu entendimento?**
() Sim.
() Não.
- 26. Os professores incentivam trabalhos em grupo ou em duplas?**
() Sim.
() Não.
- 27. Além do quadro e giz, os professores utilizam outros recursos nas aulas?**
() Sim.
() Não.
28. Gostaria de falar algo não abordado nas perguntas sobre as suas aulas e atividades desenvolvidas pelos professores?

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE B – Questionário direcionado aos professores da Educação de Jovens e Adultos da E.E. Paulo Freire

Pesquisa: Análise da ocorrência, ou não, de práticas cotidianas que considerem o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Prezado(a) professor(a),

Eu sou Ana Carolina, pesquiso a ocorrência de práticas cotidianas que considerem o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e curso o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora – Minas Gerais. Como alguém que desempenha um papel ativo nos procedimentos de ensino e aprendizagem, sua opinião é crucial para o êxito deste estudo.

Logo, gostaria de solicitar que você respondesse este questionário com atenção e veracidade, de modo que possamos coletar informações que poderão auxiliar no aprimoramento da educação fornecida à EJA na E.E. Paulo Freire. Ressalto que a sua identidade será mantida em sigilo.

Antecipadamente, agradeço pela sua colaboração.

TERMO DE ACORDO

Concordo em participar voluntariamente da referida pesquisa respondendo ao presente questionário.

Não concordo em participar da pesquisa.

1. Idade: _____

2. Com qual gênero você se identifica?

Masculino. Feminino. Outro. _____

3. Como você classificaria sua cor, segundo as categorias usadas pelo IBGE?

Branco.

Preto.

Pardo.

Indígena.

Amarelo (Oriental).

Prefiro não declarar.

4. Qual a sua formação acadêmica?

- Graduação.
 Especialização (mínimo de 360 horas).
 Mestrado.
 Doutorado.
 Outro: _____.

5. Durante o seu curso de graduação, você teve alguma formação específica para trabalhar com o público de EJA?

- Sim.
 Não.

6. Há quanto tempo você leciona, considerando também o seu trabalho em outras escolas?

- Há menos de 1 ano.
 Entre 1 e 5 anos.
 Entre 6 e 10 anos.
 Entre 11 e 15 anos.
 Entre 16 e 20 anos.
 Há mais de 21 anos.

7. Há quanto tempo você leciona NESTA escola?

- Há menos de 1 ano.
 Entre 1 e 5 anos.
 Entre 6 e 10 anos.
 Entre 11 e 15 anos.
 Entre 16 e 20 anos.
 Há mais de 21 anos.

8. Você exerce alguma outra atividade remunerada?

- Não.
 Sim, sou professor em outra escola.
 Sim, uma atividade fora do magistério.

9. Você leciona em mais de um turno na escola?

- Não.
 Sim. Qual? _____

10. Caso tenha respondido “sim” na questão anterior, você já participou de discussões, no outro turno em que trabalha, sobre currículo?

- Não.
 Sim.

11. Considerando sua prática pedagógica, marque o que achar necessário. Você pode assinalar mais de uma opção.

- Considero as experiências dos estudantes ao orientá-los a respeito dos conteúdos.
 Coloco o estudante em situação de protagonista da sua aprendizagem.
 Interaço com professores de áreas diferentes no intuito de promover um ensino interdisciplinar.

- Sou aberto para novas metodologias de ensino.
- Participo de reuniões sobre as especificidades da EJA.
- Explico, exclusivamente, o conteúdo programático previsto para a série.
- Sempre adapto as questões das minhas avaliações e atividades para o público-alvo da EJA.

12. Você participou de alguma formação para trabalhar com Educação de Jovens e Adultos depois de estar lotado nesta escola?

- Sim.
- Não.

13. Você se sente preparado para trabalhar com o público de jovens e adultos?

- Sim.
- Não.

14. Em suas aulas, você busca relacionar os conteúdos estudados com o cotidiano dos estudantes?

- Sim.
- Não.
- Às vezes.

15. Quais recursos didáticos você utiliza em sua aula? Pode ser marcada mais de uma opção.

- Quadro.
- Giz.
- Materiais impressos – apostilas.
- Livros didáticos.
- Materiais impressos – fotocópias.
- Recursos tecnológicos.
- Músicas.
- Poemas.
- Oralidade.

16. Você costuma passar atividades em duplas ou em grupo para os discentes da EJA?

- Sim.
- Não.
- Às vezes.

17. Você conversa com outros professores sobre as atividades realizadas com a EJA?

- Sim.
- Não.
- Às vezes.

18. Em relação ao planejamento escolar, há uma discussão, nesta escola, em relação à adaptação curricular para a EJA?

- Sim.
- Não.
- Às vezes.

- 19. Você já participou de alguma proposta da escola em relação à promoção de um currículo diferenciado em relação ao diurno, noturno e EJA?**
 Sim.
 Não.
 Às vezes.
- 20. Em relação à gestão, você observa se ela contribui com ideias para a sua prática com a EJA?**
 Sim.
 Não.
 Às vezes.
- 21. Em relação à gestão, você observa se ela acompanha o seu planejamento com a EJA?**
 Sim.
 Não.
 Às vezes.
- 22.
- 23. Você acredita que estratégias como reposições e aulas aos sábados contribuem significativamente para os estudantes da EJA?**
 Sim.
 Não.
- 24. Você já participou de alguma intervenção pedagógica voltada especificamente para a EJA nesta escola?**
 Sim.
 Não.
- 25. A especialista de educação que orienta você conversa sobre os elementos da EJA?**
 Sim.
 Não.
- 26. Recebo devolutivas/ feedbacks sobre as minhas atividades feitas com as turmas da EJA?**
 Sim.
 Não.
- 27. Em sua opinião, a rotatividade de professores e de supervisores impacta o ensino noturno e, em especial, a EJA?**
 Sim.
 Não.

29. Gostaria de falar algo não abordado nas perguntas sobre as suas aulas e atividades desenvolvidas pelos professores?

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE C– Entrevista semiestruturada direcionada ao núcleo gestor da EJA da E.E. Paulo Freire

BLOCO A: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Por quanto tempo você tem trabalhado na área educacional, incluindo experiências anteriores em diferentes instituições?
3. Já teve experiência como professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Se sim, qual foi a duração dessa experiência?
4. Por quanto tempo você tem se dedicado à gestão escolar?

BLOCO B: FORMAÇÃO CONTINUADA

5. Durante sua graduação, você recebeu treinamento específico voltado para a atuação com o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
6. Você participa/participou de formação continuada, voltada para a EJA, ofertada pela SEE/MG? Se sim, como ocorrem essas formações e quais as suas periodicidades?
7. Como é conduzida a capacitação contínua dos professores na instituição e o processo de planejamento das atividades escolares? Os docentes também participam de programas de formação continuada específicos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

BLOCO C: ADAPTAÇÃO CURRICULAR E ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

8. Os materiais e recursos pedagógicos utilizados pelos professores são adequados ao público-alvo da EJA?
9. Enquanto gestor, você observa se todos professores consideram a experiência de vida dos estudantes ao planejarem suas aulas e atividades?
10. Você percebe se os professores realizam planejamentos coletivos para atividades em grupo?
11. Há reuniões de planejamento e discussão do currículo para a EJA?

12. Quem faz o acompanhamento do que é ensinado nas aulas voltadas a jovens e adultos?
Por quê?
13. Em sua opinião, qual a metodologia mais indicada para a EJA? Por quê?
14. Ao iniciar o ano letivo, os professores recebem orientações específicas sobre como atuar com a EJA? De qual maneira são orientados?
15. Há um acompanhamento durante todo o ano letivo?
16. Se os alunos demandam materiais específicos, de quais maneiras as orientações referentes à EJA chegam na escola e são repassadas aos professores?
17. O processo de recomposição de aprendizagem é realizado de forma contínua na escola?

APÊNDICE D– Entrevista semiestruturada direcionada a dois estudantes da EJA da E.E.**Paulo Freire**

1. Qual é a sua idade?
2. Em qual bairro você mora?
3. Você trabalha? Se sim, qual é a sua profissão?
4. Você trabalha todos os dias da semana?
5. O que te prejudica vir às aulas?
6. Você consegue fazer trabalho escolar em casa?
7. Você tem filhos?
8. O que te fez ir para a EJA mesmo sendo tão jovem?
9. Você acha que as aulas, no geral, se preocupam com a realidade dos estudantes da EJA na atualidade?
10. Você percebe se os professores confeccionam materiais específicos para a EJA?
11. Além do quadro, quais são os outros recursos que os professores utilizam?
12. Você já pensou em desistir da EJA este ano?
13. O que te motiva a querer terminar os seus estudos?
14. Por que você acha que tem tantos jovens na EJA?

APÊNDICE E– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa: **“Novas ações para um novo perfil estudantil: a importância de práticas cotidianas na Educação de Jovens e Adultos”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **discutir a importância de práticas cotidianas que considerem o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola estadual situada em uma cidade de Minas Gerais**. Nesta pesquisa pretendemos: **descrever a Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual Paulo Freire e as suas características; identificar processos de gestão pedagógica voltados à EJA na Escola Estadual Paulo Freire; e propor um plano de ação para promover estratégias direcionadas aos processos pedagógicos da EJA**.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: questionários direcionados a alguns alunos matriculados na EJA em 2024 e a alguns professores que atuam nessa modalidade de ensino e na escola analisada, bem como uma entrevista semiestruturada aplicada ao núcleo gestor escolar. A pesquisa contribuirá para elaboração de um plano de ações que poderá ser realizado na escola, na busca ampliar as ações direcionadas a jovens e adultos na instituição pesquisada.

O 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 Sr. (a) é atendido (a) pela pesquisadora, 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 e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos

e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 20__

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Ana Carolina de Oliveira Morgado

Endereço Profissional: R X, nº Y – Bairro Garra

Fone: 32 984017440

E-mail: ana.morgado@educacao.mg.gov.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____ Rubrica do pesquisador: _____
--