

**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**

Gimena Frossard Francisco

**Fatores determinantes na permanência dos alunos no Centro Estadual de
Educação Continuada Prefeito José Romero Duque sob a perspectiva da
gestão escolar.**

**Juiz de Fora
2025**

Gimena Frossard Francisco

Fatores determinantes na permanência dos alunos no Centro Estadual de Educação Continuada Prefeito José Romero Duque sob a perspectiva da gestão escolar.

Dissertação de mestrado 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 para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof. Dr. Edna Rezende Silveira de Alcântara.

Juiz de Fora

2025

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

Francisco, Gimena Frossard.

Fatores determinantes na permanência dos alunos no Centro Estadual de Educação Continuada Prefeito José Romero Duque sob a perspectiva da gestão escolar. / Gimena Frossard Francisco. -- 2025.

195 p. : il.

Orientadora: Edna Rezende Silveira de Alcântara
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Educação de Jovens e Adulto. 2. permanência. 3. gestão escolar. I. Alcântara, Edna Rezende Silveira de , orient. II. Título.

Gimena Frossard Francisco

Fatores determinantes na permanência dos alunos no Centro Estadual de Educação Continuada Prefeito José Romero Duque sob a perspectiva da gestão escolar

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

Aprovada em 28 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Edna Rezende Silveira de Alcântara - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Wagner Silveira Rezende
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a) Dr.(a) Rosana Andréa Costa de Castro
Universidade de Brasília

Juiz de Fora, 18/03/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Edna Rezende Silveira de Alcântara, Professor(a)**, em 02/04/2025, às 14:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wagner Silveira Rezende, Professor(a)**, em 07/04/2025, às 15:11, 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 **Rosana Andrea Costa de Castro, Usuário Externo**, em 24/04/2025, às 17:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.ufff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2299580** e o código CRC **2530F513**.

Dedico à minha mãe, professora Ednea.
Se não fosse por ela, a educação talvez
jamais tivesse se apresentado como uma
possibilidade na minha vida. Tudo o que
construí até aqui tem raízes na sua
presença firme e inspiradora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação e ao projeto Trilhas de Futuro - Educadores pela oportunidade de aprofundar meus estudos e fortalecer meu compromisso com a educação pública e democrática.

Aos professores do programa, por compartilharem generosamente seus conhecimentos e por proporcionarem a expansão do nosso saber em políticas públicas, inspirando reflexões críticas e transformadoras ao longo da formação.

Aos colegas de curso, pela troca de experiências e pelo tempo de qualidade compartilhado ao longo dos períodos presenciais, que tanto contribuíram para minha formação pessoal e profissional.

Aos professores do CESEC Prefeito José Romero Duque, pela confiança, pelo incentivo constante à pesquisa e por contribuírem de forma efetiva com este trabalho, mostrando-se sempre abertos ao diálogo e às mudanças necessárias.

Aos alunos do CESEC, pela disponibilidade em participar das entrevistas, por compartilharem suas vivências com sensibilidade e coragem, e por permitirem que a escola faça parte de suas histórias de vida e superação.

Aos meus familiares e amigos próximos, pelo apoio incondicional durante todo o processo, por ouvirem pacientemente tantas reflexões sobre educação e por estarem presentes mesmo quando o cansaço e as incertezas se fizeram mais intensas.

“Uma pedagogia que esquece dos sujeitos, ainda que tenha todas as teorias, será insuficiente”

(Arroyo, 2025)

RESUMO

O presente texto desenvolve-se no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), com o objetivo de identificar os principais fatores que levam à não conclusão dos componentes curriculares por aproximadamente metade dos alunos neles matriculados. A pesquisa realizada aborda a seguinte questão norteadora: quais fatores são determinantes para a permanência dos alunos no ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) semipresencial/Ensino a Distância (EaD) oferecido pelo Centro Estadual de Educação Conectada (CESEC) Prefeito José Romero Duque, em Mantena – MG? Os dados utilizados no diagnóstico correspondem ao período de 2017 a 2023, com exceção do período de atendimento remoto durante a pandemia de COVID-19. São analisadas informações como o número de alunos matriculados e concluintes por componente curricular, o que revela uma elevada taxa de não conclusão nesse intervalo. O estudo descreve a trajetória dos alunos matriculados no CESEC, identifica fatores que comprometem a continuidade dos estudos e analisa de que forma a gestão da instituição pode intervir para elevar a frequência e os índices de conclusão dos componentes curriculares. Parte-se da hipótese de que, além de fatores externos, como trabalho e obrigações familiares, existem questões internas à instituição que desestimulam os estudantes, comprometendo seu retorno e desempenho acadêmico, o que prolonga o tempo necessário para a conclusão dos estudos. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental de dados primários, com o intuito de evidenciar a baixa taxa de conclusão e permanência dos alunos matriculados por componente curricular. Em um segundo momento, são aplicados questionários semiestruturados e realizadas entrevistas com alunos frequentes e ausentes, com o objetivo de investigar os fatores que influenciam a permanência. Após a análise dos dados, realiza-se o levantamento de potencialidades que a gestão escolar pode considerar na formulação de um Plano de Ação Educacional. O objetivo consiste em identificar os desafios relacionados à permanência e propor estratégias eficazes para o aprimoramento da gestão da EJA semipresencial e EaD.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; permanência; gestão escolar.

ABSTRACT

This study is developed within the framework of the Professional Graduate Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). It aims to identify the main factors contributing to the non-completion of curricular components by approximately half of the students enrolled in them. The research addresses the following guiding question: What factors are determinant for student retention in the Youth and Adult Education (EJA) semi-presential/Distance Education (EaD) program offered by the State Center for Connected Education (CESEC) Prefeito José Romero Duque, in Mantena – MG? The diagnostic data refer to the period from 2017 to 2023, excluding the period of remote instruction during the COVID-19 pandemic. The study analyzes information such as the number of enrolled and graduating students per curricular component, revealing a high rate of non-completion during this time frame. The research describes the educational trajectories of students enrolled at CESEC, identifies factors that hinder the continuity of studies, and analyzes how institutional management can intervene to increase student attendance and completion rates. The study is based on the hypothesis that, in addition to external factors such as work and family obligations, internal institutional issues discourage students, negatively impacting their return and academic performance, thereby extending the time required to complete their studies. A qualitative approach is adopted, based on the documentary analysis of primary data, in order to highlight the low completion and retention rates of students in each curricular component. In a second phase, semi-structured questionnaires and interviews are conducted with both regular and absent students, aiming to investigate the factors that influence student retention. Following data analysis, the study identifies potential strategies that school management can adopt in the formulation of an Educational Action Plan. The goal is to identify the challenges related to student retention and propose effective strategies to improve the management of semi-presential and distance EJA programs.

Keywords: Youth and Adult Education; student retention; school management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Perfil dos alunos do Ensino Fundamental quanto a sexo, faixa etária, autodeclaração de raça, cidade e área em que reside.....	51
Figura 2	Perfil dos alunos do Ensino Médio quanto a sexo, faixa etária, autodeclaração de raça, cidade e área em que reside.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação de programas e políticas desenvolvidas para a educação de jovens e adultos a partir da criação do Plano Nacional de Educação de 1934 até 2023.....	26
Quadro 2	Comparação entre as principais normativas de funcionamento do CESEC curso semipresencial e curso EaD, segundo a Resolução nº 2.946/16 e Resolução nº 4.955/24, ambas vigentes no ano de 2024.....	35
Quadro 3	Distribuição da carga horária para o ensino EaD no CESEC, para cada componente curricular, no Ensino Fundamental – conforme anexo III da Resolução nº 4.955/24.....	43
Quadro 4	Distribuição da carga horária para o ensino EaD no CESEC, para cada componente curricular, no Ensino Médio – conforme anexo III da Resolução nº 4.955/24.....	44
Quadro 5	Amostra de níveis de instrução da população de Mantena, segundo censo de 2010, para a população de 27.111 habitantes.....	50
Quadro 6	Número de servidores que atuam na escola no ano de 2024, de acordo com seu cargo, vínculo funcional e formação.....	55
Quadro 7	Quadro comparativo de instrumentos de avaliação, distribuição de pontuações e critérios de aprovação entre as resoluções nº 2.943/16 e 4.955/24.....	63
Quadro 8	Principais temas e objeto de estudo pautados nas reuniões de módulo II nos anos de 2017, 2018, 2019, 2022 e 2023.....	69
Quadro 9	Dados das trajetórias pessoais no ensino regular e a chegada ao CESEC pesquisado.....	134
Quadro 10	Dados sobre o atendimento recebido pelos alunos no CESEC pesquisado.....	138
Quadro 11	Dados sobre o material pedagógico e a participação dos alunos nas atividades do CESEC pesquisado.....	142
Quadro 12	Fatores motivadores da permanência dos alunos no CESEC estudado.....	149

Quadro 13	Aspectos que influenciam a frequência e a permanência dos alunos no CESEC.....	155
Quadro 14	Propostas para fortalecimento das práticas pedagógicas.....	167
Quadro 15	Propostas para motivar a permanência e participação ativa nas assembleias escolares.....	170
Quadro 16	Propostas para aprimorar a gestão escolar e reavaliar processos em curso.....	172

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de matrículas inseridas no SIMADE nos anos de 2017, 2018, 2019, 2022 e 2023 – Ensino Fundamental e Ensino Médio.....	74
Tabela 2	Número total de matrículas, por componentes curriculares, do Ensino Fundamental Anos Finais, nos anos de 2017, 2018, 2019, 2022 e 2023.....	75
Tabela 3	Número total de matrículas, por componentes curriculares, do Ensino Médio, nos anos de 2017, 2018, 2019, 2022 e 2023.....	76
Tabela 4	Taxa de conclusão, por componente curricular, do Ensino Fundamental Anos Finais nos anos de 2017, 2018, 2019, 2022 e 2023.....	80
Tabela 5	Taxa de conclusão, por componente curricular, do Ensino Médio nos anos de 2017, 2018, 2019, 2022 e 2023.....	81
Tabela 6	Dados socioeconômico dos entrevistados.....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
DED+	Diário Escolar Digital
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEUB	Professor para Uso da Biblioteca
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria Estadual de Educação

SEEMG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SINDUTE/MG	Sindicato Único dos trabalhadores em Educação de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE DE ENSINO DE MINAS GERAIS EM EVIDÊNCIA: UM CASO DE GESTÃO DO CESEC PREFEITO JOSÉ ROMERO DUQUE	23
2.1	A EJA NO BRASIL: HISTÓRICO DA POLÍTICA PÚBLICA E SEUS INDICADORES EDUCACIONAIS	24
2.2	OFERTAS DA MODALIDADE EJA EM MINAS GERAIS: CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (CESEC)	31
2.3	O CESEC PREFEITO JOSÉ ROMERO DUQUE E OS BAIXOS ÍNDICES DE CONCLUSÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES..	48
2.3.1	A caracterização da Instituição	49
2.3.2	O ingresso e percurso do aluno na instituição	59
2.3.3	A organização pedagógica	65
2.3.4	Oferta atual e os desafios da gestão	72
3	ANÁLISE DOS FATORES RELACIONADOS A NÃO CONTINUIDADE DOS ESTUDOS	84
3.1	GESTÃO PEDAGÓGICA: ESTRATÉGIAS PARA CONTINUIDADE E PERMANÊNCIA NA EJA	85
3.1.1	A concepção da EJA como ação afirmativa	87
3.1.2	Sujeitos da EJA: aprendizagem significativa.....	91
3.1.3	Gestão escolar e pedagógica: Estratégias de gestão	98
3.1.4	A evasão na EJA: identificando causas da não continuidade	104
3.2	METODOLOGIA DE PESQUISA	117
3.2.1	Abordagens e procedimentos metodológicos na pesquisa de campo	121
3.3	ANÁLISE DE CAMPO: A PERMANÊNCIA DOS DISCENTES E A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES NO CESEC “PREFEITO JOSÉ ROMERO DUQUE”.....	126
3.3.1	Os Sujeitos do CESEC: Uma Análise dos Aspectos Socioeconômicos.....	127
3.3.2	Trajetórias Educacionais, Percepções e Experiências dos Alunos	

do CESEC: Análise das Vivências e Participação Escolar.....	134
3.3.3 Fatores Determinantes para a Frequência e a Desistência de Alunos no CESEC: Perspectivas, Desafios e Sugestões.....	148
3.3.4 Desafios e Potencialidades na Permanência dos Alunos no CESEC: Uma Análise da Gestão Escolar e suas Estratégias de Inclusão e Suporte.....	161
4 PROPOSTA DE PLANO DE AÇÃO.....	165
4.1 FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	166
4.2 INCENTIVO À PERMANÊNCIA	169
4.3 APRIMORAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR	171
4.4 AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO	173
CONCLUSÃO	175
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICE A - Autorização de participação aplicado aos alunos no ensino Fundamental Anos Finais ou Ensino Médio, frequentes e infrequentes	183
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista direcionado aos alunos no ensino fundamental anos finais ou ensino médio, frequentes.....	184
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista direcionado aos alunos no ensino fundamental anos finais ou ensino médio, infrequentes.....	190

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade de ensino no Brasil voltada àqueles que não concluíram seus estudos na idade regular. Apesar dos esforços para ampliar o acesso à educação, os dados evidenciam um cenário desafiador quanto à continuidade dos estudos na EJA.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a evasão e a não conclusão figuram como obstáculos recorrentes nesse contexto.

Fatores como desigualdades socioeconômicas, ausência de incentivos e desafios específicos enfrentados por adultos que retornam à escola contribuem para esse panorama. Diante disso, faz-se necessário compreender de forma aprofundada as causas da não permanência dos estudantes na EJA, considerando experiências individuais, desafios enfrentados e estratégias que favoreçam a permanência e a conclusão dos estudos.

Assim, o presente estudo tem por objetivo analisar os fatores que influenciam a permanência escolar dos alunos matriculados na EJA EaD ofertada pelo Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), em Mantena, Minas Gerais, e compreender os elementos que impactam a continuidade e conclusão dos componentes curriculares.

Em 2013, a autora inicia sua trajetória no CESEC – Prefeito José Romero Duque, após aprovação em concurso público, em um momento em que a instituição ofertava EJA em regime semipresencial¹. Atua na modalidade por nove anos, com o componente curricular de Biologia, o que lhe permite conhecer as especificidades do ensino no CESEC e as demandas dos alunos advindas de seus contextos de vida.

Em 2023, assume a direção do mesmo CESEC, ampliando sua compreensão sobre os fatores que levam à não continuidade dos estudos e buscando alternativas para reverter esse cenário.

¹ O termo semipresencial é utilizado para caracterizar o ensino que ocorre em dois momentos distintos: o momento presencial, com a interação do professor e do aluno na estrutura física da escola e o momento determinado virtual, onde professor e aluno interagem através de recursos tecnológicos ou onde o aluno desenvolve atividades complementares usando diferentes tecnologias de informação e comunicação.

Ao longo dos anos, a redução nas matrículas e na conclusão dos componentes curriculares chama a atenção da equipe pedagógica, motivando a elaboração de propostas para recuperar a participação destes alunos.

A questão norteadora desse estudo é: quais fatores impactam a continuidade dos estudos dos alunos na EJA ofertada pelo CESEC Prefeito José Romero Duque?

O objetivo geral consiste em analisar os fatores que influenciam a permanência dos estudantes no CESEC investigado, com vistas a subsidiar o aprimoramento dos protocolos de gestão escolar.

Para alcançar esse objetivo, estabelecem-se três objetivos específicos: (1) descrever o caso em estudo, analisando as taxas de permanência e conclusão e os fatores que influenciam a continuidade nos componentes curriculares; (2) investigar os fatores relacionados à permanência dos estudantes matriculados na EJA semipresencial/EaD, por meio de questionários e entrevistas; (3) propor recomendações e estratégias para aprimorar os protocolos de gestão escolar no programa, com base nas análises realizadas.

A relevância deste estudo reside na compreensão dos fatores que influenciam a permanência dos alunos na EJA, modalidade essencial para a promoção da inclusão educacional e restauração de um direito historicamente negado.

O parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e aponta que a negação desse direito é “evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento” (Brasil, 2000, p.7).

No entanto, a queda de matrículas e o abandono dos estudos antes de sua conclusão sugerem a existência de desafios significativos que comprometem a continuidade do processo educacional. Compreender esses desafios revela-se fundamental para o desenvolvimento de estratégias eficazes que incentivem a permanência e viabilizem a conclusão bem-sucedida da trajetória escolar desses estudantes, contribuindo, assim, para a redução das disparidades educacionais.

Para a coleta e análise de dados, adota-se abordagem metodológica qualitativa, com delineamento de estudo de caso exploratório, fundamentado em pesquisa documental e análise de dados primários (Gil, 2019).

Apresenta-se também uma abordagem demográfica com o objetivo de traçar o perfil dos alunos da instituição, bem como uma revisão de literatura que agrega os conceitos discutidos por autores que tratam da temática, corroborando ou refutando as hipóteses formuladas na pesquisa.

A estrutura do mestrado profissional do PPGP ancora-se na abordagem de um "Caso de Gestão", que promove reflexão crítica sobre práticas e desafios vivenciados. Ao final, será elaborado um Plano de Ação Educacional com base nos achados da pesquisa, articulando teoria e prática em uma proposta de intervenção concreta.

A seção 3.2 detalha a metodologia empregada, e a fundamentação teórica do estudo recorre a autores como Arroyo (2007, 2017), Luck (2009) e Furini (2011), organizados ao longo do capítulo 3.

Aplicam-se dois instrumentos de coleta de dados: (1) questionários mistos para levantamento do perfil socioeconômico; (2) entrevistas sobre a trajetória educacional, experiências e fatores internos e externos à escola que influenciam sua frequência.

Os dados obtidos por meio das respostas dos alunos são utilizados para identificar os desafios e as potencialidades relacionados à permanência, sob a ótica da gestão escolar, com o intuito de subsidiar propostas de intervenções estratégicas que garantam a continuidade dos estudantes na instituição.

A dissertação estrutura-se em quatro capítulos, sendo o primeiro introdutório, seguido por análise documental e bibliográfica no capítulo 2, análise do problema de gestão e dos dados empíricos encontrados no capítulo 3, e, por fim, a proposição de um Plano de Ação Educacional, no capítulo 4, voltado ao fortalecimento das estratégias de permanência e gestão escolar.

A relevância desta pesquisa ultrapassa as fronteiras do CESEC, ao proporcionar uma compreensão mais abrangente dos desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais. Ao apresentar propostas e estratégias específicas para o aprimoramento dos protocolos de gestão escolar, com base nas conclusões da análise, abre-se espaço para uma abordagem mais eficiente, voltada ao fortalecimento da eficácia do programa, à melhoria da qualidade do ensino oferecido e ao aumento do suporte aos estudantes do CESEC.

Ao aprofundar o conhecimento sobre a realidade da EJA, espera-se contribuir para que essa modalidade de ensino desempenhe seu papel crucial na reparação de um direito historicamente negado, oferecendo oportunidades de conclusão dos estudos àqueles que dela necessitam.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE DE ENSINO DE MINAS GERAIS EM EVIDÊNCIA: UM CASO DE GESTÃO DO CESEC PREFEITO JOSÉ ROMERO DUQUE

O presente capítulo tem como objetivo analisar os obstáculos encontrados ao longo da permanência dos alunos e os fatores que influenciam sua continuidade nos estudos no Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC).

Para contextualizar a modalidade e o regime de ensino ofertados a esses alunos, o capítulo também aborda as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais, particularmente no formato semipresencial e à distância (EaD), fornecido pelo CESEC.

No cenário nacional, a primeira seção discute a consolidação da ideia educacional de jovens e adultos, construída sob a influência do educador Paulo Freire, estreitamente associado ao movimento de educação popular.

O professor Anísio Alves da Silva, oriundo do estado do Paraná, destaca-se como precursor nesta modalidade de ensino.

Essa modalidade educacional passa a ser normatizada pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), especificamente pela Lei nº 9.394, datada de 20 de dezembro de 1996.

Além disso, integra as categorias da educação básica que recebem financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

A EJA recebe incentivos, mas também enfrenta descontinuidade ao longo dos anos, sendo priorizada ou despriorizada conforme a gestão política vigente, o que se reflete nas políticas públicas destinadas à modalidade.

Esse cenário nacional influencia o panorama mineiro da EJA, que, entre suas estratégias para atender esse público, estabelece os CESECs em Minas Gerais.

Conhecer essas bases legislativas contribui para uma compreensão mais aprofundada do ambiente em que o CESEC Prefeito José Romero Duque está inserido, favorecendo a contextualização do curso de EJA analisado neste estudo.

A descrição da estrutura específica do CESEC Prefeito José Romero Duque evidencia as mudanças nas normativas estaduais que alteram a oferta de ensino semipresencial para o regime EJA EaD.

São detalhadas as instalações físicas, tecnológicas e pedagógicas, proporcionando uma visão abrangente do ambiente educacional e dos profissionais que atendem esses estudantes.

O capítulo apresenta a sistematização do atendimento escolar, refletindo o percurso do estudante na instituição, desde a admissão até a conclusão no curso.

Essa perspectiva permite compreender os desafios enfrentados por esses alunos e como tais fatores podem influenciar nos sucessos alcançados ao longo da trajetória educacional ou no abandono escolar.

As próximas seções apresentam um panorama das práticas, desafios e conquistas observadas no âmbito da EJA deste centro educacional, em Mantena, com o objetivo evidenciar o problema que fundamenta este caso de gestão.

2.1 A EJA NO BRASIL: HISTÓRICO DA POLÍTICA PÚBLICA E SEUS INDICADORES EDUCACIONAIS

A história da Educação de jovens e adultos no país tem início na colonização, com o movimento dos jesuítas (Paiva, 1987), cujo objetivo principal é propagar a fé cristã aos nativos por meio da catequização.

Essa prática desempenha um papel fundamental na introdução da educação formal no território que viria a se tornar o Brasil.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido em 1932 por um grupo de educadores liderados por Fernando de Azevedo, representa um marco na busca por uma renovação do sistema educacional do país (Azevedo, 1932).

A partir deste documento, inicia-se um movimento, ainda tímido, em defesa da educação básica de adultos não escolarizados.

Nas décadas seguintes, o país passa a testemunhar avanços na legislação educacional, com vistas à incorporação dos princípios do manifesto.

Com a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 1934, inspirado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o Estado assume o dever de ofertar o ensino primário integral, gratuito, obrigatório e extensivo para adultos.

A Constituição de 1988 estabelece o direito à educação como um direito fundamental para todas as idades, e a LDB, de 1996, reforça a EJA como uma modalidade legítima de ensino.

Essas iniciativas se materializam em legislações como a Lei de Diretrizes e Bases, o Plano Nacional de Educação, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que atribuem à EJA três funções sociais à população: reparadora, equalizadora e qualificadora.

O Parecer nº 11 conceitua a função reparadora da EJA ao apresentar suas finalidades de forma sistematizada. Nesse documento, define-se que a função reparadora da Educação de Jovens e Adultos:

significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (Brasil, 2000, p.7).

Portanto, esse parecer se compromete a garantir ao cidadão a oportunidade de acesso ao direito à educação, suprimido em algum momento de sua infância ou juventude, por diversas circunstâncias. Em relação à função equalizadora, o Parecer nº 11 compreende que:

a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (Brasil, 2000, p. 9).

Dessa forma, o sujeito que não conclui sua formação no ensino regular na idade apropriada pode realizá-la na fase adulta, resgatando sua trajetória escolar no ensino básico. No que se refere à escolarização, passa a competir em condições de igualdade pelas oportunidades no mercado de trabalho, podendo, inclusive, ingressar no ensino técnico ou superior. No Parecer analisado, a função qualificadora:

tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o

universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Brasil, 2000, p. 11).

A função qualificadora assume um caráter permanente na EJA, constituindo-se como o próprio sentido dessa modalidade de ensino. A partir dela, despontam possibilidades de descoberta de vocações, de inserção em diferentes campos de atuação e de realização pessoal dos sujeitos, indo além da qualificação profissional ou técnica.

Ao longo da história educacional brasileira, a preocupação com a Educação de Jovens e Adultos passa a ganhar destaque. O reconhecimento da educação de adultos como um direito a ser garantido surge em 1934, com a criação do Plano Nacional de Educação. A partir desse marco, diversas diretrizes passam a ser implementadas para o ensino de jovens e adultos ao longo da trajetória educacional do país, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação de programas e políticas desenvolvidas para a educação de jovens e adultos a partir da criação do Plano Nacional de Educação de 1934 até 2023.

ANO	PROJETO/LEI E SEU OBJETIVO
1934	Criação do Plano Nacional de Educação, garantindo o ensino primário integral, gratuito, extensivo para adultos.
1945	Crítica aos índices de adultos analfabetos, em favor da educação de adultos.
1947	- Campanha de Educação de Adultos discutindo sobre o analfabetismo no Brasil e a educação de jovens e adultos; - Criação do Serviço Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (SNEA) para o ensino supletivo; - Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) com o intuito de reduzir o analfabetismo das nações em desenvolvimento; - 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, onde apontou o enorme índice de analfabetismo no Brasil e considerou-se a EJA como algo além de transmissão de técnicas de leitura e escrita.
1949	VI Seminário Interamericano de Educação de Adultos, onde se discutiu práticas educativas voltadas ao desenvolvimento da Educação Fundamental e Educação de Base.
1958	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo (CNEA) com propósitos de escolarização de jovens e adultos, do ensino básico e ensino rural em etapa primária, para elevação cultural através de radiodifusão e erradicação do analfabetismo.
1961	Movimento Educação pela Base (MEB) ação voltada ao trabalhador do campo na sua alfabetização e conscientização

	social na atuação e transformação da sua realidade.
1964	Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), sob decreto 53465/64, tinha como meta alfabetizar dois milhões de pessoas.
1967	Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com intuito de alfabetizar funcionalmente e promover a educação continuada.
1971	Institui-se o Ensino Supletivo (ES), criado pela LDB (5.692/71), com a proposta de um novo modelo de escola para recuperar o atraso na formação dos jovens e adultos e formação de mão de obra para o desenvolvimento nacional.
1985	Implantação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), substituindo o MOBRAL garantindo apoio técnico e financeiro às iniciativas de alfabetização existentes.
1990	- Extinção da Fundação Educar, os municípios assumem os programas da EJA nas escolas; - Conferência Mundial de Educação para Todos, diretrizes planetárias para a educação de jovens e adultos.
1996	Sancionada nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (9.493/96), reafirmando o direito de jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e dever público sua oferta gratuita.
2000	Diretrizes Curriculares da EJA, reconhecem a defasagem educacional e estabelecendo diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
2002	Certificação pelo Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que possibilita a obtenção de certificados de conclusão do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.
2003	- Criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), responsável pelos programas: a) Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com meta de atingir a marca de 3 milhões de novos alfabetizados no Brasil; b) Projeto Escola de Fábrica, delineando a Educação Profissional e Tecnológica; c) Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), oferecendo a qualificação para o trabalho e implementação de ações comunitárias; d) Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), na oferta de educação profissional técnica de nível médio.
2004	Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA), proposta de ampliar a oferta de vagas na educação fundamental pública de jovens e adultos
2007	Aprovação do FUNDEB, incluiu todas as modalidades de ensino passaram a fazer parte dos recursos financeiros destinados à educação, inclusive a EJA.
2009	A EJA é inserida no Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, garantindo acesso à merenda escolar aos seus estudantes e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para Educação de Jovens e Adultos.
2010	Resolução do Conselho Nacional de Educação (03/10), instituindo as Diretrizes Operacionais para EJA certificação por exames e Ensino a Distância na modalidade EJA.

2013	Diretrizes Curriculares Nacional (DCN), atribui função reparadora, equalizadora e qualificadora à modalidade.
2014	Aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, propondo a elevação da escolaridade e alfabetização média da população com quinze anos ou mais.
2017	Ampliação do Programa Brasil Alfabetizado, com aumento de oferta.
2022	Criação do Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA Integrada), com propósito de garantir e fomentar a oferta da EJA Profissional e promover a elevação da escolaridade por jovens e adultos.

Fonte: Keller, L; Becker, E. L. S, 2020. Breve relação das políticas públicas e programas destinados para a Educação de Jovens e Adultos a partir do PNE de 1934 (2023).

A LDB, de 1996, representa um marco na legislação educacional do país, ao estabelecer as bases para a oferta de educação para jovens e adultos que não concluíram sua formação no tempo regular.

A partir dessa lei, instituiu-se a obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todos, independentemente da idade, reconhecendo-se a importância da educação ao longo da vida. A legislação também prevê a oferta de cursos presenciais ou a distância para jovens e adultos com escolarização insuficiente.

Com a criação do Programa Brasil Alfabetizado, por meio do Decreto 4.832 de 8 de setembro de 2003, amplia-se o alcance das políticas voltadas à EJA, com foco na erradicação do analfabetismo. O programa recebeu nova edição em 2022, conforme Decreto nº 10.959, de 08 de fevereiro de 2022.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo caiu no Brasil de 6,1%, em 2019, para 5,6% em 2022. Apesar da redução, o país ainda possui cerca de 10 milhões de pessoas com 15 anos ou mais sem habilidades de leitura e escrita, concentradas sobretudo na região Nordeste e entre pessoas idosas.

Para traçar o perfil da EJA nacional, considera-se o número de matrículas, a taxa de analfabetismo e taxa de concluintes. Em 2023, existem 30.332 escolas oferecendo a EJA em todas dependências administrativas, com base em dados extraídos do IBGE e do INEP.

De acordo com o INEP, entre 2017 e 2023 há uma variação de 28% nas matrículas, totalizando 1.008.901 inscrições encerradas nesse período, entre conclusões e desistências. Essa variação é similar entre as duas etapas de ensino: 27,5% no Ensino Fundamental e 28,9% no Ensino Médio (Brasil, 2024).

É importante considerar que, em 2020 e 2021, a pandemia de COVID-19 impacta a oferta presencial de ensino. Contudo, a queda no número de matrículas nesse período não difere significativamente da tendência observada no restante do intervalo analisado, com 2020 apresentando, inclusive, as menores taxas de queda, segundo compilação de dados do INEP Data².

Outro indicador relevante para a análise do desempenho na EJA é a taxa de conclusão, embora esse dado esteja fora do escopo da presente pesquisa. Justifica-se sua ausência pelo fato de que indicadores como taxas de aprovação, reprovação e abandono, especificamente voltados para a EJA, não são mensurados nos relatórios da Educação Básica promovidos pelo INEP. Tal lacuna torna a coleta e a análise de dados referentes a essa modalidade um processo moroso e parcial.

Quanto à evasão escolar na EJA, os conceitos de evasão e abandono frequentemente se confundem e geram divergências entre autores e instituições. Compreender essas definições é essencial para elaborar estratégias que minimizem tanto o abandono quanto a evasão, promovendo uma educação contínua e acessível.

Segundo o Plano de Enfrentamento ao Abandono³ e à Evasão Escolar, entende-se como abandono escolar “quando o estudante deixa a escola antes de concluir o ano letivo, mas retorna no ano seguinte”, enquanto a evasão escolar como “quando o estudante abandona a escola sem concluir os estudos e sem retorno posterior a alguma rede de ensino” (p. 1).

Aplicar esses conceitos à EJA, sobretudo nos regimes semipresencial e EaD, torna-se mais complexo, pois essa modalidade flexibiliza a frequência e permite que os alunos definam seus próprios cronogramas de estudo.

Ao lidar com um público diverso em idade, experiências educacionais e motivação, a EJA enfrenta o desafio de elevar os níveis de proficiência de forma contínua.

Uma das iniciativas do governo brasileiro para possibilitar a certificação de jovens e adultos é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens

2 O INEP Data compreende um conjunto organizado de painéis para visualização de dados coletados a partir do Censo Escolar, permitindo a análise, compartilhamento e monitoramento de dados relevantes para a educação. A ferramenta foi desenvolvida pelo INEP visando facilitar o acesso às informações geradas pelo instituto.

3 O documento foi disponibilizado às escolas no ano de 2023 para desenvolvimento de ações de incentivo permanência dos estudantes na escola e combate à evasão escolar.

e Adultos (ENCCEJA). Esse exame permite a obtenção do diploma de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio, favorecendo a continuidade educacional e o avanço profissional. O ENCCEJA desempenha papel importante na promoção da inclusão educacional.

Segundo o INEP, a avaliação contribui para o desenvolvimento de uma referência nacional de autoavaliação, certificação e correção de fluxo escolar, além de subsidiar pesquisas sobre a educação brasileira. Essas ações, no entanto, não operam necessariamente de forma complementar à EJA; muitas vezes, atuam de maneira isolada, sem articulação entre si.

Enquanto a EJA oferece um ambiente educacional estruturado e contínuo, o ENCCEJA propõe uma alternativa para a obtenção do certificado por meio de um exame.

Em 2019, o ENCCEJA recebeu seu maior número de inscrições, com mais de 3 milhões. Em 2020 e 2022, os números caem para 1,7 milhão e 1,6 milhão, respectivamente. Em 2021, o exame não foi aplicado devido às condições adversas geradas pelo cenário global de saúde pelo advento da pandemia de Covid-19 (INEP, 2023).

A contínua queda nas inscrições no ENCCEJA ao longo dos anos pode indicar mudanças nas trajetórias educacionais dos participantes?

O uso de indicadores de proficiência como critério de qualidade educacional é comum, mas sua ausência na EJA impede a avaliação do desempenho da modalidade. A complexidade da EJA exige uma abordagem cuidadosa, que leve em conta a realidade e as necessidades específicas dos estudantes.

Arroyo (2011)⁴ defende a criação de políticas e indicadores que considerem essas especificidades para garantir qualidade e eficácia na EJA. Esses instrumentos devem refletir as trajetórias de vida dos estudantes e promover avaliações justas e contextualizadas.

Ribeiro (2014, p. 19) argumenta que há resistência em se avaliar a EJA uma vez que pela “pouca institucionalidade da modalidade, resultados insatisfatórios são temidos por acarretar o recuo dos investimentos ou mesmo a extinção de

4 Em sua obra *Educação de Jovens e Adultos: Um campo de direitos e de responsabilidade pública* in: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia & GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, edição 2011.

programas”. A autora destaca que, frente a um público tão heterogêneo, a diversidade de programas busca resultados imediatos e abrangentes, como autoconfiança, empregabilidade, engajamento social e apropriação do currículo. Esses fatores tornam mais difícil a avaliação da modalidade.

Em relação às orientações e normativas da EJA, destaca-se a Resolução nº 01/2021 (Brasil, 2021), que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Esta resolução estabelece diretrizes operacionais abordando desde a articulação com a Política Nacional de Alfabetização (PNA) até o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a modalidade a distância.

Em Minas Gerais, embora a EJA se oriente pelas diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), há espaço para adaptações locais. A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEEMG) formaliza a EJA como modalidade da educação básica por meio da resolução SEE nº 4.692 (Minas Gerais, 2021), cujas diretrizes para a oferta de Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio são abordadas na seção a seguir.

2.2 OFERTAS NA MODALIDADE EJA EM MINAS GERAIS: CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (CESEC)

O Estado de Minas Gerais oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos aos indivíduos que não concluíram os estudos do Ensino Fundamental - Anos Finais ou do Ensino Médio na idade adequada. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais reconhece e regulamenta a EJA como uma modalidade de educação básica, conforme a Resolução SEE nº 4.692⁵, de dezembro de 2021.

Essa normativa define as diretrizes para a oferta de ensino voltada aos níveis de Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio. A oferta da EJA para Ensino Fundamental - Anos Iniciais pelo Estado é restrita às Escolas Estaduais de Educação Especial, do Campo, Indígenas, Quilombolas e escolas localizadas em Unidades Prisionais. As demais demandas dessa etapa ficam sob responsabilidade dos municípios, podendo contar com a colaboração do Estado, se necessário.

⁵ A resolução SEE nº 4.692 dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino básico nas escolas estaduais deste estado.

O ingresso na EJA ocorre a partir dos 15 anos para o Ensino Fundamental e dos 18 anos, para o Ensino Médio. Além disso, a instituição deve comprometer-se a oferecer “oportunidades educacionais adequadas às características de seus estudantes, às experiências de vida, aos seus interesses, as condições de vida e de trabalho” (Minas Gerais, 2021, p. 10).

O artigo 49 da Resolução SEE 4.692/2021 apresenta as formas de oferta da EJA, sendo: i) curso presencial; ii) curso semipresencial; iii) exames especiais para certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio por meio das bancas permanente de avaliação⁶ e iv) exames nacionais de certificação.

A resolução mencionada estabelece critérios para a oferta da EJA no estado, determinando que os cursos presenciais devem ser ofertados conforme a demanda local, aprovada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). O curso presencial voltado para o Ensino Fundamental - Anos Finais, é dividido em quatro períodos semestrais, enquanto, para o nível do Ensino Médio, organiza-se em três semestres letivos.

Com a implantação do Novo Ensino Médio (NEM), determina-se, para a EJA presencial na etapa do Ensino Médio, a distribuição dos dias letivos em 20 semanas, com carga horária de 400 horas, conforme Resolução nº 4.777, de 13 de setembro de 2022.

Quanto à organização curricular, esta deve conter uma parte referente a formação geral básica, abrangendo as quatro áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, e outra parte diversificada, composta pelos itinerários formativos - projeto de vida, eletiva e aprofundamento.

As escolas que atendem indivíduos privados de liberdade ofertam a EJA em curso presenciais para Ensino Fundamental e Ensino Médio, e contam com regulamentação específica.

Com relação aos cursos ofertados de forma semipresencial⁷ - objeto deste estudo de gestão - o artigo 51, a Resolução nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021, inclui os Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC), que atendem aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e de Educação Profissional. O

6 Implantadas nos Centros Estaduais de Educação Continuada – CESEC.

7 No ano de 2023 o termo semipresencial atribuído aos CESEC foi substituído pelo termo Ensino a Distância (EAD), conforme resolução nº 4.847, de 02 de maio de 2023.

CESEC conta com regulamentação específica, que será apresentada posteriormente.

A oferta da EJA em Minas Gerais passa por diversas transformações estruturais e terminológica ao longo dos anos. Em 1975, a modalidade é oferecida por meio das Unidades de Estudo Supletivo (UES), voltadas à preparação para exames de suplência.

Em 1976, as UES são substituídas pelos Centros de Estudos Supletivos (CESU), e, em 2000, por meio da Resolução SEEMG nº 162/00 (Minas Gerais, 2000), os CESU são renomeados como Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC), introduzindo o curso EJA semipresencial.

A primeira normativa orientando o funcionamento dos CESEC e sua oferta semipresencial é publicada apenas em 2012. Em 19 de março de 2016, ocorre a atualização das diretrizes para a EJA semipresencial, com a publicação da Resolução SEEMG 2.943/16.

Entre as alterações, destacam-se a obrigatoriedade de carga horária mínima presencial por componente curricular, a organização dos Plano de Estudos e oferta de Aprofundamento e revisão para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa resolução exerce papel central como guia normativo, ao definir parâmetros para todos os CESEC.

Ainda vigente em 2024, embora em transição para normas atualizadas, a resolução nº 2.943/16 garante autonomia às escolas para decisões conforme seu contexto e demanda, desde que previstas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar.

Essa autonomia proporciona flexibilidade para adaptar práticas às especificidades dos estudantes e às necessidades da comunidade local.

Em 02 de maio de 2023, é publicação da Resolução SEE nº 4.847/23, alterando artigos da Resolução nº 2.943/16, substituindo a modalidade semipresencial por Ensino a Distância (EaD) e garantindo “acesso a ambiente virtual de aprendizagem disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação” (Minas Gerais, 2023, p. 2).

Entretanto, a Secretaria não orienta mudanças na organização e funcionamento das escolas, limitando-se a comunicar que os CESECs devem ser cadastrados como EJA EaD no Educacenso⁸.

No mesmo mês da publicação da resolução, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUte/MG), realiza reunião com os representantes da SEEMG, e questiona a “plataformização da educação básica” e a exclusão dos estudantes mais vulneráveis.

Em resposta, a SEEMG afirma que a mudança corresponde a uma adequação da tipologia escolar na plataforma do Educacenso, respaldada na Resolução nº 01/2021 do Ministério da Educação, que permite a oferta de até 80% da sua carga horária em EaD.

A Secretaria também assegura que a alteração não compromete a oferta da EJA presencial para os interessados, nem resultará em redução do quadro funcional (Sindute/MG, 2023).

As diretrizes oficiais da modalidade EaD são estabelecidas na Resolução SEE nº 4.955, publicada em 05 de fevereiro de 2024. Essa nova legislação traz alterações substanciais, como a mudança da matriz curricular, inclusão de novos componentes, redefinição da carga horária, quantidade de módulos por componente curricular e nova distribuição da pontuação por disciplina.

A resolução entra em vigor na data de sua publicação, mas estabelece o ano de 2024 como período de transição e adaptação das escolas. Dessa forma, o CESEC funciona sob as normas da Resolução nº 4.955/24 e da Resolução nº 2.943/16, que será revogada em 1º de janeiro de 2025.

Inicialmente, uma das características marcantes da nova resolução de 2024 é a mudança do regime da modalidade, que deixa de ser anual e semipresencial para adotar a oferta semestral no formato de Ensino a Distância.

Para fins comparativos, o quadro 2, a seguir, apresenta as principais mudanças entre as duas resoluções.

8 O Educacenso é uma ferramenta federal que visa coletar dados individuais sobre alunos, professores e escolas, em todas as redes de ensino. Estes dados são analisados e resultam na distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, conforme o próprio Ministério da Educação e Cultura. Em 2023, os CESEC foram orientados a inserir sua modalidade de ensino como EaD, conforme a Resolução nº 4.847/2023.

Quadro 2 – Comparação entre as principais normativas de funcionamento do CESEC curso semipresencial e curso EaD, segundo a Resolução nº 2.946/16 e Resolução nº 4.955/24, ambas vigentes no ano de 2024.

Diretrizes e normativas	Resolução nº 2.943/16	Resolução nº 4.955/24
Das ofertas nos Centros	<ul style="list-style-type: none"> - EJA na modalidade semipresencial, regime anual. - Exames de Certificação; - Educação profissional (sob demanda). 	<ul style="list-style-type: none"> - EJA na modalidade EaD, regime semestral.
Dos turnos e horário de atendimento ao aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Dois ou três turnos, obrigatoriamente o atendimento no noturno. - Orientador deve prestar atendimento ao alunos todos os dias da semana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em dois ou três turnos, priorizando o atendimento no noturno; - A Inspeção deve validar os horários de atendimento; - O quadro de horário será construído baseado na carga horária dos componentes curriculares; - Alterações no horário devem ocorrer exclusivamente para atendimento ao aluno.
Do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Deve observar os valores, princípios e finalidades das Diretrizes Curriculares Nacionais na modalidade EJA; - Os documentos devem contemplar na proposta: <ul style="list-style-type: none"> a) a construção de ambiente crítico, social e cultural; b) um currículo adequado à jovens e adultos; c) o incentivo à formação continuada dos profissionais; d) o uso de metodologias e estratégias diversificadas e de diversos espaços de aprendizagem; e) o uso de recursos audiovisuais, laboratório, tecnologias de informação e comunicação, biblioteca no processo de ensino; f) a adoção de avaliação diagnóstica e formativa; g) o desenvolvimento de habilidades para autonomia solidariedade, competência e responsabilidade; h) valorizar o conhecimento prévio 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressa a identidade e valores da comunidade escolar; - Conter planos, projetos e parcerias realizados pela escola; - Deve ser revisto a cada 2 anos ou conforme alteração da legislação vigente; - Informa a possibilidade de aproveitamento de estudos.

	do aluno.	
	- Elaborado e atualizado conforme a legislação, com a participação de todos segmentos representativos da escola. - Ser assessorado pela Inspeção escolar e aprovado pelo Colegiado.	
Do Calendário escolar		- Deve contemplar a aplicação dos exames de certificação durante todo o ano civil realizadas pela Banca Permanente de Avaliação.
	- Elaborado em consonância com o calendário anual da SEEMG; - Deve oportunizar a participação da comunidade escolar, ser aprovado pelo Colegiado e homologado pela Inspeção escolar; - O atendimento ao aluno ocorre nos dias letivos e os dias escolares serão utilizados pelos professores para planejamento e organização do atendimento.	
Da Matrícula	- Renovação anual; - Preenchimento de Ficha de Matrícula; - O regimento Interno poderá definir quantos componentes curriculares o estudante poderá cursar concomitantemente.	- Apresenta complemento na documentação obrigatória para matrícula inserindo CPF e comprovante de residência em nome do aluno ou responsável; - Preenchimento de Ficha de Matrícula e Declaração de não conclusão do Ensino Fundamental e/ou Médio; - Matrícula facilitada para refugiados, apátridas ou solicitante de refúgio (dada como situação de vulnerabilidade); - Renovação semestral; - O estudante pode optar por quais componentes cursar em cada etapa; - Na renovação, garantia na continuidade dos módulos já cursados no componente curricular, desde que não ocorra interrupção dos estudos após 60 dias consecutivos; - Cancelamento da matrícula dos alunos que não iniciarem ou estiverem infrequentes após 60 dias consecutivos; - Comunicação com o aluno a partir de 30 dias de infrequência, antes do cancelamento de sua matrícula; - O estudante matriculado no EaD pode se inscrever para os exames da banca Permanente de Avaliação.
	- Matrícula por componente curricular; - Idade mínima de 15 anos para ingresso no Ensino Fundamental e 18 anos o Ensino Médio;	

	<ul style="list-style-type: none"> - Pode ser realizada em qualquer época do ano; - matrículas canceladas podem ser reativadas a qualquer momento com o retorno do aluno; - O aluno deve ser informado sobre a organização, funcionamento e metodologia da modalidade e as normas da escola; - No seu ato, vedada qualquer forma de discriminação ao aluno; - Certificação do 5º ano emitida por escola estadual ou municipal credenciada pela SEEMG. 	
Da organização curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Componentes previstos na Base Curricular Comum; - Componentes do Ensino Fundamental Anos Finais: Linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte e educação física; matemática; ciências da natureza (ciências); ciências humanas (história e geografia); - Componentes do Ensino Médio: Linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte e educação física; matemática; ciências da natureza (biologia, física e química); ciências humanas (história, geografia, sociologia e filosofia); - Língua estrangeira moderna é de oferta obrigatória e matrícula facultativa ao aluno, atendendo a Lei nº 11.161/05; - Ensino religioso não integra o currículo do CESEC de acordo com as especificidades e funcionamento da escola (Lei nº 15.434/05 e Decreto nº 44.138/05); 	<ul style="list-style-type: none"> - Componentes previstos no Currículo Referência de Minas Gerais; - Componentes do Ensino Fundamental Anos Finais: Linguagens (língua portuguesa, língua inglesa, arte e educação física; matemática; ciências da natureza (ciências); ciências humanas (história e geografia); ensino religioso e Unidade Curricular (projeto de vida); - Componentes do Ensino Médio: Linguagens (língua portuguesa, língua inglesa, arte e educação física; matemática; ciências da natureza (biologia, física e química); ciências humanas (história, geografia, sociologia e filosofia); Itinerários formativos (Projeto de vida, eletivas e aprofundamentos integrados).
	<ul style="list-style-type: none"> - Educação física é de oferta obrigatória, para todas as etapas, e facultativa ao aluno nas situações previstas no §3º do artigo 26 da lei 9.394/96. 	
Da carga horária	<ul style="list-style-type: none"> - Mínimo de 16 horas presenciais por componente curricular; - O ensino é realizado de forma presencial na escola e em parte virtual, através de tecnologias de comunicação; - A presença diária do aluno não é obrigatória; - Frequência computada por meio de lista de presença com assinatura do aluno e as horas cumpridas. 	<ul style="list-style-type: none"> - 1.600 horas para o Ensino Fundamental Anos Finais; - 1.200 horas para o Ensino Médio; - Do total previsto, 80% se destina às atividades à distância e 20% às atividades presenciais; - A carga horária à distância deve ser distribuída nas atividades dos Plano de Estudos de cada componente curricular; - A carga horária dos componente Projeto de vida, no Ensino Fundamental, Projeto de vida e Aprofundamento Integrado, no

		<p>Ensino Médio, será ofertado somente com atividades a distância;</p> <p>- A frequência será computada mediante cumprimento do cronograma de entrega de atividades, via plataforma digital ou presencial no CESEC, na orientação dos estudos e na realização da autoavaliação e na avaliação final do componente.</p>
	- O registro da carga horária de cada estudante é de responsabilidade do professor.	
Do atendimento a distância	- No tempo virtual, aluno e professor devem estar conectados por ferramentas telemáticas, impressas, sonoras ou audiovisuais.	<p>- Através do aplicativo Conexão Escola;</p> <p>- Polo de Apoio Pedagógico⁹ com acesso a biblioteca e laboratório de informática;</p>
Do Plano de Estudos	<p>- Trata-se de um conjunto de atividades que possibilitam a realização dos módulos, incentivam a pesquisa e a participação;</p> <p>- Deve contemplar o Projeto Interdisciplinar ao aluno que optar por realizá-lo.</p>	<p>- Contempla o planejamento, a programação e a orientação das atividades de cada componente curricular;</p> <p>- Deve ser construído com participação do Especialista, considerando as habilidades e competências do Currículo referência de Minas Gerais, o conhecimento prévio do aluno, o protagonismo estudantil, a resolução de problemas e o desenvolvimento da escrita e da leitura;</p> <p>- Os Plano de Estudos são organizados em número de módulos específicos (e predefinidos na matriz curricular anexa à resolução) para cada componente curricular.</p>
	<p>- Conteúdos e atividades de estudo distribuídos por módulos;</p> <p>- Deve conter indicativos de filmes, livros, sites, perguntas e tema a serem desenvolvidos;</p> <p>- Interação pedagógica e tecnológica entre docentes e estudantes.</p>	
Avaliação de aprendizagem	- Não são relacionadas diretrizes acerca das formas de avaliação do processo de aprendizagem do aluno.	<p>- Verificação da aprendizagem e consolidação das habilidades desenvolvidas pelo estudante;</p> <p>- Deve ser contínua, cumulativa e diagnóstica;</p> <p>- De caráter processual, formativo e participativo;</p> <p>- O professor deve utiliza vários</p>

⁹ A resolução nº 4.955/2024 menciona a criação do Polo de Apoio Pedagógico, contudo, não oferece uma descrição eferentes à natureza de suas atribuições.

		<p>instrumentos, recursos e procedimentos de avaliação;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deve considerar aspectos qualitativos sobre os quantitativos; - Assegura tempos e espaços diversos para o atendimento ao aluno de acordo com suas condições de aprendizagem; - Deve promover a orientação do estudo e acompanhamento do processo de aprendizagem e considerar as habilidades desenvolvidas ao longo do processo.
<p>Da pontuação dos componentes curriculares e aprovação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cada módulo do componente curricular tem pontuação total de 100 pontos, sendo 40 pontos voltados para o Plano de Estudos e 60 pontos para a prova modular; - A aprovação do módulo se dá na obtenção de, no mínimo, 50 pontos no total módulo e aproveitamento de 50% na prova; - O Projeto Interdisciplinar deve ser avaliado dentro do Plano de Estudos; - A conclusão do componente curricular se dá com a média aritmética da nota final de cada módulo, sendo igual ou maior a 50 pontos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para cada componente curricular, serão distribuídos 100 pontos, sendo: 40 pontos destinados às atividades inseridas no Plano de Estudos, que podem ser desenvolvidas virtualmente, e 60 pontos destinados à avaliação final, obrigatoriamente presencial. - Será considerado aprovado no componente curricular, quando obtiver no mínimo 50% dos pontos destinados às atividades dos Plano de Estudos e no mínimo 50% dos pontos destinados a avaliação final, totalizando no mínimo 50 pontos. - Os componentes curriculares de Arte, Ensino Religioso, Educação Física, Projeto de vida, Eletivas e Aprofundamento Integrado, não podem influir na classificação e promoção do estudante, devendo registrar nota variando entre 50 e 100 e ter frequência computada para fins de registro escolar.
	<ul style="list-style-type: none"> - Deverá ser garantida nova oportunidade ao estudante que não atingir o mínimo dos pontos destinados à avaliação final, devendo receber novas orientações de estudo do Professor Orientador de Aprendizagem. - Para conclusão do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, o aluno deve ser aprovado em todos os componentes curriculares; - O histórico total ou parcial deve ser expedido em até 30 após a solicitação. 	
<p>Do aproveitamento de estudos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O aproveitamento de estudo é garantido ao aluno no CESEC; - A documentação apresentada para o aproveitamento deve ser analisada averiguando as informações e a legitimidade da instituição que o emitiu e, se deferido, o aluno é encaminhado para orientação de 	

	<p>estudos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - São considerados documentos válidos, que garantem o aproveitamento conclusão de componentes curriculares e a respectiva carga horária, histórico escolar de alunos transferido de outro CESEC ou EJA regular presencial, certificados de conclusão total ou parcial de exames como ENCCEJA, Supletivo, ENEM (até o ano de 2016); - O documento apresentado para o aproveitamento deve ser arquivado na pasta do estudante no ato da matrícula. 	
<p>Do Projeto Interdisciplinar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De oferta obrigatória pela escola e facultativo a aluno; - Deve ocorrer semestralmente; - Construído a partir de uma situação problema definida pela equipe pedagógica; - Coordenado pelos professores, que devem escrever organizar e elaborar a estrutura do projeto; - Composto por produções individuais, coletivas e apresentação das produções; - A participação deve ser oportunizada a todo aluno; - O cronograma de eventos do projeto devem ser predefinidos e divulgados para participação de todos estudantes; - Deve haver um momento coletivo de apresentação das produções interdisciplinares dos estudantes; - A avaliação no projeto será a partir da participação nas atividades coletivas, individuais, elaboração e apresentação dos trabalhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não foi mencionado na nova resolução.
<p>Do Professor Orientador de Aprendizagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atua com foco em propostas pedagógicas e projetos interdisciplinares que considerem a identidade interesse e cultura dos estudantes; - Relaciona o trabalho pedagógico com os componentes curriculares; - Promove a convivência juvenil, vivência dos adultos e idosos nas práticas escolares; - Define coletivamente instrumentos de registro dos processos de aprendizagem e formação no desenvolvimento dos Plano de Estudos e Projeto Interdisciplinar; - Valoriza a inclusão da diversidade cultural, social, geracional, étnico racial e de gênero; 	<ul style="list-style-type: none"> - Deve orientar, avaliar, direcionar e acompanhar a aprendizagem do estudante; - Deve elaborar o Plano de Estudos conforme o Currículo Referência de Minas gerais, priorizando as habilidades foco da EJA; - Planeja estratégias diferenciadas de aprendizagem e oferece orientação de estudos de forma individual ou em grupo com foco no desenvolvimento do aluno; - Acompanha o cumprimento do cronograma de atividades do Plano de Estudos e aplicar a autoavaliação e avaliação final.

	- Participa das ações de formação oferecidas pelo CESEC, SRE e SEE.	
	- O Professor de Educação básica que atende o CESEC atua como Orientador de Aprendizagem; - Deve investir em sua própria formação através de pesquisa para elaboração do seu planejamento e promoção de inovação tecnológica; - Aprimora suas estratégias de observação, registro e avaliação do processo de aprendizagem; - promove, incentivar e favorecer a participação dos estudantes com deficiências no processo.	
Do quadro de pessoal	- Deverá seguir os dados do sistema da SEE do último mês do na anterior.	- O quantitativo de professores se dará em função da carga horária prevista na matriz curricular e do número de matrículas, semestralmente.
	- Obedecerá as normas previstas pela SEEMG bem como o PPP e Regimento escolar; - A jornada do professor obedecerá legislação de pessoal vigente; - Não se aplica ampliação e extensão de carga horária no CESEC;	

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Resoluções nº 2.943/16 e nº 4.955/24 (2024).

Quantos aos turnos de funcionamento dos Centros, ambas as resoluções permitem a oferta em dois ou três turnos, sendo o noturno o foco principal e abrindo-se possibilidades para a alternância entre os turnos diurno e vespertino, mediante autorização da Superintendência Regional de Ensino (SRE).

No que se refere à construção do Regimento Escolar e do PPP, ambos devem ser atualizados conforme as normas das unidades educacionais estaduais, garantindo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, com assessoria da inspeção escolar e aprovação do colegiado.

O calendário de atendimento do CESEC segue a resolução vigente do calendário escolar da rede estadual. O atendimento presencial ocorre nos dias letivos, destinados ao atendimento dos alunos. Para os dias escolares, contemplam reuniões de planejamento, organização dos atendimentos ou formação do corpo docente.

Os professores devem prestar atendimento diariamente, garantindo que cada componente curricular seja oferecido em todos os turnos de funcionamento. Os horários e a escala de atendimento são definidos pela direção escolar, de forma a assegurar o pleno atendimento e oferta aos estudantes.

Os estudantes que não apresentam histórico escolar referente ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais devem realizar avaliação de certificação em escola

pública credenciada pela SRE ou passar por avaliação de classificação para posicionamento no nível adequado.

A EJA ofertada no CESEC, diferente da EJA regular presencial, ocorre por meio de matrícula por componente curricular, e não por série/ano. No momento da inscrição, apenas uma matrícula é efetivada, independentemente do número de componentes curriculares que o aluno deseje cursar.

Anteriormente, cabia ao CESEC definir a quantidade de componentes que o aluno poderia cursar simultaneamente; com a nova resolução, essa escolha passa a ser de responsabilidade do próprio estudante.

Durante a matrícula, o aluno deve ser informado sobre a organização, o funcionamento, as metodologias do curso, os componentes curriculares por nível, a carga horária e o número de módulos exigidos para cada disciplina. Também deve estar disponível a grade de turnos e os horários de plantão dos professores para atendimento individualizado. A carga horária e a matriz curricular do aluno representam outras mudanças significativas introduzidas na nova resolução.

Na matriz da resolução nº 2.943/16, o Ensino Fundamental - Anos Finais é composto por oito componentes curriculares: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte, educação física, matemática, ciências, história e geografia. No Ensino Médio, os alunos cursam 12 componentes: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte, educação física, matemática, biologia, química, física, história, geografia, sociologia e filosofia.

Na nova Resolução, de 2024, o Ensino Fundamental inclui dois novos componentes - Ensino Religioso e Projeto de Vida -, totalizando dez disciplinas de cargas horárias obrigatórias¹⁰. No Ensino Médio, os componentes adicionais referem-se aos itinerários formativos: Projeto de Vida, Eletiva e Aprofundamento Integrado.

A matriz EaD segue o disposto na resolução SEEMG nº 4.908¹¹, de 12 de setembro de 2023, cujas distribuições de carga horária para o Ensino Fundamental – anos finais são apresentadas no quadro 3.

¹⁰ O Ensino Religioso é de curso facultativo ao aluno, mas sua carga horária deve ser cumprida com outras atividades, caso o aluno opte por não o cursar.

¹¹ A resolução nº 4.908/23 dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino, na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com início em 2024.

Quadro 3 – Distribuição da carga horária para o ensino EaD no CESEC, para cada componente curricular, no Ensino Fundamental – conforme anexo III da Resolução nº 4.955/24.

Componente curricular	Nº de módulos	Carga horária EaD (80%)	Carga Horária Presencial (20%)	Carga horária total
Língua Portuguesa	7	266:40	66:40	333:20
Língua Inglesa	3	53:20	13:20	66:40
Educação física	3	53:20	13:20	66:40
Arte	3	53:20	13:20	66:40
Matemática	6	213:20	53:20	266:40
Ciências	4	106:40	26:40	133:20
História	4	106:40	26:40	133:20
Geografia	4	106:40	26:40	133:20
Ensino religioso	3	53:20	13:20	66:40
Projeto de vida	1	53:20	13:20	66:40
Atividade complementar ao projeto de Vida	-	266:40	-	266:40
Total da Carga Horária para o Ensino Fundamental		1.333:20	266:40	1.600:00

Fonte: Adaptado pela autora conforme Matriz curricular anexa III da Resolução nº 4.955/24. (2024).

A alteração na matriz curricular, conforme estabelecido, retira da escola a autonomia para determinar o número de módulos por componente. Essa autonomia estava prevista na Resolução nº 2.943/16, que autorizava a definição entre cinco e oito módulos por componente curricular, ajustáveis à realidade da escola e da comunidade.

A resolução nº 2.943/16, que regula o regime semipresencial, estabelece que o curso seja desenvolvido parcialmente com a presença física do aluno na escola e parcialmente por meio de atividades realizadas com o uso de tecnologias.

A nova matriz da EJA EaD alinha-se àquela aplicada aos demais níveis de ensino de toda a rede estadual e distribui peso aos componentes curriculares conforme sua carga horária. O quadro 4, a seguir, apresenta a organização curricular estabelecida para o Ensino Médio na modalidade EaD.

Quadro 4 – Distribuição da carga horária para o ensino EaD no CESEC, para cada componente curricular, no Ensino Médio – conforme anexo III da Resolução nº 4.955/24.

Componente curricular	Nº de módulos	Carga horária EaD (80%)	Carga Horária Presencial (20%)	Carga horária total
Língua Portuguesa	6	120:00	30:00	150:00
Língua Inglesa	3	40:00	10:00	50:00
Educação física	3	40:00	10:00	50:00
Arte	3	40:00	10:00	50:00
Matemática	5	80:00	20:00	100:00
Biologia	4	52:20	13:20	66:40
Física	4	52:20	13:20	66:40
Química	4	52:20	13:20	66:40
História	3	40:00	10:00	50:00
Geografia	3	40:00	10:00	50:00
Filosofia	3	40:00	10:00	50:00
Sociologia	3	40:00	10:00	50:00
Projeto de vida	1	40:00	10:00	50:00
Atividade complementar projeto de Vida	-	50:00	-	50:00
Eletiva	1	40:00	10:00	50:00
Aprofundamento integrado	3	120:00	30:00	150:00
Atividades complementares do aprofundamento integrado	-	100:00	-	100:00
Total da Carga Horária para o Ensino Fundamental		1.333:20	266:40	1.600:00

Fonte: Adaptado pela autora conforme Matriz curricular anexa III da Resolução nº 4.955/24 (2024).

Com a implantação do EaD pela Resolução nº 4.955/24, o aluno passa a realizar suas atividades por meio de plataformas digitais, como o Conexão Escola, ou presencialmente no CESEC, sendo obrigatória a presença apenas para a avaliação final de cada componente curricular.

Anteriormente, a Resolução nº 2.943/16 não estabelecia tempo máximo para conclusão dos componentes curriculares. O documento previa apenas uma carga horária mínima obrigatória de 16 horas por componente, sem distinção entre os níveis de Ensino Fundamental e Médio.

Professores e especialistas possuíam a autonomia para distribuir essa carga horária entre as atividades dos módulos. Com a nova legislação, a carga horária obrigatória total passa a ser computada¹² com base no cumprimento do cronograma de atividades por parte do aluno. A frequência diária não é obrigatória em nenhuma das resoluções vigentes em 2024, mas o cumprimento da carga horária estipulada permanece obrigatório.

Durante as atividades a distância, professor e aluno permanecem conectados pela plataforma Conexão Escola, sendo assegurado ao estudante acesso a polo de apoio pedagógico com internet e biblioteca para execução das tarefas. Nesses momentos, o aluno deve se dedicar ao Plano de Estudos e ao cumprimento do cronograma de atividades previamente definido pelo professor. Ele também pode comparecer à escola para receber orientações e esclarecimentos, que o auxiliem na realização das tarefas e na compreensão dos conteúdos.

Cabe ao professor registrar a presença dos alunos matriculados em seus componentes curriculares. Pela Resolução nº 2.943/16, esse controle se dá por meio de ficha individual¹³ com assinatura do aluno e registro da carga horária cumprida em cada visita. Esse registro permanece com o professor enquanto durar a frequência do estudante na disciplina.

Com a atualização normativa, a tendência é que esse registro passe a ser realizado no Diário Escolar Digital (DED+), ferramenta que passaria agora a englobar os CESECs, embora a adoção plena ainda não esteja totalmente definida.

Considerando a matriz curricular da EJA para o CESEC, cada componente é composto por módulos desenvolvidos através de Plano de Estudos. O Plano de Estudos consiste em orientações, programação e planejamento para o desenvolvimento das atividades, além de preparar o estudante para a realização dos módulos e das avaliações. Esse Plano deve estimular a pesquisa, a participação ativa, a resolução de problemas e o desenvolvimento da escrita e da leitura.

12 De acordo com informações fornecidas por assessores da SEE, durante reuniões realizadas no mês de maio com as SREs e diretores dos CESEC, está sendo desenvolvido um programa destinado exclusivamente ao uso dos CESEC para registrar dados relacionados à permanência na educação a distância (EaD) dos alunos. No entanto, não foram fornecidos detalhes sobre como esse programa funcionará ou como os registros de carga horária e notas serão realizados dentro do mesmo sistema.

13 Não existe um modelo de ficha de presença, cada CESEC desenvolveu seu próprio documento.

A oferta de um Projeto Interdisciplinar é obrigatória conforme a Resolução nº 2.943/16, mas sua realização é facultativa ao aluno. Esse projeto deve ser ofertado semestralmente, cabendo ao setor pedagógico definir um tema norteador ou situação-problema. Aos professores compete coordenar as ações coletivas e individuais, bem como organizar o cronograma, que deve ser divulgado com antecedência para contemplar todos os turnos. Na Resolução nº 4.955/24, o projeto interdisciplinar não é mencionado nas diretrizes.

Os professores do CESEC recebem a designação de Orientadores de Aprendizagem, atuando tanto no desenvolvimento das propostas pedagógicas quanto nos projetos interdisciplinares. Eles prestam atendimento individual e coletivo aos alunos e devem disponibilizar o Plano de Estudos com os exercícios do módulo, incentivando o estudo em casa, na escola ou em outros ambientes.

Este material pode ser disponibilizado digitalmente, via Conexão Escola, ou impresso na própria unidade.

Compete aos Orientadores de Aprendizagem considerar as identidades, interesses e culturas dos alunos, além de proporcionar, segundo a Resolução nº 2.943/16:

- I - Situações de aprendizagem que proporcionem ao aluno a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socialmente significativas, visando formar o cidadão solidário, autônomo, competente e responsável;
- II - Ambiente incentivador da curiosidade, do questionamento, do diálogo, da criatividade e da originalidade;
- III - Seleção de conteúdos curriculares adequados aos jovens e adultos;
- IV - Aproveitamento de conhecimentos e habilidades adquiridos pelo aluno por meios informais, privilegiando temas adequados ao nível de ensino;
- V - Utilização de metodologias e estratégias diversificadas de aprendizagem, apropriadas às necessidades e interesses dos alunos;
- VI - Uso de recursos audiovisuais, biblioteca e de novas tecnologias de informação e comunicação;
- VII - Capacitação continuada do professor para trabalhar com jovens e adultos;
- VIII - Avaliação diagnóstica e contínua do desempenho do educando, como instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades, possibilidades e necessidades ao longo do processo de aprendizagem e de reorientação da prática pedagógica (Minas Gerais, 2016).

Algumas destas atribuições permanecem na nova resolução, enquanto outras são acrescidas, como a elaboração do Plano de Estudos com base no Currículo Referência de Minas Gerais e sua disponibilização em plataforma digital, o acompanhamento do cronograma de atividades, a produção e aplicação da autoavaliação e da avaliação final, além da correção e lançamento das notas de cada estudante.

Como a presença do aluno não é obrigatória todos os dias da semana, sua participação presencial na escola depende de sua organização e disponibilidade, o que pode resultar em espaçamentos entre uma aula e outra.

Quanto à infrequência, a Resolução nº 2.943/16 não define um período de ausência para caracterizar evasão ou desistência, reforçando, por meio de orientação da SEEMG (dezembro de 2026), que a matrícula não possui prazo limite para cancelamento. Orienta-se, inclusive, a renovação anual da matrícula do aluno que não finalizou o Plano de Estudos no componente curricular.

Já a resolução nº 4.955/24 determina que o aluno que não iniciar os estudos ou estiver infrequente por mais de 60 dias tenha sua matrícula cancelada. Cabe à direção escolar esgotar todas as possibilidades de retorno do aluno, no mínimo 30 dias antes do desligamento de sua matrícula. Matrículas canceladas podem ser refeitas com o retorno do aluno, porém não há garantia de continuidade nos módulos do componente curricular abandonado.

As duas resoluções apresentam diferenças significativas nesse aspecto. Enquanto a que regulamenta o regime semipresencial assegura flexibilidade de participação conforme a disponibilidade do aluno, sem datas fixas, a nova norma do EaD impõe um prazo de 60 dias para o início das atividades, sob pena de cancelamento da matrícula.

No contexto do EaD, permanece a dúvida sobre como a infrequência será avaliada: por acessos à plataforma, devolução das atividades ou contato com o professor, seja presencial ou virtual?

Ao realizar matrícula, o aluno que já cursou o ensino regular ou participou de exames de certificação pode solicitar aproveitamento de estudos mediante apresentação de documentação comprobatória. São considerados válidos os resultados de exames como ENCCEJA, Enem, Supletivo, Telecurso 2000 e outros

equivalentes. As matrículas permanecem abertas durante todo o ano, permitindo que o aluno se inscreva a qualquer momento.

A autonomia institucional sofre restrições com as mudanças introduzidas na nova resolução. Algumas decisões anteriormente tomadas pelas escolas com base em suas demandas e na realidade dos estudantes deixam de ser permitidas. Entre elas, destaca-se a possibilidade de limitar o número de componentes curriculares em que o aluno pode se matricular simultaneamente, evitando sobrecarga e possível abandono.

Atualmente, o CESEC atua na oferta da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional¹⁴, com atendimento por meio de cursos semipresenciais, em processo de transição para o Ensino a Distância, mas não oferta nenhum curso profissionalizante. O CESEC Prefeito José Romero Duque também é autorizado a realizar Avaliações de certificação¹⁵ para o Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio.

Com a nova resolução, que estabelece o EaD como modalidade, altera-se a carga horária, introduzem-se novos componentes curriculares e propõe-se uma única avaliação final por componente. Essas mudanças podem impactar a dinâmica institucional e a participação dos alunos.

A seção seguinte apresenta a organização do CESEC Prefeito José Romero Duque, local de estudo desta pesquisa.

2.3 O CESEC PREFEITO JOSÉ ROMERO DUQUE E OS BAIXOS ÍNDICES DE CONCLUSÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES

Os elementos que compõe essa seção alimentam a descrição da instituição na qual se realiza o presente estudo e têm como intuito apresentar não apenas as características gerais do município e da estrutura institucional, mas também aspectos relacionados à sua organização e funcionamento.

14 O CESEC possui autorização para oferecer cursos técnicos de curta e média duração. No entanto, a disponibilidade desses cursos está sujeita à manifestação de interesse e demanda por parte da escola à SER, que articula a liberação dos mesmos.

15 Banca Permanente de Avaliação.

A seção inclui a descrição e apresentação de dados que evidenciam o problema vivenciado na instituição e que sustentam o presente caso de gestão. Assim, organiza-se em cinco subseções.

A primeira dedica-se à caracterização da instituição escolar. Em seguida, a subseção 2.3.2 foca na descrição do ingresso e percurso do aluno na instituição, analisando os processos de admissão e permanência dos estudantes. A subseção 2.3.3 explora a organização pedagógica da escola, detalhando seus métodos e abordagens educacionais.

Por fim, a última subseção concentra-se na oferta atual e nas evidências relativas aos desafios de gestão, apresentando dados sobre a não conclusão dos alunos matriculados nos componentes curriculares ao longo do ano corrente.

Esses dados oferecem uma visão abrangente da situação atual da instituição, delineando os desafios enfrentados no âmbito da gestão educacional.

2.3.1 A Caracterização da Instituição

Dentro do domínio da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares, que atende 40 municípios na região e 130 escolas – conforme informações do site da própria superintendência – encontra-se o CESEC Prefeito José Romero Duque, implantado pelo Decreto nº 42.854, de 26 de agosto de 2002, no município de Mantena.

A Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares possui, em sua área de atuação, apenas três escolas que ofertam a modalidade de ensino semipresencial/EaD. A cidade de Mantena, localizada no extremo leste do Vale do Rio Doce, situa-se a 137 quilômetros de Governador Valadares, sede da Regional de Ensino, e a aproximadamente 6 quilômetros da divisa com o Estado do Espírito Santo. Essa proximidade com municípios capixabas que não ofertam o ensino semipresencial atrai estudantes para o ingresso nesta instituição.

Segundo o último Censo Demográfico (IBGE, 2022), o município de Mantena conta com uma população de 26.535 habitantes. Em relação às taxas de não

escolaridade, conforme dados do Censo de 2010¹⁶, o analfabetismo atinge 14,8% da população da cidade.

A Secretaria Municipal de Educação, responsável por implementar ações que visem à redução dessas taxas, oferece certificação para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, porém não disponibiliza cursos voltados à alfabetização.

Essa situação pode gerar exclusão educacional e social para uma parcela significativa da comunidade, ao privar indivíduos do direito fundamental à educação ao longo da vida. Além disso, pode perpetuar o ciclo de pobreza e desigualdade, dificultando o desenvolvimento pessoal e profissional desses cidadãos.

Quanto aos níveis de instrução verificados pela pesquisa, o Quadro 5 apresenta sua organização conforme faixa etária e grau de escolaridade.

Quadro 5 – Amostra de níveis de instrução da população de Mantena, segundo censo de 2010, para a população de 27.111 habitantes.

Faixa etária	Não sabem ler ou escrever	Sem instrução ou fundamental incompleto	Médio incompleto	Superior incompleto
10 anos ou mais	3229	14526	4071	3356

Fonte: IBGE – Censo Demográfico: Educação 2010 (2023).

A economia da cidade baseia-se nos serviços (55,5%), na administração pública (32,2%), na indústria (6,3%) e na agropecuária (6,1%). Os trabalhadores registrados do município estão, predominantemente, empregados em confecções têxteis, no comércio varejista ou como auxiliares de escritório (IBGE, 2020).

A oferta de ensino para quem não concluiu os estudos na idade adequada ocorre, nas etapas do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, na Escola Estadual Professora Zilda Pinheiro da Silva, que oferece a EJA presencial e semestral, e no CESEC Prefeito José Romero Duque, na modalidade semipresencial/EaD¹⁷.

Não há oferta de curso para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais nem pelo estado, nem pelo município. Estudantes que buscam realizar essa etapa recorrem a

¹⁶ Última atualização acessível no período da pesquisa.

¹⁷ A modalidade do CESEC será representada como semipresencial/EaD devido estar em período de transição e as duas ofertas estarem em processo de adequação.

uma escola municipal destinada à aplicação de prova de certificação para o nível, a partir dos 15 anos.

Em 2022, foram matriculados 785 alunos no CESEC investigado. A partir dos dados inseridos no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), é possível traçar um perfil inicial dos 335 alunos do Ensino Fundamental.

Constata-se que os alunos matriculados no Ensino Fundamental, em 2022, são majoritariamente mulheres, jovens entre 19 e 26 anos, pretos ou pardos e residentes da área urbana.

Um dado relevante é que 44% desses alunos não são naturais de Mantena, sendo oriundos de municípios vizinhos que não ofertam EJA semipresencial, como o modelo oferecido pelo CESEC.

Mais informações sobre o perfil dos alunos do Ensino Fundamental matriculados no ano de 2022 pode ser visto na figura 1.

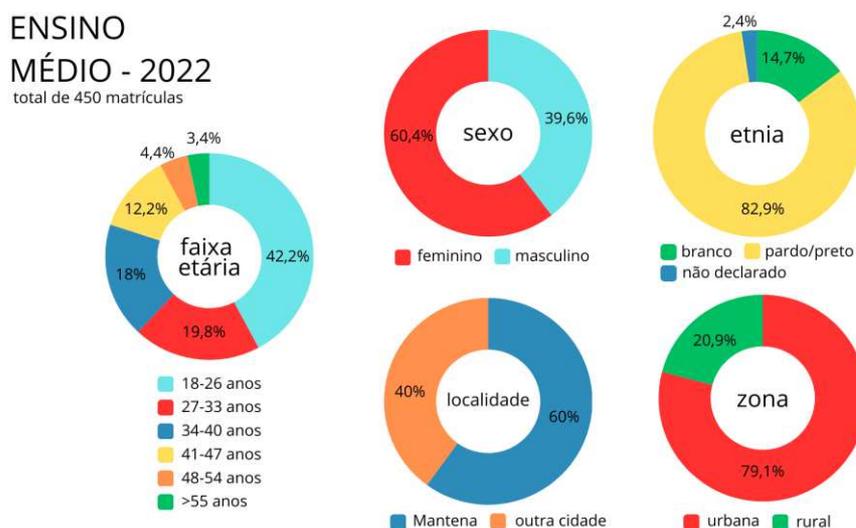
Figura 1 – Perfil dos alunos do Ensino Fundamental quanto a sexo, faixa etária, autodeclaração de raça, cidade e área em que reside.



Fonte: Elaborado pela autora. Dados coletados do SIMADE (2023).

Para as matrículas em 2022, somaram-se 450 alunos inseridos no Ensino Médio. Delas se percebe semelhança às características notadas no nível anterior, como pode ser visto na figura 2.

Figura 2 – Perfil dos alunos do Ensino Médio quanto a sexo, faixa etária, autodeclaração de raça, cidade e área em que reside.



Fonte: Elaborado pela autora. Dados coletados do SIMADE (2023).

Com características semelhantes aos alunos matriculados no Ensino Fundamental, são, em sua maioria, mulheres, jovens entre 18 e 26 anos, pretos ou pardos, residentes da área urbana. Da mesma forma que o grupo anterior, 40% dos alunos matriculados no Ensino Médio são oriundos de municípios vizinhos a Mantena.

Considerando as informações sobre o local de residência fornecidas na matrícula, observa-se que a escola recebe estudantes tanto de municípios de Minas Gerais quanto do Espírito Santo. É comum o ingresso de alunos capixabas, provenientes de cidades como Nova Venécia (87 km), Ecoporanga (68 km), Águia Branca (50 km), Mantenópolis (25 km) e Barra de São Francisco (13 km).

Considerando a localização do prédio da escola, o mesmo localiza-se em um bairro adjacente ao centro da cidade, com fácil acesso para os estudantes. Todavia, há preocupação por parte da população quanto à frequência escolar no período noturno, uma vez que o bairro vizinho registra ocorrências pontuais de furtos e tráfico de drogas.

Em 2023, por meio de uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e a Polícia Militar, as vias de acesso à escola passam a contar com rondas preventivas regulares nos turnos vespertino e noturno. Neste ano, segundo o

SIMADE, o CESEC Prefeito José Romero Duque conta com 566 alunos matriculados: 280 no Ensino Fundamental e 286 no Ensino Médio.

Quanto à dinâmica dos alunos matriculados em 2024, as observações realizadas em um grupo misto — composto por estudantes frequentes e aqueles em processo de busca ativa no início do ano — indicam que a frequência escolar ocorre, em média, entre cinco e seis vezes por mês¹⁸.

Os dias da semana em que comparecem variam conforme os componentes curriculares em que estão matriculados. Verifica-se maior presença nas segundas-feiras (noturno) e nas sextas-feiras (vespertino), para ambos os níveis.

Ainda com base nos dados coletados, nota-se que os alunos do Ensino Fundamental e Médio realizam, em média, três presenças por módulo estudado. Esse tempo é distribuído entre execução das atividades, correção, revisão e realização da avaliação.

Dadas as particularidades e a flexibilidade na frequência, a escola apresenta oscilação no número de atendimentos entre os turnos e dias da semana. Os alunos atendidos pelo CESEC apresentam perfis diversos.

Referente à estrutura física do prédio escolar, esta necessita de pequenos reparos estruturais e de uma substituição do sistema elétrico, que é antigo. Nos demais aspectos, trata-se de um espaço bem conservado, com acessos por rampas e escadas, atendendo às necessidades e garantindo a segurança dos alunos.

O prédio possui três pisos: no primeiro, estão localizadas as áreas comuns, como pátio, refeitório, cantina, banheiros, sala da direção, sala dos professores e secretaria. Nos dois pisos superiores encontram-se as salas de aula, a sala da Banca Permanente de Avaliação, o laboratório de informática, a biblioteca e a sala da supervisão.

Pode ocorrer o atendimento exclusivo de um professor por sala em casos de componentes com maior fluxo de alunos, mas normalmente as salas de aula são compartilhadas entre dois componentes curriculares.

¹⁸ Não há como determinar um mês em específico para fazer a análise, ponderando que os alunos fazem matrícula ao longo de todo ano. Desta forma, considerou-se para o estudo o mês de maior frequência do aluno no componente curricular matriculado.

A distribuição dos componentes é feita no início do ano pela direção. Alguns critérios orientam essa organização, como a afinidade entre professores e o entrosamento necessário para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Professores que ingressam pela primeira vez na modalidade semipresencial recebem apoio de docentes experientes, compartilhando sala em até três dias por semana, conforme o horário definido pela gestão.

A sala da supervisão pedagógica e da coordenação da Banca são conjugadas, com espaço adequado para arquivos e estações de trabalho. A secretaria é equipada com os recursos necessários, incluindo setor financeiro e espaço para análise das pastas funcionais.

Há também uma sala dos professores com geladeira, micro-ondas e dois banheiros; três banheiros para alunos, incluindo um adaptado; um pátio coberto; cantina com despensa; uma sala de direção com banheiro, antessala e almoxarifado; e três pequenos almoxarifados no prédio.

A escola dispõe de um laboratório de informática com doze computadores adquiridos em 2022. No mesmo ano houve a reinauguração da biblioteca, desativada por falta de profissional e acervo defasado.

A reativação do setor ocorreu com um café literário e roda de conversa, conforme ata pedagógica. Seu acervo foi atualizado por recursos estaduais e doações de professores, e novos mobiliários foram adquiridos.

Considerando a escrituração e registros da escola, entre 2017 e 2022, os CESEC não contavam com sistema digital oficial da SEE para registro e armazenamento de dados escolares. Cada CESEC desenvolvia instrumentos próprios de coleta e arquivamento, o que dificultava o processamento de informações entre secretaria, supervisão e SEE. Até 2021, o diário era físico. Com a pandemia, passa a ser digital por planilhas compartilhadas por e-mail.

Em 2022, a escola desenvolve instrumentos próprios de registro em ambiente de compartilhamento em nuvem - utiliza-se o Google Drive como plataforma para compartilhamento -, com o objetivo de aprimorar o controle dos dados acadêmicos. Modelos ainda vigentes em 2024.

Um desses instrumentos é o Diário de Componente, no qual são registrados, mensalmente, dados como matrículas, notas finais, carga horária, datas de ingresso

e de conclusão. Esse recurso é elaborado pela equipe pedagógica, em parceria com a secretaria escolar, com base nas demandas identificadas pelo corpo docente.

A Ficha Individual de Matrícula, baseada na Resolução nº 2.943/16, é preenchida manualmente pelos professores com dados de presença, notas, pontuação dos Planos de Estudos e observações. Esse documento permite acompanhar a permanência do aluno em cada componente.

O quadro de pessoal da instituição, em 2024, é composto por 24 servidores. O setor administrativo conta com: três Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB), todas contratadas¹⁹; quatro Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATB), dois efetivos e dois contratados e uma diretora efetiva.

No setor pedagógico há uma professora convocada²⁰ para a biblioteca, duas supervisoras convocadas, dez orientadores de aprendizagem (quatro efetivos e seis convocados) e três professores efetivos na Banca Permanente de Avaliação. O Quadro 6 apresenta o quantitativo por função, vínculo e formação.

Quadro 6 – Número de servidores que atuam na escola no ano de 2024, de acordo com seu cargo, vínculo funcional e formação.

Função/cargo	Nº	Vínculo funcional	Formação
Direção	1	efetivo	Graduação em seu respectivo componente;
			Com pós graduação em EJA; Mestranda.
Orientadores de aprendizagem	10	6 convocados	6 com graduação em seu respectivo componente;
			4 com pós graduação em sua respectiva área;
			1 com pós em área da educação;
			1 sem pós graduação.
	4 efetivos	4 com graduação em seu respectivo componente;	
		1 com pós graduação em sua respectiva área;	
2 com pós em área da			

19 Servidores que compõe o Cadastro de Reserva e são contratados temporariamente para compor o quadro Administrativo da rede estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG).

20 Servidores que compõe o Cadastro de Reserva e são convocados temporariamente para compor o quadro do Magistério da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG).

			educação; 1 sem pós graduação.
Professor da Banca Permanente de Avaliação	3	3 efetivos	3 com graduação em seu respectivo componente;
			2 com pós graduação em sua respectiva área;
			2 com pós em área da educação;
			1 mestrando.
Supervisores	2	2 convocados	2 com graduação em pedagogia;
			1 com pós graduação em supervisão;
			1 com pós graduação na educação.
Professor para Ensino do Uso de Biblioteca (PEUB)	1	1 convocado	com pós graduação em pedagogia;
			com pós graduação na educação;
			com biblioteconomia.
ASB	3	3 contratados	1 com Ensino Médio
			1 com magistério
			1 com ensino técnico
ATB	4	2 contratados	1 com ensino técnico
			1 com graduação em pedagogia;
			1 com pós graduação.
		2 efetivos	1 com ensino técnico;
			1 com graduação;
			1 com pós graduação.

Fonte: SIMADE (2024).

A diretora é a única com pós-graduação em docência na EJA. Sete professores realizaram o curso Trilha Pedagógica EJA Novos Rumos, ofertado pela Escola de Formação.

Devido ao número de convocados, a alta rotatividade prejudica o desenvolvimento pedagógico, pois muitos chegam sem experiência em EJA semipresencial. Esses professores precisam desenvolver seus próprios materiais e avaliações, podendo utilizar os livros da escola ou criar conteúdo próprio, sujeito à análise da equipe pedagógica. Segundo Alves (1998), a rotatividade docente pode resultar em fragmentação das atividades pedagógicas, agravando o fracasso escolar.

Entre 2017 e 2023, 33 orientadores atuaram nos componentes; 24 deles tiveram seu primeiro contato com a EJA semipresencial nessa escola, por meio de contratação temporária ou substituição.

Dando sequência à caracterização da instituição, o colegiado, conforme Veiga e Resende (2021, p. 115), “é concebido como local de debate e tomada de decisões”. Esse órgão facilita a comunicação entre diferentes atores, rompe relações burocráticas e formais, promove uma comunicação horizontal e descentraliza a tomada de decisões.

Essa dinâmica fortalece o sentimento de pertencimento dos participantes à escola e delega a eles corresponsabilidade e envolvimento nas deliberações. Portanto, as decisões do colegiado influenciam diretamente o funcionamento da escola, em um cenário dinâmico e integrado que contribui para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

Na escola em questão, o colegiado é composto por doze membros: seis titulares e seis suplentes. Fazem parte do colegiado seis servidores da escola (1 supervisor, 1 professor da banca, 2 orientadores e 2 ATBs) e seis alunos (2 do Ensino Fundamental e 4 do Ensino Médio), eleitos em 2022. O colegiado participa ativamente de decisões importantes para o funcionamento da escola.

Em 2023, foram realizadas oito reuniões abordando gestão e aplicação de recursos financeiros, apreciação de projetos interdisciplinares, calendário escolar e proposição de demandas do corpo docente e discente.

Retomando a questão dos registros escolares, reforça-se que, apesar da existência de uma resolução que regulamenta o funcionamento dos CESEC, não há padronização entre as unidades, especialmente no que se refere ao controle das informações. Cada escola dispõe de autonomia para organizar seu atendimento com base nas resoluções vigentes, considerando as especificidades do contexto local.

Com a implantação do EaD e das plataformas tecnológicas, essa falta de sincronização entre os CESEC poderia ser amenizada? A adoção de um sistema padronizado de informações pode tornar o registro de presença e notas acessível, em tempo real, à secretaria e aos supervisores, facilitando o fluxo das informações escolares e contribuindo para uma gestão mais eficiente.

Quanto à produção dos Planos de Estudos e conteúdos nas plataformas virtuais, surge a dúvida: haveria uniformidade entre os CESEC ou cada unidade continuaria responsável pela elaboração de seus próprios materiais?

Mesmo atendendo às habilidades definidas pela resolução de 2024, a ausência de um currículo base comum pode comprometer a qualidade da educação

ofertada. Cada CESEC mantém particularidades organizacionais registradas em seu PPP e Regimento Escolar. No CESEC Prefeito José Romero Duque, esses documentos foram atualizados em 2022.

O PPP, previsto na LDB (Lei nº 9.394/96), é essencial para a organização e planejamento das instituições de ensino. Veiga e Resende (2021) defendem que o PPP deve refletir sobre as finalidades da escola, seu papel social e os caminhos para garantir uma educação de qualidade.

Em 2024, iniciam-se articulações para reestruturação do PPP e do Regimento Escolar, considerando as mudanças provocadas pela nova resolução. Esses documentos devem contemplar as alterações na matriz curricular, organização dos turnos, cronogramas de atividades, formas de atendimento presencial e virtual, além da adaptação do material didático.

Estudos com a equipe pedagógica e docentes já estão em andamento, com registro de dúvidas e propostas para composição das versões previstas para 2025.

Segundo o Regimento Escolar atual, cada componente curricular possui cinco módulos - exceto língua portuguesa e matemática, que contam com seis módulos - estruturados no currículo base do Estado e com pontuação de até 100 pontos

Essa decisão foi tomada em reunião e registrada no regimento, considerando a importância dessas disciplinas e a extensão de seus currículos.

O currículo segue as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Currículo Referência de Minas Gerais, reorganizado pela escola para atender às especificidades dos estudantes da EJA. Além disso, respeita os conhecimentos prévios e experiências de vida dos alunos.

Desde 2022, discute-se a implementação de avaliações diagnósticas para verificar os conhecimentos já consolidados e guiar o planejamento do professor. A aplicação dessas avaliações está prevista para 2024, principalmente no contexto do EaD, em que os alunos realizam grande parte das atividades fora da escola.

Diante do exposto, observa-se a complexidade e os desafios enfrentados na oferta da EJA semipresencial. A rotatividade dos servidores convocados e a falta de formação continuada afetam a produção de materiais e a qualidade do atendimento.

A ausência de diretrizes comuns, registros padronizados e sistemas integrados dificulta o fluxo de informações entre secretaria, professores e especialistas. O acesso a esses dados exige tempo e consulta a registros físicos, e-

mails ou arquivos em nuvem. A transição para o EaD pode solucionar parte desses desafios, embora novos obstáculos possam surgir com sua implementação.

A elaboração do PPP e do Regimento Escolar influencia diretamente a permanência do aluno, pois envolve metodologias, materiais, formação docente e proposta curricular. No entanto, sua elaboração exige engajamento da equipe, compreensão do papel desses instrumentos e disposição para revisar práticas.

A permanência do estudante também depende de fatores como acolhimento na matrícula, orientação recebida, abordagem pedagógica, disponibilidade do orientador e suporte ao longo do curso.

A influência desses fatores será explorada na seção subsequente.

2.3.2 O Ingresso e Percurso do Aluno na Instituição

As matrículas dos alunos no CESEC são inseridas no SIMADE, do mesmo modo que as escolas regulares, e cabe à secretaria manter sua vida escolar atualizada, garantindo o acesso rápido e claro às informações de cada estudante, inclusive o registro da sua conclusão no SIMADE e a emissão de seu histórico escolar.

Os ATBs recebem os interessados em realizar a matrícula na escola e fornecem as informações necessárias sobre os requisitos para iniciarem os estudos no CESEC. Apresentam ainda as singularidades da modalidade, acolhem os alunos que ingressam ou retornam à escola, realizando a rematrícula e o ingresso em um novo componente curricular.

Nesse espaço, alunos e seus responsáveis, no caso de menores, são instruídos sobre a forma de ensino ofertada pela escola e a especificidade da inscrição, que se dá por componentes curriculares e não por séries/anos, conforme ocorre no ensino regular e na EJA presencial.

Informa-se sobre o atendimento individualizado com o professor orientador de aprendizagem, a presença diária não obrigatória, os horários de atendimento de cada professor e a estrutura física da escola.

Ao realizar a matrícula, o aluno opta pelos componentes curriculares que deseja estudar²¹. É importante destacar que a escolha não é orientada pela escola, cabendo ao aluno escolher por: a) afinidade; b) acaso; ou c) compatibilidade de horário, qual componente curricular irá cursar naquele momento. Essa autonomia de escolha do aluno não está inserida no PPP da escola.

Após a escolha do componente, sua ficha de presença é gerada e o aluno é encaminhado às salas referentes às disciplinas escolhidas, onde receberá orientação do professor responsável. Embora a frequência não seja obrigatória, o aluno deve cumprir uma carga horária presencial mínima de 16 horas por componente curricular, ainda no curso do ano de 2024.

A partir de 2025, com a Resolução nº 4.955/24, unicamente em vigor, a carga horária deverá seguir a matriz curricular aplicada a cada componente, conforme apresentado na seção 2.2.

Ao efetuar a matrícula no componente curricular, cada aluno recebe do ATB um instrumento identificado como Ficha de Presença. Esse documento é entregue ao professor, oficializando seu ingresso no componente. A ficha é devolvida à secretaria apenas após a conclusão do aluno. Caso não conclua, permanece com o professor.

Nessa ficha, o professor registra as datas de presença do aluno na escola, uma breve descrição das atividades realizadas no dia, horários de entrada e saída, o módulo em desenvolvimento, e as notas obtidas no Plano de Estudos, Projetos e Avaliações. Todas as presenças são assinadas pelo aluno, comprovando sua veracidade.

A secretaria não mantém registro da quantidade de alunos matriculados em cada componente, mas tem acesso de leitura ao diário virtual dos professores, onde essa informação está registrada.

Em março de 2024, os CESEC passam a ser inseridos no DED+²². Na plataforma, nenhuma funcionalidade é liberada aos professores ou supervisores. Ainda não há mecanismos para lançamento de aulas, notas ou orientações diretas aos Centros quanto ao uso do diário digital.

21 O regimento escolar do CESEC Prefeito José Romero Duque garante ao aluno o ingresso em até dois componentes curriculares concomitantes.

22 O acesso ao DED não foi consolidado. O CESEC aguarda o lançamento de uma nova plataforma para compreender como se dará a dinâmica de inserção e leitura dos dados.

A expectativa é que a ficha de presença física seja substituída pelos registros na plataforma, embora sem a assinatura do aluno. Durante as reuniões do módulo II, realizadas em março de 2024, voltadas ao estudo da nova resolução, os professores discutem a importância de manter a ficha de presença com a assinatura do aluno. Defendem sua continuidade como instrumento de controle paralelo ao diário digital.

O CESEC Prefeito José Romero Duque oferece os componentes curriculares nos turnos vespertino e noturno, de segunda a quinta. Às sextas-feiras, devido à baixa procura no noturno, o atendimento ocorre apenas nos turnos matutino e vespertino.

No início do ano letivo, os professores, juntamente com especialistas e a gestora, definem os horários de atendimento, garantindo a cobertura de todos os componentes em todos os turnos. Cada orientador cumpre três horas e quinze minutos de plantão diários com os alunos, duas horas semanais de planejamento coletivo com especialistas e duas horas de planejamento individual.

O atendimento é individualizado, com flexibilidade no tempo escolar e respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno, que escolhe seus dias de presença, sem necessidade de agendamento. Na modalidade EaD, embora as atividades sejam realizadas nas plataformas digitais, o aluno pode desenvolver as tarefas presencialmente durante os plantões dos professores.

Seja semipresencial ou EaD, essa autonomia exige organização do aluno quanto ao desenvolvimento das pesquisas e compromisso com o retorno à escola para execução das atividades presenciais.

Aos professores cabe a responsabilidade de criar um cronograma de planejamento das atividades que o aluno deve desenvolver, com prazos para o cumprimento das tarefas. Nesse cronograma, o professor pode inserir dicas de organização e planejamento para os estudos e orientações para potencializar os momentos destinados à realização das tarefas.

Buscando aproximar a comunicação entre professores, especialistas e secretaria, a escola desenvolve uma planilha de acompanhamento em nuvem, por meio do Google Drive.

Essa ferramenta foi inicialmente introduzida durante a pandemia de Covid-19, pois os dados precisavam estar disponíveis virtualmente para a secretaria processar conclusões e novas matrículas.

A ferramenta permanece em uso, adaptada e aprimorada para os anos de 2023 e 2024, com abas específicas destinadas à secretaria, à Banca Permanente de Avaliação e aos componentes curriculares, permitindo o registro de pontuações, datas de execução, carga horária final e situação do aluno (em curso, concluinte ou em busca ativa).

Essa planilha compartilhada soluciona parcialmente o problema das informações dispersas entre secretaria e sala de aula. Permite que os setores acompanhem o percurso do aluno e suas devolutivas ao longo do curso, além de facilitar o acesso aos componentes cursados, módulos desenvolvidos e áreas já concluídas na Banca.

Ao iniciar um componente curricular, o aluno recebe do professor um conjunto de atividades e materiais denominados Plano de Estudos. Estes podem ser compostos por livros do PNLD²³, revistas adquiridas com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), ou apostilas produzidas pelos professores. Nesse contato, o aluno também é orientado sobre a biblioteca e o laboratório de informática disponíveis.

O Plano de Estudos apresenta o número de módulos da disciplina e a distribuição da pontuação: 40 pontos para atividades em sala ou extraclasse e 60 pontos para avaliação presencial. Os materiais EaD serão produzidos e disponibilizados a partir de 2025.

Cabe ao professor orientar o aluno sobre seus plantões, organização do atendimento ao longo da semana, assiduidade e cumprimento da carga horária mínima obrigatória. Também é responsabilidade do professor explicar a realização do Plano de Estudos, que pode ocorrer em casa ou presencialmente, com devolutiva direta ao professor ou via aplicativo Conexão Escola²⁴.

Nesta etapa, o contato cortês do professor com o aluno revela-se de extrema importância. A forma como o atendimento é recebido pode influenciar diretamente a

23 O acervo de livros de didáticos do CESEC não é renovado desde 2019, após extinção da SECADI. Os professores trabalham com os mesmos recursos desde então e por vezes optam por desenvolver suas próprias apostilas devido ao material desatualizado e já há muito explorado.

24 O aplicativo "Conexão Escola" do Governo de Minas Gerais foi criado para professores e alunos da rede pública estadual acessarem informações institucionais e trocarem experiências sobre as aulas. Inicialmente usado durante o ensino remoto na pandemia, agora é uma plataforma para ensino a distância. O aplicativo foi desenvolvido usando a plataforma do Google Sala de Aula.

motivação do estudante, que passa a enxergar no docente alguém genuinamente comprometido em auxiliá-lo. Por outro lado, um acolhimento inadequado ou uma orientação imprecisa podem comprometer a relação de confiança, afastando o aluno do componente curricular e, conseqüentemente, de sua trajetória educacional.

Ao final do Plano de Estudos, o material é entregue ao professor, que avalia o aproveitamento e pode liberar a prova modular, de caráter somativo. Somente após a execução e correção das atividades, a avaliação será aplicada ao aluno. A correção das tarefas ocorre em até 24 horas, geralmente no mesmo dia, salvo em dias de maior demanda.

A avaliação segue o mesmo prazo de correção. Se o aluno não atingir a pontuação mínima, o professor oferece nova oportunidade, orientando-o nos conteúdos com maior dificuldade.

Com a transição para a oferta na modalidade EaD, as avaliações passam a ser reduzidas, sendo realizada apenas uma única avaliação ao final dos módulos.

Durante uma reunião de estudo da resolução, ocorrida no Módulo II, essa alteração desperta a preocupação dos professores, que temem o acúmulo excessivo de conteúdo em uma única avaliação — especialmente em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, que compreendem, respectivamente, sete e seis módulos no Ensino Fundamental.

A distribuição de notas e a pontuação final para a conclusão dos componentes curriculares são modificadas entre as resoluções, conforme apresentado no Quadro 7. Ao atingir a nota e a carga horária mínimas exigidas, o aluno é considerado aprovado no componente e pode iniciar outro.

Quadro 7 – Quadro comparativo de instrumentos de avaliação, distribuição de pontuações e critérios de aprovação entre as resoluções nº 2.943/16 e 4.955/24.

Distribuição de pontos	Resolução nº 2.493/16 Semipresencial	Resolução nº 4.955/24 EaD
Instrumentos avaliados	Plano de Estudos e avaliação modular.	Plano de Estudos e avaliação final.
Plano de Estudos	40 pontos para cada módulo.	40 pontos distribuídos entre todos os módulos.
Avaliação	60 pontos por avaliação modular.	60 pontos para a avaliação final.
Pontuação total	100 pontos para cada módulo. O total final é igual a média aritmética de todos os módulos.	100 pontos distribuídos entre todos os módulos e avaliação final.

Critérios de aprovação	Mínimo de 50% da avaliação (30 pontos) e somatório mínimo de 50 pontos no módulo.	Mínimo de 50% do somatório dos módulos (20 pontos) e mínimo de 50% da avaliação (30 pontos).
-------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Resoluções nº 2.943/16 e nº 4.955/24 (2024).

A nova distribuição será discutida com professores e especialistas em reuniões futuras, com base no Currículo Referência de Minas Gerais e nas habilidades foco da EJA.

Outra mudança relevante é o registro da carga horária: no modelo semipresencial, só é considerada a carga cumprida presencialmente, excluindo atividades feitas fora da escola, como tarefas ou avaliações, conforme Regimento Escolar.

Com a dinâmica EaD, entende-se que o cumprimento da carga horária das atividades dá-se com a execução do cronograma de atividades, computando a carga horária total referente aos 80% destinados ao estudo a distância.

Em relação aos 20% da carga horária total destinados ao tempo presencial, compreende-se que devem ser utilizados para orientação dos estudos, realização da autoavaliação e da avaliação final do componente curricular.

Apenas com esses dados, surge outro questionamento dos professores durante a reunião de estudo da nova resolução: o cumprimento dessa carga horária presencial deve ser contabilizado em horas corridas ou apenas pelo cumprimento do cronograma e pela própria realização das provas?

Diante do novo cenário, o CESEC enfrenta desafios significativos com a implementação da nova matriz curricular, que demanda adaptação para atender às necessidades dos alunos no EaD.

A unificação de um sistema de acesso e inserção de dados por todos os setores da escola destaca-se como uma possibilidade concreta. A promessa de uma plataforma abrangente e integrada pode garantir a segurança e a eficiência no registro da frequência e do desempenho dos alunos.

Além disso, a construção de material didático voltado para a oferta de Educação a Distância, atrelado ao currículo de Minas Gerais, surge como um imperativo nesse contexto.

É fundamental alinhar o conteúdo educacional às diretrizes curriculares, mantendo a qualidade e a pertinência do ensino, especialmente diante das demandas emergentes por métodos de aprendizagem remota.

Na próxima seção, será abordada mais detalhadamente a organização pedagógica do CESEC, analisando seus instrumentos de registro, a dinâmica do corpo docente e o papel crucial do Projeto Político-Pedagógico na definição da identidade e no planejamento estratégico da instituição.

2.3.3 A Organização Pedagógica

O Orientador de Aprendizagem, como é denominado o professor no CESEC, realiza seus atendimentos por meio de plantões. Cabe a ele entrevistar e conhecer seus alunos — esse contato inicial é fundamental para que o docente identifique o perfil do novo estudante e avalie, de forma diagnóstica, se o material didático disponível atende às suas necessidades ou se há é adequado às suas necessidades ou se há a demanda de elaborar um Plano de Estudos individualizado, ajustado ao seu ritmo de aprendizagem.

Essa prática está prevista no PPP da escola, em seu marco referencial, no qual se indica que:

o plano de trabalho do professor orientador da aprendizagem reflete em seu ensino e aprendizagem, possibilitando um atendimento individualizado, uma organização do tempo escolar que respeite o ritmo de aprendizagem dos educandos por meio da elaboração de um Plano de Estudos, entendido como conjunto de atividades que deverá possibilitar aos estudantes a preparação para a realização dos módulos, com ações que ampliem os conhecimentos e possibilidades de aprendizagem (CESEC Prefeito José Romero Duque, 2022).

É prática dos orientadores desta escola, neste primeiro contato, a explicação acerca da metodologia da escola, o funcionamento da disciplina e a disponibilidade de horários para atendimento. É também de sua competência a entrega do material de estudos ao aluno, bem como as orientações para seu desenvolvimento.

O professor tem a responsabilidade em registrar na ficha de acompanhamento do aluno informações e observações referentes à frequência do estudante em relação ao componente curricular.

Essas observações registradas nas fichas pelos professores permanecem armazenadas em seus registros de sala, sendo compartilhadas com as especialistas²⁵, esporadicamente, em discussões paralelas aos temas propostos durante os módulos.

Semestralmente, uma planilha é direcionada aos professores, na qual registram os alunos que estão há mais de dois meses sem dar devolutiva e os que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Esse documento é introduzido no ano de 2023 e os dados coletados são pouco utilizados pelos professores.

Somente durante os Conselhos de Disciplina essas listas são discutidas por professores, especialistas e diretora, considerando estratégias de incentivo ao retorno dos alunos e atendimento diferenciado, de forma a atender às necessidades dos estudantes que apresentam dificuldades.

Durante as reuniões, discutem-se as necessidades de atividades curriculares adaptadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Nesse diálogo, a equipe pedagógica, juntamente com os professores, tenta definir os tipos de adaptações necessárias e as ações que a escola pode oferecer.

É comum a escola receber matrículas de estudantes que apresentam dificuldades cognitivas sem laudo médico, analfabetismo funcional, baixa visão ou que estão há muito tempo afastados da escola e demonstram dificuldades no retorno.

Nos Conselhos de Disciplina, cada professor apresenta o panorama de seus atendimentos: número de matriculados, conclusões até o momento, frequência média semanal e os alunos que considera necessitarem de apoio pedagógico para a execução das atividades.

Essas reuniões ocorrem ao final de cada bimestre, ainda que a escola não adote essa divisão temporal ao longo do ano letivo. Esse prazo é seguido por solicitação da SRE, e as reuniões ocorrem em datas predefinidas no calendário escolar. Todos os professores e especialistas são convocados a participar das discussões e análises dos dados apresentados.

²⁵ Não há instrumentos de captação de dados e padronização para a coleta de informações quanto às possíveis necessidades e perfis dos alunos, tampouco o uso dos dados coletados pelos especialistas.

Em 2023, durante as reuniões de Módulo II destinadas ao Conselho de Disciplina, essas informações passaram a ser compartilhadas com todos. Foram apontados pelos professores sete alunos com dificuldades em leitura, escrita, interpretação e aprendizagem de forma global.

Três alunos foram identificados com déficit no processo de alfabetização. Foram discutidas ações de intervenção e reforço escolar direcionadas às necessidades individuais, mas nenhuma delas foi executada naquele ano.

Ao identificar dificuldades de aprendizagem, baixo nível de alfabetização ou situações que impeçam o pleno desenvolvimento em sala, os professores encaminham os casos aos especialistas, que buscam formas de apoiar o atendimento ao estudante.

Aos alunos com alfabetização não consolidada, em 2023, são aplicadas provas diagnósticas que reforçam a necessidade de aulas de reforço para alfabetização e letramento, as quais são oferecidas em trabalho colaborativo com a professora da biblioteca. Algumas situações mais delicadas ou que demandam atendimento especial são levadas para discussão durante o Módulo II, considerando que o aluno passa por diferentes disciplinas.

No primeiro Conselho de Classe de 2024, o corpo docente e especialistas realizam novo levantamento de alunos com dificuldades no desenvolvimento das atividades dos módulos.

Dezenove alunos são apontados pelos professores com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, entre elas: dificuldade de leitura e escrita, déficit de aprendizagem e de raciocínio. Esses alunos, no segundo bimestre, serão convidados a realizar provas diagnósticas para compreensão mais sistemática de suas necessidades.

Os resultados serão posteriormente encaminhados aos professores, para que possam adaptar seus Planos de Estudos e direcionar o trabalho às necessidades dos estudantes. Aulas de reforço serão oferecidas em trabalho colaborativo com os professores e a professora da biblioteca, que continuará as ações de letramento com os alunos.

As reuniões de Módulo II compõem a carga horária destinada aos professores para execução de atividades extraclasse, conforme a Resolução SEE nº 4.968²⁶, de 23 de fevereiro de 2024.

Oito horas semanais são destinadas a essas atividades, sendo quatro em local de livre escolha do professor e quatro na escola ou em espaço definido pela direção. No CESEC, são reservadas duas horas para reunião de Módulo II coletiva com o corpo pedagógico, envolvendo supervisoras, professores e a diretora.

Essa ação tem como objetivo discutir propostas de projetos, estratégias de ensino, compartilhamento de práticas, avisos administrativos e pedagógicos, repasses de orientações, realização do Conselho de Disciplina²⁷ e análise dos dados coletados mensalmente sobre matrículas, frequência nos componentes curriculares e taxas de conclusão. A partir disso, são discutidas estratégias para a Busca Ativa desses alunos.

Entre os anos de 2017 e 2023, as reuniões de Módulo II registradas em atas pela equipe de especialistas indicam como temas recorrentes: planejamento do Projeto Interdisciplinar semestral; execução de projetos menores, como aulas práticas, oficinas e programas do Estado, como a Virada da Educação e Escola em Movimento; e análise da permanência dos alunos, com observação sobre números de concluintes, dificuldades de aprendizagem ou evasão.

Estas reuniões são realizadas de forma coletiva com os professores orientadores de aprendizagem e especialistas, com a participação do professor de uso da biblioteca em algumas delas, de acordo com o tema abordado.

O absenteísmo durante as reuniões de Módulo II, nos anos analisados, é baixo. As causas de afastamento registradas são licença médica, convocação judicial ou participação em conselho de classe ou reunião de pais em outra escola Estadual.

O número de reuniões realizadas e seus temas constam no Quadro 8.

26 A resolução SEE nº 4.968/24 define normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse pelo Professor de Educação Básica das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

27 Por se tratar de um curso onde a matrícula ocorre por componente curricular, utilizamos o termo Conselho de Disciplina para realizar as análises de dados referentes aos alunos matriculados em cada disciplina. Não é um termo oficial e também não consta em regimento sua organização e funcionamento, porém sua descrição e inserção no documento já compõe pauta para a próxima atualização do Regimento Escolar para 2024.

Quadro 8 – Principais temas e objeto de estudo pautados nas reuniões de módulo II nos anos de 2017, 2018, 2019, 2022 e 2023.

Objeto de Estudo	2017	2018	2019	2022	2023	TOTAL
Regimento e PPP	1	0	0	1	0	2
Capacitação ou estudos	4	3	5	2	2	16
Estudo de resolução	2	0	2	0	1	5
Itinerários formativos	7	0	10	0	0	17
Plano de Estudos e Avaliações	5	0	0	1	3	9
Permanência dos alunos	5	10	5	8	16	39
Planejamento	1	1	1	8	5	16
Pauta administrativa	6	8	7	5	9	35
Orientações diversas	5	0	1	0	1	7
Diário e Controle de presença	5	1	0	14	5	25
Projeto Interdisciplinar	9	9	12	7	4	41
Biblioteca/laboratório de informática	0	0	0	4	2	6
Eventos de datas comemorativas	10	8	2	7	7	34
Sábado Letivo	2	1	2	2	3	10
PGDI/Avaliação Desempenho	1	2	2	1	3	9
Aprofundamento para ENEM	2	2	1	2	0	7
Outros projetos	9	13	5	7	10	44
Busca Ativa	0	0	0	2	2	4
BNCC/CRMG/Currículo da EJA	0	3	1	9	1	14
Conselho de Disciplina	0	0	0	1	3	4
Total de reuniões de módulo II no ano	41	37	33	34	32	177

Fonte: Elaborado pela autora com base no livro de atas do módulo II, reuniões do ano de 2017 a 2023 (2024).

Das trinta e duas reuniões de Módulo II registradas em ata em 2023, treze se dedicam à apresentação de dados sobre o acompanhamento pedagógico dos componentes curriculares, integrando um estudo sobre a permanência do aluno.

Nesses encontros, os professores apresentam planilhas com o número de matriculados, quantidade de alunos que retornaram às atividades, número de avaliações aplicadas e de concluintes até cada data.

Discute-se pontualmente sobre alunos pouco frequentes, elaborando um relatório de nomes para a Busca Ativa. Embora tais ações configurem a Busca Ativa, o termo não aparece nas atas.

Não se observa preocupação sistemática com o registro de resultados da Busca Ativa nos anos anteriores. Contudo, essa lacuna é identificada no último Conselho de Disciplina de 2023. Em 2024, a equipe gestora compromete-se a registrar e divulgar esses resultados regularmente a cada bimestre.

Outro tema recorrente nas atas de 2023, mencionado em dez registros, é a realização de projetos menores, desvinculados do Projeto Interdisciplinar semestral. São ações promovidas por grupos de professores, como aulas práticas, noite de cinema, horta escolar, revitalização de espaços verdes e eventos previstos no calendário escolar, como as semanas temáticas.

As pautas administrativas no ano de 2023, registradas nove vezes, envolvem organização de horários, pedidos à SRE, documentos sobre acúmulo de função pública, assinatura de ponto, funcionamento da secretaria escolar e reposição de paralisações.

No mesmo ano, são estudadas três resoluções: um referente ao funcionamento do CESEC, abordando Plano de Estudos, avaliações e horários de atendimento; outra sobre composição do quadro de servidores em 2024; e a última, sobre a organização do calendário escolar do ano seguinte.

A discussão curricular reforça o uso das habilidades foco da EJA na atualização dos Planos de Estudos. Embora mencionada diretamente em apenas uma pauta, relaciona-se com outras três reuniões sobre Planos de Estudos e avaliação. Outras duas reuniões abordam Avaliação das Aprendizagens e Metodologias na EJA, ministradas pelas especialistas.

Com a chegada da modalidade EaD em 2024, algumas reuniões focam em sua implementação. De acordo com as atas analisadas, planeja-se realizar encontros por áreas para discutir a elaboração do currículo adaptado à realidade local.

Três reuniões discutem a Resolução nº 4.955/24, comparando-a à de 2016, propondo estratégias para adaptar o atendimento docente à EaD. Contudo, professores convocados demonstram desânimo, pois sua permanência na escola não está garantida.

A composição de servidores do CESEC é definida pelo número de matrículas no SIMADE, conforme a Resolução nº 2.943/16. A contratação segue as diretrizes da Resolução nº 4.925/23²⁸. Com a nova matriz e regime semestral, prevê-se uma “adequação do quantitativo de Professores Orientadores de Aprendizagem” (Minas

28 A resolução 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.

Gerais, 2024, p. 7). com base na carga horária da matriz e número de alunos matriculados, conforme a Resolução de EaD.

Devido à limitação de contratações, alguns orientadores acumulam componentes da mesma área ou atendem diferentes níveis. A gestão define, com orientação do inspetor escolar, quais disciplinas contarão com professores específicos e quais serão atribuídas cumulativamente. Exemplo: professor de Língua Portuguesa também atende Arte ou os dois níveis de ensino (Fundamental e Médio).

Não há documento oficial que defina os componentes essenciais para a contratação. A composição do quadro exige arranjos práticos para o funcionamento da escola. Casos comuns envolvem orientadores de Filosofia atendendo Sociologia ou professores de Geografia atuando em dois níveis ao mesmo tempo.

Como as matrículas nos componentes são de escolha dos alunos e não há monitoramento do número de inscritos por disciplina, pode haver concentração de alunos em certos dias.

Para manter a qualidade do atendimento, os professores, com apoio da equipe gestora, organizam cronogramas por módulos, podendo incluir aulas expositivas ou práticas, respeitando a disponibilidade do aluno.

A Resolução nº 2.943/16 estabelece a obrigatoriedade do Projeto Interdisciplinar semestral. Este deve dialogar com a realidade do aluno e ser avaliado com base nas produções e participação dos estudantes. Embora a participação seja facultativa, os professores estimulam o engajamento. O tema é definido pela equipe pedagógica, sem consulta prévia aos alunos.

A equipe pedagógica, em conjunto com os professores, seleciona temas de relevância para os alunos, priorizando aqueles que influenciam de forma direta suas práticas cotidianas. Essa escolha orienta a construção de uma avaliação multidisciplinar diferenciada e ativa no interior do projeto, com a elaboração de Planos de Estudos e Avaliações estruturados a partir do tema, de maneira transversal e integrada.

Em 2023, quatro atas registram diretamente o desenvolvimento do projeto semestral, abordando a definição dos temas, o cronograma e os momentos de culminância. No primeiro semestre, considerando as datas comemorativas e os

feriados nacionais estipulados pela Resolução nº 4.797²⁹, realiza-se o projeto “Resgatando as datas comemorativas na escola”, que culmina em uma festa junina aberta às famílias. No segundo semestre, o tema é ampliado, estendendo-se até a confraternização de Natal.

Para 2024, o projeto do primeiro semestre aborda a sustentabilidade. A partir de 2025, o Projeto Interdisciplinar deixa de ser obrigatório, conforme a nova resolução. A ausência é vista como perda pela equipe, por limitar experiências coletivas e de integração. O segundo semestre de 2024 pode marcar o último projeto, com o tema “Tecnologia na Educação e na Comunicação”.

Diante do exposto, com as mudanças na oferta do ensino para o EaD, identifica-se a necessidade de padronizar a coleta de informações, especialmente no contexto EaD, otimizando o suporte pedagógico. O papel do orientador de aprendizagem vai além do cumprimento de horários, envolvendo o compromisso com a formação integral dos estudantes e o acompanhamento de sua permanência.

A próxima subseção abordará a oferta de ensino atual no CESEC e os desafios de gestão, destacando a adaptação à EaD e os altos índices de não continuidade dos estudos, que resultam em baixa taxa de conclusão por componente curricular.

2.3.4 Oferta atual e os desafios de gestão

Dentre as singularidades aplicadas à EJA ofertada no CESEC, seja na forma semipresencial ou, por conjectura, na modalidade EaD, a ausência dos estudantes representa um dos maiores impeditivos à obtenção de melhores resultados e à elevação dos índices de conclusão.

Por mais flexível que seja o curso, permitindo que o aluno o acesse em tempos e espaços compatíveis com sua disponibilidade, diversos fatores podem interferir em seu progresso.

Múltiplos fatores contribuem para a evasão escolar na EJA, entre eles: a necessidade de trabalhar, o desinteresse pela escola e dificuldades no processo de

29 Resolução que estabelece os procedimentos de ensino, diretrizes administrativas e pedagógicas do Calendário Escolar do ano de 2023 para a Rede Pública Estadual de Educação Básica.

ensino-aprendizagem (Ceratti, 2008). Essa realidade também se reflete no CESEC, que apresenta um índice considerável de alunos que não concluem os componentes curriculares — fato que motiva a presente pesquisa.

Uma parcela significativa dos estudantes que ingressa nas disciplinas, por motivos diversos, retorna à escola em intervalos cada vez mais espaçados, atrasando a entrega de atividades e a realização das avaliações para conclusão dos módulos. Essa descontinuidade nos estudos é um fator que desperta constante preocupação nas unidades CESEC.

Para evidenciar tal cenário, serão apresentados dados produzidos a partir das devolutivas registradas nos diários escolares entre os anos de 2017 e 2023, considerando o número de matrículas anuais em cada componente curricular e suas respectivas taxas de conclusão. A não continuidade das devolutivas nas disciplinas pode ser evidenciada por meio da análise desses registros.

Os dados compilados para este estudo referem-se aos anos de 2017, 2018, 2019, 2022 e 2023. É importante destacar que os anos de 2020 e 2021 foram marcados pelo fechamento das escolas a partir de abril de 2020, em decorrência da pandemia de COVID-19.

Nesse período, implementou-se o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), o qual possibilitou aos estudantes realizarem suas matrículas e desenvolverem os Planos de Estudos e avaliações diretamente de casa, sem exigência de carga horária presencial.

Dessa forma, pela ausência de ferramentas virtuais adequadas para o lançamento e sistematização dos dados durante o REANP, os registros desses dois anos não foram considerados na pesquisa, uma vez que apresentam inconsistências e podem comprometer a fidedignidade dos resultados.

Para a análise inicial, foram considerados o total de matrículas realizadas na escola, conforme dados do SIMADE, para o Ensino Fundamental – Anos Finais – e para o Ensino Médio, nos anos definidos para esta pesquisa. Os resultados dessa compilação encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de matrículas inseridas no SIMADE nos anos de 2017, 2018, 2019, 2022 e 2023 – Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Ano	Total de Matrículas	Matrículas no Ens. Fundamental	Matrículas no Ensino Médio
2017	1353	568	785
2018	1001	355	646
2019	868	378	490
2022	783	335	448
2023	618	303	315

Fonte: SIMADE (2024).

Tal como a queda nas matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) verificada em âmbito nacional — já apresentada neste estudo —, o índice de matrículas no CESEC também apresenta declínio desde 2017, sendo mais acentuado no Ensino Médio, embora também ocorra no Ensino Fundamental.

Para fins de interpretação dos dados, é importante destacar que os índices apresentados pelo SIMADE referem-se ao total de matrículas gerais realizadas na escola.

Contudo, no CESEC, o regime didático adota matrículas por componente curricular, o que torna optativo ao aluno cursar até dois componentes de forma paralela. Dessa forma, ao se somar o quantitativo de matrículas por componente curricular, o total excede o número registrado no SIMADE.

Como o objetivo é analisar, inicialmente, a taxa de conclusão dos componentes curriculares e, conjuntamente, a não devolutiva das atividades, torna-se relevante mensurar esse dado com precisão. Outro fator importante a ser considerado refere-se ao tempo necessário para a conclusão de um componente curricular.

Conforme estabelece o Regimento Escolar, o aluno pode realizar, no máximo, uma avaliação modular por componente por semana. Sob essa norma, o tempo mínimo para a conclusão de uma disciplina de cinco módulos é de seis semanas, e de sete semanas para aquelas com seis módulos.

A Tabela 2 apresenta o total de matrículas anuais recebidas por cada componente curricular ao longo dos anos analisados.

Tabela 2: Número total de matrículas, por componentes curriculares, do Ensino Fundamental Anos Finais, nos anos de 2017, 2018, 2019, 2022 e 2023.

	2017	2018	2019	2022	2023
Língua portuguesa	128	52	67	37	44
Arte	140	66	44	35	43
Língua inglesa	185	83	95	54	69
Matemática	196	85	95	50	58
Ciências	169	89	79	39	38
História	178	74	75	47	55
Geografia	154	86	67	38	42

Fonte: Elaborado pela autora com base nos diários escolares por componente curricular do ano de 2017 a 2023. Desconsiderou-se os anos de 2020 e 2021, período da pandemia, devido aos registros inconsistentes (2023).

Observa-se uma variação no número de matrículas, com suaves flutuações ao longo dos anos e uma tendência geral de diminuição até 2022. Essas oscilações podem estar relacionadas a múltiplos fatores, como o perfil socioeconômico dos alunos, a disponibilidade de tempo para os estudos, a atratividade dos componentes curriculares e até mesmo o grau de dificuldade percebido em determinadas disciplinas.

Considerar esses elementos é fundamental para compreender os padrões de participação e planejar intervenções mais eficazes no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, mudanças no formato de oferta educacional, como a introdução gradual da modalidade EaD, podem interferir na decisão de matrícula dos estudantes, especialmente daqueles que dependem de maior interação presencial para manter o engajamento. A sensibilidade da gestão em relação a esses movimentos torna-se essencial para antecipar tendências e ajustar estratégias pedagógicas.

Em 2023, nota-se uma discreta elevação nas matrículas, com exceção do componente curricular de Ciências, que mantém sua trajetória de queda. Essas variações podem refletir mudanças na demanda dos alunos ou outros fatores externos que influenciam a escolha e a participação dos estudantes nos diferentes componentes.

A mesma tendência é observada nos componentes curriculares do Ensino Médio, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3: Número total de matrículas, por componentes curriculares, do Ensino Médio, nos anos de 2017, 2018, 2019, 2022 e 2023.

	2017	2018	2019	2022	2023
Língua portuguesa	146	88	66	38	50
Arte	165	87	55	56	33
Língua inglesa	216	114	90	50	71
Matemática	243	148	143	70	82
Biologia	203	137	85	39	40
Química	183	126	98	34	54
Física	194	126	85	58	70
História	153	74	81	45	39
Geografia	175	115	76	59	57
Sociologia	173	119	96	51	47
Filosofia	131	74	67	52	41

Fonte: Elaborado pela autora com base nos diários escolares por componente curricular do ano de 2017 a 2023. Desconsiderou-se os anos de 2020 e 2021, período da pandemia, devido aos registros inconsistentes (2023).

A tendência de queda no número de matrículas até o ano de 2022 também se verifica no Ensino Médio, observando-se um leve aumento nas inscrições em 2023, com exceção dos componentes curriculares de Geografia, Filosofia e Sociologia, que mantêm a trajetória de diminuição.

Em ambas as etapas, observa-se que o quantitativo de matrículas referente ao ano de 2017 constitui o maior registrado durante o período analisado em todos os componentes curriculares, atingindo o dobro do total de matrículas em comparação com o último ano do estudo.

Em 2017, a escola recebe alunos de municípios vizinhos por meio de parcerias que garantem o transporte escolar até o CESEC. Nos anos de 2018 e 2019, a escola mantém as práticas previstas em seu PPP, incluindo a execução das disciplinas por módulos e a realização de projetos interdisciplinares, sem ocorrência de elementos aparentemente relevantes que interfiram na presença ou ausência dos alunos.

A queda nas matrículas registradas no CESEC em 2018 e 2019 ocorre paralelamente ao aumento na taxa de evasão escolar na rede pública de Minas Gerais, que atinge 11,8% no Ensino Médio em 2019, conforme dados do INEP. Esses índices revelam fragilidade no sistema estadual, levando o Estado de Minas Gerais a iniciar a campanha Busca Ativa Escolar, conforme o Plano de

Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar nas instituições estaduais de ensino de Minas Gerais (Minas Gerais, 2023).

O intuito da Busca Ativa é levantar os dados dos alunos que abandonaram a escola e promover o resgate desses estudantes às práticas escolares, para as respectivas etapas de ensino. No regime semipresencial do CESEC, essa ação ainda não é aplicada aos seus alunos desistentes.

Em 2020, diante da pandemia de Covid-19, as atividades presenciais são suspensas a partir do mês de abril, e o estado remodela o sistema de atendimento aos alunos por meio remoto. Atendendo às necessidades de adaptação, a partir da Resolução SEE nº 4.310, de 18 de abril de 2020, a escola passa a desenvolver suas atividades de modo totalmente virtual, com a implantação do REANP.

No CESEC, conforme as diretrizes estaduais, as apostilas e avaliações são encaminhadas aos alunos por aplicativos ou e-mail, e as devolutivas ocorrem pelos mesmos meios. Os Planos de Estudo são reestruturados para serem desenvolvidos integralmente em casa. Os orientadores selecionam materiais de apoio e prestam atendimento por meio de aplicativos de comunicação e videoconferência, oferecendo suporte aos alunos com dificuldades na realização das atividades.

As avaliações também são adaptadas e encaminhadas aos alunos por formulários digitais. A carga horária obrigatória é momentaneamente revogada, não sendo considerada critério para aprovação nos componentes curriculares. A oferta de um curso totalmente a distância, sem exigência de carga horária presencial, atrai matrículas de regiões distantes, como Governador Valadares, Vitória, Belo Horizonte e até mesmo do exterior.

Os professores atuam de forma remota, realizando o registro das devolutivas dos alunos em instrumentos disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, conforme a Resolução nº 4.310/20 – Anexo I, que regulamenta o registro das atividades do Plano de Estudos Tutorado (PET)/Módulos e o Cumprimento da Carga Horária, de preenchimento individual.

Diante do baixo número de devolutivas em todas as modalidades e regimes durante o REANP, a rede estadual inicia ampla campanha de identificação e controle de alunos em risco de evasão no ensino regular, por meio do cruzamento de dados escolares com o SIMADE.

As listas de alunos em risco de ter o ano comprometido são submetidas à ação da Busca Ativa. No CESEC, o SIMADE registra em 2020 um total de 496 matrículas na EJA, sendo 217 no Ensino Fundamental e 279 no Ensino Médio.

A escola participa da ação relacionando os alunos que, por mais de três meses, deixam de retornar contato ou de enviar devolutivas das atividades aos orientadores. Cada professor é responsável por contatar seus alunos infrequentes, utilizando telefone, redes sociais ou correspondência, com o objetivo de compreender as causas da ausência, oferecer apoio e incentivar a continuidade das atividades durante a pandemia.

A responsabilidade da Busca Ativa recai sobre os professores designados em cada componente curricular, uma vez que eles detêm maior conhecimento sobre a permanência do aluno em sua disciplina e, eventualmente, conseguem motivá-lo com mais eficácia.

Contudo, os docentes têm liberdade para escolher a melhor dinâmica de busca: alguns organizam-se em grupos para realizar os contatos coletivamente; outros optam pelo trabalho individual.

De acordo com os relatos dos estudantes, os professores buscam, dentro das possibilidades institucionais, formas de incentivá-los ao retorno. Durante as reuniões do Módulo II, realizadas por videoconferência, casos específicos são debatidos coletivamente, a fim de encontrar alternativas para os alunos que apresentam maior dificuldade ou longos intervalos entre as devolutivas.

Segundo relatos dos docentes, muitos alunos que retornam o contato demonstram interesse em concluir as disciplinas, embora poucos de fato retornem. A Busca Ativa, ao longo de sua prática, também funciona como escuta ativa e constitui o primeiro levantamento indireto do perfil dos alunos do CESEC, promovido individualmente entre professor e aluno.

Torna-se possível conhecer as situações que interferem na continuidade dos estudos, como a residência em zonas rurais ou cidades vizinhas, ausência de transporte regular, falta de acesso à internet ou tecnologias adequadas.

Outros fatores mencionados incluem problemas de saúde – principalmente emocionais –, dedicação aos cuidados com filhos ou parentes acamados, impossibilidade de se ausentar do lar, carga horária exaustiva de trabalho e

dificuldades de assimilação dos conteúdos devido ao afastamento prolongado da escola, o que gera desmotivação para o retorno.

Os registros continuam a ser realizados no diário virtual. Em 2020, o SIMADE contabiliza 685 matrículas na EJA do CESEC, sendo 294 no Ensino Fundamental e 391 no Ensino Médio, número superior ao registrado no ano anterior, interrompendo a sequência de decréscimo nas matrículas.

Esse aumento se deve à decisão interna de rematricular, automaticamente, os alunos que não realizaram devolutivas ou não concluíram os componentes curriculares em 2020, uma vez que não há normatização específica sobre o tempo de afastamento para caracterização da evasão. Essa decisão foi tomada internamente, uma vez que não houve uma orientação ou legislação específica ao CESEC. Desta forma, o total de matrículas do ano de 2021 conta com alunos residuais de 2020.

Em agosto de 2021, o retorno às atividades presenciais ocorre de forma facultativa para os alunos e obrigatória para os professores, que passam a atender de forma híbrida e a realizar a Busca Ativa durante seus horários de planejamento e Módulo II.

Em 2022, as atividades retornam obrigatoriamente ao formato semipresencial, com registro da carga horária e execução das atividades e avaliações dentro da escola. Os diários escolares permanecem em formato digital, por escolha dos professores, agora melhor estruturados.

Em 2023, ocorre mudança na gestão da escola. A nova gestora, sem experiência anterior no cargo, dá continuidade aos projetos já iniciados, mantendo o gerenciamento administrativo, financeiro e pedagógico conforme o modelo anterior, em um processo de transição discreto. Um dos principais pontos discutidos nas reuniões do Módulo II, ao longo de 2023, refere-se à frequência dos alunos – ou à sua ausência.

O total de matrículas ao fim de 2022 ainda inclui alunos remanescentes do REANP. Em 2023, é realizado um estudo para identificar quais desses alunos não apresentam continuidade no ano vigente, e uma nova ação de Busca Ativa em larga escala é desenvolvida.

Uma parcela significativa dos estudantes considerados em curso para o ano de 2023 não retorna à escola, elevando os índices de não continuidade e

contribuindo para a redução das taxas de conclusão. A questão é levada aos conselhos de classe, que passam a direcionar esforços à Busca Ativa desses alunos.

Considerando os dados relativos ao quantitativo de conclusões anuais nos componentes curriculares do Ensino Fundamental nos anos de 2017, 2018, 2019, 2022 e 2023, chega-se ao disposto na Tabela 4.

Tabela 4: Taxa de conclusão, por componente curricular, do Ensino Fundamental Anos Finais nos anos de 2017, 2018, 2019, 2022 e 2023.

	2017	2018	2019	2022	2023
Língua portuguesa	55,46%	51,92%	58,20%	56,75%	29,54%
Arte	40,71%	60,60%	45,45%	42,85%	20,93%
Língua inglesa	36,75%	31,32%	50,52%	38,88%	17,39%
Matemática	44,89%	37,64%	31,57%	42%	15,51%
Ciências	40,23%	43,82%	36,70%	33,33%	21,05%
História	37,64%	45,94%	37,33%	27,65%	18,18%
Geografia	42,20%	43,02%	35,82%	47,36%	38,09%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos diários escolares por componente curricular do ano de 2017 a 2023. Desconsiderou-se os anos de 2020 e 2021, período da pandemia, devido aos registros inconsistentes (2023).

Ao fim de 2023, o desligamento dos estudantes que não retornaram e não realizaram rematrícula é efetivado, com registros no SIMADE e nos arquivos internos da escola, após múltiplas tentativas de contato e incentivo ao retorno, sem sucesso.

Embora ocorram flutuações nas taxas de conclusão ao longo dos anos, no componente curricular de Matemática, a queda inicia-se em 2018 e não apresenta recuperação, atingindo percentual inferior a 18% em 2023. Língua Inglesa mantém, ao longo dos anos, uma taxa baixa de aprovação, com um aumento expressivo apenas em 2019, que não se sustenta nos anos subsequentes.

No entanto, observa-se que, de forma geral, as taxas de conclusão diminuem significativamente em 2023, em comparação com os anos anteriores. As conclusões referentes ao Ensino Médio, nos anos analisados, encontram-se na Tabela 5.

Tabela 5: Taxa de conclusão, por componente curricular, do Ensino Médio nos anos de 2017, 2018, 2019, 2022 e 2023.

	2017	2018	2019	2022	2023
Língua portuguesa	65,06%	61,36%	59,09%	63,15%	44%
Arte	63,63%	56,32%	52,72%	57,14%	33,33%
Língua inglesa	52,77%	44,73%	52,22%	50%	28,16%
Matemática	31,68%	45,94%	51,04%	51,42%	25,60%
Biologia	56,65%	45,98%	55,29%	64,10%	20%
Química	56,83%	41,26%	53,06%	76,47%	42,59%
Física	51,54%	51,58%	50,58%	50%	35,71%
História	57,51%	67,56%	66,66%	68,88%	51,28%
Geografia	46,71%	45,21%	51,31%	54,23%	42,10%
Sociologia	45,08%	40,33%	48,95%	62,74%	40,42%
Filosofia	64,12%	63,51%	71,64%	61,53%	41,46%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos diários escolares por componente curricular do ano de 2017 a 2023. Desconsiderou-se os anos de 2020 e 2021, período da pandemia, devido aos registros inconsistentes (2023).

Língua Portuguesa e História apresentam taxas relativamente estáveis ao longo do período, enquanto outros componentes curriculares demonstram alterações significativas. Matemática, por exemplo, mostra um crescimento nas taxas de aprovação a partir de 2017, em contraste com o Ensino Fundamental, onde ocorre o oposto. Apesar de apresentarem melhores índices no Ensino Médio, os resultados ainda são considerados baixos.

Tal como no Ensino Fundamental, é notável a queda geral nas taxas de conclusão em 2023. A relação entre matrículas e conclusões evidencia a descontinuidade ou a baixa devolutiva de atividades e módulos, fenômeno constante em todos os anos analisados, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

O ano de 2023 apresenta o menor índice geral de conclusão de todos os componentes curriculares. No Ensino Fundamental, a média de conclusão para os anos de 2017, 2018, 2019 e 2022 é de 42%, caindo para aproximadamente 23% em 2023. No Ensino Médio, a média de conclusão dos quatro primeiros anos analisados é de 55%, enquanto em 2023 atinge cerca de 37%.

Acredita-se que esses resultados estejam relacionados à rematrícula automática de alunos do regime REANP em 2022. Ao final desse ano, não ocorre o

desligamento dos alunos infrequentes, o que resulta em um número elevado de matrículas no início de 2023. Entretanto, muitos desses alunos não retornam às atividades mesmo após as ações de Busca Ativa, impactando negativamente os índices de conclusão.

Considerando todos os índices de conclusão dos cinco anos analisados, a taxa de conclusão média por componente curricular no Ensino Fundamental é de aproximadamente 39%, e no Ensino Médio, de 51%. Praticamente metade dos alunos que ingressam nos componentes curriculares não os concluem dentro do ano letivo.

Em 2023, dados dos diários escolares indicam que 47% dos alunos do Ensino Fundamental levam entre 30 e 90 dias para concluir os módulos. A média geral para conclusão de um componente é de 152 dias. No Ensino Médio, a média é de 146 dias, sendo que 38% dos concluintes finalizam entre 30 e 90 dias, e 16% entre 91 e 120 dias.

Quanto à conclusão total do nível, registram-se apenas cinco alunos concluintes no Ensino Fundamental e seis no Ensino Médio. O ano é encerrado com 492 alunos matriculados, após o desligamento daqueles com matrícula inativa desde anos anteriores.

Esses desligamentos impactam significativamente os índices de conclusão, principalmente no Ensino Fundamental. Diante disso, as reuniões do Módulo II abordam estratégias para ampliar as matrículas e intensificar a Busca Ativa.

No final de 2022, a escola realiza ações de divulgação junto a empresas de costura, visando atrair trabalhadores sem escolarização básica. Como as ações ocorrem nos últimos meses do ano, não refletem de imediato nos resultados. Para 2024, propõe-se realizá-las em abril e setembro.

A partir do conselho de classe do primeiro semestre de 2023, os setores pedagógico e administrativo concentram esforços na identificação de alunos infrequentes. A direção e a secretaria analisam os prontuários, repassando informações aos supervisores e professores, que mantêm o foco na Busca Ativa.

Os dados confirmam a problemática central desta pesquisa: o elevado índice de não conclusão dos componentes curriculares no Ensino Médio e Fundamental no CESEC estudado.

A proposta desta investigação é compreender os fatores que interferem na permanência do aluno no regime semipresencial, resultando na não conclusão dos componentes em que está matriculado. Nesse contexto, surgem questionamentos quanto ao futuro da modalidade, agora em transição para o EaD.

De que forma fatores externos como trabalho, responsabilidades familiares, distância e dificuldade de deslocamento até a escola influenciam na devolutiva das atividades e na continuidade até a aprovação? Existem outros fatores externos relevantes para essa frequência? Como a ausência de instrumentos padronizados de registro, acompanhamento e gestão da permanência impacta a atuação dos setores pedagógicos e administrativos na identificação de alunos infrequentes?

É possível considerar que a falta de articulação entre os docentes e a inexistência de processos padronizados afeta a qualidade do atendimento e os índices de conclusão? Qual é o papel da equipe gestora na mobilização de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo para alcançar os resultados esperados pela escola? E como o trabalho colaborativo entre gestores e professores pode ser mais eficaz na execução do planejamento pedagógico com foco na permanência e conclusão dos estudantes?

3 ANÁLISE DOS FATORES RELACIONADOS A NÃO CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

A Educação de Jovens e Adultos apresenta desafios significativos tanto em sua oferta quanto na garantia da permanência dos alunos ao longo do curso. No capítulo 2 deste estudo, abordam-se algumas dessas dificuldades e especificidades que compõem a realidade da oferta da EJA em regime semipresencial, atualmente em transição para o regime de Ensino a Distância, em um Centro Estadual de Educação Continuada localizado em um município do interior de Minas Gerais.

Este capítulo analisa os fatores que impactam a permanência escolar dos estudantes matriculados no CESEC Prefeito José Romero Duque, com foco na identificação de potenciais barreiras e situações que influenciam a continuidade de seus estudos. Para isso, constrói-se um aporte teórico que sustenta as análises dos dados já produzidos e examinados após o exame de qualificação.

A subseção 3.1 fundamenta-se nas contribuições de importantes autores como Miguel Arroyo e Denise Carreira, que atuam na modalidade e promovem diálogos sobre os sujeitos da EJA, abrindo possibilidades de compreender melhor aqueles que recebem as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos.

Também são analisados conceitos desenvolvidos por Heloísa Luck e Peregrino, voltados à gestão escolar e pedagógica, oferecendo subsídios para compreender o planejamento institucional e as possibilidades de intervenção.

O referencial teórico promove uma reflexão sobre os sujeitos atendidos pela modalidade e sobre a forma como a escola se organiza para acolhê-los. Essa observação potencializa a identificação de aspectos que sinalizam dificuldades e elementos que interferem negativamente na permanência dos alunos, subsidiando a gestão escolar na administração desses desafios.

A subseção 3.2 apresenta a metodologia empregada, considerando uma abordagem qualitativa que enfoca os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. Além disso, essa subseção inclui as análises que subsidiam a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE), apresentado no capítulo 4.

3.1 GESTÃO PEDAGÓGICA: ESTRATÉGIAS PARA CONTINUIDADE E PERMANÊNCIA NA EJA

Compreender o que motiva ou desencadeia a não continuidade dos estudantes nos cursos da EJA requer uma análise dos perfis dos alunos que utilizam esse serviço e da forma como a escola se articula com eles.

Para isso, a primeira subseção deste capítulo aborda a concepção da EJA como ação afirmativa, reconhecendo o papel da escola na promoção da inclusão e da equidade, garantindo o direito à educação àqueles que não o alcançaram em sua trajetória escolar. Dessa forma, a modalidade não apenas corrige desigualdades, mas também fortalece a cidadania e contribui para o desenvolvimento socioeconômico.

A segunda subseção, articulada à primeira, apresenta os sujeitos da EJA e sua aprendizagem significativa, reconhecendo os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, suas necessidades, realidades e trajetórias. Enfatiza-se a importância de incorporar os contextos desses alunos à prática pedagógica, de forma a tornar a aprendizagem relevante e vinculada às suas vivências.

Ao valorizar as experiências de vida, os conhecimentos prévios e as perspectivas culturais dos alunos, o currículo torna-se mais expressivo e atrativo, promovendo um ambiente educacional que respeita a diversidade e responde de forma eficaz às demandas e expectativas dos estudantes.

As duas primeiras subseções possibilitam compreender o aluno como elemento central da dinâmica escolar, que deve ser considerado na articulação das ações institucionais, e orientam a gestão escolar e pedagógica na reflexão sobre suas metodologias e planejamentos para o atendimento desse público.

Tal discussão mostra-se necessária, pois, ao reconhecer o aluno como foco principal, a gestão escolar desenvolve metodologias e estratégias mais inclusivas e eficazes, promovendo o engajamento, a permanência e o sucesso acadêmico. Essa abordagem favorece a continuidade nos estudos, ao respeitar as particularidades dos estudantes e seus saberes, contribuindo para a conclusão dos componentes curriculares.

A terceira subseção direciona-se à gestão escolar, propondo estratégias para a implementação da aprendizagem significativa a partir do planejamento centrado no

aluno. Para tanto, requer-se uma articulação colaborativa entre a equipe gestora, o setor administrativo e o corpo docente, com vistas à elaboração de ações voltadas à permanência e à conclusão dos estudos.

Os dados coletados na própria instituição oferecem subsídios para novas leituras das práticas escolares e apoiam a formulação de propostas estratégicas voltadas à superação dos desafios identificados.

Ainda nessa subseção, analisam-se diferentes modelos de gestão que contribuem para a eficiência e qualidade do ensino, especialmente no que diz respeito ao envolvimento dos alunos. São examinadas práticas de gestão que visam minimizar a não continuidade escolar e promover um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

Na subseção final, discutem-se as possíveis causas que contribuem para a evasão na EJA. Considerar o conceito de evasão na modalidade com oferta semipresencial é, por vezes, controverso, dado que a flexibilidade de presença visa justamente atender às necessidades dos alunos que precisam conciliar os estudos com o trabalho e outras responsabilidades.

Todavia, analisar a ausência desses estudantes nos cursos torna-se essencial, uma vez que impacta diretamente as taxas de conclusão da escola e evidencia desafios enfrentados pelos alunos que ainda não são plenamente contemplados pelas ações da gestão escolar e dos docentes.

De modo geral, esta seção apresenta o perfil dos alunos e a composição do quadro funcional da escola, elementos fundamentais para a análise dos contextos investigados, sobretudo no que se refere à evasão escolar na modalidade. São apontados os desafios enfrentados pela gestão na formulação de estratégias mais abrangentes e inclusivas, capazes de atender às necessidades específicas desse grupo.

Entre esses desafios, destacam-se o planejamento para a prevenção da evasão, com base em teorias que incentivam a continuidade e o sucesso dos estudantes na EJA, bem como o aprimoramento da articulação da gestão escolar para o alcance dos resultados e metas estabelecidos pela instituição, mobilizando todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

3.1.1 A concepção da EJA como ação afirmativa

O PNE para o decênio 2001-2010 (Brasil, 2001) destaca a necessidade de investimento e ampliação da Educação de Jovens e Adultos para uma “educação ao longo de toda a vida” (p. 43), como uma resposta estratégica e inclusiva às demandas educacionais de uma parcela significativa da população analfabeta ou sem o ensino básico completo.

Em 2014, o novo Plano Nacional de Educação, referente ao decênio 2014-2024 (Brasil, 2014), propõe a elevação da escolaridade e da alfabetização média da população com quinze anos ou mais.

A concepção da EJA no território brasileiro evolui desde a década de 1930 até a atualidade, buscando não apenas alfabetizar e educar, mas também reconhecer e valorizar as experiências de vida dos alunos adultos.

Considerando as ponderações sobre a política pública da EJA na obra *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta* (2011), estudiosos como Miguel Arroyo, Moacir Gadotti e Paulo Freire discutem a modalidade em diferentes capítulos e convergem na ideia de que ela não se limita a um processo de ensino-aprendizagem restrito ao ambiente escolar tradicional.

Em vez disso, a EJA é concebida como um meio de emancipação social, proporcionando aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades cognitivas e críticas essenciais para sua participação plena na sociedade contemporânea.

Denise Carreira (2014) aponta que uma das principais dificuldades enfrentadas pela EJA é o reconhecimento efetivo dos sujeitos para os quais a política pública se destina. Cerca de 70% dos matriculados nessa modalidade são mulheres e homens negros, residentes em áreas periféricas e de baixa renda. São jovens e adultos que, em algum momento de suas vidas, foram excluídos da educação básica regular ou não a frequentaram por diversos fatores alheios às suas próprias condições.

A autora propõe que, para superar a desigualdade racial, a Educação de Jovens e Adultos deve se consolidar como uma política de ação afirmativa. Essa perspectiva também é defendida por Miguel Arroyo (2007), que enxerga a EJA como

uma política de ação afirmativa no contexto brasileiro, enfatizando seu caráter crítico, criativo e emancipatório, e reconhecendo-a como um direito ao longo da vida.

A fim de contextualizar esse entendimento, considera-se a definição apresentada por Feres Júnior et al. (2018), no artigo *Ação afirmativa: Conceito, História e Debates*, segundo a qual se entende como ação afirmativa

todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico (2018, p.13).

Para implementar uma política de ação afirmativa, segundo Carreira (2014), é crucial reconhecer a existência das desigualdades e abordá-las sob diversas perspectivas, com o Estado assumindo o enfrentamento dessas disparidades em suas propostas de gestão pública, em diferentes níveis e setores. Isso implica a formulação de respostas institucionais e intersetoriais efetivas para garantir direitos, adotando uma abordagem contextualizada e participativa.

Arroyo (2007) e Carreira (2011), como já mencionado, defendem a EJA como uma ação afirmativa que enfrenta um conjunto de desigualdades ainda não superadas, sendo inclusive compreendida como uma ferramenta de luta social.

Freire (2011), em suas obras sobre educação popular e libertadora, discorre que a EJA emerge como resposta às desigualdades sociais e educacionais, oferecendo uma segunda oportunidade de aprendizado. Ele discute a transformação da Educação de Adultos em Educação Popular, na qual o conceito

[...] é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (Freire, 2011, p. 22).

Moacir Gadotti (2017), ao estudar os movimentos populares no Estado de São Paulo no ano de 1989, afirma ser possível democratizar as decisões ao considerar os sujeitos no processo decisório, respeitando a autonomia dos movimentos sociais, abrindo canais de participação e garantindo a transparência administrativa. As políticas e ações devem ser desenvolvidas levando em consideração a diversidade e as especificidades dos indivíduos que delas dependem.

O autor também reforça a ideia de Freire ao afirmar a importância da educação de adultos como ferramenta de transformação social e de empoderamento. Para ele, a educação popular deve ser “baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular” (p. 36-37), apoiando a transição do saber popular para o saber orgânico.

Carreira (2014) recorre ao Parecer das Diretrizes Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, Parecer CEB nº 11/2000, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, para discutir duas funções atribuídas à política de Educação de Jovens e Adultos, alinhadas aos ideais de ação afirmativa: as funções reparadora e equalizadora da EJA.

No que diz respeito à função reparadora, o parecer destaca que não se trata apenas de restaurar um direito negado, mas também de reconhecer a dignidade e a igualdade de todos os seres humanos.

[...] E esta é uma das funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade da Liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste último inferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas (Brasil, 2000, p. 8).

Atrelada à função reparadora, entende-se que a função equalizadora deve garantir

[...] a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda

que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo e do trabalho na vida social, nos espaços das estéticas e na abertura de canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes “novos” alunos e “novas” alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (Brasil, 2000, p. 9).

A função reparadora da EJA consolida-se na reintegração de jovens e adultos à escola, ajudando-os a recuperar a cidadania e oferecendo uma educação de qualidade. Isso facilita sua entrada no mercado de trabalho, por meio da aquisição de competências necessárias. Paralelamente, a EJA, em sua função equalizadora, atende às necessidades de aprendizado dos estudantes com processos pedagógicos específicos.

Essa reentrada na educação configura uma correção tardia, mas essencial, que abre novas oportunidades no trabalho, na vida social e na participação cidadã. Assim, cumpre-se a terceira função da EJA apresentada no Parecer: a função qualificadora.

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ele é um apelo para a educação permanente e a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Brasil, 2000, p.11).

Nessa terceira função, Carreira (2011) apresenta uma linha de pensamento que se articula aos ideais de Paulo Freire (2011), relativos ao potencial de ação afirmativa da política. Considera os estudantes da EJA “como sujeitos de leitura crítica e de transformação do mundo e das relações em que estão imersos, nas quais os fenômenos do racismo, do sexismo e das múltiplas discriminações se inscrevem” (p. 217).

Portanto, a EJA, no contexto brasileiro, não se limita apenas a um programa educacional complementar; trata-se de uma política pública que visa garantir o direito à educação ao oferecer oportunidades para que os sujeitos adultos desenvolvam suas habilidades cognitivas, críticas e sociais, possibilitando sua plena participação na sociedade e no mercado de trabalho contemporâneo. Conhecer mais sobre esses sujeitos é essencial.

3.1.2 Sujeitos da EJA: aprendizagem significativa

Ao considerar as ideias de Arroyo (2007), Freire (2011) e Carreira (2014), autores que defendem que a EJA deva operar como uma educação popular, por meio de ações afirmativas capazes de reconhecer e enfrentar as desigualdades que afetam um grupo específico de estudantes que escolhe essa modalidade como alternativa para concluir sua formação básica de forma tardia, surge o questionamento: quem são realmente esses estudantes?

Quem são as mulheres negras e de baixa renda que buscam uma segunda oportunidade? Quem são os trabalhadores que traçam trajetórias diárias entre casa, trabalho e escola? Quem são os jovens que foram excluídos das escolas regulares e agora frequentam a EJA? E quem são os profissionais que acolhem todos eles?

Essas perguntas são fundamentais para compreender a diversidade e as necessidades específicas dos estudantes da EJA, além de orientar políticas e práticas educacionais mais inclusivas e eficazes para esse público.

Primeiramente, de acordo com a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), a União estabelece como critério para identificar os sujeitos que integram a Educação de Jovens e Adultos determinados parâmetros legais.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento de para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996).

Segundo essa legislação, os sujeitos da EJA são aqueles que enfrentam diferentes formas de exclusão escolar ou que nunca frequentam uma escola. Eles podem ser analfabetos absolutos ou funcionais, ou ter tido seu percurso escolar interrompido por diversos fatores de ordem social ou econômica.

No entanto, esses sujeitos apresentam uma característica em comum: algo desencadeia esse impedimento à escolarização, motivando seu afastamento. Essa

reflexão conduz à necessidade de considerar o sujeito como “indivíduo” no contexto da EJA, pois

ao se falar de sujeito tratamos de um ser Humano, aberto a um mundo, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos (também sujeitos); um ser social que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; e ainda um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, e que interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (Charlot, 2001, apud Laffin, 2011, p. 167).

Furini, Durand e Santos (2011), em *Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade*, apresentam uma visão de que o sujeito é social, mas busca especificidade para agir de forma autônoma na participação no todo. Ele atua sobre o mundo, reconhece a necessidade de aprender ao confrontar-se com outros saberes, que o transformam e pelos quais é transformado, reconhecendo seu direito de ser sujeito.

Para uma abordagem teórica sobre os sujeitos³⁰ da Educação de Jovens e Adultos neste estudo, destacam-se, especialmente, os adolescentes provenientes do ensino regular, os jovens e os adultos trabalhadores, além dos professores que atuam nesse contexto. Cada grupo é apresentado de forma individual para garantir maior clareza na análise.

A chegada precoce dos adolescentes e jovens à EJA constitui um fenômeno cada vez mais recorrente. Esses adolescentes, com idade entre 15 e 18 anos, encontram na EJA uma alternativa para concluir seus estudos em um contexto diferente do ensino regular.

Em entrevista à revista Carta na Escola³¹, em 2009, Maria Clara Di Pierro fala sobre o fracasso do ensino formal para com os jovens, os quais vivenciam uma

30 Para fins de referência, dentro do contexto da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) e o Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003) conceitua-se os sujeitos da EJA conforme faixa etária da seguinte forma: a) adolescente, aquele com idade entre 15 e 17 anos; b) jovem, aquele com idade entre 18 e 29 anos; c) adulto, pessoa entre 30 e 59 anos; d) idoso, aquele acima dos 60 anos.

31 Criada em novembro de 2006, a publicação inclui uma seleção de matérias da revista CartaCapital, complementada por artigos, entrevistas e atividades pedagógicas elaboradas

trajetória breve e malsucedida. Como resultado de processos de exclusão escolar, como repetência, evasão e ingresso precoce no mercado de trabalho, a EJA recebe um número crescente de estudantes cada vez mais jovens.

A entrevistada também destaca a mudança na função da EJA, que, anteriormente, visa proporcionar acesso à educação àqueles que não a tiveram e, atualmente, se direciona à “aceleração de estudos para jovens com defasagem na relação idade/série” (Pierro, 2009).

Em outro artigo, desta vez publicado pela revista Nova Escola em 2011, é apontado que “somente seis em cada dez estudantes de 16 anos concluíram o 9º ano ou a 8ª série em 2009, segundo o movimento Todos pela Educação”.

Segundo o artigo, alguns fatores que contribuem para essa situação ultrapassam os limites da escola, estando relacionados a questões sociais, tais como vulnerabilidade socioeconômica, trabalho precoce e gravidez na adolescência.

Contudo, há também outros fatores relacionados à falta de qualidade do ensino e a questões gerenciais, como reprovação e evasão escolar. A desmotivação em relação ao currículo e às metodologias de ensino aplicadas, além da decisão dos gestores em encaminhar alunos considerados “problemáticos” para a EJA, são alguns deles. Nesse sentido, compreende-se que esses jovens trazem particularidades que demandam adaptações pedagógicas.

Furini (2012) observa que esses estudantes, apesar da pouca idade, carregam histórias de abandono escolar, trabalho infantil e responsabilidades familiares precoces. Da Silva et al. (2014) complementam, destacando que esses jovens buscam na EJA não apenas concluir os estudos, mas uma segunda chance de reengajamento com a educação. Isso requer estratégias pedagógicas específicas que valorizem suas experiências e motivações.

Quando se trata do público jovem e adulto, este enfrenta barreiras significativas para retornar aos estudos, como a necessidade de conciliar trabalho, estudo e responsabilidades familiares — desafios que, muitas vezes, não se aplicam aos adolescentes.

por especialistas, destinadas ao uso dos professores em sala de aula ou no planejamento das atividades.

Esse contexto pode resultar em falta de tempo e energia para se dedicar à educação, além de dificuldades emocionais ligadas à baixa autoestima e ao enfrentamento de estigmas associados à trajetória educacional interrompida.

Nesse sentido, Rita de Cássia Pacheco Gonçalves (2010) expõe que o trabalho se apresenta como um fator interligado à trajetória dos diversos sujeitos da EJA. Embora não seja o único responsável pela falta de escolarização, está intimamente relacionado a essa condição, uma vez que

[...] os sujeitos da EJA são vítimas de um ciclo vicioso de exclusão: frequentemente são acusados de que não têm trabalho ou têm um salário menor porque não estudaram, porém, maior parte das vezes, não estudaram porque trabalharam. Mas, eles sabem que o estudo não garante o trabalho. Essa situação vale também para os jovens que não têm experiência de trabalho, mas buscam na EJA a possibilidade de tê-lo (Gonçalves, 2011, p. 19)

Esta perspectiva se conecta às concepções de Miguel Arroyo (2017), que, em sua obra *Passageiros da Noite: os itinerários do trabalhador estudante*, aborda os itinerários do trabalhador-estudante. Nessa obra, o autor reafirma seus estudos anteriores, reconhecendo o sujeito, primeiramente, como trabalhador. Sua condição de trabalhador “é sua condição e identidade social. Política”. Não se trata de um acidente na condição de estudante (p. 44).

Arroyo (2017) destaca que esses adultos trazem consigo uma bagagem rica em experiências de vida e trabalho, que pode se constituir em um recurso valioso para o processo educativo. Essa discussão deve ser ampliada, enfatizando-se a necessidade de adotar uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize esses saberes prévios, integrando-os ao currículo de forma significativa.

Para o autor, “o trabalho tem estado ausente na agenda pedagógica, apesar de ser uma experiência tão determinante no seu sobreviver desde a infância” (Arroyo, 2017, p. 44).

É necessária a formação de estudantes conscientes das desigualdades sociais que os cercam, dos fatores que tornam sub-humanos seus espaços. O adolescente não deve ser percebido como criança na EJA, assim como o jovem não deve ser reconhecido como alguém que não carrega uma história em desenvolvimento.

Jovens e adultos buscam aplicar o que aprendem em seu cotidiano. Por isso, é necessário estimulá-los pacientemente a partir do processo educativo, considerando que carregam estigmas de sua ignorância, sentimentos de incapacidade e autoestima fragilizada (Gadotti, 2011, p. 47).

Arroyo menciona que “quando adultos, jovens, adolescentes populares são outros, a EJA e a docência são obrigadas a serem outra. O pensamento pedagógico é obrigado a ser pedagógico. Educador” (2017, p. 40). Essa concepção possibilita uma aprendizagem significativa e libertadora.

Dessa maneira, destaca-se outro sujeito fundamental da EJA: o professor. Os professores, como mediadores do conhecimento, precisam estar preparados para lidar com a heterogeneidade dos alunos.

Para Da Silva et al. (2014), quando o educador estabelece uma relação pessoal igualitária com o educando, favorece o diálogo e promove uma nova visão de mundo, além de problematizar a realidade em que vive, contribuindo para o processo de reflexão do educando sobre os conhecimentos adquiridos (Da Silva et al., 2014, p. 33).

Nesse sentido, torna-se necessário um novo olhar para a escola. Para Da Silva et al. (2014), é indispensável que os educadores participem ativamente de um processo contínuo de atualização e aprimoramento de suas práticas pedagógicas, além de realizarem investimentos em formação continuada e criarem espaços para a reflexão de novas metodologias adaptadas às necessidades específicas dessa modalidade educacional.

Além da capacitação técnica, é essencial que os profissionais recebam valorização e reconhecimento tanto por parte da instituição quanto por eles próprios. Eles devem ser encorajados a realizar uma avaliação constante de suas práticas e promovê-las com adaptações para atender melhor aos estudantes.

É fundamental que a comunidade educacional da EJA vença a resistência às mudanças, adotando a experimentação de novos métodos e aprendendo tanto com os sucessos quanto com os desafios. Nesse contexto, a troca de experiências entre educadores é vital para o desenvolvimento coletivo de estratégias eficazes que promovam o aprendizado significativo dos estudantes.

Do mesmo modo, é necessário reconhecer cada aluno como um sujeito único, com uma história e uma perspectiva próprias, reafirmando a importância do

reconhecimento das diversas identidades e experiências, bem como sua valorização e integração ao processo educativo da modalidade.

Assim como o aluno que ingressa na EJA se adapta à nova realidade em sua rotina, cabe ao professor repensar suas práticas pedagógicas. Romão (2011) critica o fato de o ensino de jovens e adultos ser confundido com o ensino voltado à idade própria, desconsiderando os diferentes sujeitos e a flexibilidade existente nesse contexto educacional.

Os jovens e adultos na EJA carregam consigo uma história de vida ainda em construção, intrinsecamente vinculada à sua experiência, e esperam aplicar o conhecimento adquirido na escola à sua realidade cotidiana. Da Silva et al. (2014) reforçam a ideia de Romão ao apontar a necessidade de se considerar o estudante como protagonista no processo de construção do conhecimento e da aprendizagem.

Dessa forma, acreditam que “a visão de mundo de cada um poderá ser provocada, produzida, compreendida e ampliada nas mais diversas situações trazidas de cada espaço da sociedade, de acordo com a realidade social e cultural desses sujeitos.” (p. 33).

Ademais, é importante ressaltar que, além do processo formativo do educador e do planejamento direcionado aos sujeitos da EJA, é necessário considerar o currículo para ressignificar o ensino desses jovens e adultos.

Para uma melhor compreensão, Luck (2009) descreve o currículo como “o conjunto organizado das atividades de ensinar e aprender que se processam na escola” (p. 140). Para ela, conhecer a realidade e o contexto da escola contribui para a organização e o desenvolvimento do seu currículo, ampliando a perspectiva na construção do PPP e envolvendo todos os profissionais da escola.

Luck destaca que o currículo deve considerar as “experiências do aluno (atos, fatos, compreensões e crenças) que ocorrem sob a influência da escola, ou a totalidade das experiências do aluno, pelas quais a escola é responsável, sendo seu núcleo o educando e não o conteúdo” (p. 98).

Os currículos direcionados à EJA são moldados a partir dos currículos destinados às crianças e adolescentes do ensino regular, como aponta a autora Ivani Barbosa de Oliveira (2007), em seu artigo Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.

A autora argumenta que essa organização curricular tende a restringir os processos de aprendizagem a abordagens científicas, desconsiderando a singularidade e o dinamismo dos diferentes contextos, além de ignorar a perspectiva do observador social.

Arroyo (2007), em seu artigo *Balanço da EJA*, destaca a necessidade de adequar o currículo com foco nos sujeitos, especialmente nos trabalhadores, incluindo os informais. Para o autor, o currículo é estruturado para desenvolver a empregabilidade, mas ignora o contexto da instabilidade que impacta a maior parcela dos trabalhadores. Trata-se de um currículo que prepara para trabalhos que já não existem.

Deve-se repensar sua prática, de forma a propor

ao menos currículos que deem centralidade aos conhecimentos sobre esses mundos do trabalho informal, da sobrevivência. Análises sobre o momento histórico que leva a essa vulnerabilidade de um dos direitos mais humanos, o trabalho. Análises sobre a história do trabalho e de sua precarização. Conhecimentos que esclareçam suas indagações, que os ajudam a entender-se como indivíduos e sobretudo como coletivos. Tão vulneráveis, em percursos humanos tão precarizados. A função de todo conhecimento é melhor entender-nos no mundo e na sociedade (Arroyo, 2007, p. 10).

O gestor desempenha papel importante na construção do novo currículo. Cabe a ele acompanhar a gestão pedagógica na atualização dos processos educativos e, conjuntamente, buscar integrar o contexto dos sujeitos ao currículo.

Relacionar os conteúdos às realidades dos alunos, utilizando novos métodos e ferramentas tecnológicas, contribui para a consolidação de um currículo coerente, conforme afirma Luck (2009).

A escola necessita de autonomia para realizar essas adaptações e, no caso da EJA, incluir elementos fora do escopo do currículo regular, conectando-os ao contexto dos adultos trabalhadores — os sobreviventes sociais. O currículo deve refletir uma pedagogia que reconhece e valoriza as experiências de vida dos alunos adultos.

Cabe à gestão escolar acompanhar a construção da proposta curricular e criar condições favoráveis ao funcionamento da EJA. Deve, ainda, proporcionar oportunidades para que os educadores desenvolvam metodologias pedagógicas

inovadoras e eficazes, promovendo momentos para trocas de experiências e discussão sobre o currículo.

3.1.3 Gestão escolar e pedagógica: estratégias de gestão

A gestão escolar é essencial para assegurar o funcionamento eficaz de uma instituição de ensino e o alcance de seus objetivos educacionais. Envolve um conjunto de atividades, como o planejamento anual, a organização de eventos, a liderança da equipe de professores e funcionários, a resolução de conflitos, o monitoramento do progresso dos alunos e a avaliação do desempenho da escola.

Ao apresentar os princípios da gestão escolar em seu livro intitulado *Dimensões da gestão escolar e suas competências*, Heloísa Luck (2009) descreve a gestão escolar como uma área de atuação que

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

Na obra, a autora identifica como integrantes da equipe gestora de uma escola o diretor, o vice-diretor, os supervisores, os coordenadores pedagógicos, os orientadores educacionais e o secretário escolar. Além disso, ao adotar uma abordagem de gestão democrática, destaca a importância de incluir os professores e a comunidade escolar como membros participantes ativos, que contribuem diretamente para o processo de gestão.

O planejamento de toda ação da escola é essencial para a organização e condução do trabalho pedagógico e administrativo. Para Heloísa Luck (2000), em sua obra *A Aplicação do Planejamento Estratégico na Escola*, as ações a serem executadas pela escola demandam organização e articulação, sendo essencial seu planejamento interativo em diferentes dimensões, o que implica a adoção de um planejamento estratégico.

Luck (2000) define o planejamento estratégico como “o esforço disciplinado e consistente, destinado a produzir decisões fundamentais e ações que guiam a organização escolar, em seu modo de ser e de fazer, orientado para resultados, com forte visão de futuro” (p. 10).

Medidas tomadas de forma improvisada afetam a qualidade do serviço prestado, tanto na esfera administrativa quanto na pedagógica. Nas palavras de Luck

toda ação provoca resultados a curto, médio e longo prazo. Portanto, pensar estrategicamente, implica em se procurar antecipar, em relação a uma dada ação, que repercussões pode promover a curto, médio e longo prazo e decidir pela que ofereça melhores e maiores perspectivas (2000, p.7).

A gestão escolar, ao desenvolver o planejamento estratégico no âmbito escolar, garante ferramentas para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, como a melhoria da qualidade do ensino, a redução das taxas de evasão escolar e o aumento da efetividade dos programas de aprendizagem.

Ao adotar uma abordagem estratégica, a escola não apenas responde às demandas presentes, mas também se prepara para as transformações futuras no cenário educacional, garantindo, assim, uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os alunos.

Em relação a isso, Brooke e Rezende (2020) ressaltam que

A eficácia escolar está justamente nessa capacidade da escola de, através de fatores internos, pertencentes a ela, potencializar a aprendizagem de seus alunos lidando com a influência dos fatores externos, sociais, cuja alteração não está a seu alcance direto e imediato. Entre os fatores internos, estão as práticas pedagógicas, utilizadas pelos professores dentro e fora de sala de aula, as práticas de gestão, que envolvem as diferentes ações e decisões do diretor escolar, e o clima escolar, uma ampla e complexa dimensão que tem sido reconhecida como associada ao desempenho dos estudantes. (Brooke e Rezende, 2020, p. 132).

Nesse sentido, os autores Nigel Brooke e Wagner Rezende (2020) refletem sobre a importância da dimensão pedagógica e inter-relacional da gestão escolar. A gestão eficaz não se limita apenas à administração burocrática; ela inclui o estabelecimento de relações produtivas com todos os envolvidos na comunidade

escolar, como a Secretaria de Educação, os responsáveis pelos alunos e os próprios profissionais da escola.

Já o planejamento escolar, segundo Libâneo (1990), envolve a organização das ações docentes, integrando a atividade escolar com as questões do contexto social. É fundamental que a escola compreenda o seu ambiente social e a dinâmica de suas relações, considerando as influências políticas e culturais.

A partir dessa compreensão, o planejamento deve estabelecer objetivos, métodos e conteúdos que sejam significativos para todos os beneficiários da política educacional implementada.

O ato de planejar, para Libâneo (1990),

não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino (1990, p. 222)

Outro tipo de gestão surge com a responsabilidade de acompanhar e construir diretrizes para as práticas educacionais desenvolvidas na escola: a gestão pedagógica. Nessa perspectiva, Luck (2011) afirma que a gestão pedagógica é a mais importante na escola, uma vez que

está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida (2011, p. 95)

Assim como a gestão escolar não se limita apenas ao diretor, o planejamento pedagógico também deve ser compartilhado. Embora direcionado aos supervisores e coordenadores pedagógicos, exige também a participação ativa do diretor escolar e de sua equipe.

Quando essa equipe gestora atua com transparência e promove o diálogo com os demais membros da comunidade escolar, como professores, alunos e pais, “ela envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva” (Luck, 2011, p. 71), abrindo caminho para uma gestão democrática.

Luck (2011) ressalta a importância da participação dos órgãos colegiados na implementação da gestão democrática. O envolvimento vai além da simples atuação desses órgãos, abrangendo também a colaboração da comunidade em "comitês diversos", considerando o seu contexto político-cultural.

Dessa forma, o diretor escolar deixa de ocupar um papel centralizado de portador do poder e passa a atuar como um gerenciador. Logo,

a gestão democrática pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais, o trabalho dos diretores escolares se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização (Luck, 2011, p. 75).

Luck (2011) aponta alguns tipos de planejamento escolar que requerem a liderança e coordenação do diretor escolar, a saber: o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o Plano de Ensino, o Plano de Aula e o Planejamento Participativo.

A autora ressalta que esse modelo valoriza a autonomia escolar, promovendo a capacidade da escola de tomar decisões pedagógicas e administrativas alinhadas com suas necessidades específicas e com seu contexto.

O Projeto Político-Pedagógico é descrito por Luck (2011) como um instrumento que “expressa a prática pedagógica das escolas, dando direção à gestão e às atividades educacionais, pela explicitação de seu marco referencial, da educação que se deseja promover, do tipo de cidadão que se pretende formar” (p. 38).

Complementando essa visão, Márcia Cristina da Silva Machado (2023), em seu artigo sobre gestão estratégica e participativa, enfatiza a importância da ampliação e prática do planejamento pedagógico por meio do PPP e de outros

planos de aprendizagem, integrando essas ferramentas para alcançar uma educação mais eficaz e alinhada aos objetivos educacionais e de cidadania propostos por Luck.

Para a construção do PPP, é essencial a elaboração de um Plano de Desenvolvimento da Escola, que Libâneo (1990) apresenta como “um guia de orientação para o planejamento do processo de ensino” (p. 230). Luck é mais específica ao afirmar que se trata de um “plano estratégico, em que se define a natureza da escola, a sua missão, visão, valores, finalidades e objetivos gerais, estratégias de atuação, além de seu plano de melhoria organizacional” (2011, p. 38).

No que diz respeito ao planejamento pedagógico, dois planos são estruturados: o Plano de Ensino, que, segundo Libâneo (1990), é um “roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre” (p. 232), e que deve ser baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Luck (2011) reforça essa ideia, referindo-se ao plano como instrumento que “organiza o conjunto das experiências de sala de aula e extraclasse a serem promovidas sob a orientação do professor, em um ano letivo” (p. 39).

O Plano de Ensino serve de base para a construção do Plano de Aula, descrito como uma espécie de “detalhamento do Plano de Ensino” (Libâneo, 1990, p. 241), e definido como um “instrumento de trabalho que organiza o tempo e as atividades a serem promovidas com os alunos, de modo a que desenvolvam os conhecimentos, as habilidades e atitudes propostas para esse segmento educativo” (Luck, 2011, p. 40).

A autora apresenta, ao longo de sua obra, como o processo de planejamento é potencializado quando o plano está diretamente alinhado às ações a serem realizadas, articulando todas as suas dimensões e desdobramentos. Sua implementação bem-sucedida não depende apenas do plano em si, mas, sobretudo, do envolvimento das pessoas responsáveis por executá-lo.

No contexto da EJA, a gestão e o planejamento requerem uma perspectiva que considere as especificidades e necessidades dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade. Devem, ainda, estar adequados aos diferentes contextos da escola, desde seu Projeto Pedagógico até os Planos de Aula.

Relacionados ao planejamento escolar, outras estratégias precisam ser consideradas, como a necessidade de formação continuada dos professores, a

criação de parcerias e redes de apoio, o uso de tecnologias educacionais e o monitoramento contínuo.

Essas estratégias são fundamentais para estabelecer um ambiente educativo que promova a aprendizagem e a permanência dos alunos na escola, além de contribuir para o planejamento e a execução das ações escolares.

Uma vez que o planejamento impacta todas as esferas da escola, seu desenvolvimento deve envolver todos os grupos diretamente afetados, promovendo uma gestão participativa e democrática.

Ao reconhecer e valorizar os principais agentes da EJA – alunos, professores e gestores – e utilizar dados institucionais para monitorar e ajustar as práticas pedagógicas, a modalidade pode ser transformada em uma oportunidade concreta de desenvolvimento pessoal e profissional para milhares de brasileiros.

A implementação de uma gestão proativa e inclusiva é, portanto, indispensável para o sucesso da EJA e para a promoção da equidade educacional no Brasil.

Uma gestão estratégica e participativa não apenas facilita o desenvolvimento de um planejamento alinhado à realidade da escola, mas também capacita a comunidade escolar a refletir sobre desafios, como a evasão dos alunos na modalidade.

Dessa forma, é possível tomar decisões informadas e transformar o PPP em uma ferramenta efetiva para a gestão educacional. No entanto, para a EJA, alguns desses desafios são impossíveis de serem solucionados internamente.

É pouco provável que o planejamento participativo e a gestão democrática resolvam problemas externos à escola, como a necessidade de trabalhar ou a atenção à família. Entretanto, os desafios que competem à escola podem ser monitorados e acompanhados. Para Luck,

o monitoramento é o processo de acompanhamento sistemático e descritivo dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o objetivo de garantir sua maior efetividade, mediante a verificação do seu ritmo de trabalho, o bom uso do tempo e dos recursos, a aplicação adequada das ações e competências previstas e necessárias, em relação aos resultados pretendidos (2009, p. 45).

Para isso, a gestão escolar realiza a observação e o monitoramento das ações propostas e, juntamente com a equipe pedagógica, elabora relatórios que analisam os planos desenvolvidos, com o objetivo de avaliar os resultados alcançados.

Tanto a gestão escolar quanto a pedagógica vivenciam a análise da eficiência dos processos, o gerenciamento do tempo, dos recursos e da equipe docente, além de identificarem correções de rota ou buscarem alternativas para superar desafios detectados durante as ações ou para lidar com resultados divergentes do planejado.

Em síntese, Luck (2009) afirma que a escola deve registrar seu cotidiano escolar periodicamente, a fim de acompanhar a implementação de seus planos de ação.

A análise do fluxo escolar, principalmente relacionada ao acompanhamento dos índices de matrículas, conclusões e taxas de evasão na EJA, fornece dados relevantes e concretos para a escola, possibilitando compreender os deslocamentos dos alunos nessa modalidade, bem como identificar os fatores que podem influenciá-los. Essa questão será aprofundada na próxima seção.

3.1.4 A evasão na EJA: identificando causas da não continuidade

O Censo Escolar de 2023 aponta novos índices quanto às pessoas sem a educação básica concluída no Brasil. São 68.036.330 pessoas, com 18 anos ou mais de idade, que não frequentam a escola ou não concluem a educação básica no tempo previsto. Em contrapartida, os índices de matrícula na EJA continuam em queda, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio.

Registra-se uma redução de 6,7% nas matrículas, ao se comparar os anos de 2022 e 2023. Ao se considerar os grupos demográficos, verifica-se que a modalidade concentra-se, em sua maioria, entre mulheres, pessoas pretas e pardas e moradores de áreas urbanas. Em relação à faixa etária dos estudantes, percebe-se que a EJA

recebe alunos provenientes do ensino regular. De 2020 para 2021, aproximadamente 107,4 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 90 mil do ensino médio migraram para a EJA. São alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio. O cenário ideal,

entretanto, seria aquele em que todos os alunos pudessem concluir o ensino fundamental aos 14/15 anos e o ensino médio aos 17/18 anos frequentando uma escola regular e de preferência no turno diurno (Brasil, 2024, p. 37)

Já é sabido que o aluno da Educação de Jovens e Adultos busca uma nova oportunidade de concluir seus estudos após a idade adequada para a finalização da educação básica regular.

Entretanto, sua rotina diária e seu contexto como jovem ou adulto trazem consigo uma bagagem muito mais complexa, que pode afetar seu desenvolvimento e sua permanência escolar. A evasão escolar constitui uma questão complexa que afeta significativamente a educação brasileira, não sendo diferente no contexto da EJA.

Este tema desperta grande preocupação nas escolas e entre seus representantes, pois observam-se frequentemente alunos desmotivados e com atrasos significativos na aprendizagem. Apesar dos esforços contínuos da direção, da equipe pedagógica e dos professores para assegurar a frequência e a aprovação dos estudantes, muitos ainda abandonam a escola.

Quando se reflete sobre a oferta semipresencial ou de Ensino a Distância (EaD), em que a presença diária do aluno não é obrigatória e o próprio estudante organiza seus horários, a utilização do termo "evasão escolar" pode parecer desarrazoada. Isso porque a execução das tarefas é facultativa, o que pode resultar em longos períodos de não frequência presencial.

É importante reconhecer um possível problema conceitual: ao contrário da educação básica regular, a EJA não parte do princípio da conclusão no tempo certo. Portanto, a não conclusão dos cursos na EJA pode ser compreendida de forma distinta da evasão na educação básica regular.

Esse aspecto necessita ser discutido no contexto do CESEC, onde a flexibilidade do ensino semipresencial deveria atender às necessidades dos alunos que conciliam estudos com trabalho e outras responsabilidades. Discutir e entender as razões da não continuidade é essencial para o desenvolvimento de estratégias que melhorem a retenção e o sucesso dos alunos.

Os esforços da escola para garantir a frequência e a aprovação dos estudantes nem sempre asseguram sua permanência. Nesse sentido, é fundamental compreender que a evasão escolar decorre de uma série de fatores determinantes.

Por isso, esta subseção discute as causas e consequências da evasão escolar, especificamente na EJA, a partir de estudos desenvolvidos por outras pesquisas, buscando compreender os desafios enfrentados e as possíveis soluções para aumentar os índices de permanência dos alunos.

Há alunos que se afastam das atividades escolares por alguns dias ou até mesmo anos, retornando posteriormente para reativar sua matrícula e dar continuidade aos estudos.

O INEP conceitua abandono escolar como o ato em que o aluno deixa a escola em um determinado ano, mas retorna no ano seguinte. Já a evasão é definida como a saída do estudante da escola e seu não retorno ao sistema.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) reforça que a evasão ocorre quando o aluno matriculado em um determinado ano letivo não se matricula no ano seguinte, tendo sido aprovado ou não. O abandono, por sua vez, refere-se ao aluno que deixa de frequentar a escola durante o ano letivo, sem concluir a série ou o ano escolar.

Dados sobre a evasão escolar revelam padrões que indicam a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas ou no suporte oferecido aos alunos. Além disso, o acompanhamento contínuo possibilita a identificação de estudantes que necessitam de apoio adicional, seja pedagógico, psicológico ou social. É necessário compreender o que leva o aluno a se afastar da escola.

Timothy Ireland, doutor em Educação e coordenador da Cátedra da UNESCO em Educação de Jovens e Adultos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, argumenta, em matéria publicada na revista *Nova Escola*, que

Há diversas variáveis interferindo no processo de evasão escolar. Muitas vezes, o estudante não deixa voluntariamente a escola. Faz isso por causa da família ou do trabalho. Também existe a questão da qualidade do curso oferecido. Falta pensar a EJA com base nas demandas de aprendizagem dessa clientela específica. É importante reconhecer que a maioria dos estudantes que procuram concluir a Educação formal também carece de qualificação profissional e, por isso, deve-se articular a formação deles com a Educação continuada (Ireland, 2009, p.8)

Ao se pesquisar em repositórios institucionais, como o do PPGP da UFJF e da Capes, considerando estudos já realizados sobre os fatores que afetam a continuidade do aluno nos cursos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), constata-se uma maior recorrência de estudos desenvolvidos em escolas municipais, voltados à alfabetização.

Poucos são os trabalhos direcionados ao contexto desta pesquisa, que ocorre em uma escola estadual, com oferta de ensino semipresencial ou a distância (EaD) para o nível do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio.

Visando a oferta de ensino — ainda semipresencial — no CESEC estudado, o conceito de evasão escolar caracteriza-se pela não continuidade do curso, identificada pela ausência de devolutiva das atividades e pelo não cumprimento dos cronogramas de estudo ao longo do ano de matrícula no componente curricular.

Dentre o material teórico encontrado, observa-se a predominância de pesquisas realizadas em contextos distintos e variáveis, em sua maioria voltadas à alfabetização de jovens e adultos ou à oferta em regimes presenciais. Embora válidos, esses estudos se distanciam do escopo desta pesquisa.

Portanto, considerando a realidade da escola retratada, opta-se por selecionar dois estudos que apresentam maior similaridade com o contexto da instituição onde o caso de gestão se desenvolve.

Essas pesquisas são realizadas em escolas que ofertam a modalidade de ensino para jovens e adultos: o primeiro, no Paraná, por Márcia Rodrigues Neves Ceratti (2008); e o segundo, em Minas Gerais, por Vanderlei Barroso de Jesus (2019). As evidências apresentadas por ambos estabelecem um diálogo com autores já referenciados nesta dissertação.

No estudo desenvolvido por Ceratti (2008), no Centro de Educação de Jovens e Adultos da cidade de Nova Londrina, Paraná, a autora busca compreender a percepção dos alunos e servidores sobre a escola em que estão inseridos, de forma a entender os motivos que levam à desistência dos estudantes e como a equipe pedagógica atua para reverter esse quadro.

Sua pesquisa envolve a diretora, duas pedagogas, três coordenadoras, quatro auxiliares administrativos, uma bibliotecária, trinta e cinco professores e cento e quinze alunos, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio.

Como resultado, Ceratti (2008) evidencia a necessidade de mudanças no planejamento pedagógico e na própria gestão da escola, considerando que os problemas apontados pelos participantes relacionam-se à “rotatividade dos professores, à prática de alguns docentes, à organização das disciplinas envolvendo carga horária e dias de funcionamento e à evasão escolar, caracterizada por aumento constante de infrequência nas aulas” (p. 23).

Jesus (2019), por sua vez, realiza sua pesquisa em um Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. O autor busca compreender os fatores extra e intraescolares que interferem na permanência e nas baixas taxas de conclusão na instituição. Para isso, entrevista servidores da escola — dez professores, uma especialista e a secretária — e aplica questionários a cento e vinte alunos, sendo sessenta frequentes e sessenta infrequentes, a fim de levantar informações sobre a evasão escolar.

O autor identifica como principais causas da evasão escolar: a necessidade de trabalhar, o cansaço, a falta de interesse pelos estudos, a escassez de tempo, a distância entre a residência e a escola, além de motivos pessoais e familiares. Esses fatores são compatíveis com os relatos dos alunos do CESEC em estudo durante o processo de busca ativa.

No entanto, tais informações ainda não integram os dados da presente pesquisa, uma vez que não se realizou coleta sistemática de dados, sendo essas percepções fruto de observações da pesquisadora durante sua prática profissional, sem registros documentados.

Jesus (2019) destaca que, diante desses fatores, “há a necessidade de ações, por parte dos governos dos três entes federativos — federal, estadual e municipal —, que não fazem parte do contexto do interior da escola” (Jesus, 2019, p. 118).

Já os fatores internos à escola, identificados nos resultados, relacionam-se ao “material didático-pedagógico, dinâmica em sala de aula, metodologia utilizada e currículo que não é totalmente adequado ao público atendido” (p. 118). O autor defende a necessidade de novas estratégias de gestão, desenvolvidas de forma colaborativa entre todos os membros da equipe, para reverter essa situação.

Compreender o que motiva ou desencadeia a evasão escolar exige um conhecimento aprofundado do perfil dos alunos. Esse aspecto é considerado por

ambos os autores, que procuram ouvir os sujeitos envolvidos e identificar os fatores que os afastam da escola.

Para Ceratti (2008), a evasão escolar envolve a compreensão de “questões cognitivas e psicoemocionais dos alunos, fatores socioculturais, institucionais e aqueles ligados à economia e à política” (p. 3), sendo igualmente relevante refletir “sobre o trabalho educativo” (p. 4) desenvolvido pela escola.

Embasada em autores como Oliveira (2001) e Aquino (1997), Ceratti (2008), aponta o fracasso escolar como resultado de três determinantes principais: a interação entre fatores psicológicos — ligados ao cognitivo e ao psicoemocional do aluno —, fatores socioculturais, que dizem respeito ao contexto familiar e social do estudante, e fatores institucionais, que envolvem a estrutura da escola, o currículo desenvolvido e as políticas públicas educacionais.

Somam-se a esses elementos os aspectos políticos e econômicos, que impactam diretamente na prática pedagógica da escola e em seus resultados.

Jesus (2019), ao buscar informações com os alunos da instituição, prioriza um mapeamento do perfil socioeconômico, encontrando dados relevantes sobre fatores que afetam a permanência no curso e retrata que:

A maioria dos alunos matriculados e frequentes, assim como os infrequentes, são de baixa renda, sendo sua maioria com renda familiar inferior a um salário mínimo. Neste cenário, o jovem e adulto precisam trabalhar para manter o sustento de sua família ou mesmo para complementar a renda desta. Essa diferença fica evidente ao se comparar a renda dos alunos frequentes em relação aos infrequentes, sugerindo assim que essa questão do trabalho afeta diretamente a questão do abandono escolar (Jesus, 2019, p. 88)

Já os alunos que respondem aos questionários de Ceratti (2008) alegam apresentar excelente desempenho e frequência, mas posteriormente se desculpam por não conseguirem dedicar atenção às aulas devido ao cansaço após um dia de trabalho, à explicação confusa do professor ou, ainda, por não apreciarem a leitura.

Os dois autores identificam o trabalho como um elemento que pode afetar a continuidade dos estudantes, seja pela necessidade de garantir a renda familiar, seja pelo cansaço ao fim da jornada laboral. Arroyo (2017) aborda esse cenário em sua obra *Passageiros da Noite*, defendendo que o trabalho se torne referência ético-político-pedagógica para a renovação da EJA.

Ao considerar a mudança ético-político-pedagógica proposta por Arroyo, constata-se a presença de elementos recorrentes nas pesquisas sobre os fatores que levam ao afastamento dos alunos da escola, como o currículo e as metodologias aplicadas, que frequentemente desconsideram suas experiências e saberes já adquiridos.

Conforme evidenciado no capítulo 2, a ausência de um currículo composto por competências voltadas ao público da EJA, de uma prática pedagógica que contemple seus sujeitos e da produção de materiais didáticos específicos para a modalidade compromete a qualidade da educação ofertada.

Quando se aponta a produção de apostilas e bancos de questões, é importante destacar que, nos CESECs, o material é elaborado e organizado pelos professores de cada componente, com base nas Habilidades Foco da EJA³² — definidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Entretanto, até o momento, não há orientação, formação ou capacitação específica para a produção de material didático-pedagógico, tampouco há um livro didático atualizado voltado à modalidade que subsidie o trabalho docente. Essa produção, por vezes, se constitui como uma colcha de retalhos, composta por conteúdos e atividades retiradas da internet ou de livros defasados.

Arroyo (2017), por exemplo, defende que o currículo e as práticas pedagógicas sejam direcionados ao aluno trabalhador. O autor afirma que “o trabalho tem estado ausente na agenda pedagógica, apesar de ser uma experiência tão determinante no seu sobreviver desde a infância” (p. 14), e argumenta que “os currículos e os conteúdos de cada área ficariam mais próximos dos jovens e adultos trabalhadores e até dos adolescentes e crianças se incorporassem as riquezas de estudos sobre o trabalho para o entendimento de si” (p. 45).

Em consonância com o que é apontado por Arroyo (2017), Ceratti (2008) destaca, em seus resultados, as dificuldades encontradas pelos alunos no desenvolvimento de determinados componentes curriculares, identificados por eles

32 Em junho de 2023, foi organizado pela Coordenação da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais um documento onde são definidas as Habilidades Foco para cada componente curricular - etapa Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, para a modalidade EJA. Segundo a secretaria, a organização das habilidades contou com a participação de professores e analistas das 47 Superintendências Regionais de Ensino.

como mais desafiadores. São mencionadas as disciplinas de “matemática, inglês, química e física” (p. 12).

A autora atribui essas dificuldades ao fato de os conteúdos estarem desassociados da realidade do aluno, bem como à falta de contextualização da aplicabilidade do conteúdo ministrado. Nesse aspecto, evidencia-se a necessidade de reformulação dos planos da escola, especialmente o Plano de Curso e o Plano de Aula, diretamente ligados aos conteúdos abordados nas salas de aula.

Jesus (2019), ao captar dados entre alunos frequentes e infrequentes, observa que, na maioria dos casos — cerca de 83% em ambos os grupos —, os estudantes consideram que os conteúdos ministrados atendem às suas necessidades.

Entretanto, esse percentual cai para 70% quando questionados sobre o aproveitamento de seus conhecimentos e experiências de vida durante as aulas. Esse dado leva o autor à conclusão de que

mesmo com a maioria dos participantes respondendo eu o material didático/pedagógico está adequado, o estudo apresentou participantes que não concordam totalmente com isso, ou seja, o material utilizado precisa ser adequado à realidade da escola. (2019, p. 110)

Um aspecto interessante na pesquisa de Jesus (2019), ao analisar a perspectiva dos professores e da supervisora de sua escola, diz respeito ao material didático encaminhado para a instituição.

O autor destaca o não envolvimento dos professores da modalidade semipresencial na escolha dos livros didáticos e a necessidade de produção do material pelos próprios docentes. Segundo Jesus,

na atualidade, quando surge a opção de as escolas regulares escolherem os livros didáticos, essa opção não é dada para a EJA. Quando o Governo federal resolve, enviam para as escolas os livros escolhidos por eles mesmos, sendo que geralmente esse é um material que não atende às necessidades dos alunos. Destarte, os professores procuram fazer adaptações e elaboram materiais para complementar as lacunas que estes possuem (2019, p. 116).

Quando se passa a considerar o currículo para a EJA, entra-se em diversos campos de discussão, sendo um deles o planejamento pedagógico e outro, o papel do professor.

Nesse sentido, é comum encontrar, nos trabalhos referentes à modalidade, discussões sobre como a falta de formação docente específica para a Educação de Jovens e Adultos pode afetar a dinâmica e a metodologia aplicadas em sala de aula, tornando o ensino centrado no professor e desconectado das experiências de vida dos alunos, que acabam sendo ignoradas no processo.

Essa ideia é discutida por autores como Romão (2011) e Soares (2011). No cenário da formação de educadores, Soares (2011) afirma que

entre os desafios colocados para a EJA, está a configuração de seu campo de estudo e de atuação, e como pare dessa configuração, situa-se a formação do educador de jovens e adultos. É necessário, portanto, estender a formação do educador de jovens e adultos para além do curso de pedagogia, pois é comum ouvirmos: “Qualquer um que saiba ler sabe e pode alfabetizar (2011, p. 287).

Nessa direção, os apontamentos demarcados pelos respondentes, em relação às dificuldades em componentes curriculares, levam a pesquisa de Ceratti (2008) a refletir sobre o professor. A autora apresenta, em seus resultados, que muitos docentes desconhecem as resoluções específicas para a EJA.

Os professores que participam de sua pesquisa assumem a necessidade de estudos sobre as especificidades do trabalho na EJA, mas, em contrapartida, expressam descontentamento com as reuniões de formação, considerando-as enfadonhas e desnecessárias.

Essa percepção também é evidente nas reuniões realizadas no CESEC em estudo. Embora os professores raramente admitam formalmente, o descontentamento, a apatia e o desinteresse em relação às propostas das reuniões são perceptíveis.

Isso evidencia a necessidade de sensibilizar e engajar os professores nas formações e capacitações voltadas à discussão das especificidades da modalidade e dos sujeitos envolvidos, contribuindo significativamente para o planejamento pedagógico e para a melhoria da qualidade do ensino na modalidade.

Outro problema percebido por Ceratti (2008) refere-se à rotatividade do quadro docente, uma vez que a maior parte dos professores que atuam na escola pesquisada está há menos de dois anos na instituição. Ela acredita que o pouco tempo de vínculo pode afetar a implementação do PPP, pois esses professores

podem não se sentir responsáveis pelas metas da escola ou mesmo não compreender os desafios a serem superados.

Entretanto, a pesquisadora pontua que “imputar ao professor individualmente todos os defeitos da educação é tão injusto quanto livrá-lo de toda responsabilidade” (p. 18), deixando clara a necessidade de um trabalho colaborativo entre a equipe gestora e o corpo docente da instituição, com o objetivo de sanar os problemas encontrados e garantir uma educação de maior qualidade.

A percepção dos professores quanto às causas da evasão dos alunos da escola estudada por Jesus (2019) responsabiliza os estudantes. Os motivos citados envolvem desinteresse, trabalho ou falta dele, e o deslocamento até a escola.

Apenas um docente considera a falta de capacitação dos professores para o atendimento à EJA como um fator relevante. Todos os professores afirmam relacionar seus conteúdos ao cotidiano do aluno, o que entra em contradição com o que é apontado pelos discentes.

Para Ceratti (2008), é necessário que o professor mude a forma de perceber o seu aluno em sala de aula. Que ele o reconheça como um indivíduo portador de histórias, com bagagem de mundo, e que traz consigo conhecimentos prévios adquiridos nas experiências de sua vida.

A partir disso, deve desenvolver mudanças em suas práticas, pois “o aluno faria um esforço se percebesse que os conteúdos da aprendizagem são medianamente atrativos, úteis, conectados com sua vida diária, atraentes o suficiente para que o esforço valha a pena” (p. 13).

Romão (2011), em seu escrito intitulado *Compromissos do Educador de Jovens e Adultos*, sintetiza as funções do professor em quatro campos: o conhecimento, a didática, o relacionamento e a avaliação. Ao se considerar a relação entre alunos e professores, questiona-se se o relacionamento pode afetar a didática, ocasionando o desinteresse e, posteriormente, a desistência desses alunos.

Na obra, Romão (2011) apresenta três concepções quanto ao campo do relacionamento: a primeira reflete uma postura autoritária, em que o professor impõe sua hierarquia e adota um comportamento impositivo em sala de aula; na segunda, o professor assume uma postura democrática, atuando como negociador, gerenciando conflitos e respeitando as competências de todos os envolvidos; e a

terceira concepção refere-se à postura anárquica, em que o professor se mostra permissivo, indiferente e transfere ao aluno a responsabilidade pela própria aprendizagem. Independentemente do tipo de relacionamento estabelecido, ele está diretamente ligado aos resultados obtidos no processo de aprendizagem.

No CESEC em estudo, é possível perceber a presença desses perfis distintos de professores, ainda que de forma atenuada. Os professores de alguns componentes tendem a adotar uma abordagem mais autoritária, focada no controle da sala de aula e na expectativa de que os alunos realizem suas tarefas, com conteúdos ministrados equivalentes aos do ensino regular.

Como resultado, há pedidos de troca de matrícula nesses componentes por outros, bem como uma demora acima da média na conclusão dessas disciplinas.

Também se percebe a presença de elementos de uma postura anárquica em alguns orientadores, que delegam ao aluno a responsabilidade de se orientar sozinho, sugerindo videoaulas e intervindo pouco no processo — o que frequentemente leva a uma aprovação automática, sem considerar as dificuldades individuais dos estudantes.

No entanto, acredita-se que a maioria dos professores adote uma postura democrática, buscando ouvir os alunos, acompanhar seu progresso e reconhecer suas habilidades.

Arelado ao trabalho do professor, que atua diretamente com o aluno, cabe um olhar para a atuação da equipe pedagógica da escola, juntamente com a equipe gestora. Compete a esse grupo desenvolver o planejamento pedagógico da escola, acompanhar o desenvolvimento dos alunos, as metodologias aplicadas pelos professores e o material por eles elaborado junto aos estudantes.

Pertence às atribuições da equipe gestora — também incluindo o secretário escolar — acompanhar a frequência dos alunos, analisar se algum fator comum afeta a permanência dos estudantes e se existem eventos pontuais ou sazonais que contribuem para a evasão em determinados períodos do ano. Para isso, é necessária uma articulação eficaz entre os setores administrativo e pedagógico da escola.

Na concepção de Ceratti (2008), há dificuldade, por parte dos grupos diretivos, em refletir sobre a escola. Os resultados de sua pesquisa indicam certo

distanciamento ou mesmo desinteresse em considerar e elencar potenciais problemas ou pontos positivos na prática pedagógica institucional.

Jesus (2019), gestor da escola onde realiza sua pesquisa, percebe que os alunos necessitam de espaço para diálogo e para expressar suas opiniões sobre a escola, e que sua equipe gestora deve se envolver mais nas ações propostas no PPP, de forma a garantir sua execução e alcançar os objetivos estabelecidos.

Ao se considerar o papel da gestão escolar — especialmente no campo pedagógico — quanto à adequação dos métodos à realidade dos estudantes, torna-se necessário abordar a questão da autonomia escolar. Quando a equipe se propõe a revisar, discutir e assumir responsabilidade sobre os planos da escola — do projeto político-pedagógico ao plano de aula —, assume-se um compromisso com a transformação da educação ofertada.

Ceratti (2008) alerta que essa autonomia deve ser uma decisão tomada em conjunto, preferencialmente de forma democrática, e não uma escolha individual de como cada professor irá atuar em seu componente curricular.

A preocupação com a evasão escolar deve ser de todas as esferas da escola, sejam elas administrativas ou pedagógicas. A ausência do aluno afeta a todos e, portanto, deve ser responsabilidade coletiva.

Na pesquisa desenvolvida por Ceratti (2008), a equipe escolar demonstra preocupação tanto com os alunos que deixaram de frequentar a escola — realizando procedimentos para buscar seu retorno — quanto com aqueles que permanecem na instituição, atentos às suas necessidades e acolhimento, de modo a evitar o abandono.

Desenvolvem, assim, diferentes estratégias para lograr êxito na permanência e no retorno desses estudantes, seja no âmbito administrativo ou no pedagógico.

No primeiro caso podem ser citados: telefonemas, visitas, envio de recados e entrega de listas contendo os nomes de alunos evadidos para a equipe pedagógica. Já, no segundo, as ações desenvolvidas denotam o engajamento de alguns professores com a equipe diretiva empenhados em planejar e desenvolver estratégias em sala de aula, tais como: momentos de estudo coletivo para alunos que estudam no individual, entendendo que o estudo individual é um processo solitário e com poucos estímulos, levantamento junto ao aluno acerca de suas dificuldades e aspirações futuras para assim trabalhar as necessidades individuais, aulas nos Laboratórios de Informática, Biologia, Física e Química com a finalidade de complementar as

informações recebidas anteriormente, implementando a socialização dos conhecimentos adquiridos por meio do diálogo entre alunos e professores (Ceratti, 2008, p.10-11)

Dessa forma, cabe à gestão escolar tomar medidas e desenvolver encontros gerenciais que considerem os aspectos que afetam a escola, levantando os procedimentos e dinâmicas a serem modificados, com o objetivo de buscar maior engajamento dos alunos e a diminuição dos índices de evasão.

Oliveira (2012) complementa que a gestão escolar deve promover um ambiente de apoio e incentivo, no qual os alunos se sintam valorizados e motivados a continuar seus estudos.

Percebe-se que os fatores apontados como potenciais para a não continuidade do curso na EJA perpassam diferentes setores da escola — desde a sala de aula e a relação entre aluno e professor até a estrutura física, o planejamento e a proposta pedagógica da instituição.

Desse modo, torna-se fundamental considerar a gestão democrática e participativa como caminho para a promoção de uma educação de qualidade. Envolver todos os setores da comunidade escolar, incluindo professores, equipe pedagógica, direção, secretaria, alunos e comunidade, possibilita uma troca de ideias e experiências que enriquece o ambiente educacional.

Essa abordagem colaborativa facilita a identificação de problemas e a busca conjunta por soluções, promovendo um sentimento de pertencimento e responsabilidade entre todos os envolvidos.

A inclusão de diversas perspectivas fortalece o processo de tomada de decisão e assegura que as ações desenvolvidas estejam alinhadas com as reais necessidades e expectativas da comunidade escolar.

Esse movimento, portanto, não apenas aprimora a qualidade da educação, mas também promove um ambiente mais justo e equitativo, no qual todos se sentem valorizados e comprometidos com o sucesso da escola.

Na seção seguinte, apresenta-se a proposta metodológica da pesquisa, de caráter qualitativo e etnográfico. Este estudo visa reconhecer os perfis dos alunos da escola, compreender suas motivações para continuarem o curso e identificar os potenciais fatores que os levam à desistência.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Baseando-se em conceitos e procedimentos descritos pelo autor Antônio Carlos Gil (2019), em seu livro *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*,

a pesquisa, para que possa ser racionalmente executada, requer planejamento, ou seja, o estabelecimento de um plano para otimizar o alcance de seus objetivos. O planejamento consiste, pois, na previsão das ações necessárias para se atingir os objetivos da pesquisa com vistas à provisão dos meios requeridos para sua efetivação. Assim, pode-se afirmar que o planejamento da pesquisa busca fornecer respostas a cinco indagações: “o que pesquisar?”, “como pesquisar?”, “quando pesquisar?”, “onde pesquisar?” e “por que pesquisar?” (Gil, 2019, p. 19).

Antes de definir a formulação da proposta de pesquisa, cabe relacionar o fator motivador de sua escolha. Gil (2019) apresenta ao leitor que diversos elementos determinam a definição do problema de pesquisa.

Um pesquisador pode se interessar por áreas já exploradas ou por cenários já conhecidos, com o objetivo de esclarecer as condições em que certos fenômenos ocorrem ou como podem ser influenciados por outros fatores.

A pesquisadora é professora de Biologia – atualmente gestora – e se especializa em Educação de Jovens e Adultos, demonstrando dedicação à modalidade. Sua ligação com a instituição é fortalecida pela trajetória de sua mãe, professora de Matemática, que atuou por anos na mesma escola.

A conexão da pesquisadora com a escola transcende sua carreira profissional; trata-se de uma vivência profunda em um CESEC que enfrenta mudanças legislativas, alteração de endereço e ameaças de fechamento por baixa matrícula.

Desde a infância, ela está imersa nesse ambiente, o que consolida sua trajetória como docente. Após três anos de atuação na Educação, efetiva-se na escola e busca integrar suas experiências de vida ao ensino na EJA, almejando o reconhecimento da instituição pela comunidade local.

Estar inserida nesse contexto há tanto tempo permite à pesquisadora compreender a relevância de descobrir as causas que afetam a continuidade dos componentes curriculares e a importância de enfrentar o problema da não

continuidade dos estudos – fatores críticos que persistem há anos e exigem atenção especial da gestão escolar para serem resolvidos ou minimizados.

Percebido como um problema recorrente no Centro Estadual de Educação Continuada estudado, opta-se por refletir sobre a taxa de matrículas nos componentes curriculares, sua baixa conclusão e a não continuidade dos estudos ao longo do tempo.

A partir desse ponto, formulam-se hipóteses sobre as causas dessa não continuidade, sendo definido como objetivo geral da pesquisa identificar os fatores que influenciam a permanência dos alunos na EJA semipresencial/EaD oferecida pelo CESEC Prefeito José Romero Duque.

Como objetivos específicos, propõe-se: descrever os caminhos percorridos pelos alunos no CESEC, buscando identificar os fatores que interferem na sua continuidade; analisar como esses fatores afetam a execução dos componentes curriculares e a conclusão do aluno no nível de ensino em curso; e, com base nesses dados, propor estratégias que minimizem os efeitos desses fatores.

Definidos o problema e os objetivos a serem analisados, responde-se à indagação “o que pesquisar?”, proposta por Gil (2019).

Inicia-se, então, a segunda etapa do planejamento da pesquisa: “como pesquisar?”. Nesse sentido, tratando-se de um estudo social de caráter qualitativo, considera-se a existência de três grupos de níveis de pesquisas sociais: “estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que verificam hipóteses causais” (Gil, 2019, p. 25). Opta-se, neste caso, pela pesquisa exploratória:

como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses a serem testadas em estudos posteriores. (...) Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e análises de casos. (...) Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis sobre ele. (Gil, 2019, p. 25)

O delineamento da pesquisa volta-se para um estudo de caso e, desta forma, delimita-se o espaço no qual a investigação se desenvolverá. Nesse ponto, o

CESEC Prefeito José Romero Duque se consolida como o campo empírico da pesquisa, respondendo à indagação sobre onde pesquisar?, proposta por Gil (2019).

Na perspectiva do autor, o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (GIL, 2019, p. 63).

Conforme os propósitos elencados pelo autor, o estudo de caso permite a exploração de situações da vida real, cujos limites não são claramente definidos; descreve o contexto da investigação; e analisa variáveis causais de fenômenos em situações complexas, nas quais não é viável a utilização de levantamentos e experimentos.

Ainda segundo as concepções do autor,

Para alcançar o que se propõe o estudo de caso, que é o estudo profundo e exaustivo de um fenômeno, requer-se a utilização de múltiplas fontes de evidência, ou seja, de procedimentos diversos para a obtenção dos dados, tais como: análise de documentos, observação e entrevistas. Requer-se também prolongada permanência do pesquisador em campo. (Gil, 2019, p. 63)

Amparada por este direcionamento, a investigação é realizada por meio de pesquisa documental.

Para comparar a proporcionalidade das taxas de conclusão, consultam-se os registros de matrículas de cada componente curricular e as conclusões ocorridas ao longo do ano. Respondendo ao quando pesquisar? de Gil (2019), delimita-se o período de investigação abrangendo os anos de 2017 a 2023.

Entretanto, ao se analisar os dados, percebe-se uma inconsistência nos registros dos anos de 2020 e 2021, período em que as escolas atendem remotamente em decorrência das medidas de isolamento social impostas pela pandemia de COVID-19.

A falta de plataformas concisas de acompanhamento das devolutivas, os atendimentos realizados por mensageiros eletrônicos — que não são devidamente registrados — e os lançamentos de devolutivas e notas inconsistentes — ora realizados em instrumentos virtuais, ora em físicos — levam à exclusão desses dois anos da pesquisa.

Definido o caso a ser analisado e o período correspondente, inicia-se uma pesquisa documental fundamentada em fontes de informação primárias, que incluem documentos oficiais e arquivos escolares.

Dentre eles, utiliza-se os livros de matrícula, atas de reuniões, o PPP, diários dos professores (físicos e virtuais), registros no SIMADE, pastas individuais dos alunos e fichas de matrícula.

Consultam-se as matrículas registradas entre os anos de 2017 a 2023 no SIMADE, abrangendo inicialmente aspectos quantitativos que corroborem a hipótese levantada.

Posteriormente, analisam-se os diários de cada componente curricular do Ensino Fundamental e Médio, considerando-se as matrículas recebidas ao longo de cada ano e a taxa de conclusão dessas matrículas.

Os dados encontrados confirmam que a taxa de conclusão dos componentes curriculares permanece baixa desde 2017, sendo inferior a 50% na maioria dos anos e componentes.

Esse fato se verifica em ambos os níveis de ensino, confirmando a necessidade de se entender o que motiva os alunos a não darem continuidade aos estudos. Assim, responde-se à última indagação de Gil (2019): por que pesquisar?

Com a validação do caso, a pesquisa avança para a descrição detalhada da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos em diferentes contextos temporais e espaciais.

Analisa-se a legislação que sustenta essa modalidade de ensino, considerando também a transição entre os regimes semipresencial e EaD que os CESEC experimentam no presente ano.

Após a coleta de dados, que confirmam as taxas de conclusão e evasão dos cursos e oferecem uma visão detalhada sobre as normativas que regulam o funcionamento e a permanência dos alunos no Centro — abrangendo desde o momento da matrícula até a conclusão do curso —, procede-se a uma análise mais aprofundada de caráter demográfico.

Essa análise tem como objetivo descrever o perfil étnico e social dos estudantes da instituição, permitindo uma compreensão mais ampla das características que definem o corpo discente e oferecendo uma percepção mais clara sobre possíveis fatores que influenciam sua trajetória acadêmica.

Os dados coletados, extraídos do SIMADE, perfilam os estudantes por nível de ensino, considerando faixa etária, sexo, etnia e local de moradia — zona urbana ou rural, e município de origem.

Essa coleta de dados, discutida ao longo do Capítulo 2, provoca reflexões sobre a relação entre o perfil dos alunos e sua permanência no curso. A partir desses dados, inicia-se a construção da revisão de literatura, apresentada no Capítulo 3.

Esta etapa tem como finalidade contextualizar teoricamente o problema e seu vínculo com pesquisas já realizadas, bem como esclarecer os pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa e ressaltar as contribuições dos estudos anteriores (Gil, 2019).

Considerando esse percurso, busca-se embasamento teórico em autores consolidados em pesquisas sobre a EJA, a fim de conceituar elementos retratados no caso estudado e fomentar discussões sobre o tema abordado sob a perspectiva desses autores.

Dentre esses referenciais, consideram-se estudos que discutem a importância de se conhecer os sujeitos que frequentam a escola, a forma como a instituição e seus servidores se organizam para acolhê-los, e como a gestão atua na construção de um ambiente democrático e participativo.

Reflete-se também sobre a importância da escola em reconhecer os fatores que afastam os estudantes das salas de aula, de modo a agir sobre esses desafios. Tais medidas são fundamentais para aumentar o engajamento e o senso de pertencimento dos alunos, combatendo, assim, a evasão escolar.

3.2.1 Abordagens e procedimentos metodológicos na pesquisa de campo.

Até este ponto, a pesquisa adota uma abordagem exploratória, utilizando métodos qualitativos para a coleta de dados, com ênfase na análise documental.

Na sequência, o estudo visa identificar os fatores que influenciam a continuidade dos componentes curriculares pelos estudantes, levando em consideração a perspectiva de alunos frequentes e ausentes.

Para a produção de dados apresentada no Capítulo 3, consideram-se duas técnicas descritas por Gil (2019): a entrevista e o questionário. A entrevista, segundo o autor, define-se como uma

técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à pesquisa. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social.

(...) a entrevista é adequada para a obtenção de uma multiplicidade de informações, como características demográficas, conhecimentos, comportamentos, opiniões, sentimentos, valores, expectativas e reações sensoriais dos participantes. (Gil, 2019, p.125)

Gil (2019) destaca que a entrevista oferece vantagens como a obtenção de dados em profundidade, permitindo a análise do comportamento humano e das reações durante as indagações, incluindo expressões faciais, tonalidade de voz e ênfase nas respostas.

O método favorece a adesão do entrevistado às perguntas e apresenta flexibilidade, podendo ser aplicado a diversos segmentos sociais e ambientes. No entanto, apresenta desvantagens, como o tempo e os recursos financeiros necessários à sua aplicação.

Além disso, a motivação do entrevistado e as características do entrevistador podem influenciar os resultados, sendo a interpretação equivocada do que foi dito um obstáculo à compreensão mútua.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados nesta pesquisa é o questionário. Gil (2019) o define como uma

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2019, p.137)

O autor supracitado, do mesmo modo, destaca vantagens e limitações do uso de questionários. Entre as vantagens, menciona a ampla aplicabilidade, o custo reduzido, o anonimato dos respondentes e a proteção contra a influência de opiniões externas.

No entanto, as limitações incluem a exclusão de certos grupos sociais, como analfabetos, a possibilidade de confusão nas respostas, a falta de registro das condições do respondente no momento da resposta, a incerteza quanto ao preenchimento de todas as questões, o número relativamente pequeno de perguntas e a questão da subjetividade, já que os itens podem ter significados diferentes para cada indivíduo (Gil, 2019).

Mediante os instrumentos apresentados e suas características, a aplicação do questionário para coleta de dados socioeconômicos e entrevistas ocorre em momentos distintos.

Inicialmente, uma amostra de doze alunos é considerada para a realização de entrevistas semiestruturadas, ou “entrevistas abertas, em que as perguntas são previamente estabelecidas, mas não são oferecidas alternativas de resposta” (Gil, 2019, p. 128).

A seleção dos doze alunos, divididos entre frequentes e infrequentes, ocorre com base na necessidade de representar diferentes vivências e níveis de interação com a escola.

Entre os alunos entrevistados, seis são selecionados em razão de sua frequência constante e do pleno desenvolvimento dos componentes curriculares. Três deles concluem recentemente uma das etapas de ensino (Fundamental ou Médio), enquanto os outros três ainda estão cursando, mas encontram-se na fase final de conclusão.

O objetivo de ouvi-los é coletar dados sobre os fatores internos e externos à escola que impactam sua frequência. Além disso, busca-se entender como lidam com essas questões e identificar o que os motiva a continuar estudando. Também se considera relevante conhecer suas expectativas em relação à oferta de estudos a distância.

O segundo grupo de alunos é composto por seis participantes com frequência irregular e episódios de evasão. Desses, três são alunos que frequentam a escola no passado, mas interrompem os estudos há mais de um ano.

Os outros três são alunos registrados no controle de Busca Ativa, matriculados no ano de 2024, mas que não frequentam as aulas dos componentes curriculares há mais de quatro meses.

O objetivo de entrevistá-los é coletar dados sobre os fatores internos e externos que afetam sua frequência, compreender como lidam com essas questões e identificar se têm a intenção de retomar e concluir os estudos. Também se busca entender se a oferta de ensino a distância poderia incentivá-los a continuar seus estudos.

O roteiro da entrevista é desenvolvido considerando os grupos em continuidade (Apêndice B) e os que abandonam temporariamente os estudos (Apêndice C), ambos organizados em três blocos, totalizando 31 e 32 perguntas, respectivamente.

O primeiro bloco reúne dados socioeconômicos como idade, etnia, sexo, renda, estado civil, existência de filhos ou dependentes, jornada de trabalho, local de moradia, permanência escolar no ensino regular e motivos que os levaram a deixar a escola no passado.

O segundo bloco considera os motivos que levam os estudantes a procurar o CESEC, os meios pelos quais conhecem a escola, o atendimento recebido no momento da matrícula, as orientações fornecidas quanto ao funcionamento da escola e do ensino ofertado, além de aspectos da experiência em sala de aula, como métodos e abordagens utilizados pelos professores.

Também se explora a relação entre os temas abordados nos componentes e a realidade dos estudantes, o engajamento em eventos e projetos escolares e a participação nas tomadas de decisão da escola ou a sugestão de melhorias.

O terceiro bloco aborda a frequência dos estudantes no curso oferecido pelo CESEC, considerando elementos externos que afetam sua regularidade; se já interromperam os estudos e retornaram posteriormente; os motivos que os levam a desistir; os fatores que os motivam a concluir os estudos; e os elementos internos da escola que interferem em sua frequência.

As entrevistas ocorrem no mês de novembro de 2024, no próprio CESEC. A amostragem dos alunos frequentes é realizada por meio de abordagem direta durante o recreio, momento em que são convidados a participar da pesquisa.

Os que aceitam são imediatamente direcionados ao agendamento das entrevistas, realizadas na própria escola em dias distintos.

No caso dos alunos concluintes, a seleção ocorre mediante convites enviados por mensageiro eletrônico. Os três primeiros que respondem, dos cinco convidados, têm suas entrevistas confirmadas.

A amostragem dos alunos em Busca Ativa e afastados apresenta maiores dificuldades. Inicialmente, onze convites são enviados, mas apenas quatro respondem. Um dos alunos manifesta interesse em participar, mas, por dificuldades de locomoção, não comparece à escola, sendo a entrevista realizada em sua residência.

Para ampliar a amostra, mais três convites são enviados, e o último entrevistado comparece à escola para a entrevista. O processo evidencia os desafios logísticos enfrentados na busca por alunos afastados, mas garante a inclusão de um número suficiente de participantes para a pesquisa.

A amostragem é conduzida de maneira prática e objetiva, considerando a disponibilidade e o interesse dos participantes. Aqueles que aceitam são encaminhados individualmente à biblioteca, sem a presença de outros servidores, onde assinam o termo de autorização de participação (Apêndice A). Em seguida, recebem uma cópia física do questionário socioeconômico, que respondem manualmente.

Após a entrega do questionário, inicia-se a entrevista com os questionamentos sobre a chegada e permanência na escola. As entrevistas são gravadas, com a devida autorização, e têm duração média de 40 minutos. Posteriormente, são transcritas, organizadas e analisadas.

A técnica de análise de dados adotada baseia-se nas propostas de Laurence Bardin (2011), cuja metodologia objetiva realizar uma análise sistemática e objetiva do conteúdo de um conjunto de dados.

Essa abordagem busca não apenas interpretar o significado intrínseco das informações, mas também identificar padrões, tendências e categorias emergentes do material analisado. O anonimato dos entrevistados é preservado, sendo utilizados nomes fictícios.

As respostas são distribuídas entre os grupos de alunos: aprovados, frequentes, em Busca Ativa e infrequentes. Nessa etapa, busca-se evidenciar os pontos de convergência e divergência entre os grupos, identificando padrões comuns e distinções relevantes nas percepções.

A análise permite uma compreensão aprofundada das realidades enfrentadas pelos alunos, considerando tanto os fatores que os motivam a permanecer quanto as barreiras que dificultam sua permanência.

Em seguida, são comparadas as respostas de dois grupos: alunos frequentes e infrequentes. Essa abordagem busca identificar as potencialidades do ambiente escolar e das práticas pedagógicas que favorecem a permanência, bem como os desafios enfrentados por aqueles que apresentam frequência irregular ou risco de evasão.

Esse cruzamento de dados permite a identificação de fatores internos, como o acolhimento e o suporte oferecidos pela escola, e externos, como questões familiares, de trabalho ou de saúde, que influenciam diretamente a experiência educacional.

A análise dos dados orienta a elaboração de propostas de ação alinhadas às demandas e desafios enfrentados pela comunidade escolar do CESEC.

3.3 ANÁLISE DE CAMPO: A PERMANÊNCIA DOS DISCENTES E A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES NO CESEC “PREFEITO JOSÉ ROMERO DUQUE.

Para melhor organização das análises aqui apresentadas, esta seção será dividida em subseções.

Na primeira, abordam-se as características dos alunos selecionados para participarem da pesquisa, com foco em seu perfil socioeconômico e em possíveis fatores que influenciem na continuidade dos estudos e nos desafios enfrentados.

A análise baseia-se nas respostas das entrevistas, considerando os motivos que levaram ao abandono do ensino regular, as experiências iniciais com o CESEC, incluindo o processo de acolhimento e as orientações recebidas pela escola.

A segunda subseção concentra-se nas percepções dos alunos sobre suas experiências e participação no CESEC. Nela, analisam-se aspectos internos da instituição, como a percepção dos alunos quanto ao atendimento prestado pelos servidores, as práticas pedagógicas e de apoio utilizadas e como essas ações podem afetar sua continuidade.

A terceira subseção apresenta uma comparação entre as respostas dos alunos frequentes e ausentes, identificando os potenciais fatores motivadores de sua

continuidade ou os elementos que desencadeiam o abandono das atividades escolares no ano de 2024.

Por fim, a última subseção, com foco na perspectiva da gestão escolar do CESEC, discute os resultados obtidos nas análises anteriores, abordando as estratégias adotadas para enfrentar os desafios relacionados à permanência dos alunos, destacando potencialidades e propondo possíveis intervenções para os desafios identificados.

Essas avaliações fornecem os subsídios necessários para a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE), que considera as particularidades e necessidades dos alunos, visando à implementação de estratégias eficazes para melhorar a permanência e o desempenho acadêmico.

A partir dos dados obtidos, torna-se possível identificar as áreas que demandam maior atenção e estabelecer intervenções que contribuam para o sucesso escolar dos estudantes, otimizando a gestão escolar e as práticas pedagógicas no contexto da EJA oferecida pelo CESEC.

3.3.1 Os sujeitos do CESEC: uma análise dos aspectos socioeconômicos

A reflexão sobre as características dos estudantes da EJA, questionando “quem são esses jovens e adultos?”, destaca-se em Arroyo (2011) como um ponto de partida fundamental para uma abordagem educacional mais alinhada com as realidades desses sujeitos.

Nesta seção, os dados utilizados para a análise provêm de questionários respondidos por doze alunos, abrangendo aprovados, alunos em curso, participantes da busca ativa e desistentes.

Esses dados permitem identificar tendências e desafios, oferecendo subsídios para reflexões mais aprofundadas sobre a permanência e o sucesso escolar nessa modalidade de ensino.

O predomínio de mulheres entre os alunos entrevistados indica uma maior propensão desse grupo a buscar a continuidade educacional na EJA, possivelmente relacionada à busca por autonomia, como discute Carreira (2014) ao abordar as implicações de gênero na Educação de Jovens e Adultos.

Os resultados dos dados socioeconômicos apresentam-se na tabela 6.

Tabela 6: Dados socioeconômicos dos entrevistados.

Dados		Aprovados	Em curso	Busca Ativa	Desistentes	Total
Sexo	Masculino	2	0	0	2	33,3%
	Feminino	1	3	3	1	66,6%
Idade	Jovem	0	0	1	1	16,6%
	Adulto	3	3	2	2	83,3%
Cor/raça	Branca	0	0	0	1	8,3%
	Preta	0	2	0	1	25%
	Parda	3	1	3	1	66,6%
Cidade de residência	Mantena	2	2	3	3	83,3%
	Em MG	0	1	0	0	8,3%
	No ES	1	0	0	0	8,3%
Área	Urbana	3	3	3	3	100%
Estado civil	Solteiro	1	3	1	1	50%
	Casado	2	0	2	1	41,6%
	Divorciado	0	0	0	1	8,3%
Filhos	Sim	2	2	2	2	66,6%
	Não	1	1	1	1	33,3%
Outras pessoas na família	Nenhuma	0	0	0	1	8,3%
	Uma	2	1	0	1	33,3%
	Duas	1	2	2	1	50%
	Três	0	0	1	0	8,3%
Renda total da família	1 salário	0	0	1	2	25%
	1 e 2 salários	2	2	2	1	58,3%
	2 a 4 salários	1	1	0	0	16,6%
Carga horária diária de trabalho	Não trabalha	0	1	0	0	8,3%
	4 a 6 horas	1	0	3	1	41,6%
	8 a 10 horas	2	2	0	2	50%
Nível em curso	EF	0	1	2	1	33,3%
	EM	3	2	1	2	66,6%
Etapas estudadas no regular	Nunca estudou	0	1	0	0	8,3%
	Anos iniciais	0	0	0	1	8,3%
	EF incompleto	2	2	3	1	66,6%
	EF completo	1	0	0	0	8,3%
	EM incompleto	0	0	0	1	8,3%
Acesso à internet	Dados móveis	1	2	1	0	33,3%
	Banda larga	2	1	2	3	66,6%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos questionários respondidos (2024).

A autora também trata da predominância de alunos autodeclarados pardos e negros nessa modalidade, o que reflete a necessidade de compreender os desafios específicos enfrentados por esse grupo.

Os dados revelam que a maioria dos alunos entrevistados é composta por adultos, com uma presença reduzida de jovens. Esse dado corrobora o índice total de matrículas realizadas no ano de 2024 (SIMADE), no qual 91% dos alunos distribuem-se entre as faixas etárias de jovens e adultos, com aproximadamente 41% pertencendo à categoria de jovens e 50% à de adultos.

Ao comparar-se os dados de 2022, apresentados no capítulo 2, observa-se um aumento no ingresso de jovens e um decréscimo na matrícula de adultos. É importante destacar que 7,7% das matrículas no Ensino Fundamental – anos finais, em 2024, correspondem a adolescentes.

A migração desses jovens do ensino regular para a EJA no CESEC reflete um fenômeno que reforça a argumentação de Serrão e Catelli (2014), os quais apontam a transferência desse grupo para a EJA e a busca por exames de certificação como uma forma de aceleração da formação básica.

Segundo os autores, “essa lógica contribuiria para a visão equivocada da educação de jovens e adultos como meio de ‘acelerar’ a escolarização e corrigir a defasagem série/idade dos adolescentes” (p. 94).

Essa realidade fortalece o caráter da EJA como uma oportunidade de “segunda chance” para aqueles que não completaram seus estudos em idade regular.

A chegada precoce do adolescente e do jovem à EJA dialoga com outro dado coletado nos questionários: a etapa de ensino cursada quando ainda no ensino regular. A maioria dos alunos entrevistados relata ter sua trajetória educacional interrompida no Ensino Fundamental, especialmente em sua fase final.

Esse aspecto reforça a importância de considerar a EJA como uma política não apenas de certificação, mas de resgate educacional. Para muitos, o retorno aos estudos representa uma chance de superação de ciclos de exclusão escolar e social, alinhando-se à perspectiva de Oliveira (1999), que ressalta a EJA como um espaço de valorização dos saberes prévios e das vivências dos alunos.

Ainda sobre a trajetória escolar, um dos alunos entrevistados (desistente) não conclui os anos iniciais, e outra aluna (em curso) nunca frequenta uma escola

regular. Ambos são direcionados à prova de certificação oferecida pelo município, sendo aprovados e encaminhados ao CESEC.

Quando questionada sobre os motivos que levam ao abandono escolar, responde que:

[...] eu não fui abandonada. Eu não tive a oportunidade de estudar numa escola regular. Eu, sou de uma família com muitos irmãos e a gente trabalhava e não tivemos a oportunidade de estudar.

[...] Quando eu tive a primeira oportunidade, que foi aos 38 anos que eu estudei na escola da igreja Metodista Central [...] e eu com um sonho de estudar, entrei na escola, estudei 8 meses. Todo dia, saía do trabalho e ia para essa escola, era uma hora e meia de aula de alfabetização. (Gislaine, aluna em curso, 2024)

No Estado de Minas Gerais, a Secretaria de Educação é responsável pela oferta da EJA nos anos iniciais apenas em Escolas Estaduais de Educação Especial, quilombolas, indígenas ou em Unidades Prisionais, enquanto as demais ofertas ficam sob a responsabilidade dos municípios (Minas Gerais, 2023).

Em Mantena, não há iniciativas municipais voltadas à alfabetização ou formação básica para jovens e adultos, o que resulta no direcionamento dos interessados diretamente para os exames de certificação.

A falta de investimento na alfabetização por parte do município parece estar fundamentada na percepção de uma baixa demanda por esse tipo de atendimento, apesar do índice de 14,8% de analfabetismo registrado no município, conforme apontado no Censo de 2010 e discutido no capítulo 2.

Conseqüentemente, aqueles que não sabem ler e escrever acabam dependendo de ações sociais promovidas por grupos religiosos ou voluntários para adquirir o mínimo de alfabetização necessário à participação no processo de certificação, como vivencia a aluna entrevistada.

O impacto é significativo quando a escola recebe alunos que nunca foram alfabetizados na educação básica e que chegam à instituição após concluírem cursos de alfabetização e obterem certificação dos anos iniciais.

Estes alunos apresentam lacunas profundas em habilidades fundamentais de leitura, escrita e compreensão, mesmo com a aprovação formal.

Esse cenário se agrava ao se observar também casos de analfabetismo funcional entre estudantes oriundos do ensino regular, que, apesar de sucessivas

aprovações, não desenvolvem plenamente as competências esperadas, evidenciando fragilidades no processo de ensino-aprendizagem e nos critérios avaliativos.

Ambos os perfis de alunos trazem à tona desafios para os professores e para a escola, que precisam lidar com níveis de conhecimento heterogêneos e adotar estratégias de trabalho de acolhimento e ensino diferenciadas para garantir o aprendizado eficaz.

Quanto à moradia, todos os entrevistados residem em área urbana, o que reflete o percentual de 85,9% dos alunos matriculados em 2024 que compartilham essa característica e reforça a evidência coletada em 2022, quando cerca de 81% dos alunos são provenientes de área urbana.

Destaca-se a presença de alunos que não residem na cidade onde a escola está localizada, como o entrevistado Emanuel – aluno que conclui o Ensino Médio e mora a 12 quilômetros da cidade de Mantena.

Em 2024, 74,4% dos alunos são residentes no município, enquanto 12,4% vivem em municípios vizinhos dentro de Minas Gerais, e 13,1% residem em cidades do estado do Espírito Santo, próximas à fronteira estadual. Em 2022, o total de alunos residentes fora do município de Mantena é equivalente a 37%.

Esse deslocamento de alunos de outras cidades ou estados representa um fator de risco significativo para a permanência escolar, considerando potenciais dificuldades de acesso físico à escola.

Essa realidade evidencia a importância de políticas públicas que ampliem o alcance da EJA em regiões mais remotas, além de incentivar a oferta de modalidades de ensino mais flexíveis, como a educação a distância, para atender às necessidades de estudantes que enfrentam desafios logísticos e geográficos.

A análise dos dados reforça a relevância das evidências apresentadas no contexto escolar. Em 2017, a escola já identificava desafios relacionados ao deslocamento de alunos provenientes de municípios vizinhos e de áreas rurais, devido à falta de transporte gratuito e regular, uma vez que os alunos dessa modalidade não são contemplados com esse serviço. Essa situação permanece atual, conforme demonstrado pelos dados de 2024 sobre os alunos vindos de outras cidades.

O número expressivo de alunos casados ou com filhos, presente em todos os grupos analisados, evidencia o impacto das responsabilidades familiares na trajetória escolar desses estudantes. Arroyo (2007) destaca que esses alunos frequentemente enfrentam uma sobrecarga de tarefas, combinando demandas familiares, profissionais e acadêmicas, o que exige a adoção de estratégias pedagógicas mais flexíveis e sensíveis às suas realidades.

Todavia, a família também desempenha um papel motivador na frequência escolar, como afirma a entrevistada Daniela, ao ser questionada sobre o que a motiva a frequentar a escola.

Me motivou também é a questão dos meus filhos. Eu quero mostrar pra eles que sem estudo a gente não é nada. Porque eles tão vendo o *perreio* que eu tô passando pra arrumar um trabalho. Eu converso com eles lá em casa “tá vendo, a mamãe sofre todo dia pra ir pra escola, porque a mamãe não teve estudo”. E eles sabem o que eu passo, tá entendendo? (Daniela, aluna em curso, 2024)

Por outro lado, os alunos solteiros, que constituem a maioria entre os entrevistados, podem apresentar maior disponibilidade para os estudos. No entanto, também enfrentam desafios econômicos significativos, como demonstrado pela predominância de faixas de renda mais baixas entre esses grupos.

Ao comparar os dados sobre a renda dos alunos, observa-se que os desistentes, em sua maioria, pertencem às faixas de menor renda. Infere-se que a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar exige uma carga horária elevada, o que compromete sua frequência escolar e, conseqüentemente, sua permanência nos estudos.

Além disso, a carga horária diária de trabalho emerge como um fator relevante para o abandono, dado que as longas jornadas afetam diretamente a capacidade de conciliar emprego e estudos.

Esse cenário corrobora as análises de Arroyo (2017), que ressalta a importância de flexibilizar as práticas pedagógicas e oferecer suporte adequado aos "passageiros da noite".

As dificuldades financeiras, combinadas à necessidade de trabalhar extensas horas em busca de melhores rendimentos, configuram-se como determinantes no abandono escolar.

Esse panorama exige intervenções que integrem suporte econômico, como bolsas de estudo e incentivos, e práticas educacionais que atenuem os impactos das condições socioeconômicas adversas sobre a continuidade dos estudos.

Entre essas práticas, destacam-se a flexibilização no atendimento, a oferta de alimentação escolar, a promoção de parcerias locais com empresas, a implementação de iniciativas de suporte emocional e a utilização de plataformas de ensino a distância.

A maioria dos alunos entrevistados relata ter acesso à internet por meio de dados móveis ou banda larga. No entanto, não é possível afirmar, com base apenas neste estudo, se essa realidade se reflete para os 426 alunos matriculados em 2024.

Esse dado não permite concluir se os alunos possuem habilidades adequadas para utilizar tecnologias de aprendizagem no desenvolvimento de atividades em plataformas virtuais. Alguns deles manifestam receio quanto à implantação do EaD, como a aluna que, no decorrer da entrevista, ao ser questionada sobre a possibilidade de desenvolver as atividades por plataforma virtual, responde angustiada: “totalmente difícil esse negócio de ficar no computador online. Não rola. Gente, não mexe com isso não. Você tá querendo aula online ano que vem, não mexe com isso não. Ai, nossa!” (Daniela, aluna em curso, 2024).

As evidências apresentadas no capítulo 2 consideram que o acesso à internet por parte dos alunos seria limitado, o que poderia representar um obstáculo para a implementação do EaD e um fator de resistência por parte dos estudantes que não possuem esse recurso em casa.

No entanto, conforme os dados das entrevistas, todos os alunos afirmam ter acesso à internet em casa, o que facilita o uso das plataformas digitais e, conseqüentemente, a participação nas atividades.

Por fim, os dados refletem um perfil heterogêneo de alunos, com demandas e desafios que variaram conforme gênero, idade, raça, localidade, situação econômica e contexto familiar. Para garantir a permanência e o sucesso desses estudantes, torna-se essencial que a escola desenvolva estratégias pedagógicas inclusivas e flexíveis, considerando as especificidades de cada grupo.

A análise sugere que as políticas voltadas para a EJA devem ir além da garantia do acesso, priorizando ações que promovam a permanência, a superação

de barreiras econômicas e sociais e a valorização das trajetórias individuais dos alunos.

3.3.2 Trajetórias educacionais, percepções e experiências dos alunos do CESEC: análise das vivências e participação escolar.

A análise das percepções e trajetórias dos alunos do CESEC entrevistados, sob a ótica da EJA, revela uma diversidade de experiências que evidenciam tanto os desafios quanto os potenciais da escolarização para essa população.

As trajetórias educacionais desses sujeitos são marcadas por diferentes motivações, condições de vida e relações com a instituição, o que influencia diretamente suas decisões de permanência ou abandono.

A escuta atenta às suas vivências permite identificar fatores que extrapolam o espaço escolar, como questões familiares, econômicas e emocionais, mas que impactam diretamente na continuidade dos estudos.

Assim, o olhar para além dos índices quantitativos torna-se fundamental para que a gestão escolar formule estratégias de acolhimento e permanência condizentes com as realidades desses sujeitos. Esses dados podem ser conferidos no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 – Dados das trajetórias pessoais no ensino regular e a chegada ao CESEC pesquisado.

Itens do questionário	Incidência das respostas	
	Aprovados e em curso	Em Busca ativa e desistentes
Motivos para o abandono da escola regular	Trabalho (3); gravidez (2); nunca frequentou a escola (1).	Trabalho (2); repetência (2); relacionamento (2).
Conhecimento sobre o CESEC	Conhecidos (2); outros servidores da educação (2); familiares (1); alunos da escola (1).	Servidores da escola (1); outros servidores da educação (4); familiares (1).
Tempo afastado dos estudos	Nunca estudou em escola pública (1); Mais de 27 anos (2); Entre 20 a 24 anos (1); Entre 16 e 17 anos (2).	Mais de 27 anos (1); Entre 20 a 24 anos (3); Menos de 2 anos (2).
Motivação para retornar aos estudos	Tempo livre (1); ajudar os filhos (2); realização pessoal (1); melhoria de emprego (1); concluir os estudos (1).	Concluir os estudos (7).

Sentimento durante a matrícula	Bem atendido e informado (2); apreensivo (1); acolhido e apoiado (1); tranquilo (1); empolgado (1).	Bem atendido e informado (1); empolgado (1); confuso e ansioso (1); determinado (1); realizado (1); envergonhado (1).
---------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base respostas das entrevistas realizadas (2024).

Quando questionados sobre os principais fatores que desencadeiam o abandono da escola regular, os dados se relacionam diretamente às condições de vida e trabalho, como a necessidade de contribuir para a renda familiar e as responsabilidades domésticas.

Arroyo (2007) destaca que os jovens e adultos populares vivenciam trajetórias marcadas pela precariedade e instabilidade, nas quais o trabalho assume centralidade em suas vidas, muitas vezes em detrimento da educação formal. Esse quadro reforça a ideia de que as decisões educacionais desses sujeitos não são individuais, mas atravessadas por questões estruturais que limitam seu acesso e permanência na escola.

As mulheres entrevistadas destacam, com maior frequência, fatores como gravidez, casamento e responsabilidades familiares como razões para o abandono escolar. Esse dado reflete as desigualdades de gênero que ainda persistem na sociedade brasileira, corroborando a análise de Carreira (2014), que aponta a Educação de Jovens e Adultos também como um espaço de ação afirmativa, no qual as mulheres têm a oportunidade de reverter trajetórias marcadas pela desigualdade e pelo patriarcado.

Isso reflete como a EJA pode se tornar um espaço de emancipação, permitindo que mulheres retomem seus estudos e reconquistem sua autonomia.

A maioria dos alunos entrevistados permanece afastada da escola por períodos que variaram de 15 a 32 anos, com alguns nunca tendo frequentado a educação formal. Oliveira (1999) observa que a aprendizagem desses sujeitos precisa considerar suas trajetórias de vida, nas quais a escola, muitas vezes, representa um lugar de exclusão no passado.

Esse intervalo de tempo exige que a pedagogia da EJA seja direcionada para atender às necessidades específicas, reconhecendo os saberes prévios desses alunos e ressignificando o papel da escola como espaço de pertencimento e reconexão com a educação.

Os mais diversos motivos desencadeiam o abandono da escola regular por parte dos entrevistados, sendo o principal deles a necessidade de ajudar nas despesas da família — caso dos alunos Larissa, Gislaíne, Emanuel, Gean e Sabrina.

A gravidez precoce motiva as alunas Daniela e Aline a interromperem os estudos. O casamento leva à saída da escola nos casos de Rafaela e Laís, esta última impedida pelo marido de estudar. Já a distorção entre série e idade motiva o abandono do ensino regular por parte de Maria e Alonso.

A motivação predominante para o retorno aos estudos é a obtenção do certificado de conclusão do ensino médio, visto como um passaporte para oportunidades de trabalho e reconhecimento social. Isso reforça a ideia de Arroyo (2017), ao afirmar que a busca pela certificação na EJA vai além da formalidade; representa um direito negado e uma tentativa de reinserção social.

O certificado é, para muitos, a possibilidade de quebrar ciclos de exclusão e precariedade, o que ressalta a importância da escola como ferramenta de transformação social.

“Esse é um sonho de toda minha vida, né. Sempre eu quis estudar, desde criança, mesmo trabalhando eu falava “no dia que eu tiver oportunidade eu vou estudar, aprender, saber, ter mais conhecimento”. Antes morava na roça, trabalhava na roça”. (Gislaíne, aluna em curso, 2024)

“Eu tava procurando emprego, né? Fui até no Cine, e... Eu encaixava pra vaga, mas na hora que perguntaram sobre meus estudos, eles disseram que não dava, que eu não entrava no perfil. Aí, me falaram pra eu voltar pra escola, terminar os estudos e depois tentar de novo, quem sabe conseguir uma vaga”. (Emanuel, aluno concluinte, 2024)

“Eu sempre tive vontade de terminar, pelo menos o ensino médio”. (Rafaela, aluna desistente, 2024)

Sobre os sentimentos expressos pelos alunos ao realizarem a matrícula no CESEC, estes revelam uma diversidade de emoções que refletem tanto as expectativas quanto as incertezas diante do processo de retorno aos estudos.

Sentimentos positivos, como “bem atendido e informado” e “acolhido e apoiado”, sugerem que o ambiente escolar e o atendimento recebido desempenham um papel importante no incentivo e na motivação dos alunos.

Quando perguntada sobre como se sente ao se matricular na escola, uma das entrevistadas sorri largamente antes de responder:

Vou falar que eu fiquei empolgada em voltar a estudar de novo (risos). Num é igual quando a gente vai estudar, quando era mocinha, mas a gente fica empolgada, né. A emoção de tá lá comprando caderno, caneta, igual adolescente (risos). (Aline, aluna aprovada, 2024).

Entretanto, emoções como “apreensivo”, “confuso”, “ansioso” e “envergonhado” indicam que muitos enfrentam barreiras emocionais e inseguranças relacionadas à retomada de suas trajetórias educacionais. Alonso, aluno oriundo do ensino regular por distorção idade-série, relata que, ao realizar sua matrícula, carregava um sentimento de vergonha,

Porque eu via que eu poderia ter acabado na escola, mas eu não consegui. Eu até esforçada, às vezes eu até esforçava pra poder aprender na escola mesmo, mas eu não conseguia. Eu fique meio, com a mente meio assim... [...] Eu tinha medo de não conseguir por não ter passado na escola. Até quando eu tentava dedicar na escola eu não conseguia interpretar bem né, os estudos. (Alonso, aluno desistente, 2024)

Esses resultados ressaltam a importância de um acolhimento sensível e de estratégias que ampliem a confiança e a integração dos alunos, fortalecendo sua percepção de pertencimento e apoio durante esse processo transformador.

Em relação à busca pelo CESEC para continuidade dos estudos após a saída do ensino regular, os entrevistados, de forma unânime, relataram que conheceram os serviços prestados pela instituição por meio de indicações de outras pessoas, como alunos, familiares que já haviam frequentado a escola, funcionários que atuam no local ou outras pessoas ligadas à área educacional.

Essa forma de divulgação evidencia a importância da rede de contatos e do boca a boca; entretanto, ela ainda carece de uma visibilidade mais ampla.

Retomando as evidências apresentadas anteriormente sobre a divulgação, em 2022, foram realizadas atividades de promoção da escola em empresas de costura da cidade, com o objetivo de atrair trabalhadores que não concluíram o Ensino Fundamental e Médio, visando aumentar as matrículas e a participação dos alunos infrequentes.

As ações realizadas condizem com a proposta do PPP da escola (CESEC, 2022), em que se busca estratégias de aproximação com a comunidade e divulgação do curso.

Os dados encontrados indicam que a escola possui baixa divulgação, sendo sua promoção realizada de maneira limitada, principalmente por meio de indicação de funcionários ou alunos que já frequentaram a escola.

Isso reforça a necessidade de investir em estratégias de divulgação mais amplas, com o objetivo de ampliar a oferta da modalidade de ensino, atrair novas matrículas e resgatar os alunos evadidos. A falta de divulgação da escola foi ponto mencionado pelo aluno Gean na entrevista.

Eu fiquei sabendo do CESEC através do meu irmão. Eu nem sabia que existia aqui em Mantena [...]

Eu acho que devia ter mais uma divulgação a mais. Porque tem muita gente que não sabe. Inclusive até mesmo eu sempre falo comum outro irmão meu, ele não sabia que tinha... Antigamente se fazia o Mobral, né? Ele disse que não sabia que tinha essa escola aqui não. Muita gente não sabe. (Gean, aluno aprovado, 2024)

A seguir, analisam-se outras informações extraídas das entrevistas com os alunos, com foco no atendimento recebido na escola e em sua percepção sobre o ambiente escolar. O Quadro 10 apresenta informações relevantes sobre aspectos do processo de acolhimento e suporte no CESEC.

Quadro 10 – Dados sobre o atendimento recebido pelos alunos no CESEC pesquisado.

Itens do questionário	Incidência das respostas	
	Aprovados e em curso	Em Busca ativa e desistentes
Informações repassadas pela secretaria	Flexibilidade (1); componentes curriculares (2); documentação para matrícula (2); horários das aulas (1); carga horária obrigatória ³³ (3); atendimento individualizado (1); funcionamento da escola (2); código de vestimenta (1).	Componentes curriculares (1); documentação para matrícula (2); horários das aulas (4); carga horária obrigatória (1); funcionamento da escola (3); Banca Permanente de Avaliação (1).
Orientações dos professores	Carga horária por módulo (3); carga horária do componente	Carga horária por módulo (1); carga horária do componente

³³ Devido à falta de maiores orientações quanto a nova matriz curricular e aos processos práticos do Ensino a Distância, decidiu-se por manter a carga horária obrigatória, de 16 horas por componente curricular, no ano de 2024.

sobre o componente curricular	curricular (1); atividades/Plano de estudos (4); avaliações (5); avaliações semanais (1).	curricular (4); número de módulos por componente (3); atividades/Plano de estudos (5); avaliações (4); avaliações semanais (2); nova oportunidade de avaliação (1).
Esclarecimento de dúvidas pelos professores	Sim (6).	Sim (6).
Motivação proporcionada pelos professores	Sim (6).	Sim (6).
Percepção da relação entre servidores e alunos	Boa convivência (5); clima de incentivo (1); atenciosa (1); como uma família (1).	Boa convivência (4); clima de incentivo (1); ética (1); respeitosa (1); amigável (2).

Fonte: Elaborado pela autora com base respostas das entrevistas realizadas (2024).

Quando questionados sobre as informações repassadas pela secretaria, os entrevistados indicam que os tópicos mais mencionados pelos atendentes referem-se ao funcionamento da escola.

Esse dado corrobora as evidências apresentadas no capítulo 2, que demonstram ser uma das atribuições dos auxiliares administrativos da secretaria a orientação quanto ao funcionamento e à metodologia adotada pelo CESEC, considerando que sua dinâmica difere daquela do ensino regular e da EJA semestral oferecida por outra instituição da cidade.

Destacam-se, entre os itens apontados na entrevista, as orientações relativas aos horários de atendimento dos professores, informações fundamentais para que os alunos planejem sua frequência à escola e escolham os componentes curriculares para iniciar os estudos. Além disso, foram citadas a carga horária obrigatória de cada componente e a documentação exigida para efetivação da matrícula.

Com relação ao atendimento realizado em sala de aula, as principais orientações fornecidas pelos professores referem-se à composição e execução dos planos de estudo, bem como às avaliações realizadas ao final de cada etapa.

Esses dados reforçam as evidências já discutidas, segundo as quais cabe ao professor orientar os alunos quanto à execução dos planos de ensino e à conclusão dos componentes curriculares, para que compreendam as exigências e a organização do processo.

Tais orientações exercem papel importante no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, permitindo que se organizem de forma eficaz e maximizem seu desempenho acadêmico, conforme defendido por Freire (2011), que enfatiza a necessidade de fortalecimento da autonomia do educando na construção de seu conhecimento, promovendo a organização dos próprios estudos como parte de um processo emancipador.

O desenvolvimento da autonomia, atrelado ao reconhecimento da heterogeneidade dos alunos, também é abordado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), que reconhecem o perfil diversificado dos estudantes da EJA e incentivam práticas pedagógicas que estimulem a autonomia e a autogestão do aprendizado, considerando as especificidades de cada educando.

Juntamente com as orientações, foi corroborado nas entrevistas que o esclarecimento de dúvidas por parte dos professores constitui um fator positivo da escola, demonstrando a eficácia da equipe docente em fornecer suporte direto e individualizado.

Quando questionados se os professores ajudam a esclarecer suas dúvidas, obteve-se respostas como

Com certeza! E nossa, eu pergunto, tá (risos) [...] Eu falo assim “oh professor, eu vou te perguntar mesmo. Qualquer dúvida que eu tiver vou te perguntar”. E eles respondem a gente, isso é bacana. (Daniela, aluna em curso, 2024)

Sim. Sempre que eu tenho dúvida, eu pergunto o professor. Ou ele vem na minha carteira ou então eu vou até o professor. (Sabrina, aluno em busca ativa, 2024)

Ademais, o reconhecimento da atuação dos professores como agentes motivadores é unanimemente destacado por todos os grupos de respondentes. Os dados revelam que a convivência entre servidores e alunos é amplamente percebida de forma positiva, sendo descrita com termos como “boa convivência”, “clima de incentivo” e até “como uma família”.

Essa percepção reforça a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo, essencial para fortalecer os vínculos dos estudantes com a instituição.

Para uma das entrevistadas, que enfrentou episódios de desistência devido a problemas familiares e de saúde emocional, além do acolhimento, houve uma parceria significativa entre ela e a escola. Segundo a aluna:

Vocês me ajudaram muito e isso foi essencial para mim. No momento em que mais precisei, vocês me abraçaram, me incentivaram. E eu acredito que também ajudei de alguma forma. Sempre que pedem minha ajuda, estou disposta a colaborar. (Laís, aluna em Busca Ativa, 2024)

Esse sentido de pertencimento desempenha um papel fundamental na motivação dos alunos para permanecerem na escola e avançarem em sua trajetória acadêmica, contribuindo para um impacto positivo em sua experiência educacional.

A relação de integração estabelecida pela escola vai além do ambiente acadêmico, atuando como um espaço de acolhimento e reconhecimento das individualidades dos alunos.

Arroyo (2017), Freire (2011) e Di Pierro (2009), em suas obras discutidas neste trabalho, enfatizam que a promoção de um clima escolar baseado no respeito, na inclusão e na valorização das trajetórias pessoais dos estudantes fortalece os vínculos emocionais e sociais destes com a instituição, criando condições mais favoráveis para sua permanência e engajamento no processo educativo.

Assim, o sentimento de pertencimento consolida-se como um alicerce para a frequência contínua e para o sucesso dos alunos na EJA.

Esse vínculo não apenas estimula o envolvimento nas atividades escolares, mas também contribui para a resiliência diante de desafios, reforçando a percepção de que a escola é um espaço seguro e essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Com base nas informações analisadas até o momento, é possível observar a importância do apoio educacional e da relação positiva entre alunos e professores para a permanência na EJA.

A partir desse ponto, a análise dos dados coletados desenvolve-se sobre os aspectos pedagógicos do processo de aprendizagem e a acessibilidade dos materiais utilizados no CESEC.

Nesse sentido, observa-se que a construção de vínculos sólidos entre alunos e instituição não se dá apenas por meio de ações pontuais, mas por uma prática

pedagógica contínua, fundamentada no diálogo, na escuta ativa e na valorização das múltiplas realidades dos estudantes.

A presença de educadores sensíveis às especificidades da EJA contribui significativamente para a criação de um ambiente que reconhece os saberes prévios dos alunos e legitima suas trajetórias. Esse processo, ao ser incorporado à cultura institucional, fortalece o compromisso dos estudantes com sua própria formação e amplia as possibilidades de permanência escolar.

O Quadro 11 apresenta dados adicionais extraídos das entrevistas, revelando diversos aspectos sobre a experiência dos alunos nas ações pedagógicas, refletindo tanto as dificuldades quanto as potencialidades para a permanência escolar.

Quadro 11 – Dados sobre o material pedagógico e a participação dos alunos nas atividades do CESEC pesquisado.

Itens do questionário	Incidência das respostas	
	Aprovados e em curso	Em Busca ativa e desistentes
Nível de compreensão do material didático	Fácil compreensão (4); um ou dois componentes de difícil compreensão (1); Difícil compreensão devido ao tempo longe dos estudos (1).	Fácil compreensão (4); um ou dois componentes de difícil compreensão (1); Difícil compreensão devido ao tempo longe dos estudos (1).
Coerência entre avaliações e material didático	Sim (6); não realizou nenhuma avaliação (1).	Sim (2); conteúdos não estudados (1); a maioria dos componentes são condizentes (2); não realizou nenhuma avaliação (1).
Relação entre os conteúdos e a vida cotidiana	Há relação (6).	Há relação (5); não há relação (1).
Importância das atividades coletivas	Para aprendizagem (4); para o convívio social (3); para o trabalho coletivo (1); para o lazer (1).	Para aprendizagem (2); para o convívio social (3); para o trabalho coletivo (1); incentivo aos estudos (1); para o lazer (1); novas formas de avaliação (1).
Perfil ideal do professor³⁴	Autoritário (1); moderador (4); anarquista (1).	Autoritário (1); moderador (5).
Participação em reuniões e assembleias	Sim (5); não (1).	Sim (2); não (4).
Contribuição em reuniões e assembleias	Sim (2); não (4).	Sim (1); não (5).

Fonte: Elaborado pela autora com base respostas das entrevistas realizadas (2024).

34 Romão (2011).

Quanto ao nível do material didático, a maioria dos alunos aponta que a compreensão do conteúdo é fácil, o que indica que o material utilizado pelo CESEC é acessível e adequado à realidade dos alunos.

No entanto, ao serem perguntados se o material didático (apostilas, livros e plano de estudo) oferecido pelo CESEC é de fácil compreensão, alguns mencionam dificuldades em relação a um ou dois componentes, como relatado pela aluna Larissa

Só de um que eu achei meio puxado. O resto eu consegui me controlar, e matemática me puxou um pouquinho (Larissa, aluna em busca ativa. 2024).

Outros alunos atribuem suas dificuldades ao tempo de afastamento dos estudos, como apresentado pelas alunas Sabrina e Gislaine.

Por eu ter demorado, né, esses anos todos, foi um pouco puxado. Mas, na sala de aula eu tive explicação. Todas as dúvidas que eu tinha, chegava até os professores e perguntava (Sabrina, aluna em busca ativa. 2024).

Sim, talvez eu tinha alguma dificuldade pelo fato de não ter estudado em uma escola regular, né, ter aprendido passo a passo. Mas era de fácil compreensão sim (Gislaine, aluna em curso. 2024).

Este último fator aponta para a importância de oferecer suporte adicional àqueles que retornam aos estudos após um longo período de interrupção, a fim de garantir sua integração e aprendizagem.

Esses estudantes, muitas vezes, enfrentam lacunas significativas em habilidades básicas, além de possíveis inseguranças e resistências relacionadas ao ambiente escolar.

Arroyo (2017), ao abordar as condições de vida dos estudantes da EJA, destaca que muitos retornam aos estudos após longos períodos de interrupção devido a condições adversas, como o trabalho e a exclusão social.

O autor enfatiza a importância de políticas e práticas pedagógicas que ofereçam suporte adicional, como a flexibilização dos currículos, o reconhecimento dos saberes adquiridos e o uso de estratégias que respeitem os tempos e ritmos de aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, o papel do professor vai além da mera transmissão de conteúdos, exigindo uma abordagem sensível e personalizada, que reconheça as necessidades específicas de cada aluno.

Todavia, é importante estar atento a possíveis falhas no atendimento prestado pelos professores. Um aspecto negativo relatado por uma aluna nas entrevistas foi relacionado ao atendimento recebido de um professor. Ela mencionou que

teve uma matéria que, quando eu cheguei na sala, eu fui mostrar a ficha (matrícula), a pessoa falou assim “logo essa matéria? Você está chegando agora (ensino médio)?” “Você é a primeira matéria que eu peguei”. Aí eu sentei e pensei “meu Deus, será que eu vou dar conta?” (Sabrina, aluna em busca ativa, 2024).

Essa postura reflete, por parte do professor, uma possível falta de confiança no ensino oferecido pela instituição e transmite à aluna uma desvalorização de suas capacidades de aprendizado, o que pode impactar negativamente sua motivação e autoestima.

Gadotti (2011) sensibiliza para o acolhimento na EJA, pois o aluno adulto “apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua ‘ignorância’ lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade” (p. 47).

Outra aluna também relatou um evento negativo envolvendo a abordagem de um professor. Segundo ela, ao apresentar os resultados da avaliação, o professor expôs as notas para toda a turma, sem oferecer suporte para estudos posteriores ou disponibilizar material para a preparação da próxima prova. A aluna destacou que

Na hora, ele só falou que não tinha conseguido. Se tivesse me dado o material para estudar, talvez tivesse me aliviado um pouco. “Você vai ter que fazer de novo, vai ter que estudar mais”, mas não me deu o material na hora. “Foi muito pouco e você não conseguiu.”. E eu tava nos dias do tratamento mais difícil... Eu cheguei a pensar em parar, mas depois eu pensei que não ia parar (Gislaine, aluna em curso, 2024).

Neste caso, observa-se uma fragilidade no processo pedagógico do professor, evidenciando uma falha significativa no suporte ao aluno após um desempenho insatisfatório na avaliação.

Ao não oferecer revisão ou reforço do conteúdo, nem direcionar os pontos que precisariam ser trabalhados com base nos erros identificados, o professor negligencia um aspecto crucial para a recuperação e o aprendizado do estudante. Em vez disso, limita-se a agendar uma nova avaliação para a semana seguinte, deixando o aluno sem orientação adequada para superar suas dificuldades.

Essa postura do orientador contraria as conclusões apresentadas por Ceratti (2008). Em sua pesquisa, a autora sugere ações pedagógicas para mitigar essa situação, incluindo suporte individualizado, uma vez que o desempenho acadêmico insatisfatório pode ser um dos fatores que levam à evasão.

Contradiz também o Plano de Enfrentamento ao Abandono e à Evasão Escolar (Minas Gerais, 2023), que determina ações de acompanhamento pedagógico para alunos com baixo desempenho, visando evitar a evasão e melhorar os resultados de aprendizagem.

Sobre as avaliações, a maioria dos alunos indica que elas são condizentes com o material estudado, o que representa um fator positivo, pois demonstra que as avaliações estão alinhadas com o conteúdo e não constituem uma barreira ao aprendizado.

No entanto, deve-se apontar que um dos alunos desistentes não concluiu nenhum módulo. Ele deixa de frequentar a escola antes mesmo de consolidar seu primeiro plano de estudos e, dessa forma, não chega a realizar avaliação na escola.

A relação dos assuntos estudados com as práticas cotidianas é amplamente percebida de forma positiva, com a maioria dos alunos afirmando que há uma conexão entre o conteúdo e sua vida prática. Para Ceratti (2008), a evasão escolar pode estar diretamente ligada à falta de significado do conteúdo para a vida dos alunos.

Quando o currículo não dialoga com as experiências cotidianas dos estudantes, a motivação para seguir com os estudos tende a diminuir. Oliveira (2007) também observa que a organização curricular e as práticas pedagógicas na EJA devem ser pensadas para garantir uma aprendizagem contextualizada, que considere as vivências e os saberes prévios dos alunos.

Uma característica comum na cidade de Mantena, em relação às fábricas têxteis, é que seus nomes são relacionados a animais, mas em língua inglesa. Alguns dos alunos que trabalham nessas fábricas desconhecem o significado

desses nomes, e a professora de língua inglesa passa a trabalhar o tema em sala. Esse fato é relatado por uma entrevistada:

Antes de eu passar na escola eu via uma placa, talvez de uma loja eu eles usam muito (o termo em inglês), mas eu não sabia o significado. Aí hoje você vê no mercado, na embalagem das coisas, nas placas. Aí a gente vai identificando. São muitas coisas que a gente aprende dentro da escola e a gente vê no nosso dia a dia. (Gislaine, aluna em curso, 2024)

Quando essa conexão é feita de maneira eficaz, a educação se torna mais atraente e significativa para os alunos, e sua permanência na escola é mais garantida. Nesse sentido, a conexão entre o aprendizado e as práticas do cotidiano funciona como um fator que diminui o risco de evasão, uma vez que o conteúdo se torna mais relevante e aplicável na vida dos alunos.

Esta relação também valida a primeira atribuição direcionada ao orientador de aprendizagem, onde cabe a ele o “[...] desenvolvimento de habilidades socialmente significativas, visando formar o cidadão solidário, autônomo, competente e responsável” (Minas Gerais, 2016).

Sobre a importância das ações coletivas, as respostas indicam que elas são valorizadas principalmente para o aprendizado, mas também para o convívio social e o lazer. O fato de as ações coletivas serem vistas como essenciais para a aprendizagem pode ser uma vantagem, pois elas criam um ambiente de apoio mútuo que favorece a continuidade dos estudos.

A presença de ações voltadas ao convívio social e ao lazer sugere uma abordagem mais holística e integrada da educação, o que pode ser um fator motivador para a permanência.

A ausência do projeto interdisciplinar no contexto do EaD no CESEC, como apresentado no capítulo 2, pode representar um desafio significativo para garantir a permanência dos alunos, pois elimina uma das principais oportunidades de interação social e construção coletiva do conhecimento.

Muitos estudantes da EJA, como visto nas entrevistas, valorizam as práticas coletivas não apenas como momentos de aprendizado, mas também como meios de estabelecer vínculos com colegas e professores, criando um sentido de pertencimento à comunidade escolar.

Quanto ao perfil do professor, adotou-se a divisão proposta por Romão (2011), que categoriza as implicações pedagógicas em três concepções educacionais: autoritária, democrática e anárquica.

Para o autor, o professor autoritário, "impõe um ritmo frenético à sua própria atividade e espera que os alunos absorvam, com uma passividade frenética, os conhecimentos por ele demonstrados." (p. 84).

Na concepção anárquica, a didática se caracteriza por "não usar qualquer didática, deixando ao aluno o livre curso para as manifestações automotivadas ou, quando muito, negociadas no próprio coletivo dos discentes" (p. 86).

Por fim, na concepção democrática, "professor e aluno trabalharão o tempo todo: o primeiro, como provocador, incentivador, sistematizador e avaliador; o segundo, como provocado, descobridor, co-sistematizador e coavaliador/avaliado" (p. 88).

Esses conceitos fundamentaram as opções de perfil de professores apresentadas aos alunos entrevistados. Como resultado, a maior parte dos alunos descreve seus professores como moderador (democrático), o que sugere um estilo de ensino mais aberto e colaborativo.

Romão (2011) argumenta que apenas uma abordagem democrática pode restaurar a qualidade do trabalho escolar, tornando-o um instrumento eficaz e eficiente para a promoção da transformação social.

A presença de um professor autoritário ou anarquista em alguns relatos, embora em menor número, pode indicar a diversidade de abordagens pedagógicas dentro da escola, o que pode influenciar na experiência de aprendizagem de maneira positiva ou negativa, dependendo da postura do aluno e da adequação ao seu estilo de aprendizado.

Em relação à participação nas reuniões e assembleias escolares, é interessante notar que a maioria dos alunos participantes da pesquisa tem se envolvido nessas atividades, especialmente os aprovados ou em curso, fato este que pode estar diretamente ligado ao fato destes frequentarem a escola.

A contribuição dos alunos nessas reuniões, porém, parece ser mais limitada, o que pode indicar que há um espaço para incentivar maior participação ativa nas decisões e nas atividades da escola.

Apenas dois dos alunos entrevistados disseram contribuir para as assembleias e reuniões, alunos estes que são membros do colegiado escolar. Gislaine, aluna em curso, chegou a solicitar uma pauta na reunião do colegiado para considerar o excesso de conteúdos que um professor estava repassando aos alunos e que estava causando a desistência ou o desânimo dos estudantes.

Ao ser perguntada sobre o motivo de apresentar a contribuição na reunião, respondeu que:

Eu perguntei alguns alunos que estava passando pela mesma matéria que eu estava, né? E falaram a mesma coisa. Aí por isso que eu cheguei no ponto de conversar com outro professor, que fazia parte do colegiado. De trazer pra reunião, porque vários alunos... teve aluno que deixou a matéria, que falou que ia parar. E pra não parar, foi pra outras matérias e foi deixando aquela matéria por último, que foi o meu caso também. (Gislaine, aluna em curso, 2024)

Durante uma reunião do colegiado sobre o corte das verbas de merenda do governo federal — uma vez que, ao ser classificada como Ensino a Distância, a escola deixou de receber o recurso, e não havia previsão de continuidade pela fonte estadual —, Gean, aluno aprovado, defende a importância da merenda escolar no CESEC, especialmente para alunos que estudam após o trabalho ou que dependem da refeição oferecida devido a dificuldades financeiras. Esse assunto será melhor abordado na próxima seção.

Percebe-se, assim, que os alunos se envolvem ativamente em pautas voltadas ao bem coletivo da escola, demonstrando preocupação com seus colegas e atenção aos casos de desistência, os quais fazem questão de levar ao conhecimento da direção.

Em resumo, os dados indicam que, embora o CESEC ofereça uma boa estrutura pedagógica e um ambiente positivo para o aprendizado, há áreas que podem ser aprimoradas, como a maior flexibilidade nas avaliações, a melhor articulação dos conteúdos com as práticas cotidianas de todos os alunos e a promoção de uma participação mais ativa nas assembleias escolares. Essas são questões que devem ser consideradas no desenvolvimento de estratégias para melhorar a permanência e o engajamento dos alunos no processo educacional.

3.3.3 Fatores determinantes para a frequência e a desistência de alunos no CESEC: perspectivas, desafios e sugestões

Esta seção aborda os principais fatores que influenciam a frequência e a desistência dos alunos entrevistados no CESEC, considerando tanto aspectos internos à instituição quanto questões externas que impactam diretamente o vínculo dos estudantes com a escola.

São analisadas experiências relacionadas ao abandono após a matrícula, motivações para o retorno e frequência às aulas. Além disso, são lançados questionamentos e desafios considerando o desenvolvimento das atividades por meio de plataformas virtuais na oferta do ensino no formato de Educação a Distância.

Para sustentar as análises desta seção, utilizam-se os questionamentos aplicados nas entrevistas com os alunos, com foco nos fatores que afetam sua presença e nos motivadores da ausência.

Os dados estão apresentados nas tabelas 12 e 13: a primeira organizada de acordo com as respostas dos alunos aprovados e matriculados; a segunda, composta pelas respostas dos alunos em busca ativa ou desistentes.

Adicionalmente, exploram-se percepções sobre as ações da escola para conciliar rotina e estudo, experiências desmotivadoras e sugestões para promover a continuidade e o engajamento dos alunos.

A investigação busca compreender esses fatores a partir das vivências dos estudantes, fornecendo subsídios para o aprimoramento das práticas institucionais.

Dando início à apresentação dos resultados, o quadro 12, a seguir, traz os dados coletados dos alunos ativos, ou seja, daqueles que estão frequentando as aulas ou concluíram recentemente.

Quadro 12 – Fatores motivadores da permanência dos alunos no CESEC estudado.

Itens do questionário	Incidência das respostas
Fator de permanência no CESEC	Acolhimento dos professores (1); auxiliar os filhos (2); aprendizagem (1); melhoria de emprego (1); conclusão dos estudos (2); incentivado por outras pessoas (1).
Histórico de interrupção e retornos ao CESEC	Não (3); sim, mais de 5 anos, por falta de tempo (1); sim, mas de 10 anos, por falta de incentivo ou interesse (2).
Impacto do atendimento ou metodologia na	Não (6)

decisão de desistir	
Influência da frequência não obrigatória	Sim (5); não (1).
Frequência de comparecimento às aulas	3 a 4 vezes (1); 3 vezes (3); 4 vezes (3).
Motivação para frequentar a escola	Atendimento (1); motivação dada pela equipe (1); professores (1); vontade de aprender (1); emprego melhor (1); refeição servida (1); incentivo de familiares (2); continuidade dos estudos (1).
Número de componentes curriculares desenvolvidos simultaneamente	Dois (6).
Preferência entre ensino presencial e remoto	Presencialmente (6).
Principais dificuldades para frequentar as aulas	Cuidados com a família (2); vida doméstica (1); Tratamento de saúde (2); Jornada de trabalho (1); distância (1); cansaço (1).
Organização para estudar de forma autônoma em casa	Sim (2); não (3); pouco (1).
Motivação para realizar tarefas de forma autônoma	Sim (2); não (2); sim, mas com dificuldade (2).
Sugestões para aumentar a motivação dos alunos	Liberar o material para estudo em casa (2); já fornece o necessário (2); mais oficinas e práticas (1); manter o atendimento presencial (1).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas das entrevistas realizadas (2024).

As informações foram organizadas de modo a refletir os fatores que influenciam sua presença nas aulas e os motivadores para a continuidade dos estudos. Essa análise busca oferecer uma visão clara dos aspectos que contribuem para o engajamento e a permanência dos alunos no CESEC.

Os principais fatores que estimulam a permanência dos alunos frequentes, identificados nas entrevistas, apontam para elementos particulares ao aluno, como o desejo de concluir os estudos e a busca por melhores oportunidades de emprego.

Um fator de permanência atrelado à escola é o acolhimento dos professores, evidenciando a importância do vínculo estabelecido entre os alunos e o ambiente escolar.

Essa relação é corroborada por Ceratti (2008), que enfatiza o papel do acolhimento na escola como elemento fundamental para combater a evasão. Freire (2011) também reforça a ideia de que o educador precisa estabelecer uma relação dialógica e humanizada, promovendo um ambiente de incentivo e aprendizado significativo.

No que diz respeito aos desafios que dificultam sua presença, as dificuldades apuradas estão relacionadas à jornada de trabalho, aos cuidados familiares e à vida doméstica, que afetam diretamente a frequência às aulas. Esses fatores dialogam com Furini, Durand e Santos (2011), que apontam a multiplicidade de saberes e responsabilidades que caracterizam os sujeitos da EJA, muitas vezes divididos entre trabalho, família e estudos.

Mesmo entre os alunos em curso e aprovados, observa-se a ocorrência de períodos de abandono escolar, com casos em que a ausência ultrapassa dez anos. Essa recorrência pode ser analisada à luz das trajetórias escolares dos matriculados em 2024, evidenciando a relação entre a continuidade dos estudos e os intervalos de matrícula.

Entre os alunos matriculados em 2024, 21,1% realizam sua primeira matrícula neste ano, enquanto 24,1% haviam ingressado em 2023. Outros 20% foram matriculados entre dois e cinco anos atrás, 23,3% entre seis e dez anos, e 11,5% há mais de 11 anos, com renovações ao longo do tempo.

Esse comportamento pode ser justificado por fatores externos, como demandas de trabalho, responsabilidades familiares ou falta de incentivo, que frequentemente interrompem os estudos.

Isso se evidencia pelo fato de que, ao serem questionados sobre uma possível relação entre o período de ausência escolar e aspectos como o atendimento recebido na secretaria ou a metodologia empregada pelos professores, todos os entrevistados negam tal influência de forma unânime.

Para os alunos aprovados e em curso, pergunta-se se a possibilidade de uma presença não obrigatória é vista como um fator positivo para continuarem a frequentar a escola. O questionamento recebe significativa concordância, como pode ser percebido nas respostas dos alunos Gean e Gislaine:

Ajuda muito, porque muitas das vezes eu não posso vir todo dia, né. Como se diz, também não ter regra com o horário, porque muitas vezes eu tinha que chegar aqui atrasado. (Gean, aluno aprovado. 2024)

[...] Influenciou porque se eu não vim hoje, eu não perdi tal matéria. Assim, se não deu para chegar às 18h30, eu posso chegar as 19h. Às vezes eu saio atrasada do serviço, tenho que passar em casa pra pegar as coisas, aí chegar depois de ter começado. Esse negócio de

não ter essa regra é de tal a tal horário, ajuda muito a gente, porque a gente pode chegar e... Já aconteceu várias vezes de falar pro professor que iria mais cedo para preparar meu almoço pra amanhã. Então isso influencia muito, influencia a gente a continuar sim. (Gislaine, aluna em curso, 2024)

A flexibilidade do modelo de EJA adotado pelo CESEC proporciona aos alunos a oportunidade de retomar os estudos conforme suas condições de vida se modificam, consolidando a escola como um espaço de recomeço e adaptação às suas trajetórias.

Entre os alunos em curso e aprovados, destaca-se uma participação mais consistente, com todos relatando frequência à escola de três a quatro vezes por semana, ajustada à sua disponibilidade.

Esse dado entra em conflito com a evidência previamente apresentada sobre a frequência mensal de alguns alunos observados, que variava entre cinco e seis vezes por mês, podendo indicar que os alunos em curso tendem a frequentar a escola com maior regularidade ao longo do período letivo.

Essa flexibilidade aparenta atender às demandas específicas desse público, que frequentemente precisa conciliar os estudos com outras responsabilidades. Percebe-se também que ela influencia a escolha dos componentes a serem desenvolvidos, como relata o aluno Gean:

Eu só falto no dia que talvez aquela matéria não tem. Quando eu pego, tento conciliar uma matéria com a outra, um dia que a matéria não está, mas o outro está. Então eu sempre venho os quatro dias a noite, né? Que ao dia não dá pra mim vim (Gean, aluno aprovado. 2024).

Além disso, todos desenvolvem dois componentes curriculares simultaneamente, limite estabelecido pela escola para garantir melhor desempenho nas atividades. Essa limitação não foi alvo de críticas pelos alunos entrevistados, tampouco mencionada como questão por outros estudantes.

As motivações para frequentar a escola são variadas, destacando-se o incentivo de familiares como o principal fator, evidenciando o papel central de ações humanizadoras e práticas pedagógicas contextualizadas na continuidade dos estudos, conforme destacado por Freire (2011).

Seguem-se aspectos relacionados ao acolhimento e ao vínculo com a equipe escolar, como o atendimento, a motivação dos professores e o ambiente positivo. Motivações pessoais, como a vontade de aprender e a busca por um emprego melhor, também foram mencionadas, além da refeição servida, evidenciando a importância de atender às condições materiais dos alunos.

Para muitos estudantes que deixam a jornada de trabalho e se deslocam diretamente para a escola, especialmente no período noturno, a refeição oferecida torna-se essencial para o desempenho acadêmico e o bem-estar. No entanto, surge uma incerteza quanto à continuidade desse fornecimento após a implementação integral do ensino a distância.

Isso ocorre porque, em 2024, os recursos federais destinados à alimentação escolar foram encerrados, com o saldo remanescente recolhido pela União, sob a justificativa de que, com a oferta do ensino remoto, não haveria necessidade de fornecer refeições aos alunos.

Quanto aos recursos estaduais, não há esclarecimentos sobre a receita a ser recebida ou sobre a utilização do saldo remanescente para a continuidade da alimentação. Até o momento, as caixas escolares dos CESEC vinculados a esta SRE foram orientadas a não participarem das chamadas públicas da Agricultura Familiar nem realizarem a aquisição de produtos alimentícios até nova orientação.

Questionados sobre as dificuldades para frequentar as aulas, diferentemente das motivações — que envolvem fatores internos e externos à escola —, os elementos identificados foram exclusivamente externos, relacionados às responsabilidades pessoais e à rotina dos alunos. Os principais desafios mencionados foram os cuidados com a família e o tratamento de saúde, que impactam diretamente a regularidade na frequência escolar.

A vida doméstica, a jornada de trabalho e o cansaço aparecem como fatores secundários, refletindo as pressões do dia a dia e a sobrecarga enfrentada por muitos estudantes. Esses fatores dialogam com Furini, Durand e Santos (2011), que apontam a multiplicidade de saberes e responsabilidades que caracterizam os sujeitos da EJA, muitas vezes divididos entre trabalho, família e estudos.

A distância também é citada, o que sugere dificuldades logísticas para alguns alunos. O custo do transporte é arcado pelo próprio estudante ou por parcerias com o município, como ocorre com os alunos de Central de Minas, onde a prefeitura se

compromete a fornecer meio de deslocamento para estudantes que frequentam cursos técnicos, faculdades e a EJA, facilitando o acesso à educação na cidade.

Um ponto relevante quanto ao futuro da modalidade em sua oferta a distância diz respeito à preferência unânime pelo ensino presencial entre os alunos frequentes. Esses aspectos reforçam a importância do contato direto com professores e colegas, fator que, segundo Ceratti (2008), é crucial para fortalecer o pertencimento ao espaço escolar.

Esse ponto é reiterado pelas sugestões dos alunos entrevistados, que indicam a ampliação de aulas práticas e projetos com oficinas como formas de motivação, além de enfatizarem a importância da continuidade do atendimento presencial, já que alguns alunos desta escola consideram que, com a implementação da educação a distância, os atendimentos presenciais não mais ocorrerão.

Quando questionados sobre a motivação e a organização para estudos autônomos realizados remotamente, a maioria dos entrevistados apontou que teria dificuldades em se organizar, administrar ou executar essas tarefas de forma independente, destacando a importância da presença do professor para auxiliar no gerenciamento dessas demandas.

Esse comportamento é compatível com a teoria de Freire (2011), que enfatiza a importância da mediação do educador no processo de aprendizagem, especialmente para alunos da EJA, que muitas vezes enfrentam desafios adicionais na autogestão do estudo.

Considerando o desafio identificado, é necessário refletir sobre a implementação de ações voltadas para motivação, orientação em práticas de organização, gerenciamento de estudos e estímulo ao protagonismo; propostas estas que serão consideradas no PAE.

Feita a apresentação dos resultados referentes às entrevistas com os alunos presentes, a partir deste ponto, são analisadas as respostas obtidas nas entrevistas com os alunos em situação de busca ativa ou desistência.

As percepções dos alunos evidenciam não apenas a valorização do contato presencial com os professores, mas também uma preocupação concreta com as mudanças metodológicas propostas na nova matriz curricular.

Devido à sua ausência, algumas perguntas diferem das aplicadas ao grupo de alunos frequentes, com o objetivo de identificar os fatores que determinaram seu afastamento dos estudos. Para isso, consideram-se os dados apresentados no Quadro 13.

Quadro 13 – Aspectos que influenciam a frequência e a permanência dos alunos no CESEC.

Itens do questionário	Incidência das respostas
Histórico de interrupção dos estudos no CESEC	Não (2); sim, iniciou e não retornou (3); sim, fez matrícula e não retornou (1).
Influência do atendimento ou metodologia na desistência	Não (6)
Motivação para retomar os estudos	Sim (6).
Fator que motiva a continuidade	Concluir os estudos (3); melhor oportunidade de trabalho (3); curso superior (3).
Nº de componentes curriculares concluídos	nenhum (1); um (1), quatro (1); cinco (2); seis (1);
Influência da carga horária obrigatória na desistência	Não (6)
Preferência por estudo presencial ou plataforma de ensino	Presencialmente (4), ambos (1); plataformas de ensino (1).
Sugestões à escola para ajudar a conciliar estudos e rotina	Nada (3); manter como está (1); incentivar a presença (1); não soube apontar (1); deixar levar o material (1); eliminar a carga horária obrigatória (1).
Experiência desmotivadora na escola	Ausência de professor (1); não poder levar as atividades para casa (1); abordagem do professor (1); nenhuma (3).
Contato da escola incentivando o retorno (Busca Ativa) e impacto na decisão de retorno	Sim (1); sim, motivou o retorno (3); não, mas teria feito a diferença como motivador (2).

Fonte: Elaborado pela autora com base respostas das entrevistas realizadas (2024).

Os dados apresentados sobre os alunos em situação de busca ativa ou desistência revelam tanto potencialidades quanto desafios para a gestão escolar. A interrupção dos estudos emerge como um desafio significativo e, conforme as informações coletadas, trata-se de um fenômeno recorrente.

A maioria dos entrevistados relatou ter interrompido os estudos em outras ocasiões, não retornando após iniciar um componente curricular ou até mesmo após efetivar a matrícula. Isso indica que o abandono escolar não constitui um evento isolado, mas uma situação contínua na trajetória desses alunos no CESEC.

Tal constatação corrobora os dados apresentados anteriormente sobre as matrículas que se estendem ao longo dos anos, refletindo episódios de desistências e retornos.

Cabe destacar que, embora o abandono seja um padrão recorrente, os alunos não apontaram o atendimento recebido nem as metodologias aplicadas como fatores determinantes para essa desistência.

Isso sugere que, apesar de eventuais dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, os alunos não associam diretamente o abandono a possíveis falhas nos processos pedagógicos ou no suporte oferecido pela instituição.

Essa desassociação pode indicar que os motivos da desistência estão mais relacionados a fatores externos ou pessoais, o que, contudo, não isenta a escola da responsabilidade de identificar fatores internos que possam afetar a continuidade dos estudos. Jesus (2019), como gestor de um CESEC, aponta que

é necessário que a equipe gestora, juntamente com toda a equipe de servidores do CESEC, perceba e reconheça a existência desses fatores internos que conduzem à descontinuidade dos estudos no CESEC pesquisado, para que, posteriormente, possam propor ações eficazes, a fim de que, por meio da mobilização de toda a equipe de trabalho, o problema possa ser atenuado (2019, p. 81-82).

Alguns alunos enfrentam desafios significativos na execução dos componentes curriculares, como evidenciado por aqueles que não concluíram nenhum componente ou concluíram apenas um durante sua permanência na escola. Esses casos indicam dificuldades substanciais para acompanhar o ritmo das atividades.

Em sua pesquisa, Jesus (2019) depara-se com situações em que os alunos apresentam defasagem em leitura e escrita, o que afeta diretamente a continuidade dos estudos. O autor percebe que

[...] a instituição necessita se adequar para que seja otimizado o seu atendimento no intuito de que seus alunos se sintam realmente

acolhidos e que sejam atendidas suas demandas e necessidades, com um currículo que faça uma ponte com seu cotidiano, criando novas formas de ensino cada vez mais dinâmicas e que atenda seus interesses pessoais e/ou profissionais (2019, p. 118).

Diante da diversidade de sujeitos, com suas diferentes realidades, Ceratti (2008) acredita que o professor deve criar possibilidades de desafiar seus alunos com base no diálogo, problematizando para que o aluno desenvolva seu próprio raciocínio, a partir de sua realidade.

Esse papel se estende à gestão pedagógica, que deve estar atenta à criação de estratégias para identificar desafios e implementar práticas educativas inclusivas e contextualizadas, que considerem as vivências e os saberes prévios dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem significativo e motivador, como idealiza Oliveira (1999).

A reflexão sobre a importância da gestão escolar nas práticas educativas da EJA é destacada por autores que enfatizam a necessidade de um diálogo constante entre alunos, professores, gestores e a comunidade social, visando à construção de uma educação cidadã e de qualidade.

Ao se considerar os alunos, os demais demonstram um progresso mais consistente, tendo concluído, em média, metade dos componentes do nível em curso. Vale ressaltar que a matriz curricular aplicada ainda segue a versão anterior àquela estabelecida pela Resolução nº 4.955/24.

Destaca-se, ainda, o caso de uma aluna que conclui componentes curriculares tanto pela Banca Permanente de Avaliação quanto pelo curso regular, refletindo uma característica diferenciada do CESEC: a oferta de formatos alternativos para a conclusão dos estudos.

A motivação para retomar os estudos é um fator positivo e unânime entre os entrevistados. A maioria expressa o desejo de concluir sua formação básica, buscar melhores oportunidades de emprego ou, até mesmo, prosseguir com um curso superior. Esses aspectos indicam um vínculo ainda forte com a educação, o que representa uma oportunidade significativa para a gestão.

A escola pode explorar essa motivação como ponto de partida para reintegrar esses alunos ao ambiente escolar, criando estratégias que atendam suas necessidades e desafios, promovendo sua continuidade nos estudos.

Ao serem questionados sobre possíveis experiências negativas que poderiam ter motivado a desistência, uma aluna relata que o professor da disciplina que cursava não comparece à escola no horário estipulado, o que resultou na perda de sua ida à instituição.

Embora o absenteísmo de professores seja baixo, ele ocorre em circunstâncias além do controle da gestão, como licenças médicas, intimações para júri popular e solicitações de outras escolas para participação em eventos.

Com exceção das licenças de saúde e convocações, que são afastamentos legais, qualquer outra impossibilidade de comparecimento ou atraso dos professores é tratada pela supervisão pedagógica, que se responsabiliza por providenciar o direcionamento adequado aos alunos, evitando que fiquem sem atendimento.

Porém, esse relato evidencia uma fragilidade da escola, destacando a importância de se implementar um sistema eficaz de controle e registro para monitorar a frequência dos alunos que comparecem, mesmo na ausência do professor, assegurando que sejam devidamente acolhidos e atendidos.

Ao se considerar elementos internos que provocam a desistência dos alunos, o cumprimento da carga horária obrigatória por componente curricular não é apontado pelos entrevistados como um fator influente.

No entanto, um dos alunos sugere que a não realização dessa carga horária possa ser considerada ao pensar em maneiras de incentivar a frequência.

Além disso, outras sugestões são apresentadas, como a liberação dos materiais para que os alunos possam desenvolvê-los em casa e a continuidade do contato com os alunos ausentes, incentivando seu retorno.

Essa última sugestão está alinhada a uma prática já realizada pela escola, a Busca Ativa, que é apontada como um ponto positivo, com parte dos alunos relatando que o contato da escola foi motivador para um possível retorno.

Isso indica que o acolhimento e a abordagem personalizada desempenham um papel crucial no processo de reintegração escolar.

Um ponto negativo levantado, de grande relevância nos achados da pesquisa, diz respeito à impossibilidade de os alunos levarem materiais para casa para a execução das atividades — uma limitação mencionada tanto por alunos ausentes quanto por alunos frequentes.

Eu sugeria mesmo, assim, de verdade, é a questão do material. Eu acho que ajuda muito. Para quem não quer estudar não faz diferença você deixar aqui ou você levar. Mas para quem realmente quer estudar, faz diferença ele poder levar o material para casa. Muita diferença. (Larissa, aluna em curso, 2024)

Esse aspecto abre uma oportunidade para a reconsideração, por parte da equipe gestora, sobre a prática adotada, visando à flexibilização e adaptação do processo de ensino às necessidades dos alunos.

Reavaliar decisões previamente tomadas reflete a perspectiva de Luck (2009), que destaca a importância de a gestão escolar “tomar decisões de forma contínua, avaliando a necessidade de correção de rumos, reorganização e reorientação de ações” (p. 34), aspecto considerado no desenvolvimento do PAE.

Algumas perguntas da entrevista são direcionadas considerando-se as mudanças previstas para o formato de estudos na Educação a Distância. Quando questionados sobre a preferência entre executar as atividades na escola ou de forma virtual, as respostas revelam uma predominância pela modalidade presencial.

Quatro alunos optam por essa forma de ensino, o que sugere que, para esses estudantes, o contato direto com os professores representa um fator importante no processo de aprendizagem.

Aline, aluna que conclui os estudos no CESEC e atualmente cursa o ensino superior, ao ser questionada se optaria por estudar na escola ou por meio de plataformas virtuais, relata sua dificuldade com o ambiente virtual:

Na escola! Esse negócio de on-line, nossa senhora! É porque hoje eu tô fazendo faculdade e eu tô fazendo on-line. E eu tô vendo a dificuldade. Presencial é só a aula prática e tem pouca aula prática. On-line é muita coisa, é muito conteúdo, não tem como pegar tudo não. O professor dá assistência, mas assim, num é... (Aline, aluna aprovada, 2024)

Os dois alunos mais jovens, entre os doze entrevistados, demonstram aceitação quanto à execução das atividades por meio de plataformas digitais.

Ambos utilizam esses recursos nos anos de 2020 e 2021, durante a pandemia de COVID-19, quando as atividades são realizadas pelo REANP e envolvem o uso de tecnologias para a devolutiva das tarefas.

Me sinto. Eu consigo fazer no site... online né? Eu consigo, mas eu prefiro vir na escola também. Pra tirar dúvidas, sabe? (Maria, aluna em busca ativa, 2024)

A familiaridade com ferramentas digitais atrai os jovens, pois são instrumentos com os quais já possuem certo domínio.

Contudo, o ensino por plataformas digitais envolve muito mais do que a simples familiaridade com equipamentos eletrônicos, exigindo habilidades como autogestão, autonomia e disciplina.

Um ponto sensível desta análise refere-se aos processos de Busca Ativa. Para os alunos, o contato realizado durante o período de ausência é percebido como uma oportunidade de retorno à escola. No entanto, ao se considerar a execução desse processo, observa-se certa resistência por parte de alguns professores.

Identifica-se, assim, uma fragilidade na prática, não apontada diretamente nas entrevistas, mas perceptível a partir da análise dos dados dos alunos matriculados em 2024 e das evidências apresentadas no Capítulo 2. A escola dedica-se ao resgate dos alunos, porém não apresenta evidências sólidas das ações realizadas.

O registro dos dados dos alunos envolvidos na busca ativa é feito de forma incompleta, sem continuidade e sem análise posterior, sendo conduzido de maneira superficial. Luck (2011) aponta que

O registro, organização e sistematização dos dados são imprescindíveis para se poder comparar, articular e associar resultados obtidos por diferentes instrumentos. Sem essa comparação e associação é impossível construir uma visão abrangente dos dados e transformá-los em informações úteis para a compreensão da realidade educacional, os efeitos de suas práticas e a tomada de decisão para futuras intervenções (2022, p. 51).

Isso sugere que a equipe gestora ainda carece de um melhor aproveitamento desses dados, assim como de uma abordagem mais sistemática para extrair informações relevantes para o gerenciamento pedagógico.

A escola não demonstra, até o momento desta pesquisa, uma preocupação consistente com o acompanhamento das taxas de matrícula, conclusão e evasão, tampouco com a realização de um estudo de perfil dos alunos. Não há um processo

estruturado de captação e análise de dados, e essa lacuna será considerada na elaboração do PAE.

Diante do exposto, os resultados coletados nas entrevistas fornecem informações valiosas para uma análise geral sob a ótica da gestão escolar, permitindo compreender os comportamentos e motivadores da continuidade dos alunos frequentes e infrequentes.

As informações obtidas não apenas identificam os fatores que contribuem para a permanência dos estudantes, mas também apontam desafios que devem ser cuidadosamente avaliados.

Com base nessa análise, torna-se possível traçar estratégias de intervenção que priorizem ações de acolhimento, flexibilização do modelo de ensino e adequação das condições materiais, visando à redução da evasão e à promoção de um ambiente mais inclusivo e adaptado às realidades dos alunos. Assim, os dados se configuram como ponto de partida crucial para que a gestão escolar aprimore suas práticas e promova o sucesso dos estudantes na modalidade EJA.

3.3.4 Desafios e potencialidades na permanência dos alunos do CESEC: uma análise da gestão escolar e suas estratégias de inclusão e suporte

O cenário evidenciado por esta pesquisa revela a complexidade dos desafios e das potencialidades relacionadas à permanência dos alunos no CESEC, refletindo diretamente nas taxas de conclusão dos componentes curriculares, conforme demonstrado neste estudo.

Para fins de análise das estratégias a serem consideradas pela gestão, esta seção abordará exclusivamente os elementos internos à escola.

Tratando-se da permanência, os motivadores encontrados estão diretamente vinculados a elementos pessoais dos alunos, como a necessidade de ajudar os filhos nas tarefas escolares, concluir os estudos e conseguir melhores oportunidades de emprego.

O acolhimento realizado por professores e servidores se apresenta como um fator interno de permanência. As percepções e experiências dos alunos entrevistados também revelam um espaço de acolhimento e incentivo, que favorece

sua participação ativa, como demonstrado pelas descrições positivas sobre o relacionamento com professores e colegas.

É preciso transformar esse acolhimento em estratégias concretas de permanência, como o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e o uso de metodologias ativas que envolvam os estudantes em seu processo de aprendizagem, garantindo maior sentido ao conteúdo abordado em suas realidades cotidianas.

No entanto, alguns aspectos relacionados ao atendimento prestado por professores são destacados como fatores negativos que podem contribuir para o abandono de componentes curriculares. Entre eles, estão a ausência do professor nos dias de atendimento, a exposição de críticas de forma explícita diante de outros alunos, ou ainda um discurso desmotivador em relação ao potencial do estudante — ações interpretadas como pouco éticas.

A gestão escolar deve investir na formação contínua dos professores para que todos adotem uma postura colaborativa e ética, garantindo um clima escolar mais inclusivo e estimulante, especialmente no contexto da EJA semipresencial e EaD.

Um fator crítico à gestão está relacionado à metodologia desenvolvida para alunos com defasagem crítica de aprendizagem, especialmente jovens e adultos que nunca frequentaram a escola regular ou que são analfabetos funcionais.

Para Luck (2000), a gestão estratégica nas escolas deve priorizar ações que promovam a equidade e garantam o acesso a oportunidades educacionais de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua trajetória prévia.

Este achado evidencia a necessidade de uma abordagem pedagógica mais personalizada, que respeite os diferentes níveis de aprendizagem, leve em consideração a trajetória escolar do aluno regresso e esteja atenta ao perfil do estudante que apresenta dificuldades específicas.

Dessa forma, é fundamental que a gestão busque alternativas para suprir as necessidades de atendimento desses alunos, considerando que a ausência de um professor alfabetizador ou a insuficiência de capacitação adequada dos orientadores compromete a implementação de práticas pedagógicas direcionadas a esse grupo que, embora represente uma parcela reduzida, está presente na escola.

Com relação à metodologia utilizada nos materiais e nas aulas, os resultados evidenciam uma boa relação entre os conteúdos ministrados e a vida cotidiana dos alunos. Este é um ponto positivo, pois, como destaca Ceratti (2008), a evasão escolar frequentemente está associada à desconexão entre o currículo e as realidades dos estudantes.

Contudo, um pedido feito tanto por alunos frequentes quanto infrequentes, apontado inclusive como medida negativa e até mesmo sugestão de melhoria, foi a liberação do material para execução das tarefas fora da escola.

Há também alunos que relataram dificuldades na execução das atividades, devido ao tempo afastado dos estudos e à dificuldade com alguns componentes curriculares específicos.

A pesquisa revela outra lacuna importante: a necessidade de maior atenção dos professores na organização de estudos autônomos para o EaD, uma vez que a maioria dos alunos aponta não conseguir se organizar de maneira eficaz para a realização de atividades fora do ambiente escolar. Isso exige uma reflexão sobre as metodologias de ensino e uma possível adaptação da gestão pedagógica.

Embora os alunos tenham identificado fontes de informação por meio de outros estudantes e funcionários, é necessário que o CESEC desenvolva estratégias de divulgação mais sistemáticas e acessíveis, ampliando o alcance das informações sobre matrículas, programas e ações pedagógicas.

A gestão escolar deve considerar as especificidades da comunidade local e adotar métodos de comunicação que integrem as novas tecnologias e os meios tradicionais, de modo a garantir que todos os interessados tenham acesso pleno às informações.

Quanto aos fatores que influenciam a permanência ou desistência dos alunos do CESEC, são percebidos pontos positivos e desafios que a gestão escolar precisa considerar ao elaborar um plano de ação educacional.

Nele, intervenções e ajustes devem ser implementados de forma integrada e planejada, podendo resultar em uma significativa diminuição da taxa de desistência no CESEC, promovendo a permanência dos alunos e, ao mesmo tempo, contribuindo para uma educação mais inclusiva e transformadora.

A gestão escolar deve, portanto, empenhar-se em criar um plano de ação contínuo, que busque constantemente a melhoria das condições de aprendizagem,

levando em conta a diversidade das trajetórias dos alunos e a importância de um ambiente escolar acolhedor e motivador.

A realização de reuniões e assembleias na escola conta com boa presença dos alunos frequentes, mas não motiva o envolvimento dos participantes nas tomadas de decisões.

Cabe à gestão escolar, nesse aspecto, aprimorar estratégias para estimular o envolvimento dos estudantes nos processos decisórios, possibilitando que contribuam ativamente para melhorias e correções necessárias na escola, consolidando um ambiente mais democrático e colaborativo.

A participação de todos os segmentos da comunidade escolar é essencial para a definição de metas e o desenvolvimento de ações que considerem a escola de forma integrada.

Veiga e Resende (2021) argumentam que o PPP deve atuar como um instrumento norteador, refletindo os anseios e as necessidades de todos os atores envolvidos, além de descrever, de maneira clara e objetiva, as práticas pedagógicas adotadas pela escola.

O planejamento da gestão escolar e pedagógica do CESEC deve ser constantemente reavaliado à luz das necessidades dos alunos e das condições da realidade local. Diante da mudança de oferta de ensino para a modalidade a distância, o CESEC deve reavaliar seu Projeto Político-Pedagógico, incorporando as novas normativas e metodologias aplicáveis à instituição.

Essa revisão deve contemplar todos os aspectos administrativos e pedagógicos envolvidos. Assim, conforme a proposta apresentada no PAE, a reformulação do referido documento levará em conta as potencialidades e os desafios identificados nesta pesquisa.

Com base nos aspectos discutidos na seção 3.3, a partir da análise das informações obtidas nas entrevistas, o capítulo seguinte apresentará a proposta do Plano de Ação Educacional (PAE) a ser desenvolvido e implementado no CESEC.

Essa proposta será elaborada considerando as potencialidades e os desafios identificados, com o objetivo de promover a permanência dos alunos e assegurar a conclusão dos componentes curriculares.

4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: GERENCIAMENTO ESCOLAR EM PROL DA PERMANÊNCIA DOS ALUNOS

Nos capítulos anteriores desta pesquisa, discutem-se os desafios enfrentados pela gestão escolar diante das elevadas taxas de evasão e das baixas taxas de conclusão entre os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com ênfase no período de 2017 a 2023.

Para identificar as causas dessa problemática, aplicam-se questionários e realizam-se entrevistas com 12 participantes, incluindo alunos frequentes e infrequentes das diferentes etapas de ensino.

Com base nas informações coletadas, este capítulo apresenta a proposta de um Plano de Ação, fundamentado na investigação dos fatores que influenciam ou impactam a continuidade e a conclusão dos componentes curriculares pelos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos do CESEC Prefeito José Romero Duque.

A proposta tem como objetivo reduzir os índices de evasão e implementar estratégias eficazes que favoreçam a permanência dos alunos, tornando o ambiente mais inclusivo e favorável ao aprendizado.

A análise dos dados, articulada com os referenciais teóricos apresentados, revela uma combinação de fatores que influenciam diretamente a permanência e o desempenho dos alunos.

Entre os fatores externos mais citados estão as responsabilidades familiares, os problemas de saúde, as longas jornadas de trabalho, a distância da escola e o cansaço físico. Esses elementos se mostram barreiras significativas ao engajamento dos alunos.

A literatura utilizada reforça que atender às necessidades dos jovens e adultos exige uma abordagem que respeite suas realidades socioeconômicas e condições cotidianas. Para que os alunos se sintam valorizados e acolhidos, a escola deve adotar práticas que dialoguem com seus contextos e demandas específicas.

Além disso, a falta de formação específica para professores que atuam na EJA leva muitos educadores a utilizarem práticas pedagógicas inadequadas ao perfil dos alunos, o que pode afetar tanto a dinâmica de ensino quanto as relações com os

estudantes. Essa lacuna na formação constitui um desafio a ser superado para melhorar a qualidade do atendimento educacional.

O estudo abrange o período de 2017 a 2024 e aponta caminhos para enfrentar as dificuldades que comprometem a permanência e a conclusão dos alunos.

O PAE apresenta três propostas que incluem, respectivamente: o aprimoramento do planejamento pedagógico, considerando a diversificação de metodologias voltadas à EJA, seus sujeitos e particularidades; ações de incentivo à permanência, considerando um espaço de acolhimento e a busca ativa dos alunos evadidos; e o aprimoramento da gestão escolar no monitoramento de dados sobre os alunos matriculados e em risco de evasão, bem como o alinhamento com a gestão pedagógica quanto às medidas em curso.

Todas essas propostas são apresentadas nas próximas seções.

4.1 FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O fortalecimento das práticas pedagógicas apresenta-se como uma estratégia fundamental para capacitar e sensibilizar os professores quanto ao uso de metodologias voltadas para a EJA, promovendo o desenvolvimento de competências que favoreçam os diferentes perfis dos estudantes da modalidade.

Jesus, em sua pesquisa, constata que os professores,

apesar de não terem uma formação específica e capacitações para atuarem nessa modalidade de ensino, se declararam preparados, por meio dos seus diversos saberes, para lidar com o público de EJA, principalmente a experiência adquirida ao longo dos anos de atuação nessa modalidade (Jesus, 2019, p. 97).

Essa postura dos professores compromete a qualidade dos materiais produzidos, uma vez que acreditam que estes já se encontram adequados à modalidade.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade de formações voltadas à sensibilização quanto à política pública da EJA e às especificidades de seus sujeitos.

Essas formações têm como objetivo articular os docentes no desenvolvimento de materiais pedagógicos adaptados aos diferentes níveis de aprendizagem, promovendo maior acessibilidade ao conteúdo.

Paralelamente, prevê-se a implementação de um programa de reforço pedagógico, com foco na superação das dificuldades específicas dos alunos, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática básica.

Para organizar e detalhar a execução dessa estratégia, o Quadro 14, a seguir, sintetiza as ações, responsabilidades, prazos e recursos necessários para sua implementação.

Quadro 14 – Propostas para fortalecimento das práticas pedagógicas.

O que será feito?	Capacitar professores em metodologias da EJA para desenvolver materiais adaptados e oferecer suporte pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem.
Por que será feito?	Para melhorar a qualidade do ensino, atender às necessidades específicas dos alunos da EJA e promover a inclusão, reduzindo dificuldades de aprendizagem e incentivando a conclusão dos componentes curriculares.
Por quem será feito?	Gestor escolar, especialistas, professores e PEUB.
Onde será feito?	Nas instalações do CESEC.
Quando será feito?	Capacitações trimestrais, produção de materiais até o final do semestre e oferta contínua de suporte pedagógico.
Como será feito?	Por meio de oficinas formativas, rodas de conversa, troca de experiências, produção colaborativa de materiais adaptados e implementação de espaço na biblioteca para realização do reforço pedagógico.
Quanto custará?	R\$ 30.000,00 destinados à impressão do material produzido, utilizando recursos do Fortalecimento da Aprendizagem, PDDE Básico e Manutenção Estadual.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A capacitação dos profissionais tem como objetivo desenvolver competências que ampliem a compreensão dos perfis dos estudantes, possibilitando uma abordagem pedagógica mais personalizada e eficaz.

Essa iniciativa alinha-se às atribuições do orientador de estudos, conforme a Resolução nº 4.955 (Minas Gerais, 2024), que determina como responsabilidade “planejar estratégias diferenciadas para as orientações de estudos e atendimento aos estudantes” (p. 7).

Os encontros de qualificação ocorrerão trimestralmente, durante as reuniões do Módulo II. Na ausência de especialistas em EJA no município ou em regiões

próximas que possam ministrar as capacitações, a responsabilidade recai sobre a gestão escolar e os especialistas da instituição, que assumem a execução e o acompanhamento do processo formativo.

A reformulação dos materiais, por sua vez, visa contemplar a diversidade de níveis de aprendizagem e ampliar as possibilidades de estudo, tanto no ambiente escolar quanto em casa.

Essa produção prioriza as competências e habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Fundamental e Médio, bem como as habilidades foco da EJA, em alinhamento com a nova resolução dos CESEC. A conclusão dos materiais adaptados ocorrerá ao final do semestre, garantindo sua disponibilidade para uso e distribuição entre os alunos.

Durante as entrevistas realizadas com os estudantes, muitos destacam a necessidade de levar os materiais para casa, a fim de facilitar os estudos e aprofundamentos fora do ambiente escolar.

Considerando esse pedido, o material será disponibilizado em formato físico e digital, permitindo o acesso universal, independentemente das condições tecnológicas dos alunos. Essa medida visa assegurar maior flexibilidade no processo de aprendizagem e garantir que todos tenham condições adequadas para avançar em seus estudos.

Os custos dessa ação envolvem a impressão e encadernação do material didático adaptado, que será disponibilizado ao aluno e utilizado em sala de aula, bem como a aquisição de insumos para impressão de materiais na própria escola, a serem utilizados nas práticas pedagógicas ou como complementares às apostilas.

Além dos recursos financeiros envolvidos na produção dos materiais didáticos adaptados, é fundamental considerar o tempo dedicado pelos professores à sua elaboração, o que representa um investimento significativo de esforço e organização.

Para otimizar esse processo sugere-se que esse trabalho seja incorporado à carga horária extraclasse dos docentes. A produção pode ser realizada em momentos de planejamento individual, bem como em reuniões coletivas organizadas por área de conhecimento, favorecendo a troca de experiências, a construção colaborativa dos materiais e a integração entre os componentes curriculares,

contribuindo para maior coerência didático-pedagógica e alinhamento às demandas específicas da EJA.

Ressalta-se que os recursos necessários já estão disponíveis, oriundos de verbas federais, como o PDDE Básico e o Programa de Fortalecimento das Aprendizagens, não sendo necessária a solicitação de novos recursos aos cofres públicos.

O suporte pedagógico proposto destina-se a alunos com dificuldades no desenvolvimento de atividades que exigem leitura, escrita, interpretação e cálculos básicos, e que demandam intervenção pedagógica. O professor identificará as dificuldades do aluno e o encaminhará ao especialista, que realizará um diagnóstico de aprendizagem.

Caso seja necessário material adaptado, o especialista repassará as informações ao professor para a elaboração de conteúdos personalizados. Se o diagnóstico indicar necessidade de intervenções específicas em letramento ou alfabetização, o aluno será encaminhado ao reforço pedagógico, realizado com o apoio das especialistas e do professor do PEUB.

As sessões de reforço ocorrerão mediante agendamento, sendo realizadas na biblioteca e no laboratório de informática, e configuram-se como uma ação contínua da escola, com foco no acompanhamento constante do desempenho dos alunos e no atendimento às suas necessidades específicas.

4.2 INCENTIVO À PERMANÊNCIA

A segunda proposta tem como objetivo promover o engajamento dos alunos e fortalecer o vínculo com a escola por meio de atividades práticas e coletivas interdisciplinares, além de incentivar a participação ativa nas assembleias e reuniões escolares.

Adicionalmente, contempla ações contínuas de busca ativa para o resgate de estudantes evadidos, bem como estratégias de divulgação voltadas à captação de novos alunos.

O Quadro 15, a seguir, apresenta as ações a serem desenvolvidas nessa proposta.

Quadro 15 – Propostas para motivar a permanência e participação ativa nas assembleias escolares.

O que será feito?	Organização de assembleias e eventos interdisciplinares para fortalecer a relação entre escola, alunos e comunidade, com foco na divulgação da escola.
Por que será feito?	Para promover uma maior integração entre a escola, os alunos e a comunidade, criando um ambiente mais acolhedor e participativo. Busca-se também aumentar a visibilidade da instituição, atraindo novos alunos e recuperando aqueles que se evadiram, contribuindo assim para a melhoria da permanência escolar e o fortalecimento da rede de apoio educacional.
Por quem será feito?	Todos os servidores e comunidade local.
Onde será feito?	CESEC, comunidades locais e plataformas digitais.
Quando será feito?	Atividades e assembleias mensais; busca ativa e divulgação contínuas.
Como será feito?	Planejamento de atividades e assembleias, visitas domiciliares, campanhas digitais e eventos comunitários.
Quanto custará?	R\$8.000,00 destinado a custos com materiais para atividades e confecção de cartazes e panfletos publicitários.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O desenvolvimento de uma ação voltada à realização de assembleias com os estudantes e servidores tem como objetivo promover encontros regulares, incentivando a participação ativa nos processos decisórios da escola.

Nessas assembleias, os estudantes poderão opinar sobre sugestões de investimento para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a aplicação de recursos e a escolha de temas para práticas, atividades e oficinas que estejam alinhadas aos seus interesses.

A iniciativa visa à construção de um ambiente escolar mais acolhedor e participativo, fomentando o protagonismo juvenil e fortalecendo o senso de pertencimento. Para Jesus (2019),

Tornar o ambiente escolar cada vez mais acolhedor deve ser um objetivo constante de toda a equipe escolar, para que possibilite a permanência e promova o sucesso escolar, evitando dessa forma o problema da não permanência (2019, p. 81).

Essa ação reforça os princípios da gestão democrática e do planejamento participativo, ao incluir alunos e servidores no processo de tomada de decisões e ao fortalecer os vínculos com a comunidade escolar.

As assembleias serão promovidas mensalmente, tendo como ponto de partida datas comemorativas, com o objetivo de estimular o envolvimento dos participantes. Os custos previstos envolvem a confecção de materiais temáticos e insumos diversos para viabilizar as práticas sugeridas pelos participantes.

Além disso, a escola pretende ampliar sua visibilidade por meio de estratégias de divulgação voltadas para a atração de novos alunos e a reconexão com aqueles que interromperam os estudos. A ação está vinculada à Busca Ativa, reconhecendo a importância do resgate do aluno evadido e considerando-o como elemento essencial para o funcionamento da escola.

A iniciativa será contínua e demandará recursos para a produção de folhetos informativos e materiais de divulgação, que atuarão como ferramentas estratégicas para o fortalecimento dos laços com a comunidade escolar e para a promoção da integração entre alunos, ex-alunos e a escola.

4.3 APRIMORAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR

O aprimoramento da gestão escolar configura-se como um elemento essencial para a consolidação de práticas eficazes, capazes de contemplar tanto as dimensões administrativas quanto as pedagógicas da escola.

Esta proposta prevê a reformulação do PPP, a implementação de uma gestão democrática e participativa, além do fortalecimento do alinhamento entre as gestões escolar e pedagógica, a partir da utilização sistemática de dados para análise, acompanhamento e correção de possíveis falhas no processo educativo.

Nesse contexto, torna-se indispensável que a gestão escolar assuma um papel propositivo e articulador, capaz de mobilizar a comunidade escolar em torno de objetivos comuns voltados à permanência e ao sucesso dos alunos.

A escuta ativa, o planejamento coletivo e a valorização da participação docente e discente configuram-se como estratégias fundamentais para promover uma cultura institucional comprometida com a melhoria contínua.

Dessa forma, a gestão deixa de ser apenas operadora de rotinas administrativas e passa a atuar como agente transformador das práticas escolares.

O detalhamento das ações previstas, bem como sua execução, encontra-se apresentado no Quadro 16.

Quadro 16 – Propostas para aprimorar a gestão escolar e reavaliar processos em curso.

O que será feito?	Reformular o PPP da escola, incorporando as diretrizes da nova resolução e reavaliar as ações em andamento, com o objetivo de fortalecer a gestão participativa e promover um alinhamento pedagógico baseado em análise de dados.
Por que será feito?	A reformulação do PPP visa garantir conformidade com a nova resolução, fortalecer a gestão participativa e alinhar as práticas pedagógicas com base em dados, promovendo intervenções mais eficazes e alinhadas aos objetivos educacionais da escola.
Por quem será feito?	Equipe gestora e demais servidores e alunos.
Onde será feito?	No próprio CESEC.
Quando será feito?	Ocorrerá ao longo do ano primeiro semestre.
Como será feito?	A reformulação do PPP será feita de forma colaborativa, com a análise de dados e reuniões envolvendo professores, servidores, alunos e a comunidade escolar. O processo será realizado em etapas, garantindo ajustes contínuos para alinhar as práticas pedagógicas às novas diretrizes e necessidades da escola.
Quanto custará?	Não haverá custo, uma vez que sua impressão será feita com insumos já adquiridos pela escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A reformulação do PPP torna-se imprescindível diante da nova resolução normativa do CESEC, que regulamenta a oferta de ensino na modalidade a distância.

Essa mudança exige o alinhamento das ações escolares à nova configuração da modalidade, valorizando a gestão participativa na tomada de decisões. A reformulação do PPP deverá ocorrer de forma contínua, sendo que o primeiro volume da versão atualizada tem previsão de apresentação ao final do primeiro semestre de 2025.

Para assegurar a participação ativa de todos os envolvidos, as reuniões com os servidores ocorrerão durante os encontros do Módulo II, enquanto os alunos e a comunidade serão consultados nas assembleias coletivas, promovendo um diálogo permanente e a construção compartilhada do documento.

A comunicação efetiva entre a gestão pedagógica e a gestão escolar é essencial para assegurar a qualidade do processo educativo. Essa comunicação permite que ações, estratégias e recursos sejam direcionados de forma coesa, convergindo esforços para o alcance dos objetivos institucionais.

Contudo, essa articulação não pode se restringir ao cumprimento formal das diretrizes: é necessário o monitoramento contínuo de dados e indicadores

institucionais, que revelem a dinâmica pedagógica e subsidiem a tomada de decisões fundamentadas.

Segundo Ceratti (2008), cabe à equipe gestora implementar

levantamentos periódicos dos alunos evadidos; ouvir os professores e alunos, e após, proposição de ações no combate à evasão escolar; estudo da Proposta Pedagógica e de Projeto Político Pedagógico da escola com a finalidade de mostrar como é o trabalho na EJA, seus objetivos, o encaminhamento metodológico, o atendimento do jovem e ao adulto e o sistema de avaliação; proposição de inovações pedagógicas com aulas mais dinâmicas e preparação de atividades diferenciadas e personalizadas para alunos adultos e com dificuldades de aprendizagem (Ceratti, 2008, p. 26).

Esse desenvolvimento será promovido por meio de reuniões mensais entre a gestora, a secretaria e as especialistas, nas quais serão apresentados e analisados dados relevantes, como o número de matrículas, a taxa de conclusão, a quantidade de alunos em situação de busca ativa, o número de estudantes matriculados que não estão cursando nenhum componente curricular, bem como as ações de busca ativa em andamento.

Essas reuniões têm como objetivo alinhar as ações institucionais com base em dados concretos, fortalecendo estratégias para o resgate de alunos evadidos e para a avaliação contínua do desenvolvimento das ações pedagógicas.

A partir dessas análises, serão propostas intervenções pontuais, com os devidos ajustes no processo de ensino-aprendizagem, visando à continuidade e ao sucesso educacional dos estudantes.

4.4 AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

A avaliação e o monitoramento não constituem ações diretas do PAE, mas configuram-se como medidas essenciais para garantir sua efetiva implementação.

Devem ser realizados de forma contínua, com base em dados concretos e estratégias colaborativas, a fim de assegurar a eficácia das intervenções propostas.

A primeira ação de monitoramento compreenderá reuniões mensais com a gestão escolar, a secretaria e as especialistas, nas quais serão analisados indicadores-chave, como o número de matrículas, as taxas de conclusão, a

quantidade de alunos em situação de busca ativa e o acompanhamento daqueles que permanecem matriculados, mas não desenvolvem nenhum componente curricular.

Essas informações subsidiarão ajustes nas práticas pedagógicas e nas ações de busca ativa, garantindo que os estudantes em risco de evasão sejam prontamente identificados e acompanhados.

As assembleias com alunos e servidores também se configuram como instrumentos fundamentais para o monitoramento da participação ativa e para a análise do impacto das decisões coletivas no cotidiano escolar. A realização mensal dessas assembleias, aliada à utilização de datas comemorativas como estímulo à mobilização da comunidade escolar, proporcionará um espaço contínuo de avaliação das práticas e estratégias em execução.

Durante esses encontros, será possível identificar demandas dos estudantes, reavaliar metodologias de ensino e redirecionar recursos de maneira a promover um ambiente mais inclusivo e participativo.

Por fim, a reformulação contínua do PPP será acompanhada por meio da análise sistemática das ações pedagógicas implementadas. As reuniões periódicas entre gestores, especialistas e demais servidores possibilitarão a avaliação e a reformulação das ações, com base nos dados coletados e nos desafios identificados no processo educativo.

A ênfase na gestão democrática e participativa assegura que todos os envolvidos contribuam para a melhoria contínua das práticas pedagógicas e administrativas, promovendo a permanência e o sucesso dos alunos na Educação de Jovens e Adultos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir a permanência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos requer um esforço coletivo envolvendo a escola, o poder público e a sociedade. A pesquisa desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que os estudantes da EJA trazem consigo vivências singulares e conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias de vida, os quais devem ser reconhecidos e valorizados pela instituição escolar.

Nesse contexto, cabe à escola promover um ambiente acolhedor, respeitoso às especificidades desses sujeitos, ao mesmo tempo em que desenvolve estratégias pedagógicas que dialoguem com suas realidades e favoreçam a continuidade nos estudos.

Os desafios enfrentados pela EJA são amplos, complexos e condicionados por múltiplos fatores. Quando essa modalidade é ofertada de forma semipresencial ou a distância, como ocorre no CESEC, sem a exigência de frequência diária e sem delimitação rígida para a conclusão dos estudos, as dificuldades para garantir a devolutiva e a permanência tornam-se ainda mais acentuadas.

Este estudo identificou, por meio da análise documental e de entrevistas com diferentes grupos, que fatores externos como responsabilidades familiares, longas jornadas de trabalho, cansaço físico e problemas de saúde impactam significativamente a permanência escolar.

Paralelamente, questões internas à escola, como abordagens docentes pouco éticas ou desmotivadoras, metodologias inadequadas ao perfil da EJA e a carência de materiais pedagógicos adaptados, também foram apontadas como entraves ao sucesso educacional. Esses desafios evidenciam a necessidade de intervenções planejadas e articuladas, abrangendo os âmbitos pedagógico e administrativo.

O Plano de Ação Educacional proposto nesta pesquisa foi estruturado a partir dessa realidade, apresentando três eixos prioritários: o fortalecimento das práticas pedagógicas, o incentivo à permanência e o aprimoramento da gestão escolar.

Cada proposta foi detalhada com ações concretas e viáveis, como a capacitação contínua dos professores, a reformulação dos materiais didáticos e a implementação de estratégias de busca ativa voltadas ao resgate de alunos evadidos. Essas ações têm como objetivo não apenas aumentar as taxas de

permanência e conclusão, mas também consolidar um ambiente escolar mais inclusivo e responsivo às especificidades da EJA.

Embora as propostas apresentadas não representem uma solução definitiva para os desafios da modalidade, indicam caminhos possíveis para a redução dos índices de evasão e a ampliação das oportunidades de aprendizagem.

Acredita-se que o investimento em práticas pedagógicas contextualizadas e no fortalecimento da gestão escolar possa favorecer condições mais adequadas ao desenvolvimento acadêmico dos alunos. Contudo, para que tais medidas sejam sustentáveis, é fundamental o apoio contínuo do poder público, assegurando os recursos necessários para sua execução e manutenção.

Ademais, a transformação da EJA demanda um compromisso coletivo que extrapola as fronteiras escolares e governamentais. A participação ativa da sociedade é igualmente essencial, sobretudo ao reconhecer a escola como um espaço democrático, acessível e pertencente a todos.

O envolvimento da comunidade fortalece os vínculos entre os estudantes e a instituição, favorecendo um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado. Essa parceria é determinante para que a escola atenda às demandas práticas dos alunos, contribuindo para seu crescimento intelectual e social.

Por fim, apostar na EJA significa investir em cidadania, em inclusão e no desenvolvimento humano e social sustentado. A valorização dos estudantes, a capacitação dos docentes e o fortalecimento da gestão escolar constituem pilares para uma educação verdadeiramente transformadora.

Mais do que oferecer uma segunda oportunidade para aqueles que não concluíram seus estudos na idade regular, a EJA representa uma política pública estratégica, capaz de formar cidadãos críticos e atuantes, comprometidos com a superação das desigualdades sociais e econômicas que ainda persistem em nosso país.

Nesse sentido, priorizar a EJA não é apenas uma demanda educacional, mas uma urgência ética e uma exigência de justiça social.

REFERÊNCIAS

- ALVES, S. **Professores efetivos, professores substitutos**: caminhos de persistência e rendição norteados pelo tipo de contratação. Santa Catarina, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/77449/PPSI0007-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acessado em: 15 de fev. de 2024.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Todos pela educação**. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em 19 de mar 2023.
- ARROYO, M. G. **Balanco da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?** Revista REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, 2007, v. 1, n. 0, p. 1-108.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2017.
- ARROYO, M. G. Entrevista com Miguel Arroyo concedida a Ana Carolina Vasconcelos. Brasil de Fato, Belo Horizonte, 25 mar. 2025. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/03/25/miguel-arroyo-conheca-as-ideias-de-um-dos-maiores-pesquisadores-da-educacao-do-brasil/> Acesso em: 02 abr. de 2025.
- AZEVEDO, F. de et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. 1932. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000009.pdf> Acesso em: 02 de dez. de 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BECKER, E. L. S; KELLER, L. K. A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista EJA em Debate**, 2020, Ano 9, n. 15. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777/pdf4> Acesso em: 29 de out. de 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 25 de nov. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013, 562 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1344

8-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 30 de out. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **INEP Data**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiN2ViNDJjZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9> Acesso em: 11 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília – DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 06 de jun de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Brasília – DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 de jun. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 09 de junho de 2000. Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília – DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em: 22 de jun de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01, de 25 de maio de 2021**. Diário Oficial da União, 2021, ed. 98, s. 1p 171, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf Acesso em: 02 de dez. de 2023.

BROOKE, N. e REZENDE, W. S. **Os dilemas da gestão escolar**. Belo Horizonte, MG. Ed. Fino traço, 2020. 306 p.

CARREIRA, D. Gênero e raça: a EJA como política de ação Afirmativa. *In*: CARREIRA, D et al. **A EJA em xeque**: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. 1. Ed. São Paulo, SP. Ed. Global, 2014. p. 195-227

CARTA NA ESCOLA. Entrevista com Maria Clara Di Pierro. Edição 40. São Paulo, SP: Editora Confiança, 2009.

CATELLI JR, R; SERRÃO, L. F. S. O ENCCEJA no cenário das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In*: CARREIRA, D et al. **A EJA em xeque**: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. 1. Ed. São Paulo, SP. Ed. Global, 2014. p. 77-158.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão escolar, causas e consequências**. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/EVAS%20%83O%20ESCOLAR%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%8ANCIAS.pdf>. Acesso em 19 de mar 2023

CESEC PREFEITO JOSÉ ROMERO DUQUE. **Projeto Político Pedagógico**. Mantena, MG, 2022.

CESEC PREFEITO JOSÉ ROMERO DUQUE. **Regimento Escolar**. Mantena, MG, 2022.

DA SILVA, A. Diálogos com as juventudes presentes na EJA. Belo Horizonte, MG. Ed. Mazza edições, 2014.

FERES JÚNIOR, J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. O conceito de ação afirmativa. In: **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, p. 13-25. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477-03.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2024.

FREIRE, P. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo, SP. Ed. Cortez, 2011. p. 21-24.

FURINI, D. R. M. **A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam: os sujeitos jovens e a EJA**. Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ, v. 16, n. 29, p. 95-110, jul./dez. 2012.

FURINI, D. R. M; DURAND, O. C. da S e SANTOS, P. Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, Espaços e Múltiplos saberes. In: LAFFIN, M. H. L. F. **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade**. Florianópolis, SC. NUP – Núcleo de Publicações do CED, 2011. p. 158-245.

GADOTTI, M. **Educação de Jovens e Adultos: um cenário possível para o Brasil**. São Paulo: Paiva, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP. Ed. Atlas, 2019.

GONÇALVES, R. C. P. EJA e o mundo do trabalho. In: LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos na Diversidade**, livro 2. Florianópolis: SC. NUP – Núcleo de Publicações do CED, 2010. p. 15-53

IRELAND, T. **Revista Nova Escola**, Ed. 223, p.36-40. jun., 2009.

JESUS, V. B. de. **A não permanência e a baixa taxa de conclusão de alunos da EJA em um CESEC da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**, 2019. Disponível em: https://mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2019/09/VANDERLEI-BARROSO-DE-JESUS_REVISADA.pdf. Acesso em: 16 de dez. de 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 34. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2018.

LUCK, H. **A aplicação do planejamento estratégico na escola**. Revista gestão em rede, nº. 19, 2000. p. 8-16.

LUCK, H. **Dimensões da gestão Escolar e suas competências**. Curitiba, PR. Ed. Positivo, 2009.

LUCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 8ª ed. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2011.

MACHADO, M. C. S. **A gestão estratégica como o caminho para implantação da gestão integrada e participativa no sistema educacional**. Versão digital disponibilizada na plataforma da disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações para oferta de Educação de Jovens e Adultos nos Centros Estaduais de Educação Continuada – CESEC**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2017/01-janeiro/doccesec2.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Enfrentamento ao Abandono e Evasão Escolar nas Instituições Estaduais de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/06/Plano-de-Enfrentamento-ao-Abandono-e-a-Evasao-Escolar.pdf> Acesso em 11 de maio de 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 1.774 de 22 de dezembro de 2010**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/1774-10-r.pdf> Acesso em: 03 de dez. de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 2.943 de 18 de março de 2016**. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=16722-resolucao-see-n-2943-2016&task=download. Acesso em: 23 fev. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4.692 de 29 de dezembro de 2021**. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4692-21-r-%20-%20Public.%2030-12-21.pdf>. Acesso em 01 de out de 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4.847 de 02 de maio de 2023**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/05/4847-23-r-Public-03-05-23.pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4.869 de 05 de julho de 2023**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/4869-23-r-Public-06-07-23.pdf>. Acesso em 12 de dez de 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 4.955 de 05 de fevereiro de 2024**. Belo Horizonte, 2024. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/4955-24-r-Public.-06-02-24.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 162** de 21 de novembro de 2000. Belo Horizonte, 2000. Disponível em:

<https://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=25716> Acesso em 15 de jan. de 2024.

NOVA ESCOLA. No meio do caminho havia (muitas) pedras. In: **Revista Nova Escola**. Ed. 244. Ago de 2011. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/7734/no-meio-do-caminho-havia-muitas-pedras>. Acesso em: 20 de jun de 2024.

OLIVEIRA, I. B. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. In: Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/hFjkmDxbZLwGBdLx8R4XhgS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 13 de jul. de 2024.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. São Paulo. Revista Brasileira de Educação, nº 12, 1999. p. 59-73. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>. Acesso em 14 de jul. de 2024.

OLIVEIRA, P. C. S. **Evasão Escolar de alunos trabalhadores na EJA**. 2012, p. 4. Disponível em: <https://silo.tips/download/evasao-escolar-de-alunos-trabalhadores-da-eja>. Acesso em 21 de mar. de 2023.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

RIBEIRO, V. M. Referências internacionais sobre avaliação da educação de adultos. In: **A EJA em Xequê - Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI**. São Paulo: Global, 2014, p. 17-38.

ROMÃO, E. C. Compromisso do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo, SP. Ed. Cortez, 2011. p. 71-92.

SINDUTE/MG. **Cobrança e Pressão ao governo de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 18/03/2023. Disponível em: <https://sindutemg.org.br/noticias/cobrancas-e-pressao-ao-governo-de-minas>. Acesso em: 26 mar. de 2024

SOARES, L. **A Política Educacional para Jovens e Adultos em Minas Gerais (1991-1996)**. Minas Gerais, 1998. 21º reunião anual da ANPEd. Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/files/SOARES.pdf_1.pdf. Acessado em: 10 de set. de 2023.

SOARES, L. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TEIXEIRA, E. de O. **A "fabricação" do jovem da EJA**: reflexões sobre juvenilização e diversidade étnico-racial. Revista Educação em Debate, Fortaleza, v. 40, n. 75, p. 25-42, jan./abr. 2018.

VASQUES, Cristiane Cordeiro; ANJOS, Maylta Brandão dos; SOUZA, Vera Lucia Gomes de. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 16, 13 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-escola-como-local-de-excelencia-para-a-realizacao-dos-processos-de-ensino-e-aprendizagem>

VEIGA, I. P. A., e RESENDE, L. M. G. d.: **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. 5.ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2021.

APÊNDICE A – Autorização de participação aplicado aos alunos no ensino Fundamental Anos Finais ou Ensino Médio, frequentes e infrequentes.

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

Prezado(a) estudante,

Meu nome é Gimena Frossard Francisco, mestranda em Gestão da Avaliação da Educação Pública pelo Programa de Pós-Graduação Profissional (PPGP/CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Estou realizando uma pesquisa sobre a EJA no CESEC "Prefeito José Romero Duque".

Para isso, convido você a participar de um questionário e uma entrevista como intuito de saber mais sobre sua experiência com a escola. Suas respostas são fundamentais para a pesquisa. Não existem respostas certas ou erradas. O que a pesquisa buscar ouvir é sua opinião verdadeira. Garanto que sua identidade será mantida em sigilo, e sua participação é completamente voluntária.

Você concorda em participar desta pesquisa?

() Sim

() Não

Sua participação ocorrerá em duas etapas:

1) a resolução de um questionário socioeconômico, com questões de múltipla escolha, respondida em instrumento físico.

2) uma entrevista contendo dois blocos de perguntas, que identificam parte de sua trajetória na educação e como você considera a sua experiência no CESEC.

Aproveito e solicito a autorização para gravar esta entrevista em multimídia para posterior análise e transcrição, considerando na sua totalidade os múltiplos aspectos das respostas dadas. Reforço que toda informação armazenada nesta entrevista é totalmente sigilosa e de uso único e exclusivo para este estudo.

Você autoriza a gravação desta entrevista?

() Sim

() Não

Agradeço desde já sua valiosa contribuição! Sua opinião é muito importante.

Assinatura do entrevistado

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista direcionado aos alunos no ensino fundamental anos finais ou ensino médio, frequentes.

ETAPA 1 – QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOECONÔMICO

Pesquisador: Bom dia! Agradeço pela sua participação nesta pesquisa, que faz parte da coleta de dados para minha dissertação. Nesta primeira etapa, gostaria que respondesse algumas perguntas sobre seu perfil socioeconômico. Essas informações são importantes para entendermos melhor o contexto de cada aluno e como ele pode influenciar a experiência escolar.

01. Qual é o seu sexo?

- Masculino
- Feminino
- Outro -----

02. Qual é a sua idade? _____

03. Qual sua cor/raça?

- branca
- preta
- parda
- indígena
- amarelo

04. Em que cidade você reside?

- Mantena - MG
- outra cidade de MG
- moro no ES ou outro estado

05. Você mora em área urbana ou rural?

- urbana
- rural

06. Qual é o seu estado civil?

- solteiro
- casado
- viúvo
- divorciado
- outro _____

07. Você possui filhos?

- sim
- não

08. Número de pessoas na família (por grupo de idade)

_____ recém-nascido e lactente (entre 0 a 2 anos)

_____ criança e adolescente (entre 3 a 17 anos)

_____ jovem e adulto (entre 18 a 59 anos)

_____ idoso (60 ou mais)

09. Qual é a renda total da sua família, ou seja, somando todos rendimentos recebidos por quem mora na mesma casa?

- menos que meio salário mínimo (menos que R\$ 706)
- um salário mínimo (R\$ 1.412,00)
- entre um e dois salários mínimos (R\$ 1.412,00 a R\$ 2.824,00)
- entre dois e quatro salários mínimos (R\$ 2.824,00 a R\$ 5.648,00)
- mais que quatro salários mínimos (mais que R\$ 5.648,00)

10. Qual sua carga horária de trabalho?

- não trabalho no momento
- meio período (4 a 6 horas diárias)
- um período (8 a 10 horas diárias)
- outro _____

11. Está cursando atualmente

- Ensino fundamental anos finais

- Ensino médio

12. Até que etapa você cursou o Ensino Regular?

- apenas anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)
- ensino fundamental incompleto (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)
- ensino fundamental completo
- ensino médio incompleto (1ª a 3ª série ou 1º ao 3º ano)?

13. Como você descreveria seu acesso à internet?

- não possui acesso à internet
- apenas no trabalho ou na escola
- tenho acesso em casa por dados móveis (operadora de celular)
- tenho acesso em casa por banda larga

ENTREVISTA BLOCO 1 – EXPERIÊNCIAS COM O CESEC

Entrevistador: Nesta segunda etapa, gostaria de explorar os motivos que o levaram a estudar no CESEC, suas experiências ao ingressar na escola e como tem sido sua vivência no ambiente escolar.

1. Qual (is) foi (foram) o (s) principal (is) motivo (s) que levou (levaram) ao seu abandono da escola regular?

2. Como você conheceu o CESEC?

3. Quantos anos você ficou longe da escola até retomar os estudos no CESEC?

4. O que te motivou a retomar os estudos após esse tempo?

Entrevistador: Agora, gostaria de saber sobre como você foi recebido e atendido na escola. Considere sua experiência ao responder.

5. Ao realizar sua matrícula, como você se sentiu?

6. Quais informações foram repassadas pela secretaria quando realizou a matrícula?

7. Quais orientações os professores repassaram sobre o cumprimento dos módulos do componente curricular?

8. O material didático (apostilas, livros e plano de estudo) oferecido pelo CESEC é de fácil compreensão?

9. As avaliações refletem o que foi estudado nos materiais fornecidos?

10. Você percebeu relação entre os conteúdos estudados no CESEC e sua vida cotidiana?

11. Qual a importância das atividades coletivas realizadas (como palestras, projetos e comemorações)?

12. Os professores ajudam a esclarecer suas dúvidas?

13. A atitude dos professores contribui para que você se sinta motivado a seguir com os estudos?

14. Na sua opinião, qual é o principal fator que influencia a sua permanência no CESEC?

15. A possibilidade de não ter aulas diárias influenciou sua decisão de continuar?

16. Como você percebe que a relação entre alunos e servidores nos espaços comuns da escola?

17. Entre os perfis de professores abaixo, qual você considera o mais adequado para favorecer seu aprendizado?

a) o que adota um comportamento mais diretivo, dando ordens, cobrando o desempenho e execução das tarefas.

b) aquele que ajuda a gerenciar seu tempo e o incentiva a buscar soluções para conduzir suas atividades.

c) o que te deixa decidir como fazer suas tarefas e organizar seu próprio aprendizado

18. Você já participou, de alguma reunião ou assembleia da escola?

19. Se sim, fez alguma sugestão ou contribuição?

20. Relate um acontecimento positivo e um negativo que você vivenciou no CESEC.

ENTREVISTA BLOCO 2 – PERMANÊNCIA

Entrevistador: Neste terceiro bloco, vamos refletir sobre sua frequência no curso oferecido pelo CESEC e os fatores que podem influenciar essa continuidade. Sua experiência é fundamental para compreendermos melhor os desafios e motivações dos alunos.

21. você já deixou de estudar no CESEC e depois voltou? Se sim, quanto tempo ficou ausente? Porque deixou de estudar naquele momento?

22. Algo relacionado ao atendimento ou à metodologia da escola já influenciou sua decisão de parar de estudar? Se sim, o que foi?

23. Qual a frequência com que você vem às aulas?

24. Qual é o principal fator que te motiva a frequentar a escola?

25. Quantos componentes curriculares você normalmente desenvolve em paralelo?

26. Você prefere estudar em casa e desenvolver atividades virtualmente através de uma plataforma de ensino (ensino a distância) ou ir à escola?

27. Qual é o principal fator dificultador para ir às aulas?

28. Você acredita que teria organização para desenvolver os planos de estudo em seu próprio tempo de estudo em casa, caso o material fosse disponibilizado para que você estudasse quando quisesse?

29. Você acredita que teria motivação para realizar as tarefas de casa de forma autônoma?

30. O que a escola poderia oferecer aos alunos para motivá-los a continuarem os estudos?

31. Você gostaria de acrescentar algo mais ou compartilhar alguma informação que possa contribuir para a pesquisa?

Entrevistador: Agradeço sinceramente por sua participação na entrevista. Suas respostas são muito importantes para a nossa pesquisa e contribuirão significativamente para compreendermos melhor a experiência dos alunos no CESEC. Se você tiver mais alguma consideração ou quiser adicionar algo, fique à vontade. Muito obrigada!

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista direcionado aos alunos no ensino fundamental anos finais ou ensino médio, infrequentes.

ETAPA 1 – QUESTIONÁRIO DE PERFIL SOCIOECONÔMICO

Pesquisador: Bom dia! Agradeço pela sua participação nesta pesquisa, que faz parte da coleta de dados para minha dissertação. Nesta primeira etapa, gostaria que respondesse algumas perguntas sobre seu perfil socioeconômico e que considerasse as respostas referentes ao período em que estudava no CESEC. Essas informações são importantes para entendermos melhor o contexto de cada aluno e como ele pode influenciar a experiência escolar.

01. Qual é o seu sexo?

- Masculino
- Feminino
- Nenhuma das anteriores

02. Qual é a sua idade quando estudava no CESEC? _____

03. Qual sua cor/raça?

- branca
- preta
- parda
- indígena
- amarelo

04. Quando estudava no CESEC, em que cidade você residia?

- Mantena - MG
- outra cidade de MG
- no ES ou outro estado

05. Você morava em área urbana ou rural?

- urbana
- rural

06. Qual era o seu estado civil quando estudava no CESEC?

- solteiro
- casado
- viúvo
- divorciado
- outro _____

07. Você possuía filhos nesse período?

- sim
- não

08. Quantas pessoas haviam na sua família nesse período (por grupo de idade)?

_____ recém-nascido e lactente (entre 0 a 2 anos)

_____ criança e adolescente (entre 3 a 17 anos)

_____ jovem e adulto (entre 18 a 59 anos)

_____ idoso (60 ou mais)

09. Qual era a renda total da sua família nessa época?

- menos que meio salário mínimo (menos que R\$ 706)
- um salário mínimo (R\$ 1.412,00)
- entre um e dois salários mínimos (R\$ 1.412,00 a R\$ 2.824,00)
- entre dois e quatro salários mínimos (R\$ 2.824,00 a R\$ 5.648,00)
- mais que quatro salários mínimos (mais que R\$ 5.648,00)

10. Qual era sua carga horária de trabalho naquele período?

- não trabalhava
- meio período (4 a 6 horas diárias)
- um período (8 a 10 horas diárias)
- outro _____

11. Estava cursando o

- Ensino fundamental anos finais
- Ensino médio

12. Coursou no Ensino Regular (ensino padrão oferecido a crianças e jovens de acordo com suas idades)

- apenas anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)
- ensino fundamental incompleto (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)
- ensino fundamental completo
- ensino médio incompleto (1ª a 3ª série ou 1º ao 3º ano)?

13. Hoje, como você descreveria seu acesso à internet?

- não possui acesso à internet
- apenas no trabalho ou na escola
- tenho acesso em casa por dados móveis (operadora de celular)
- tenho acesso em casa por banda larga

ENTREVISTA BLOCO 1 – EXPERIÊNCIAS COM O CESEC

Entrevistador: Nesta segunda etapa, gostaria de explorar os motivos que o levaram a estudar no CESEC, suas experiências ao ingressar na escola e como tem sido sua vivência no ambiente escolar.

1. Qual (is) foi (foram) o (s) principal (is) motivo (s) que levou (levaram) ao seu abandono da escola regular?

2. Quantos anos você ficou longe da escola até retomar os estudos no CESEC?

3. O que te motivou a retomar os estudos?

4. Como você conheceu o CESEC?

Entrevistador: Agora, gostaria de saber sobre como você foi recebido e atendido na escola. Considere sua experiência ao responder.

5. Ao realizar sua matrícula, você se sentiu acolhido pela equipe do CESEC?

6. Quais informações foram repassadas pela secretaria quando realizou a matrícula?

7. Quais orientações os professores repassaram sobre o cumprimento dos módulos do componente curricular?

8. O material didático (apostilas, livros e plano de estudo) oferecido pelo CESEC era de fácil compreensão?

9. As avaliações refletiam o que foi estudado nos materiais fornecidos?

10. Você percebeu relação entre os conteúdos estudados no CESEC e sua vida cotidiana?

11. Qual a importância das atividades coletivas realizadas (como palestras, projetos e comemorações)?

12. Os professores ajudam a esclarecer suas dúvidas?

13. A atitude dos professores contribuiu para que você se sentisse motivado a estudar?

14. Qual foi o principal fator que influenciou a sua saída do CESEC?

15. Como você percebia a relação entre alunos e servidores nos espaços comuns da escola?

16. Entre os perfis de professores abaixo, qual você considera o mais adequado para favorecer seu aprendizado?

a) o que adota um comportamento mais diretivo, dando ordens, cobrando o desempenho e execução das tarefas.

b) aquele que ajuda a gerenciar seu tempo e o incentiva a buscar soluções para conduzir suas atividades.

c) o que te deixa decidir como fazer suas tarefas e organizar seu próprio aprendizado

17. Você já participou, de alguma reunião ou assembleia da escola?

18. Se sim, fez alguma sugestão ou contribuição?

19. Relate um acontecimento positivo e um negativo que você vivenciou no CESEC.

ENTREVISTA BLOCO 2 – PERMANÊNCIA

Entrevistador: Neste terceiro bloco, vamos refletir sobre os fatores que influenciaram em sua frequência no curso oferecido pelo CESEC.

20. Você já deixou de estudar no CESEC em outros momentos?

21. O que levou você a interromper os estudos?

22. Algo relacionado ao atendimento ou à metodologia da escola já influenciou sua decisão de parar de estudar? Se sim, o que foi?

23. Algo hoje te motiva a retomar os estudos?

24. Qual é o principal fator que motiva essa escolha?

25. Quantos componentes curriculares você chegou a concluir?

26. A exigência de 16 horas presenciais obrigatórias por componente curricular foi um fator que contribuiu para a sua desistência?

27. O que a escola poderia fazer para te ajudar a conciliar os estudos com a sua rotina e necessidades atuais?

28. Você se sente preparado para estudar em casa e desenvolver atividades virtualmente através de uma plataforma de ensino (ensino a distância) ou prefere ir à escola?

29. Houve alguma experiência ou atividade específica na escola que você achou particularmente desmotivadora e que influenciou sua frequência?

30. Você recebeu algum contato por parte da escola te incentivando a retomar os estudos?

31. Se você recebeu um contato da escola incentivando a retomar os estudos, como isso afetou sua motivação para voltar? Se não recebeu, você acredita que isso teria feito diferença na sua decisão de retornar?

32. Você gostaria de acrescentar algo mais ou compartilhar alguma informação que possa contribuir para a pesquisa?