

**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**

João Gonçalo da Silva Júnior

**NOITES DE ABANDONO: DESAFIOS DA NÃO PERMANÊNCIA EM UMA
ESCOLA DA REGIÃO LESTE DE BELO HORIZONTE- MG**

**Juiz de Fora
2026**

João Gonçalo da Silva Júnior

**NOITES DE ABANDONO: DESAFIOS DA NÃO PERMANÊNCIA EM UMA
ESCOLA DA REGIÃO LESTE DE BELO HORIZONTE- MG**

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

Orientador: Prof. Dr. Rubem Barboza Filho

Juiz de Fora

2026

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

Silva Júnior, João Gonçalo da .

Noites de abandono : Desafios da não permanência em uma escola da Região Leste de Belo Horizonte - MG / João Gonçalo da Silva Júnior. -- 2026.
203 f.

Orientador: Rubem Barboza Filho

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Abandono. 3. Evasão. 4. Não Permanência. 5. Plano de Ação Educacional. I. Barboza Filho, Rubem, orient. II. Título.

Joao Goncalo da Silva Junior

Noites de abandono: desafios da não permanência em uma escola da região leste de Belo Horizonte - MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação 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: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 15 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Rubem Barboza Filho - Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof(a) Dr(a). Luiz Flávio Neubert
UFJF

Prof(a) Dr(a). Rodrigo Chaves de Mello Rodrigues de Carvalho
Universidade do Vale do Acaraú - UVA

Juiz de Fora, 17/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Rubem Barboza Filho, Usuário Externo**, em 17/07/2026, às 13:36, 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 **Luiz Flavio Neubert, Vice-Chefe de Departamento**, em 21/07/2026, às 10:49, 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 **Rodrigo Chaves de Mello Rodrigues de Carvalho, Usuário Externo**, em 22/07/2026, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3033975** e o código CRC **1F587AD1**.

Dedico este trabalho à minha família, aos meus irmãos Joana, Janderson e Juliana, em especial à minha estimada mãe, Inês da Conceição de Oliveira Silva, professora aposentada da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, conselheira para as horas mais desafiadoras, eterna fonte de inspiração, ao meu saudoso pai, João Gonçalo da Silva (*in memoriam*), professor da rede pública de educação de Minas Gerais, exemplo de persistência e perseverança. À minha querida esposa, Cleusa de Souza Pavan, parceira de vida e porto seguro, cuja paciência e lucidez iluminaram meus caminhos. Aos meus filhos, Iara e Iuri, esteios da minha existência, apoio fundamental em cada etapa desta travessia.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), manifesto meu agradecimento pela viabilização deste percurso de formação por meio do programa “Trilhas de Futuro - Educadores”, determinante para a realização deste projeto pessoal e profissional.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao corpo docente do PPGP, agradeço pela excelência acadêmica e pelas contribuições teóricas que fundamentaram este trabalho. De forma especial, agradeço ao Professor Dr. Rubem Barboza Filho, pela orientação atenta e pela condução segura que permitiram o aprimoramento desta dissertação.

À equipe da secretaria do programa, na pessoa da servidora Débora, pela condução afetuosa e eficiente dos trâmites administrativos. Aos Assistentes de Suporte Acadêmico (ASAs), em especial a Leonardo Ostwald Vilardi, pelo auxílio paciente e técnico na estruturação deste texto.

Aos profissionais e estudantes da E.E. Antônio Conselheiro. Agradeço aos membros da gestão (Simone, Joyce e Emmanuel), à secretaria (Fatinha e Alex) e aos colegas docentes (Eliana, Cristiano e Luís) pela colaboração e incentivo a esta proposta.

Por fim, às colegas do memorável “Grupo 5”, Janete Barbosa, Janette Mara, Jéssica e Juliana, pelo companheirismo e pela jornada compartilhada em Juiz de Fora e nos encontros virtuais.

"O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem". (Rosa, 1956, p. 230).

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do CAEd/UFJF, investigou as causas da não permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual Antônio Conselheiro. O problema de gestão identificado, objeto deste estudo, refere-se aos elevados índices de abandono no turno noturno desta escola. Como objetivo geral buscou-se investigar as causas do abandono na referida instituição (Escola Estadual Antônio Conselheiro), visando a uma melhor compreensão dos motivos e as possibilidades de atuação da gestão para promover a permanência dos estudantes da EJA. Dentre os objetivos específicos, pretende-se: i) descrever a educação de jovens e adultos na Escola Estadual Antônio Conselheiro, em especial o abandono. ii) analisar as razões que levam à não permanência na escola e o perfil de estudantes que mais evadem. iii) propor um plano de ação que possa mitigar os percentuais de desistência na modalidade. A fundamentação teórica ancora-se nos conceitos de evasão e abandono (INEP), nas análises dos processos de escolarização e desescolarização postulados por Peregrino, Haddad, Di Pierro e nos princípios de equidade e democratização da educação propostos por Dewey, López, Dubet, Arroyo e Leite. Metodologicamente, a pesquisa adotou caráter qualitativo, utilizando como instrumentos a pesquisa documental, incluindo relatórios do SIMADE e Atas de Conselho de Classe, além de questionários e entrevistas semiestruturadas com gestores, docentes e educandos. Os resultados da pesquisa demonstraram que a não permanência na Educação de Jovens e Adultos está associada a um conjunto de fatores intraescolares e extraescolares, com destaque para as condições de trabalho dos estudantes, o cansaço decorrente das jornadas laborais e a fragilidade de práticas pedagógicas pouco articuladas às especificidades deste segmento. O Plano de Ação Educacional (PAE) proposto apresenta estratégias voltadas à reorganização das práticas escolares, ao fortalecimento do acompanhamento pedagógico e à ampliação do vínculo dos estudantes com a escola, contribuindo para a redução dos índices de abandono na modalidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Abandono; Evasão; Permanência; Plano de Ação Educacional.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the scope of the Professional Master's Degree in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) at CAEd/UFJF, investigated the causes of student non-permanence in Youth and Adult Education (EJA) at the Antônio Conselheiro State School. The identified management problem concerns the high dropout rates in the night shift, which demands the improvement of school procedures to ensure students' right to education. The general objective is to investigate the causes of school dropout at the aforementioned institution, aiming for a better understanding of the motives and the possibilities for management intervention to promote the permanence of EJA students. Among the specific objectives, this study aims to: i) describe youth and adult education at the Antônio Conselheiro State School, focusing on dropout rates; ii) analyze the reasons leading to non-permanence and the profile of students with the highest evasion rates; iii) propose an action plan to mitigate withdrawal percentages in this educational modality. The theoretical framework is anchored in the concepts of school evasion and dropout (INEP), in the analysis of schooling and de-schooling processes postulated by Peregrino, Haddad, and Di Pierro, and in the principles of equity and democratization of education proposed by Dewey, López, Dubet, Arroyo, and Leite. Methodologically, the research adopted a qualitative approach, utilizing documentary research—including SIMADE reports and Class Council Minutes—as well as questionnaires and semi-structured interviews with managers, teachers, and students. The research results demonstrated that non-permanence in Youth and Adult Education is associated with a set of intra-school and extra-school factors, notably students' working conditions, fatigue resulting from work shifts, and the fragility of pedagogical practices loosely articulated with the specificities of the modality. The proposed Educational Action Plan (PAE) presents strategies aimed at reorganizing school practices, strengthening pedagogical monitoring, and expanding the bond between students and the school, contributing to the reduction of dropout rates in this modality.

Keywords: Youth and Adult Education; Dropout; Evasion; Permanence; Educational Action Plan.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos estudantes da EJA E.E. Antônio Conselheiro (2025).....	89
Gráfico 2 – Perfil de renda familiar dos estudantes da EJA da E.E. Antônio Conselheiro (2025)	95
Gráfico 3 – Fatores da não permanência em idade própria EJA - E.E. Antônio Conselheiro (2025)	97
Gráfico 4 – Fatores extraescolares que influenciam a permanência na EJA E.E. Antônio Conselheiro	100
Gráfico 5 - Perfil das profissões de estudantes respondentes da EJA – E. E. Antônio Conselheiro (2025)	104
Gráfico 6 – Vínculo empregatício dos estudantes da EJA – E.E. Antônio Conselheiro (2025)	105
Gráfico 7 – Impressões sobre o clima escolar na E.E. Antônio Conselheiro (2025).....	108
Gráfico 8 - Acolhimento proporcionado pelos professores.....	109
Gráfico 9 – Conexão das aulas e abordagem pedagógica na promoção da aprendizagem dos educandos	114
Gráfico 10 – Qualificação docente e atuação profissional no contexto da EJA (2025).....	117
Gráfico 11 - Relação de pertencimento e identidade dos educandos com a escola (2025)	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pessoas Analfabetas na População de 15 anos ou mais Números Absolutos e Distribuição Percentual - Brasil - 1920 – 1996	22
Figura 2 - Evolução do número de matrículas e da taxa de escolarização no Brasil – 1920 a 1970.....	23
Figura 3 - Taxa de Matrículas de EJA no Brasil por segmento / 2001-2010.....	25
Figura 4 - Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Brasil 2018-2023	26
Figura 5 – Jovens fora da escola sem concluir a educação básica/Percentual em relação ao total por faixa etária de 2012 a 2022 (dados de 2022).....	27
Figura 6 - Jovens de 15 a 29 anos fora da escola sem concluir a educação básica (Perfil étnico racial).....	28
Figura 7 – Motivos do abandono	32
Figura 8 - Recursos Federais destinados à EJA (2012-2022)	34
Figura 9 - Evolução das matrículas na Educação de Jovens e Adultos (2011-2021).....	34
Figura 10 – Evolução das Matrículas da EJA em Minas Gerais (2010-2024).....	45
Figura 11 – Comparativo Distorção Idade – Série Ensino Fundamental (2013-2023).....	46
Figura 12 - Comparativo de Distorção Idade-Série Ensino Médio (2013 – 2023	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição de alunos da E.E. Antônio Conselheiro no ensino noturno 2024	50
Quadro 2 – Perfil geral dos docentes da EJA da E.E. Antônio Conselheiro – 2025	57
Quadro 3 - Síntese dos achados da investigação acerca do problema da não permanência dos estudantes da EJA propostas para o PAE	128
Quadro 4 - Síntese dos achados da investigação e Ações propostas para o PAE.....	132
Quadro 5 – Plano de Ação “Projeto Parcerias”: busca pela redução do impacto da jornada de trabalho e falta de tempo sobre a permanência dos alunos.....	134
Quadro 6 - “Projeto Representantes de Turma: protagonismo estudantil e ações de combate à evasão”	138
Quadro 7 – Plano de Ação de incentivo à formação docente, realinhamento das práticas pedagógicas com o currículo da EJA	141
Quadro 9 – Plano de Ação para melhoria de desempenho dos educandos nas avaliações e atividades escolares	147
Quadro 10 - Síntese de ações propostas no Plano de Ação Educacional	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil Geral dos docentes da E.E. Antônio Conselheiro 2025.....	56
Tabela 2 - Matrículas e Taxas de Abandono na EJA – Ensino Médio (2025) – E.E. Antônio Conselheiro	60
Tabela 3 - Matrículas e Taxas de Abandono na EJA (2024) – E.E. Antônio Conselheiro	61
Tabela 4 - Matrículas e Taxas de Abandono na EJA (2023) – E.E. Antônio Conselheiro	62
Tabela 5 - Matrículas e Taxas de Abandono na EJA (2022) – E.E. Antônio Conselheiro	64
Tabela 6 - Matrículas X Taxas de Abandono EJA (2º Semestre/2021) E.E. Antônio Conselheiro	65
Tabela 7 – Fatores intraescolares que afetam a permanência dos educandos respondentes do Questionário (2025).....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
EJA PRO	EJA Profissionalizante
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Corona Vírus Disease 2019
EAD	Educação a distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontros Nacionais da EJA
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTUALIZANDO A MODALIDADE	20
2.1 UM PANORAMA ATUAL DA EJA NO BRASIL	20
2.2 RETRATOS DA EJA EM MINAS GERAIS	39
2.3 A EJA NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO CONSELHEIRO	49
2.3.1 Os sujeitos da EJA e a estrutura pedagógica na escola Antônio Conselheiro	50
2.3.2 Caracterizando a organização da Escola Estadual Antônio Conselheiro.....	51
2.3.3 Índícios do abandono: uma realidade na instituição.....	59
3 ASPECTOS QUE INFLUENCIAM NA PERMANÊNCIA DOS SUJEITOS DA EJA.	67
3.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A PERMANÊNCIA DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	67
3.1.1 Conceitos de evasão e abandono.....	69
3.1.2 Efeitos da desescolarização/escolarização e massificação aplicados à EJA	71
3.1.3 Equidade na Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva filosófica.....	79
3.2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO.....	82
3.2.1 Questionários e entrevistas: a coleta de dados na pesquisa de campo.....	85
3.3 Exposição e Análise dos Achados da pesquisa	88
3.3.1 Perfil dos sujeitos da EJA.....	89
3.3.3 Além dos muros da escola: fatores extraescolares que influenciam a frequência de jovens e adultos.....	96
3.3.2 Barreiras institucionais: os fatores intraescolares que interferem na não permanência.....	107
3.4 SÍNTESE DA ANÁLISE DE RESULTADOS E ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DA PERMANÊNCIA NA EJA DA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO CONSELHEIRO	125
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA REDUÇÃO DOS INDICADORES DA NÃO PERMANÊNCIA NA EJA DA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO CONSELHEIRO	129
4.2 PROJETO “REPRESENTANTES DE TURMA”	137

4.3 INCENTIVO À FORMAÇÃO DOCENTE, REALINHAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O CURRÍCULO DA EJA	140
4.4 APRIMORAR AS AÇÕES DE ACOLHIMENTO NA UNIDADE ESCOLAR	144
4.5 AÇÃO PARA MELHORIA DE DESEMPENHO DOS EDUCANDOS NAS AVALIAÇÕES E ATIVIDADES ESCOLARES	146
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ESTUDANTES MATRICULADOS e aos estudantes que abandonaram a EJA	178
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA.....	189
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO GESTOR ESCOLAR.....	191
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO BÁSICA	193
APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS ESTUDANTES DA EJA	195
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES)	197
APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA).....	199
APÊNDICE H – PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL - CARTILHA PROJETO PARCERIAS	201

1 INTRODUÇÃO

O evento apresentado nestas linhas refere-se ao estudo do cenário da não permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos níveis fundamental e médio noturnos em uma escola da rede estadual de Belo Horizonte, neste trabalho denominada Escola Estadual Antônio Conselheiro para preservar o sigilo dos sujeitos pesquisados.

A minha trajetória profissional na educação iniciou-se em 1998, como professor de História para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio em turmas dos programas “Acertando o Passo” e “A caminho da cidadania”, em Belo Horizonte. À época, as Resoluções SEE nº 8.287/983 e 9.433/98, organizaram estes programas incluindo propostas de aceleração de estudos para estudantes com distorções relativas à idade/série, incluindo duração semestral e funcionamento no noturno. Após essa experiência inicial, percorri diversas escolas da cidade e da região metropolitana, lecionando em vários níveis de ensino e turnos até chegar, em 2007, na E.E. Antônio Conselheiro, onde permaneço desde então. Nesta última, inicialmente, lecionei para o Ensino Fundamental, no turno vespertino, e pouco depois para o noturno, em turmas de Ensino Médio regular e da Educação de Jovens e Adultos. De 2010 a 2015, na função de gestor, pude constatar, de forma detida, o quão grave e profundo é o problema do abandono nas turmas de Ensino Médio regular e na EJ no turno mencionado.

Ao longo desses anos no ensino noturno, particularmente com a EJA, percebi o abandono como uma condição dramática, que gera forte inquietação pela persistência do elevado número de estudantes que iniciam sua trajetória na modalidade e não conseguem completar sua formação. Na busca por um melhor entendimento acerca das motivações que induzem os educandos a desistirem e, ao mesmo tempo, procurar ações que estimulem sua permanência, vejo neste projeto uma oportunidade de dar visibilidade às percepções dos discentes que optam por abandonar a escola e, indo além, organizar um Plano de Ação Educacional que busque conter/abrandar os índices de evasão. Isto posto, o mestrado da UFJF/PPGP/CAEd é a concretização de um desejo pessoal e profissional que há certo

tempo ambiciono e agora tenho a expectativa de aprofundar em questões fundamentais para a profissão que escolhi para a vida.

Esta dissertação apresenta a seguinte questão norteadora: Como podem ser aprimorados os procedimentos da Escola Estadual Antônio Conselheiro para reduzir os índices de abandono dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos? O objetivo geral é investigar as causas do abandono na Escola Estadual Antônio Conselheiro visando à uma melhor compreensão dos motivos e as possibilidades de atuação da gestão em promover a permanência dos estudantes da EJA. Dentre os objetivos específicos, pretende-se: i) descrever o abandono na Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual Antônio Conselheiro e as ações adotadas diante desse cenário; ii) analisar as razões que levam a não permanência na escola e o perfil de estudantes que mais evade; iii) propor um plano de ação que possa mitigar os percentuais de desistência na modalidade.

O recorte temporal deste estudo inicia-se com a análise dos dados relativos a não permanência dos últimos cinco anos na Escola Estadual Antônio Conselheiro. Nesse recorte, o ano de 2021 destaca-se pela forte influência da pandemia de COVID-19 no ambiente escolar, estendendo-se a análise até 2025, período de construção dessa pesquisa. Como a Educação de Jovens e Adultos é dividida em dois períodos semestrais para cada etapa de escolaridade, de tal modo que os dados examinados foram divididos em etapas de seis meses, ou seja, em um ano letivo informações relativas à evasão do primeiro semestre foram examinadas separadamente das do segundo.

Localizada no bairro Nova Vista, região Leste da capital mineira, a escola funciona em três turnos. Especificamente, no noturno são 8 turmas com cerca de 266 alunos, sendo uma classe de Curso Técnico em Administração, três de Ensino Médio regular e quatro turmas de EJA semestral. O total de alunos na modalidade de aproximadamente 145 estudantes em 2025.

Na etapa de revisão bibliográfica, foram utilizados documentos e artigos acadêmicos que se aproximam da temática presente no referencial teórico e que envolvem conceitos de evasão e abandono na Educação de Jovens e Adultos.

No segundo momento, a pesquisa documental foi feita com elementos que se referem à evasão e ao abandono no âmbito da SEE/MG, assim como em documentos

de alcance nacional, como o censo escolar produzido pelo INEP e os indicadores do Plano Nacional de Educação. Após a admissão no Conselho de Ética, foram acrescentados a esta pesquisa documental dados públicos e documentos internos da escola, com base nos relatórios de Censo Escolar, atas do conselho de classe e de encerramento dos semestres letivos.

Na terceira etapa, que se refere à pesquisa de campo, foram aplicados instrumentos de sondagem, tais como Questionários e Entrevistas semiestruturadas com membros da gestão (especialista e gestora), docentes e educandos da modalidade. As sondagens foram realizadas com sujeitos que vivenciam o dia a dia da EJA na Unidade Escolar. Dessa forma, estudantes que já alcançaram a maioridade, matriculados e frequentes na Educação de Jovens e Adultos foram instados por meio de Questionários, abrangendo ainda alguns estudantes que abandonaram a escola. Discentes, na condição de representantes de turma, também foram convidados a participar desta verificação por meio de entrevista semiestruturada.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTUALIZANDO A MODALIDADE

A Educação de Jovens e Adultos bem como as diversas modalidades da educação básica, enfrentam múltiplos desafios. A falta de perspectiva dos jovens quanto ao futuro, a baixa motivação, a incipiente e insuficiente política de formação/valorização dos profissionais, dentre outros fatores, contribui para um delicado cenário da educação brasileira. A junção desses apontamentos tem potencial de incidir diretamente nos percentuais de evasão, neste caso, da EJA, sendo assim, o principal objetivo dessa dissertação é desvendar as causas do abandono na Escola Estadual Antônio Conselheiro e uma melhor compreensão dos motivos e as possibilidades da gestão em promover a permanência dos estudantes da modalidade.

O Capítulo 2 está dividido em três seções que partem de um contexto de pesquisa geral para uma mais específica, com o estudo do caso da não permanência na instituição pesquisada.

Na primeira, “Panorama atual da EJA no Brasil”, é apresentado um breve percurso acerca da legislação que regulamenta a EJA, além de apontamentos sobre investimentos e políticas públicas que abrangem a modalidade em território nacional. Na segunda seção, “Retratos da EJA em Minas Gerais”, apresenta-se um estudo das normas que sistematizam a EJA no estado, a oferta de formação dos profissionais e ações governamentais para a Educação de Jovens e Adultos. A Seção 3, intitulada “A EJA na Escola Estadual Antônio Conselheiro”, se ramifica em três subseções com a descrição do contexto da Educação de Jovens e Adultos na instituição, detalhando os sujeitos desta análise, a estrutura pedagógica na unidade e a apresentação dos índices de evasão nos últimos anos.

2.1 UM PANORAMA ATUAL DA EJA NO BRASIL

A escola cumpre um papel fundamental na formação de jovens e adultos que, por motivos diversos, não conseguiram completar sua formação, possibilitando a estes sujeitos a ampliação de novas oportunidades e efetiva participação social. Ela se constitui alicerce para a “construção institucional da democracia quando se

considera que a escola vem assumindo crescente protagonismo na vida popular” (Burgos, 2012, p. 1018). O ambiente escolar desempenha uma função que opera na correção de trajetórias inconstantes e na redução de desigualdades, fruto da exclusão educacional. Tal instituição é parte de “uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional” (Cury, 2002, p. 246).

A década de 1940 é o momento pelo qual a educação de adultos é sistematizada na política educacional brasileira. O país dava os primeiros passos para um processo de industrialização tardio e vivia a herança das políticas populistas. O censo de 1940 apontava percentuais de 56% de analfabetismo da população maior de 15 anos (Movimento pela Base, 2022). Era preciso preparar mão de obra para atender às demandas crescentes por trabalhadores nas fábricas.

Assim, foram criadas normas para acomodar o ensino de adultos no Brasil como o Decreto-lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942, instituindo o Fundo Nacional do Ensino Primário e, em 1945, o Decreto nº 19.513 que destinava 25% dos recursos da educação para o ensino de adolescentes e adultos. O Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, viabilizava o Curso Primário Supletivo com o ingresso de jovens a partir dos 13 anos. Em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos no Departamento Nacional do Ensino Primário, completando o arcabouço burocrático da atuação do Estado na educação de adultos. Com a fundação do Serviço de Educação de Adultos, em 1947, “até meados da década de 1960, predominaram no Brasil as ‘cruzadas’ e as ‘campanhas’ pela ‘erradicação do analfabetismo no país” (Movimento pela Base, 2022, recurso *online*). Com ações eventuais, a educação de adultos não era prática permanente na política educacional brasileira.

O golpe civil-militar instaurado em 1964 traçou um novo rumo para a educação voltada ao público adulto. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) é criado com o objetivo de alfabetizar estudantes que não alcançaram escolarização na idade considerada correta. Posteriormente, o supletivo foi criado para completar a formação daqueles que não conseguiram concluir o 1º e 2º grau no período adequado.

Com o fim dos Anos de Chumbo e a chegada da Nova República em 1985, o MOBRAL cede lugar, no governo José Sarney, ao programa de Educação de Jovens

e Adultos da Fundação Educar, plano que teria curta duração, indo até março de 1990, quando suas atividades foram sendo encerradas (Soares; Pedroso, 2016). Os dados relativos ao número de abrangência das políticas públicas educacionais durante os governos populistas (1946-1964) e a ditadura civil-militar (1964-1985) são insuficientes e dispersos, especialmente para o período anterior à década de 1970, uma vez que não havia um sistema estatístico educacional consolidado tal qual o Censo Escolar, criado em 1990 (Movimento pela Base, 2022).

O Brasil ainda apresentava altos índices de analfabetismo e baixa escolarização. Em 1960, apenas 60% das crianças entre 7 e 14 anos estavam na escola, e a taxa de analfabetismo era de 40%. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, foi um importante marco, embora tenha sido criticada por beneficiar a iniciativa privada em alguns aspectos e, por outro lado, sua importância é reconhecida por uma política distributiva de recursos voltados à educação (Saviani, 2010). Entretanto, alguns dados relativos ao número de não alfabetizados representam avanços nas políticas públicas voltadas à escolarização dos jovens, conforme apresentados na Figura 1.

Figura 1 - Pessoas Analfabetas na População de 15 anos ou mais Números Absolutos e Distribuição Percentual - Brasil - 1920 – 1996

Ano	Número Absoluto	Percentual
1920	11.401.715	64,9%
1940	13.269.381	56,0%
1950	15.272.632	50,5%
1960	15.964.852	39,6%
1970	18.146.977	33,6%
1980	18.651.762	25,4%
1991	19.233.239	20,1%
1996	15.560.260	14,7%

Fonte: Censos Demográficos IBGE: 1920, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980 e 1991. PNAD (IBGE) 1996 e Contagem Populacional 1996.

Já a partir de meados dos anos 1960, especialmente em decorrência da Ditadura civil militar iniciada em 1964, a escola pública passou por mudanças estruturais profundas. Foi nesse período, em conformidade com a sociedade urbano-

industrial que se instalava na época, que as oportunidades de acesso à escola pública mais ampliaram, o que permitiu que as camadas populares tivessem acesso à escolarização. Essa foi uma estratégia para alavancar o desenvolvimento do país por meio da escolarização (Bittar; Bittar, 2012). Ao mesmo tempo, a ascensão das classes mais pobres à escola pública, a partir da década de 1970 e 1980, também apresenta um cenário de precarização institucional e de “gestão da pobreza” (Burgos, 2012; Peregrino, 2010).

Foi também nesse período dos Anos de Chumbo, especificamente em 1971, que foi promulgada a Lei nº 5.692, fixando as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no período em questão. A referida lei instituiu a ampliação do ensino de primeiro grau em seu art. 18, que apontou: “O ensino de 1º grau terá duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades”. E no art. 20, postulou que “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula” (Brasil, 1971). A reforma educacional de 1971 estimulou a expansão da educação primária no Brasil, a qual contava com 13.906.484 matrículas no ensino primário, e em 1975 chegou a possuir 19.549.249 matrículas, número esse elevado para 22.598.254 nos anos 1980.

Considerando especificamente o ensino primário, a evolução do número de matrículas dos anos 1920 aos anos 1970 se deu da forma apresentada na Figura 2.

Figura 2 - Evolução do número de matrículas e da taxa de escolarização no Brasil – 1920 a 1970

	Número de matrículas no ensino primário	Taxa de escolarização total
1920	1.033.421	8,99
1940	3.068.269	21,43
1950	4.266.792	26,15
1960	7.458.002	33,37
1970	13.906.484	53,72

Fonte: IBGE. Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970. IBGE. Estatísticas da Educação Nacional, 1960-1971.

Como se nota, os anos 1940 e os anos 1960 e 1970 foram os períodos de maior expansão das matrículas no ensino primário brasileiro, e também os momentos em que a taxa de escolarização total da população mostrou-se mais elevada. Diante desses dados, depreende-se que nos períodos em que as legislações e políticas voltadas para a educação inseriram a questão do direito ao acesso à escolarização, a população foi beneficiada com a ampliação das oportunidades educacionais. (Haddad; Di Pierro, 2000).

A Constituição Cidadã de 1988 trouxe garantias para que a Educação de Jovens e Adultos fosse de oferta contínua, com recursos financeiros e metas próprias conduzidas pela administração pública. No artigo 208, está posto que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). Este artigo assegura o direito à educação básica para aqueles que não puderam frequentar a escola na idade regular, público basilar da EJA. É a base legal que estabelece ao Estado a obrigatoriedade em proporcionar condições para que a modalidade de ensino tenha pleno funcionamento, reconhecendo as especificidades desse público ao prever a oferta de ensino noturno, legitimando a existência e a importância da Educação de Jovens e Adultos, na busca pela inclusão e a garantia do direito à educação para todos, independentemente da idade ou trajetória escolar.

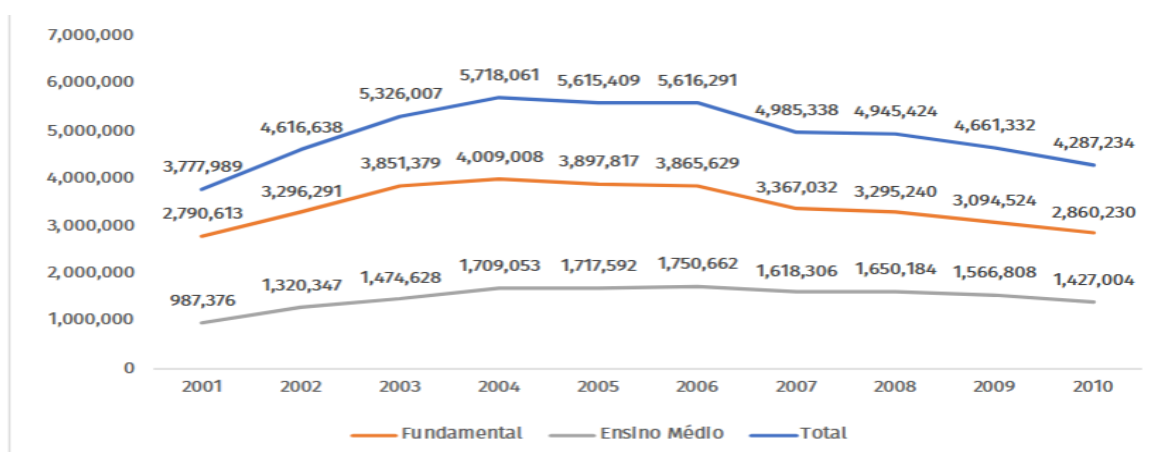
Durante os anos 1990, houve pressão da sociedade para que fossem materializadas ações que promovessem a Educação de Jovens e Adultos no país por meio dos Fóruns e Encontros Nacionais da EJA (ENEJA). A aprovação durante o governo Fernando Henrique Cardoso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) avançava com o programa da Educação de Jovens e Adultos ao considerá-la como parte integrante da educação básica nos segmentos do Ensino Fundamental e Médio. Todavia, esses avanços não foram acompanhados por maiores investimentos na modalidade, pois os recursos educacionais foram priorizados para o Ensino Fundamental, deixando a EJA de fora da proposta elaborada no Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental¹ (FUNDEF), que passa a ser precariamente

¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/1996, com vigência entre 1998 e 2006. Tinha como principal objetivo financiar o ensino fundamental público, por meio da redistribuição de recursos entre estados

custeada por estados e municípios, sem a construção de um currículo próprio e ações isoladas por cada ente federado (Movimento pela Base, 2022).

Na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, tornou-se relevante o combate ao analfabetismo e à distinção da dualidade entre alfabetização e educação básica de jovens e adultos. Durante os primeiros anos da gestão petista e com políticas de fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos, houve ampliação do número de matrículas entre 2001 e 2006. Entretanto, em 2007, começa uma trajetória de queda acentuada no número de estudantes na modalidade (Brasil, 2022). Além da redução de matrículas no período, nos governos seguintes houve queda de recursos destinados à educação e, por conseguinte, na EJA, como mostra a Figura 3 que apresenta a variação nas taxas de matrículas na modalidade entre os anos 2001 e 2010.

Figura 3 - Taxa de Matrículas de EJA no Brasil por segmento / 2001-2010.



Fonte: INEP, Censo Escolar, 2023.

Os dados apresentados detalham uma tendência de queda das matrículas nos cursos presenciais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir de 2007, sobretudo nos registros do Ensino Fundamental. Do total apurado em 2010, 2.860.230, ou 67% de estudantes se concentrava no Ensino Fundamental e os outros

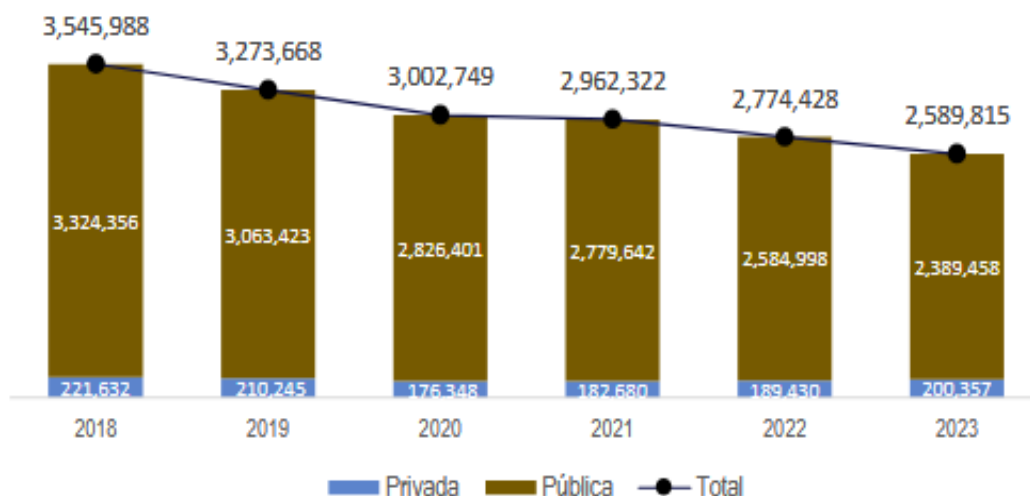
e municípios, com base no número de matrículas. Apesar de representar um avanço no financiamento da educação básica à época, o FUNDEF priorizava o ensino fundamental regular, o que limitava o investimento em outras modalidades, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que recebia menor atenção no âmbito dessa política de financiamento.

33% ou seja, 1.427.004 no Ensino Médio. Os números estavam bem abaixo da quantidade de jovens e adultos sem formação para à época analisada, uma vez que cerca 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos não frequentavam a escola, sem o Ensino Fundamental completo, grupo com potencial de ser atendido pela EJA, segundo levantamentos da Pnad/IBGE 2009, conforme aponta Resumo Técnico do Censo de 2010 (Brasil, 2010, p. 17).

O governo de Dilma Rousseff enfrentou profunda crise econômica, resultando em grande instabilidade política e, conseqüentemente, seu afastamento por meio de um processo de impeachment, em 2016. O vice-presidente Michel Temer assume o comando da nação e consegue apoio do Congresso Nacional para pautar a Emenda Constitucional (EC) 95/2016, definindo que nenhum investimento orçamentário fosse realizado em áreas sociais acima do reajuste inflacionário até 2023. Durante o governo de Jair Bolsonaro, a política do "Teto de Gastos" foi mantida, assim como outras medidas de contenção de gastos públicos que tiveram impacto direto na gestão educacional.

Num ambiente baseado na redução de gastos e de investimentos em setores importantes da administração pública, a Educação de Jovens e Adultos absorveu os efeitos deste modelo de gestão e segue convivendo com reduções drásticas no número de matrículas na modalidade, conforme aponta a Figura 4 com os dados relativos aos anos de 2018 a 2022.

Figura 4 - Evolução da matrícula na Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Brasil 2018-2023

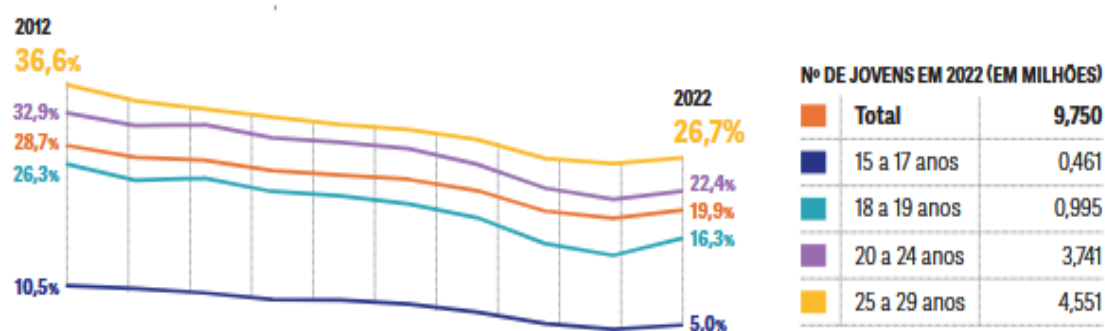


Fonte: INEP, Censo Escolar, 2023.

Os dados do Censo demonstram que desde 2018 as quedas nos percentuais de matrículas na modalidade em estabelecimentos públicos persistem, alcançando um decréscimo de cerca de 1 milhão de estudantes. Tais números refletem a redução de investimentos e a ineficácia de gestões, em âmbito nacional e regional, em promover incentivos de permanência na formação de jovens e adultos.

Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2022 do IBGE (2022), alguns avanços foram alcançados alusivos ao número da população com mais de 25 anos, em que mais da metade, 53,2%, concluíram pelo menos o Ensino Médio, do mesmo modo, outros desafios se insinuam à educação brasileira. Conforme demonstrado na Figura 5, em 2022, 9,8 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos de idade não frequentavam a escola e não tinham concluído a educação básica. Importante considerar, na leitura da figura que apresenta os indicadores de redução das matrículas na EJA, os impactos da ampliação da escolarização no Ensino Fundamental, das políticas de regularização de fluxo e dos fatores demográficos, bem como a redução da oferta de turmas na modalidade. A inclusão dessas variáveis é fundamental para a interpretação da redução das matrículas na EJA, uma vez que esse fenômeno resulta da interação de diferentes fatores, neste caso a ampliação da escolarização no Ensino Fundamental e as políticas de regularização de fluxo. Paralelamente, as transformações demográficas alteram o tamanho e o perfil da população atendida pela modalidade. Soma-se a isso a redução da oferta de turmas, que pode restringir o acesso e produzir uma diminuição das matrículas mesmo quando persiste a demanda por escolarização.

Figura 5 – Jovens fora da escola sem concluir a educação básica/Percentual em relação ao total por faixa etária de 2012 a 2022 (dados de 2022)

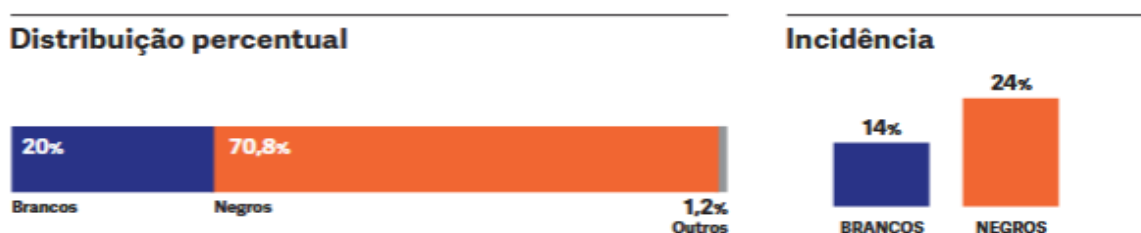


Fonte: Fundação Roberto Marinho (2024, p. 15), com base nos dados do IBGE.

De acordo com o estudo apresentado pela Fundação Roberto Marinho (2024), as regiões Nordeste e Sudeste concentram a maior fatia destes jovens em números absolutos (65,2%). As regiões Nordeste (23,6%) e Norte (22,4%) concentraram os maiores percentuais de jovens fora da escola, configurando-se como os principais destaques negativos. Por outro lado, o Distrito Federal apresentou o menor índice, com apenas 10,3%. Embora a maior parte dos jovens (78%) viva em áreas urbanas, a evasão escolar é mais expressiva nas zonas rurais, onde 33% estão fora da escola, em contraste com os 18% nas regiões urbanas.

No aspecto referente ao perfil dos jovens que seguem fora da escola ou sem concluir a educação básica, chama atenção os percentuais em casos de pessoas com deficiência, população rural e de baixa renda, homens, negros e de baixa renda. Entre os mais ricos, esse percentual não ultrapassava os 2%. A pesquisa aponta a persistência de desigualdades etnicorraciais no acesso à educação e na conclusão da educação básica. Dados revelam que 24% dos jovens negros não concluem essa etapa, dez pontos percentuais superior à observada entre os jovens brancos (14%). Entre os indígenas, esse índice atinge 28%. A figura abaixo demonstra dados do perfil étnico dos jovens que não concluíram a educação básica.

Figura 6 - Jovens de 15 a 29 anos fora da escola sem concluir a educação básica (Perfil étnico racial)



Fonte: Fundação Roberto Marinho (2024, p. 20), com base nos dados do IBGE.

Um dos recortes importantes feitos no estudo é o perfil étnico-racial desses jovens, que evidencia desigualdades profundas no acesso e permanência na educação. De acordo com a figura, cerca de 72% de jovens que abandonaram a escola são pardos ou pretos, configurando uma realidade associada à fatores como a

pobreza, a exclusão social e o racismo estrutural². A escola é vista como indutora dessa realidade, já que “(...) não reflete o caráter de instituições emancipatórias. Ao contrário, essas se encontram no papel de potencializadoras e disseminadoras do racismo no tecido social” (Cardoso e Bittencourt, 2025, p. 12). Ao permanecerem coniventes, sem adoção de práticas que combatam o racismo estrutural, as escolas deixam de cumprir seu papel social, impulsionando o movimento de abandono pois, “contribuem para a perpetuação das desigualdades intra e extraescolares, incidindo, ainda que silenciosa e sub-repticiamente, na produção de destinos educacionais e ocupacionais desiguais” (Jesus, 2018, p. 15).

Cumprir destacar os limites inerentes à instituição escolar frente ao racismo estrutural, visto que este fenômeno possui raízes profundas nas estruturas políticas e econômicas, operando de maneira sistemática na sociedade. Neste ponto, cumprir destacar os limites da escola no enfrentamento ao problema supramencionado. A instituição escolar, enquanto espaço de reflexão e produção de saberes, desempenha uma função essencial no combate ao racismo e às variadas formas de preconceito que estruturam a sociedade brasileira. Embora a superação do racismo estrutural extrapole os limites da escola, em razão de sua amplitude e enraizamento social, o sistema educacional e, especificamente, a EJA, possuem o compromisso ético de atuar na mitigação desses efeitos. Isso deve ocorrer por meio de práticas pedagógicas orientadas à promoção da equidade e à consolidação de políticas afirmativas (López, 2005).

Nesse sentido, é fundamental valorizar a transversalidade de temas como as relações étnico-raciais, a igualdade de gênero e a tolerância religiosa, que devem compor centralidade no projeto político-pedagógico escolar, indo além de abordagens esporádicas e isoladas para forjar novas relações que valorizem histórias e culturas historicamente invisibilizadas. Ao promover o reconhecimento das identidades e combater as violências simbólicas no ambiente educativo, o sistema educacional pode

² O conceito de racismo estrutural refere-se à forma como práticas discriminatórias raciais estão enraizadas nas estruturas sociais, políticas, econômicas e institucionais, produzindo e reproduzindo desigualdades de maneira sistemática, mesmo na ausência de intenções individuais explícitas. O racismo não se restringe a atitudes isoladas, mas constitui um elemento estruturante das relações sociais (Almeida, 2019).

contribuir para a construção de uma "escola justa" (Dubet, 2008) que, embora não tenha o poder de extinguir isoladamente as desigualdades estruturais, atua como agente essencial na garantia de direitos e na formação de sujeitos críticos.

Quanto ao perfil de jovens com deficiência, o levantamento aponta que, apesar de uma legislação que prevê o direito à educação para todos e assegura educação inclusiva às pessoas com deficiência, voltada ao desenvolvimento de seus talentos e habilidades (Brasil, 2015), ainda persistem grandes desigualdades. O percentual de jovens com deficiência fora da escola é de 35,5% (cerca de 600 mil), enquanto entre aqueles sem deficiência esse índice é de 19,3% (Fundação Roberto Marinho, 2024, p. 21).

Diante do contexto delineado acima, é fundamental apreender os motivos pelos quais impactam a conclusão da educação básica. O percurso escolar de jovens e adultos no Brasil é fortemente influenciado por fatores socioeconômicos e demográficos. Diversas variáveis, como condição financeira, deficiência, localização geográfica, gênero, sexo e raça – especialmente no caso de estudantes negros – têm impacto direto no acesso, permanência e desempenho no processo de escolarização, podendo comprometer a conclusão da educação básica (Tavares *et al.*, 2014).

A condição financeira, particularmente a renda familiar desfavorável, impõe aos estudantes a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho, restringindo o tempo e a dedicação à escola. Estudantes de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica estão mais expostos à evasão escolar, ao trabalho precoce e à defasagem idade-série. Além disso, famílias com escassez de recursos podem ter dificuldades em prover materiais escolares, acesso à internet e atividades complementares que enriquecem o aprendizado (Alves; Soares, 2007).

No caso de pessoas com deficiência, a insuficiência de políticas inclusivas e de infraestrutura acessível nas escolas representa uma barreira adicional à permanência e ao sucesso escolar. A presença de PCDs na família pode gerar desafios adicionais. Em muitos casos, um dos membros da família necessita de cuidados integrais, o que pode recair sobre os irmãos mais velhos, especialmente meninas, impactando sua permanência na escola. A falta de suporte adequado para famílias com membros com deficiência agrava essa situação (Brasil, 2015).

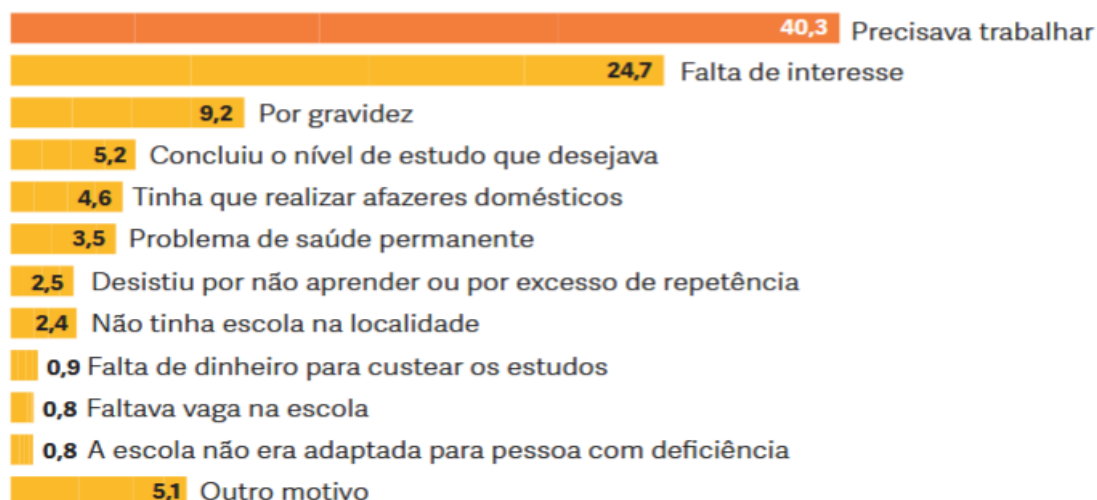
A localização da residência, sobretudo em áreas rurais ou periféricas, se associa à menor oferta de escolas, infraestrutura precária, dificuldades de transporte e, conseqüentemente, maior evasão escolar. A distância e a insegurança podem se tornar obstáculos intransponíveis para muitos estudantes (Ribeiro, 2010). Crianças e jovens residentes em áreas rurais, grandes centros urbanos ou regiões remotas enfrentam desafios como longas distâncias até a escola, menor oferta de instituições de ensino e carência de profissionais qualificados (Silva; Oliveira, 2019).

Já os marcadores sociais, como gênero e raça, contribuem para desigualdades educacionais. Meninas, em particular, podem ser precocemente responsabilizadas por tarefas domésticas e cuidados com os irmãos, além de serem mais vulneráveis à violência de gênero, comprometendo sua trajetória educacional. A maternidade precoce é outro fator relevante que contribui para o abandono escolar feminino (UNICEF, 2016).

Tanto meninos e meninas negros enfrentam o racismo estrutural, que se reflete em expectativas acadêmicas mais baixas, discriminação e punições mais severas no ambiente escolar. Estudantes negros enfrentam discriminação no ambiente escolar, além de vivenciarem as consequências do preconceito na sociedade, refletindo em menores oportunidades e maior vulnerabilidade socioeconômica, impactando diretamente sua trajetória educacional. A raça, em especial a condição de ser negro no Brasil, historicamente marcada pela desigualdade e pelo racismo estrutural, impõe barreiras significativas (Henriques, 2001).

Desse modo, é fundamental serem pensadas políticas públicas voltadas à equidade educacional, que considerem essas múltiplas dimensões de desigualdade, para garantir oportunidades de aprendizagem efetivas para todos os estudantes, independentemente de sua origem social, física ou étnico-racial.

Dados da Pnad Contínua de 2022 apontam que o motivo dos jovens e adultos abandonarem a escola envolve a necessidade de trabalhar e complementar a renda familiar. No entanto, todas as questões discutidas acima refletem pontos que devem ser incluídos nas razões da evasão escolar, conforme aponta a Figura 7 que trata dos motivos apontados pelos entrevistados para abandonarem a escola (IBGE, 2022).

Figura 7 – Motivos do abandono

Fonte: Fundação Roberto Marinho (2024), com base nos dados do IBGE.

A Pnad de 2022, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou dados preocupantes sobre os motivos do abandono escolar entre jovens e adultos no Brasil. Entre os principais fatores apontados para a evasão escolar está a necessidade de trabalhar, motivo mais citado, especialmente entre os homens, com 40,3% indicando essa razão para deixar a escola. O desinteresse nos estudos foi a segunda causa mais comum, mencionada por 24,7% entrevistados. A gravidez para 9,2% foi apontada como motivo para abandonar os estudos. Para 5,2% dos entrevistados, o nível de estudos concluído já era suficiente. Afazeres domésticos ou cuidado de pessoas foram registrados para 4,6%, sendo a razão principal para deixar de frequentar a escola (IBGE, 2022, *apud* Fundação Roberto Marinho, 2024). Cumpre problematizar a relação entre os fatores “falta de interesse” e “necessidade de trabalhar”, frequentemente apontados como os principais motivos para o abandono escolar. Longe de constituírem categorias isoladas ou agentes independentes, entende-se que tais elementos estão profundamente articulados, uma vez que a exposição a jornadas exaustivas compromete a permanência do estudante na escola. Somado a isso, um currículo distante das vivências dos estudantes jovens-adultos concorre diretamente para o enfraquecimento do seu engajamento com o processo educativo (Arroyo, 2017; Paiva, 2007).

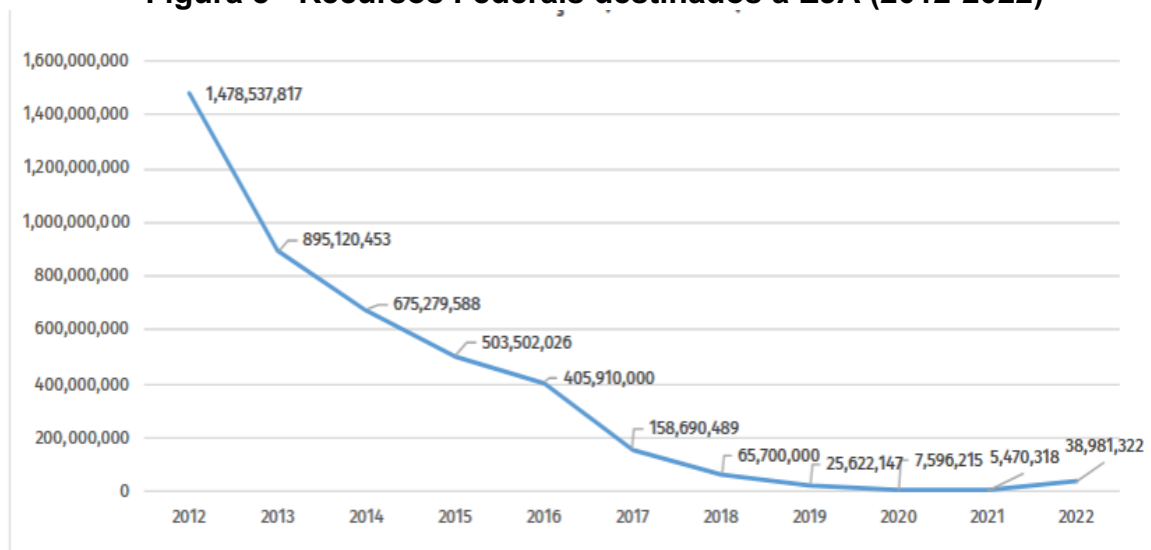
Um fator se destaca neste relatório relativo ao abandono escolar, qual seja, o percentual de entrevistados que apontam a carência de escolas na localidade (2,4%),

acessibilidade (0,8%) e vagas (0,8%). Esses dados são relevantes, visto que os recursos aplicados na Educação de Jovens e Adultos vêm reduzindo drasticamente, como demonstra a figura.

Esses dados revelam a permanência de desigualdades estruturais no acesso à educação superior, relacionadas ao histórico de exclusão social e racial no Brasil. O racismo estrutural impacta as trajetórias educacionais e profissionais de jovens negros. Esse racismo estrutural amplia “as diferenças educacionais dos grupos de cor não serão eliminadas até que ocorra uma igualação das oportunidades de acesso de brancos e não brancos aos níveis de ensino mais elevados” (Hasenbalg e Silva, 2000, *apud* Lima, 2014). Seguindo a mesma linha analítica, Paixão *et al.* (2010) ressaltam que a educação superior ainda reproduz barreiras que dificultam a mobilidade social da população preta e parda, mas que as taxas de entrada entre os pretos e pardos tem avançado e “[...] pode ser parcialmente explicado pela progressiva adoção, por parte das universidades públicas, das políticas de ação afirmativa no ingresso discente [...]” (Paixão *et al.* 2010, p. 230).

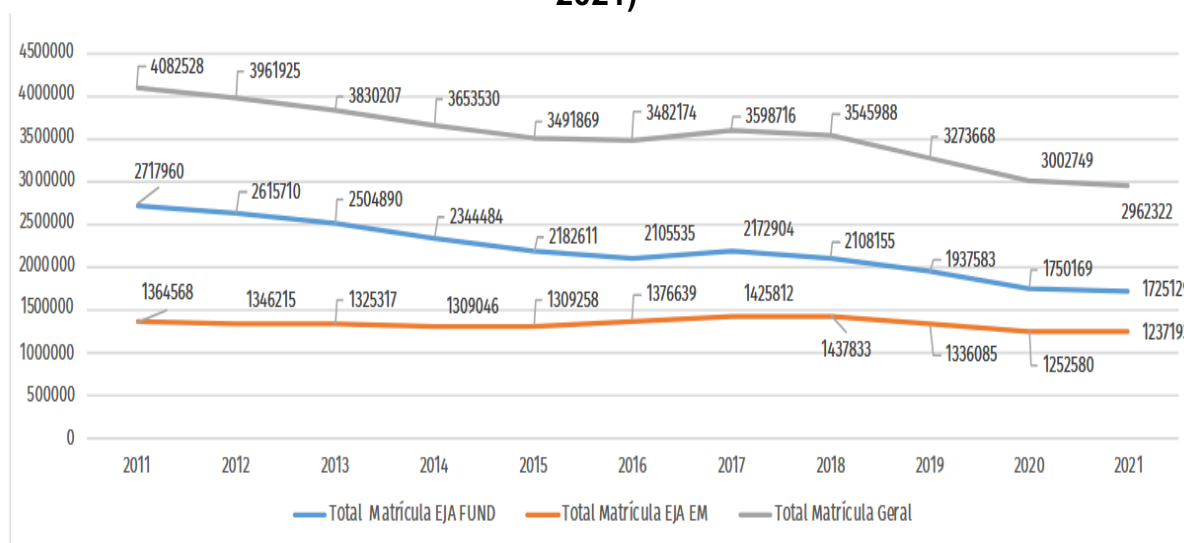
Embora tenha ocorrido aprimoramento na ampliação de ingresso ao Ensino Superior, os números explicitados na Figura 6 corroboram com a tese de que jovens brancos carregam maior vantagem em suas trajetórias educacionais até o Ensino Superior, conforme destacam as análises do IPEA (2022) sobre a persistência das desigualdades raciais no Brasil.

Um plausível caminho para atenuar parte destas contradições no sistema educacional brasileiro está intimamente associado à aplicação de recursos federais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), vinculado à garantia do direito à educação básica gratuita, previsto na Constituição Federal de 1988 (art. 208, inciso I) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que reconhece a EJA como modalidade da educação básica voltada àqueles que não tiveram acesso ou não deram continuidade à sua formação, como mostra a Figura 8.

Figura 8 - Recursos Federais destinados à EJA (2012-2022)

Fonte: SIOP. Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (*apud*, Movimento pela Base, 2022).

A Figura 8 assinala um cenário de redução de investimentos destinados à Educação de Jovens e Adultos a partir de 2013, atingindo patamares mais graves entre 2017 e 2021. Nota-se que o recuo de investimentos na EJA pode ser causa de variáveis citadas no relatório do Pnad 2022 que favoreçam a permanência escolar e no incentivo ao processo de oportunidades de matrículas na modalidade, como aponta a Figura 9.

Figura 9 - Evolução das matrículas na Educação de Jovens e Adultos (2011-2021)

Fonte: INEP, Censo Escolar (*apud*, Movimento Pela Base, 2022).

Os números da figura acima evidenciam a queda abrupta de matrículas na EJA num recorte temporal entre os anos 2011 e 2021, passando de 4,08 milhões para 2,9 milhões, uma queda de aproximadamente 27%. Esse declínio pode estar associado à diminuição dos investimentos públicos na modalidade durante o mesmo período. Todavia, são necessários estudos mais detalhados que analisem a correlação entre o declínio das matrículas na EJA e o volume de investimentos no setor, dado que as políticas de universalização do acesso e permanência devem ser devidamente ponderadas na composição desta análise. Os recursos federais destinados à EJA sofreram redução ao longo da década. Em 2012, o investimento foi de R\$ 1,48 bilhão, enquanto em 2021 caiu para apenas R\$ 5,47 milhões, representando cerca de 0,3% do valor investido dez anos antes (Movimento Pela Base, 2022). Essa diminuição afetou diretamente a capacidade de oferta da EJA, culminando no fechamento de turmas e na diminuição do número de escolas que oferecem a modalidade. A partir de 2018, notou-se uma mudança na estratégia do governo federal, com maior ênfase na aplicação de exames de certificação, especialmente o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos³ (Encceja), em detrimento do fortalecimento da oferta nas escolas, além disso houve arrefecimento dos investimentos em programas essenciais, como o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), na política de formação continuada de professores e na implementação de currículos adaptados às necessidades dos estudantes da EJA (Movimento Pela Base, 2021).

Conforme estabelece a LDB (1996), as vagas para a Educação de Jovens e Adultos devem ser organizadas pelos sistemas estaduais e municipais, responsáveis por definir o formato da oferta, de acordo com as condições locais e regionais, levando em conta as necessidades e características da população jovem e adulta (Brasil, 1996). O Ministério da Educação desenvolve ações de apoio à modalidade por meio

³ O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é uma avaliação gratuita aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de certificar competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade adequada. Destina-se a brasileiros residentes no país e no exterior, possibilitando a obtenção do certificado de conclusão dessas etapas de ensino, desde que atingidos os critérios mínimos de desempenho estabelecidos pelo exame. Para mais informações, ver: Ministério da Educação. *Encceja*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>.

de programas como o ProJovem⁴ e o Pacto Nacional pela Alfabetização na EJA⁵, voltados à valorização e ao fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2014). A origem dos recursos destinados ao financiamento da EJA é diversificada e envolve diferentes níveis de governo e fontes de receita. De forma geral e por força de vinculação constitucional, a educação básica recebe recursos de estados e municípios na proporção mínima de 25% e 18% da União (Gouveia, 2008).

Em atendimento ao artigo 214 da CF/1988, foi constituído o Plano Nacional de Educação que deve, entre outros, articular o sistema nacional de educação (Brasil, 1988). Seu objetivo é estipular diretrizes, metas e estratégias de implementação que assegurem a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, com ações coordenadas pelos entes federativos, capazes de enfrentar desafios históricos, entre eles, a erradicação do analfabetismo (Cruz *et al.*, 2023).

Em relação à EJA, o PNE de 2014 possui três metas referentes ao direito educacional dos jovens e adultos. A Meta 8, cujo enfoque é o aumento do tempo de estudo da população jovem adulta, com atenção especial a grupos específicos e à equidade racial; a Meta 9 com prioridade em aumentar significativamente as taxas de alfabetização da população adulta até 2024, eliminar o analfabetismo absoluto e reduzir pela metade o analfabetismo funcional; e a Meta 10, baseada na oferta da EJA integrada à educação profissional. O atual PNE, ainda na forma de projeto de lei (PL nº 2.614/2024), na Meta 10, busca para a Educação de Jovens e Adultos assegurar a alfabetização e ampliar a conclusão da educação básica para todos os jovens, os adultos e os idosos.

Em que pese as ações para redução das taxas de analfabetismo e ampliação de vagas na modalidade, expressas nas metas dos últimos PNE, os recursos

⁴ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) é uma política pública do Governo Federal do Brasil, instituída pela Lei nº 11.129/2005, voltada à elevação da escolaridade, qualificação profissional e inclusão social de jovens com idade entre 18 e 29 anos que não concluíram o ensino fundamental ou médio. O programa articula formação básica, qualificação profissional e participação cidadã, sendo estruturado em diferentes modalidades, como o ProJovem Urbano, Campo e Trabalhador, conforme o perfil do público atendido.

⁵ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA) é uma iniciativa do Ministério da Educação, instituída com o objetivo de fortalecer as políticas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, por meio da articulação entre União, estados e municípios. O programa visa à formação continuada de professores, à disponibilização de materiais pedagógicos e ao acompanhamento das práticas de alfabetização, buscando ampliar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos sujeitos da EJA.

invariavelmente destinados à modalidade são insuficientes, apesar de um ligeiro aumento na mecânica do FUNDEB (Di Pierro, 2015).

A inscrição da EJA no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com vigência de 2007 a 2020, realizou-se de forma progressiva e em condições desfavoráveis, pois o fator de ponderação atribuído às matrículas efetuadas nos cursos presenciais da modalidade é o menor de todas as demais etapas e modalidades, existindo um teto de gasto que não pode exceder 15% do total. (...) A eficácia dessa política foi limitada pela dispersão dos programas e condicionada pela maior ou menor efetividade dos mecanismos de redistribuição entre as esferas de governo, uma vez que a oferta de EJA é desconcentrada nos 5.500 municípios das 27 unidades da Federação, variando segundo a capacidade financeira e administrativa de cada unidade (que difere sobremaneira) e as prioridades da política educacional local (Di Pierro, 2015, p. 208).

Tanto o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), vigente de 1998 a 2006, quanto o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação⁶ (FUNDEB), em vigor desde 2007, são mecanismos de financiamento da educação básica. No entanto, houve diferenças importantes na forma como os recursos eram destinados à EJA (Carvalho, 2014).

O FUNDEF era voltado especialmente para o financiamento do Ensino Fundamental. Embora a legislação permitisse o uso de recursos para a EJA que oferecesse esse nível, a prioridade dos recursos eram direcionadas para o ensino regular. A distribuição dos recursos do FUNDEF era fortemente vinculada ao número de alunos matriculados no Ensino Fundamental regular, gerando menor preocupação para os gestores em investirem na EJA, muitas vezes vista como menos prioritária em termos de alocação de recursos (Carvalho, 2014).

⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é um mecanismo de financiamento da educação básica pública no Brasil, instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, posteriormente substituída pela Lei nº 14.113/2020, que o tornou permanente. O FUNDEB é composto por recursos provenientes de impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, com complementação da União, sendo redistribuído com base no número de matrículas nas diferentes etapas e modalidades da educação básica. Seu objetivo central é promover maior equidade no financiamento educacional e valorizar os profissionais da educação, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

As políticas de financiamento adotadas com o advento do FUNDEB ampliaram a abrangência para toda a educação básica, incluindo a educação infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a EJA, representando ganhos importantes para o reconhecimento da modalidade como parte fundamental da educação básica. O fundo introduziu um sistema de ponderação dos alunos por etapa e modalidade de ensino, assim, os alunos da EJA passaram a ter um peso específico no cálculo da distribuição dos recursos, buscando reconhecer as particularidades e necessidades dessa modalidade. Embora a ponderação inicial para a EJA tenha sido considerada baixa (Cruz, 2023).

Outra questão controversa na regulamentação inicial do FUNDEB foi o estabelecimento de um limite máximo de 15% dos recursos do Fundo para a EJA em cada unidade da federação. Esse limite é percebido como uma forma de minimizar a relevância da EJA no financiamento da educação (Carvalho, 2014; Cruz, 2023).

O novo FUNDEB permanente trouxe algumas alterações nos fatores de ponderação e na distribuição dos recursos, de maneira a um possível impacto favorável ao financiamento da EJA, embora seus resultados práticos ainda estejam sendo cotejados. Instituído pela Emenda Constitucional nº 108/2020 e regulamentado pela Lei nº 14.113/2020, o FUNDEB permanente trouxe algumas mudanças para o financiamento da Educação de Jovens e Adultos. Apesar de o modelo de FUNDEB anterior atendesse a EJA desde 2007, o novo projeto apresenta particularidades, como a controversa limitação de 15% dos recursos do FUNDEB para a EJA em cada Unidade da Federação, presente na lei anterior, não esteja expressa na nova legislação, possibilitando um financiamento mais flexível e condizente com a demanda real pela EJA em cada localidade (Cruz, 2023). Por outro lado, ainda existem desafios na coleta e divulgação de dados específicos sobre os investimentos na EJA, dificultando o monitoramento e a avaliação da aplicação dos recursos (Pinto, 2021).

O FUNDEB permanente anuncia avanços para o financiamento da EJA, especialmente com a elevação do fator de ponderação e o destravamento do limite de recursos. Contudo, sua concretização está ancorada à efetiva implementação da lei e da priorização política da EJA nos diferentes níveis de governo.

Em recente artigo no Jornal Folha de São Paulo (2025), o periódico fez um levantamento, com base em dados do Censo Escolar 2024 e da Pnad Contínua de

2023, em que somente um quinto dos municípios brasileiros oferece a EJA. Segundo dados divulgados pelo jornal, aproximadamente 20% dos municípios brasileiros (1.092 de um total de 5.500) possuem escolas com a modalidade. Essa ausência de oferta ocorre em um contexto nacional, no qual mais de 9,3 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais são considerados analfabetos funcionais. Inclua-se ainda, um contingente de 65 milhões de pessoas com mais de 25 anos (49,2%) que não completou o Ensino Médio, evidenciando a amplitude do déficit educacional. Desde 2018, cerca de um terço da população brasileira entre 15 e 64 anos encontra-se nessa condição, sendo que 65% desse grupo não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica. Paradoxalmente a essa expressiva demanda e à persistência dos desafios educacionais, a oferta da EJA apresenta uma tendência de declínio em território nacional (Palhares, 2025).

Prestes a completar três décadas de vigência da LDB (1996), é possível reconhecer que a EJA ainda enfrenta desafios expressivos para alcançar as metas de escolarização previstas no documento, especialmente no que se refere à ampliação da oferta e à garantia da permanência. Entretanto, tais desafios não indicam um esgotamento da modalidade, mas antes, revelam a necessidade de reformulações e fortalecimento de políticas públicas que valorizem a EJA como um direito e um instrumento de transformação social. Experiências locais bem-sucedidas, iniciativas intersetoriais e práticas pedagógicas inovadoras demonstram que há caminhos possíveis para revitalizar a modalidade, desde que acompanhados de investimentos contínuos, formação de educadores e estratégias de gestão voltadas à permanência dos estudantes brasileiros.

2.2 RETRATOS DA EJA EM MINAS GERAIS

As políticas educacionais voltadas aos jovens e adultos foram, no passado, fragmentadas e marcadas por iniciativas dispersas pelo território nacional. Essas ações eram voltadas principalmente à alfabetização de pessoas que compunham um contingente importante de brasileiros, por meio de iniciativas como a do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Igreja Católica e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que atuou em diversas regiões de Minas, especialmente no

norte do estado com sua política de educação popular, baseada nos princípios pedagógicos de Paulo Freire (Bilhão; Klafke, 2020). Outras iniciativas eram esparsas, ocorrendo em espaços fora das instituições de ensino, como em paróquias, no trabalho, à distância, por meio de transmissões radiofônicas ou televisivas (Haddad; Di Pierro, 2000).

Revisitando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabelece no artigo 37 “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996). Às vésperas de sua terceira década de existência, esse documento sistematizou o funcionamento da EJA no Brasil, convertendo-se em um marco importante para a modalidade, na perspectiva em que estabeleceu normas de funcionamento das instituições de ensino que oferecem a modalidade e acerca de oportunizar o atendimento aos jovens e adultos que não concluíram a educação básica. A LDB também avançou ao estipular a idade mínima para Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental de 15 anos e para o Ensino Médio a partir dos 18 anos, o que anteriormente era 18 e 21 anos, respectivamente.

Esse dispositivo da LDB trouxe um fenômeno de rejuvenescimento ao permitir a entrada precoce de jovens num ensino que era, até então, predominantemente frequentado por adultos (Souza Filho *et al.*, 2021). Assiste-se, com maior frequência, ao acesso de jovens que buscam completar o Ensino Fundamental/Médio por iniciativa própria, ou mesmo por movimentos das unidades escolares visando correção das distorções idade-série. Também vale ressaltar que é algo corriqueiro nas escolas a alteração de alunos do ensino regular para EJA, cujo predomínio dos cursos é em horário noturno, devido a comportamentos inadequados e à percepção de que a Educação de Jovens e Adultos é vista como válvula de escape para estes estudantes.

No hiato temporal entre a promulgação da Constituição de 1988 e a publicação da LDB de 1996, a educação voltada para jovens e adultos em Minas foi ordenada por um conjunto de normas e resoluções elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG). A Resolução nº 386/91, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) organizava o funcionamento da Educação

de Jovens e Adultos com a oferta de cursos e exames de suplência para os níveis fundamental e médio e qualificação profissional. Houve a ampliação de cursos regulares de suplência, avaliações periódicas do processo ensino-aprendizagem nas redes privada e pública. Tal documento traz mudanças expressivas nas normativas que regiam o Ensino Supletivo em Minas Gerais, após o fim da ditadura militar (Soares, 1995). Com o advento da LDB, em 1996, e a necessidade de atualização da oferta da Educação de Jovens e Adultos no estado, a Resolução 386/91 foi revogada.

Em 1998, durante o governo de Eduardo Azeredo e sob a tutela do secretário de educação João Batista dos Mares Guia, foram elaboradas normas que visavam regularizar o percurso educacional de jovens fora da faixa etária. Assim foram criados os projetos “Acertando o Passo” e “A Caminho da Cidadania”, para atendimento aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

A Resolução SEE/MG nº 8.287/98, da SEE/MG, que estabeleceu o Projeto "Acertando o Passo", tinha como escopo implementar uma estratégia pedagógica de aceleração de estudos para alunos do Ensino Fundamental (Minas Gerais, 1998). Entre os objetivos destacados estavam:

- efetivar a aprendizagem do aluno mediante a elevação de sua autoestima e de seu interesse;
- garantir a conclusão do Ensino Fundamental, ameaçada pelas múltiplas reprovações, pelo desestímulo gerado pelo atraso no processo de escolarização, pela inadequação da ação educativa voltada para essa clientela;
- trabalhar com um conceito novo de espaço e tempo escolar que transcende a dimensão do horário letivo tradicional;
- implantar outro ritmo nos trabalhos escolares, mais adequado e compatível com os interesses e expectativas desse alunado;
- regularizar o fluxo escolar, tornando residual, a médio e longo prazos, o atendimento escolar no horário noturno
- garantir o prosseguimento do processo de escolarização desses alunos no Ensino Médio, dentro da faixa etária correta; (Minas Gerais, 1998, p. 1)

A normativa buscava a correção dos atrasos na escolarização dos estudantes do 2º ciclo do Ensino Fundamental, dividindo o curso em 4 períodos, no qual o 1º e o 2º poderia ser cursado por jovens a partir dos 14 anos e o 3º e 4º por jovens com idade mínima de 15 anos. Os períodos eram divididos em 100 dias letivos, carga-horária semestral de 400 módulos-aula, 4 aulas diárias de 50 minutos cada e uma frequência obrigatória de 75% (Minas Gerais, 1998).

Em complemento aos objetivos de correção nas distorções de fluxo na educação mineira, foi elaborada a Resolução SEE/MG nº 9.433/98, que instituiu o Projeto "A Caminho da Cidadania", com a mesma estratégia da resolução anterior, ou seja, promover a aceleração de estudos para os estudantes do Ensino Médio que estavam fora da faixa etária e atendimento aos estudantes oriundos do projeto "Acertando o Passo" (Minas Gerais, 1998). Entre alguns pontos, a resolução definia:

Art.1º - Fica instituído, em caráter excepcional, nas escolas estaduais, o Projeto "A Caminho da Cidadania", para oferecimento da estratégia pedagógica de aceleração de estudos destinado aos alunos com atraso no seu processo de escolarização.

Art.2º - A aceleração dos estudos funcionará mediante o regime de progressão continuada compreendendo 3 (três) períodos letivos.

Parágrafo único - Cada período letivo deve prever:

1- 100 dias letivos;

2- carga horária semestral de 400 módulos aula;

3- dia letivo com 04 (quatro) módulos aula de 50 minutos cada um.

Art.3º - A estratégia pedagógica de aceleração de estudos exige frequência obrigatória de 75% da carga horária total do período (Minas Gerais, 1998, p. 1)

O Parecer nº 11/2000 aprovado e homologado em 07 de julho de 2000 pela Câmara de Educação Básica (CEB) e Conselho Nacional de Educação (CNE) foi um importante marco para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, uma vez que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, além da tentativa de superar a histórica marginalização da modalidade e de assegurar o direito à educação para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos. Tal parecer rompeu com a noção de Ensino Supletivo presente na Lei nº 5.692/71. Dentre as três funções mencionadas no texto (Reparadora, Equalizadora e Qualificadora), chama atenção na Função Reparadora da EJA, a premissa de que "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" (Brasil, 2000).

Em 2001, sob o governo de Itamar Franco e da influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação referente a Educação de Jovens e Adultos e do Parecer CEB/CNE nº 11/2000, o CEE/MG organizou a modalidade por meio da Resolução SEE/MG nº 444/2001. Nela foram estabelecidas diretrizes para a oferta e organização da EJA nas etapas do Ensino Fundamental e Médio em território mineiro, abordando

questões como credenciamento de instituições, idade mínima para conclusão dos cursos, organização curricular, realização de exames supletivos, aproveitamento de estudos anteriores, entre outros (Minas Gerais, 2001). Tal resolução padronizava o funcionamento da modalidade, substituindo os cursos supletivos pela EJA e mantendo um calendário dos exames supletivos.

Acolhendo o que estabelecem documentos e normativas, como a própria LDB 9.394/96 e vários pareceres CNE/CEB, a Resolução SEE Nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016, estabelecia normas para o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA no estado (Minas Gerais, 2016).

No documento, o funcionamento da modalidade seguia alguns critérios como a idade mínima de acesso de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. O curso presencial de dois anos para o Ensino Fundamental anos finais, divididos em quatro períodos semestrais e carga horária mínima de 16h. O Ensino Médio presencial com duração de um ano e meio, dividido em três semestres letivos, totalizando carga horária mínima de 1.200h (Minas Gerais, 2016). Em 2021, uma atualização de normas para a organização da Educação de Jovens e Adultos veio com a Resolução SEE/MG 4.692/2021 no Capítulo I, na qual norteia o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais, no artigo 47 estabelecendo que a modalidade deve ser oferecida àqueles estudantes que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade adequada e “constituirá instrumento para reparação de direitos, para a educação e para a aprendizagem” (Minas Gerais, 2021, p. 10). No artigo 49 desta resolução, a Educação de Jovens e Adultos deverá ser feita por meio de curso presencial, no modelo semipresencial em Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC), também por meio de exames especiais para certificação de conclusão de Ensino Fundamental e Médio, nos Centros Estaduais de Educação Continuada por meio das bancas permanentes de avaliação e dos exames nacionais de certificação.

A mais recente normativa que parametriza o funcionamento das escolas em Minas Gerais é a Resolução SEE Nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024, em conformidade com várias leis e princípios em âmbito nacional, como a Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral e altera a

Lei nº 11.273. Sobre Educação de Jovens e Adultos, destaca-se o Art.64, entre outros, porquê:

Art.64- A EJA deve pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja (m):

I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos;

II – providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas;

III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes;

IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho;

V – promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho;

VI – realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos (Minas Gerais, 2024, p.10).

Cabe destacar, neste artigo da referida resolução, a ênfase numa proposta de construção de um currículo mais alinhado às demandas dos estudantes que acessam a modalidade, aproximando a escola da realidade dos educandos. Também estão as prioridades em atividades integradas ao mundo do trabalho, que dialoguem com as artes e a cultura, sem deixar de considerar a presença de professores capacitados nos quadros da educação (Minas Gerais, 2024).

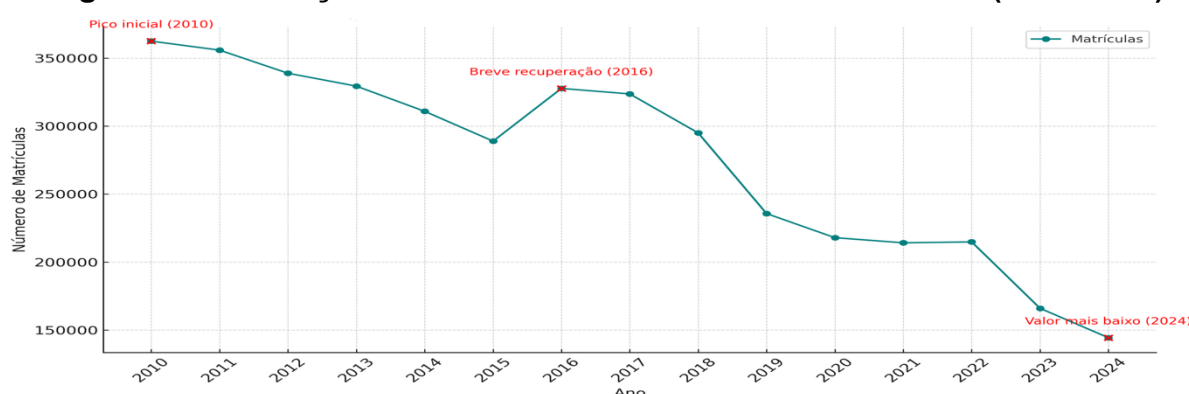
Seguindo a tendência nacional, observa-se que os registros de matrículas da EJA em Minas Gerais vêm apresentando queda desde 2011, reflexo de múltiplos fatores históricos e estruturais. Ainda que a modalidade tenha recebido menor investimento e atenção em comparação ao ensino regular, é possível identificar iniciativas pontuais de resistência e inovação em algumas redes municipais e escolas estaduais que buscam ressignificar o papel da EJA no território mineiro. Assim, compreender as razões dessa redução não significa reconhecer o esgotamento da modalidade, mas abrir espaço para repensar estratégias de gestão e políticas de valorização da EJA no estado.

Outro fator determinante para essa contração de matrículas pode ser atribuído à pandemia e ao consequente isolamento social que agravaram a já existente tendência de queda nas matrículas da EJA. As dificuldades de acesso à internet, a

necessidade de cuidar de familiares e a perda de emprego podem ter impedido muitos jovens e adultos de iniciar ou continuar seus estudos (Alves, Martins, 2024).

Identificar esses elementos é um passo importante para subsidiar ações mais assertivas de gestão e formulação de políticas voltadas à retomada da EJA no estado, conforme aponta os dados da Figura 10 sobre a evolução das matrículas na Educação de Jovens e Adultos, incluindo o Ensino Fundamental dos anos finais e Ensino Médio abarcando números dos últimos 15 anos.

Figura 10 – Evolução das Matrículas da EJA em Minas Gerais (2010-2024)



Fonte: Dados do Censo Escolar, INEP (2024).

A EJA em Minas Gerais, assim como em nível nacional, tem enfrentado quedas significativas no número de matrículas nos últimos anos. Essa redução é reflexo de uma complexa teia de fatores sociais, econômicos e pedagógicos, conforme apontam diversos estudos acadêmicos.

Dados do Censo Escolar revelam a dimensão desse declínio. Em Minas Gerais, a redução nas matrículas da EJA já era observada desde 2011, com uma pequena recuperação em 2015 e nova tendência de queda em 2016, passando de 327.686 para 214.121 em 2021. Embora tenha havido um leve aumento em 2022, a tendência de declínio se manteve, com uma diminuição de mais de 48 mil matrículas no ano seguinte. Em 2024 foi apurado o patamar mais baixo registrado na trajetória, com o registro de 144.304 matrículas. Em comparação com os números do país, a EJA encolheu 20,4% entre 2020 e 2024 no percentual nacional, e em Minas, a redução foi de 33,7% conforme apontamentos do Censo (Brasil, 2024).

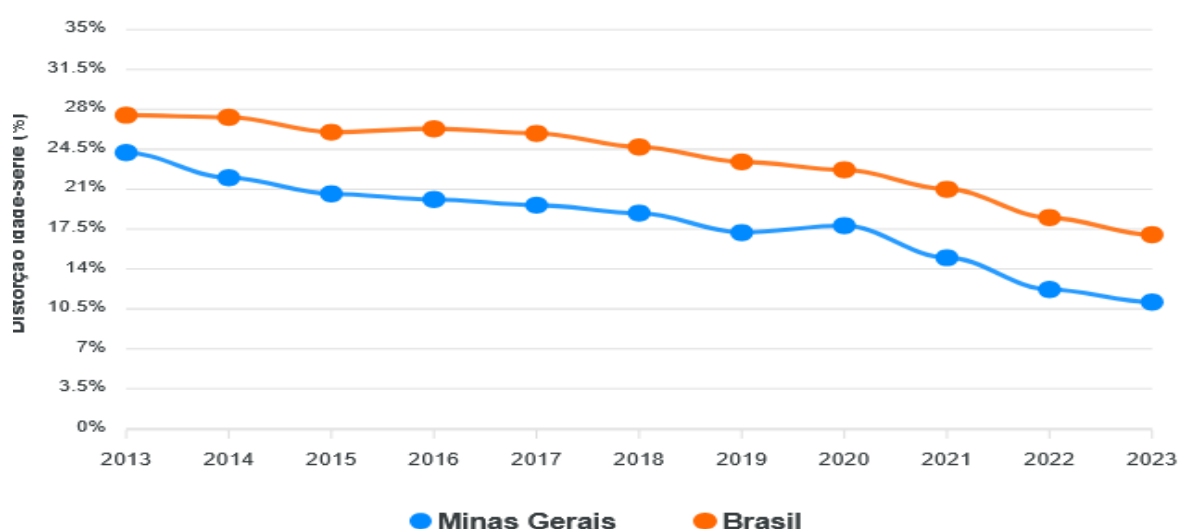
É necessário que sejam pensadas políticas públicas em Minas Gerais e em todo o Brasil que considerem análises bem estruturadas e experiências exitosas para

revitalizar a EJA e garantir o direito à educação para todos, revertendo a preocupante tendência de queda nas matrículas. A retração no número de matrículas em Minas Gerais, conforme evidenciado nos dados de 2010 a 2024, é um fenômeno complexo e multifacetado, com raízes em diversos fatores e deve ser compreendida como um desafio, convidando gestores, pesquisadores e educadores a construir coletivamente caminhos de permanência e reinserção dos jovens e adultos nos processos educativos.

O indicador relacionado à distorção idade/série se faz necessário para entender a queda nos percentuais de matrículas na EJA e medir a eficiência do sistema educacional, na perspectiva em que uma maior defasagem de escolaridade, implica mais tempo do estudante na escola, e, como consequência, maiores custos para mantê-lo. Esse indicador evidencia desigualdades no acesso, permanência e progressão escolar, sendo prevalente entre estudantes de classes sociais mais vulneráveis, como negros, indígenas e moradores de zonas rurais ou periféricas. Alunos em situação de distorção idade-série tendem a ter menor desempenho, maior chance de evasão escolar, desinteresse pelas aulas e de não se identificarem com o que é ensinado nas escolas (Cury, 2008).

A Figura 11 apresenta o panorama da distorção idade/série em unidades localizadas em zonas rurais e urbanas em Minas Gerais entre 2013 – 2023 relativo aos anos finais do Ensino Fundamental comparando com os números do país.

Figura 11 – Comparativo Distorção Idade – Série Ensino Fundamental (2013-2023)



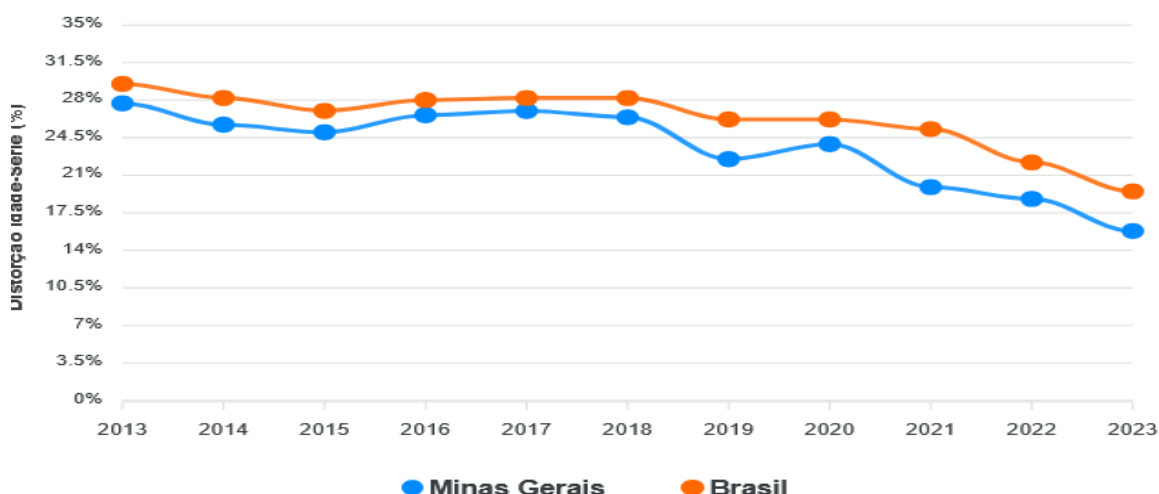
Fonte: Indicador de Distorção idade-série - INEP, 2023 (QEdU, 2024).

A taxa de distorção idade-série nos anos finais do Ensino Fundamental ao longo da última década tem apresentado uma tendência de queda no cenário nacional. Dados do UNICEF baseados no Censo Escolar do INEP, indicam que a taxa média de distorção para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) no Brasil caiu de 27,9% em 2018 para 19,3% em 2023 (UNICEF, 2024). No entanto, o braço das Nações Unidas aponta que ainda existe um percentual de 13% de estudantes em atraso escolar no país.

Minas Gerais tem apresentado taxas de distorção idade-série inferiores à média nacional nos anos iniciais e também nos anos finais do Ensino Fundamental (UNICEF, 2024; QEdu, 2024). No período analisado (2013-2023), Minas Gerais seguiu a tendência nacional de redução da distorção idade-série, partindo de patamares de 24,2% em 2013, chegando a 11,1% em 2023 (QEdu, 2024).

Em relação ao Ensino Médio, a Figura 12 demonstra as taxas de distorção idade-série de Minas comparadas com os dados do Brasil de escolas de zonas rurais e urbanas.

Figura 12 - Comparativo de Distorção Idade-Série Ensino Médio (2013 – 2023)



Fonte: Indicador de Distorção idade-série - INEP, 2023 (QEdu, 2024).

O quadro comparativo do indicador idade-série entre Minas Gerais e Brasil entre 2013 e 2023, aponta uma série de desafios significativos para as duas esferas. O Ensino Médio, por ser a etapa final da Educação Básica, concentra muitos dos

problemas acumulados nas fases anteriores do ensino, como a reprovação e o abandono.

O Ensino Médio no Brasil tem enfrentado altas taxas de distorção idade-série, embora haja uma tendência de queda nos últimos anos. Em 2013, a taxa de distorção idade-série no Ensino Médio brasileiro era de aproximadamente 29,5%. Ao longo da década, observou-se uma tendência de redução, atingindo 19,5% em 2023.

O estado de Minas Gerais apresentou as menores taxas de distorção idade-série em relação às nacionais durante o período analisado. Em 2023, por exemplo, a taxa média foi de 15,8%, indicando que Minas Gerais seguiu uma tendência semelhante de redução.

A distorção idade-série é um dos principais motores da evasão escolar no Ensino Médio. Alunos em distorção de idade para a série que frequentam tendem a se sentir desmotivados e, muitas vezes, buscam o mercado de trabalho, abandonando os estudos (Santos, 2019). Alunos em distorção possuem lacunas de aprendizagem que dificultam o processo de aprendizagem, especialmente em uma etapa com currículo mais complexo como o Ensino Médio (Portella *et al.*, 2017).

A não conclusão do Ensino Médio na idade adequada limita as oportunidades de ingresso no Ensino Superior, qualificação profissional e inserção digna no mercado de trabalho, impactando o desenvolvimento individual. Para continuar a reduzir as taxas de distorção idade-série no Ensino Médio, pensando em Minas e no Brasil, é essencial que as políticas públicas sejam fomentadas no combate ao abandono e na articulação da escola com as expectativas e realidades das juventudes. O desafio é complexo, mas o avanço observado na última década demonstra que é possível melhorar a trajetória escolar dos estudantes brasileiros.

A distorção idade-série é frequentemente um resultado de um ciclo de reprovação e abandono no ensino regular. Na Educação de Jovens e Adultos, esses alunos trazem consigo um histórico de "fracasso escolar" (Oliveira, 2015). Se a EJA não oferecer uma metodologia diferenciada, para superar a lógica de uma educação bancária, a defasagem se torna um obstáculo, aflorando um sentimento de incapacidade e levando ao aumento de abandonos na modalidade. Cabe destacar que a redução da distorção idade-série no ensino regular incide diretamente sobre a demanda pela EJA. Estratégias de regularização de fluxo, a exemplo da progressão

continuada e da reclassificação, tendem a elevar as taxas de aprovação na idade própria, o que resulta em uma menor pressão por matrículas na modalidade de jovens e adultos, embora o Ensino Médio ainda apresente desafios críticos nesse sentido.

2.3 A EJA NA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO CONSELHEIRO

A seção anterior apresentou um panorama da EJA no Brasil e em Minas Gerais, bem como o contexto de oferta e perfil docente da Escola Estadual Antônio Conselheiro. Ao analisar as condições de funcionamento e os desafios da modalidade, torna-se fundamental observar de que modo a gestão escolar atua para enfrentar os desafios da evasão e promover estratégias de permanência.

A trajetória profissional do pesquisador enquanto membro da equipe gestora da Escola Estadual Antônio Conselheiro permitiu uma vivência direta com os desafios cotidianos da Educação de Jovens e Adultos. Essa inserção possibilitou compreender a complexidade da modalidade sob uma perspectiva interna, na qual decisões administrativas, pedagógicas e humanas se entrelaçam para garantir o funcionamento e a permanência dos estudantes.

Entre os desafios mais recorrentes, destacam-se a alta rotatividade de professores contratados, a dificuldade de manutenção da assiduidade dos alunos e a necessidade de adequar o planejamento escolar às especificidades do público da EJA, formado, em grande parte, por jovens trabalhadores, mães e adultos com trajetórias escolares interrompidas.

Como gestor, observou-se que estratégias de acompanhamento de frequência, flexibilização de horários, diálogo constante com o corpo docente e o fortalecimento do sentimento de pertencimento foram ações que contribuíram, ainda que parcialmente, para a redução dos índices de abandono. Essas práticas reforçam o papel da gestão escolar não apenas como instância administrativa, mas como espaço de mediação e acolhimento, em consonância com o que defende Arroyo (2013), ao afirmar que a gestão na EJA deve ser construída com base em relações solidárias e comprometidas com a trajetória dos sujeitos da escola.

Assim, a experiência prática vivenciada pelo pesquisador na gestão da EJA orienta o olhar analítico desta dissertação, permitindo que as reflexões teóricas e os

dados apresentados nos capítulos seguintes estejam alicerçados em situações concretas observadas no cotidiano escolar.

Neste trabalho optou-se por utilizar um nome fictício para a unidade, por questões éticas e de preservação do anonimato, em alusão à escola analisada nesta pesquisa. Sua fundação se dá por decreto (Decreto Lei 9.060, 02 de dezembro de 1965), atendimento ao nível primário de ensino e funcionamento em diferentes endereços do bairro, até sua atual localização. Outro detalhe na trajetória desta unidade escolar refere-se ao nome, alterado em certa ocasião para homenagear um estudante que perdeu a vida em um acidente de trânsito nas cercanias da instituição.

Situada na região Leste da capital mineira, a escola contava no primeiro semestre de 2024, com cerca de 900 alunos distribuídos em três turnos no período letivo. Especificamente, no noturno 8 turmas com cerca de 266 alunos, sendo uma classe de Curso Técnico em Administração, três de Ensino Médio regular e quatro turmas de EJA semestral. O total de alunos na modalidade é de aproximadamente 145 estudantes. O Quadro 1 apresenta a distribuição de alunos por modalidade na Escola Estadual Antônio Conselheiro para o primeiro semestre do ano de 2024.

Quadro 1 - Distribuição de alunos da E.E. Antônio Conselheiro no ensino noturno 2024

Modalidade	Total de alunos
Ensino Médio Regular	85
EJA	145
Curso Técnico em Administração	36
TOTAL	266

Fonte: SIMADE, 2024.

2.3.1 Os sujeitos da EJA e a estrutura pedagógica na escola Antônio Conselheiro

Com base em informações do Indicador de Nível Socioeconômico (INSE), disponíveis no site QEdU sobre o perfil dos estudantes da instituição, captadas em questionários aplicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – INEP realizado em 2021, algumas informações merecem destaque, como aquelas que indicam que a maioria dos estudantes da instituição possui mães/responsáveis com Ensino Médio completo ou Ensino Superior completo, enquanto os pais/responsáveis apresentam escolaridade que varia do Ensino Fundamental completo ao Ensino

Superior completo. Em relação às questões de identidade étnica, 69% dos respondentes se consideram pardos ou pretos, 18% brancos, 6% amarelos, 2% indígenas e 5% não quiseram declarar (Brasil, 2021).

A Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual Antônio Conselheiro apresenta-se como um espaço de reinserção escolar e de valorização das trajetórias de sujeitos colocados à margem de um sistema educacional que pouco privilegia ações voltadas para esse público. Os alunos que compõem essa modalidade apresentam perfis diversos, marcados por experiências de interrupção dos estudos, inserção precoce no mercado de trabalho, responsabilidades familiares e, muitas vezes, por situações de vulnerabilidade social.

Esses sujeitos trazem rica trajetória de saberes construídos no cotidiano, no trabalho e na vida comunitária, demandando uma proposta pedagógica que reconheça e valorize esses conhecimentos, conforme destaca Paulo Freire (1996) ao defender uma educação dialógica e libertadora. Em geral, são jovens e adultos trabalhadores, mulheres, chefes de família, pessoas negras e moradores das periferias urbanas, que buscam na escola uma oportunidade de transformação pessoal, social e profissional.

Observa-se ainda a presença de sujeitos com vivências marcadas por diversas vulnerabilidades, como desemprego, baixa renda, defasagem idade-série, maternidade/paternidade precoce e, em alguns casos, o analfabetismo funcional. A diversidade cultural e de saberes práticos desses estudantes, adquiridos ao longo da vida, representa um elemento importante a ser considerado na proposta pedagógica.

Também é fator de relevo em relação aos sujeitos que frequentam a modalidade a entrada de pessoas mais jovens, muitas vezes por questões relacionadas às distorções relacionadas a idade e a série frequentada ou mesmo para acelerar a escolarização, como apontam alguns pesquisadores (Souza Filho *et al.*, 2021; Freitas, 2015).

2.3.2 Caracterizando a organização da Escola Estadual Antônio Conselheiro

A estrutura pedagógica da escola estadual em análise está organizada conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e da

legislação nacional vigente para a EJA. A oferta é realizada no período noturno, em função das demandas dos estudantes que, em sua maioria, trabalham durante o dia (Brasil, 1996; Brasil, 2000).

O currículo segue a BNCC, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), o Currículo de Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018) e as Diretrizes Nacionais para a EJA (Brasil, 2000), articulando os componentes curriculares em áreas do conhecimento. Contudo, a proposta pedagógica busca contemplar também princípios da educação popular, valorizando os saberes prévios dos alunos e promovendo o diálogo entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos estudantes.

As turmas são compostas por estudantes de diferentes faixas etárias e níveis de escolarização, impondo desafios à prática docente. Os professores, em sua maioria efetivos, recebem formação continuada ofertada pelo Estado, embora relatem limitações quanto ao tempo disponível e à adequação das formações à realidade da EJA. A prática docente, nesse contexto, é desafiada a assumir uma postura crítica e comprometida com a inclusão e com a emancipação dos sujeitos (Arroyo, 2005; Haddad, 2007).

O planejamento pedagógico (PPP) é elaborado coletivamente, via reuniões regulares de professores, supervisão pedagógica e gestão escolar, visando incorporar metodologias contextualizadas à realidade dos discentes. Todavia, a infraestrutura escolar e os recursos pedagógicos disponíveis nem sempre são satisfatórios para atender às especificidades da EJA, especialmente no que diz respeito à inclusão digital, ao uso de tecnologias e ao apoio psicossocial dos estudantes (EEAC, 2025).

A EJA exige docentes com maior qualificação e com estratégias pedagógicas apropriadas à diversidade dos alunos que frequentam as instituições de ensino. Em certa medida, a indução no processo de formação dos profissionais que atuam nesta modalidade tem apresentado avanços no processo de qualificação. Nesse sentido, Soares e Pedroso (2016, p. 255) identificam que esses progressos derivam de normas e legislações que endossam ações propositivas que apontam que:

Nos dias atuais, a EJA reflete marcas de avanços conquistados nos últimos anos. Aos poucos, a própria legislação incorporou a necessidade de uma formação diferenciada desse educador. No campo legal, a LDB 5.692/1971 (Brasil, 1971) dedicou um capítulo exclusivamente ao ensino supletivo e às demandas na formação do

educador, considerando-se as especificidades do trabalho com esse público. Também a nova LDB, Lei 9.394/96, enfatiza a necessidade de uma preparação adequada ao educador de jovens e adultos. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, regulamentadas por meio do Parecer 11/2000 e aprovadas na Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), também propõem um importante movimento no que se refere à formação do educador desse campo de ação educativa, ao destacar as especificidades exigidas desse profissional (Soares; Pedroso, 2016, p. 255).

Soares e Predroso (2016) apontam na direção de que são indispensáveis dinâmicas envolvendo a formação e aprimoramento dos docentes da Educação de Jovens e Adultos, com a implementação de ações voltadas a este profissional. A importância do papel social do professor da EJA requer deste profissional uma formação que reconheça a diversidade de trajetórias dos educandos e a superação do modelo tradicional de ensino (Arroyo, 2006), acompanhada de políticas específicas de valorização docente nessa modalidade.

Nesse movimento de formação de docentes, é fundamental desenvolver

competências para atuar com novas formas de organização do espaço-tempo escolar, buscando alternativas ao ensino tradicional baseado exclusivamente na exposição de conteúdos por parte do professor e avaliação somativa do aluno (Ribeiro, 1999, p. 195).

Para além de um modelo comum de formação, que gere efeitos concretos, estas devem ser permanentes, conectadas às práticas reais dos educadores e que acenem com o cotidiano vivenciado em sala de aula (Barreto, 2006).

Na unidade escolar pesquisada, as formações para docentes que lecionam na Educação de Jovens e Adultos enfrentam desafios. Atualmente, ocorre a capacitação promovida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o apoio da SEE/MG, envolvendo as escolas que oferecem a modalidade. Se trata do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (Pacto da EJA), que consiste em compartilhamento das formações remotas, chamados de “Círculos de Cultura”, lideradas por profissionais designados pelo ministério e da secretaria mineira, alcançando coordenadores/especialistas das unidades escolares e repassadas aos educadores por meio de reuniões para discussões das propostas de aprimoramento das práticas pedagógicas, reconhecimento do perfil dos sujeitos, dentre outros, para o público-alvo da EJA. Esse movimento vem incidindo desde o

início do ano letivo, em encontros semanais e compartilhado aos profissionais das escolas em reuniões de módulo.

A capacitação docente constitui um elemento essencial para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a valorização do profissional que atua nessa modalidade. O Pacto da EJA, instituído como política pública de formação continuada voltada aos professores e gestores da modalidade, busca articular teoria e prática, promover a alfabetização e incentivar a permanência e o sucesso escolar dos educandos (Brasil, 2014).

Além do Pacto da EJA, no âmbito estadual, a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, mantida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), também desempenha papel estratégico nas capacitações dos profissionais da rede. Por meio de sua plataforma digital, são disponibilizadas capacitações em formato EaD, abertas a todos os professores, com atualizações periódicas e diversidade temática, voltadas para a melhoria das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da EJA como política de inclusão educacional.

Uma busca recente, em setembro de 2025, no portal da Escola de Formação utilizando a palavra-chave “EJA” identificou-se 11 cursos disponíveis, abrangendo diferentes componentes curriculares e metodologias de alfabetização. Dentre essas ofertas, 6 cursos foram encerrados e 5 permanecem com inscrições abertas em 2025, o que demonstra o compromisso contínuo da SEE/MG com a formação permanente dos educadores e o fortalecimento da EJA como espaço de direito e de oportunidades formativas para jovens e adultos (SEE/MG, 2025). Durante as sondagens em reuniões de módulo, entre os meses de setembro e outubro de 2025, nenhum dos docentes da Escola Estadual Antônio Conselheiro alegou ter realizado algum dos cursos disponibilizados para professores da EJA.

Outra iniciativa que tem como objetivo a formação dos docentes fornecida em âmbito estadual pela atual gestão do poder executivo de Minas, refere-se ao programa Trilhas de Futuro Educadores, que consiste na disponibilização de cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação *lato sensu* na modalidade EaD, e *stricto sensu*, em formato presencial e semipresencial, por meio do Projeto de Formação Continuada e

Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, conforme normatização presente na Resolução SEE nº 4.697, de 13 de janeiro de 2022 (Minas Gerais, 2022). Entretanto, esse programa limita seu público-alvo a servidores efetivos estáveis das carreiras de Professor de Educação Básica (PEB), Especialista em Educação Básica (EEB), Assistente Técnico da Educação Básica (ATB), Analista Educacional (ANE) e Analista Educacional/Inspetor Escolar (ANE/IE), Técnico da Educação (TDE), Analista da Educação Básica (AEB) e gestores escolares detentores de cargos efetivos da SEE/MG, excluindo os servidores efetivos em estágio probatório e demais servidores contratados. O alcance do programa, nesse contexto, restringe ao atendimento de parte dos servidores.

Conforme aponta Soares (2008), a formação continuada é elemento determinante para que o educador da EJA desenvolva práticas pedagógicas contextualizadas, que considerem as trajetórias dos sujeitos e favoreçam a permanência escolar. Assim, iniciativas como o Pacto da EJA e os cursos da Escola de Formação e do Programa Trilhas de Futuro - Educadores reafirmam a centralidade da formação docente para a efetividade das políticas educacionais voltadas à juventude e aos adultos trabalhadores.

A oferta de capacitação permanece como um importante fomento para a melhoria da qualidade na educação brasileira, pensando em sua ampliação e em seu alcance, abrangendo o maior número de docentes da EJA, como consequência, a promoção de ações de melhoria no fazer pedagógico e no impulso positivo nas metodologias pedagógicas e na permanência dos estudantes.

Quanto ao grupo de professores da Escola Estadual Antônio Conselheiro da Educação de Jovens e Adultos, ele é constituído por profissionais com relevante carga de experiência no ensino noturno e na modalidade, em sua maioria. Muitos cumprem jornadas diárias de trabalho em duas ou três escolas, ou em outras atividades profissionais, conforme levantamento realizado junto às planilhas de servidores da escola (EEAC, 2025).

Com base nessas premissas, torna-se premente conhecer o perfil dos professores que lecionam junto à Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual Antônio Conselheiro. De forma geral, a escola conta com um total de 56 professores e professoras, distribuídos nos três turnos de funcionamento. Alguns destes cumprem

carga horária na instituição em dois ou mesmo nos três turnos de funcionamento da escola, dependendo da distribuição de aulas dos seus cargos.

Tabela 1 - Perfil Geral dos docentes da E.E. Antônio Conselheiro 2025

Gênero	Faixa Etária			Vínculo Profissional	
	Até 35	De 35 a 51	Acima de 51	Efetivo	Contratado
Feminino	5	13	13	11	19
Masculino	4	15	6	15	11
Total	9	28	19	26	30

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados obtidos por meio de consulta à secretaria (EEAC, 2025).

O gênero feminino prevalece em 2025, sendo 31 servidoras e 25 servidores. Em relação à faixa etária, apresentou-se equilibrada neste levantamento. Divididos em grupamentos de 3 faixas etárias: até 35 anos, 9 professores; dos 35 aos 51, 28 mestres; e maiores de 51 anos, contabilizados 19 docentes, demonstrando que parte relevante é composta por profissionais de meia idade e com experiência na docência.

Em relação à situação de vínculo com o serviço público, 26 professores encontram-se na condição de servidores efetivos e 30 como contratados. O vínculo, assunto de acentuada importância para uma educação que quer ser de qualidade e que almeje relações baseadas na equidade e inclusão, precisa de professores que tenham conexão com a instituição do qual representam. A formação do corpo docente é um desafio neste contexto, já que em sua maioria, os profissionais da unidade escolar encontram-se na condição de temporários. Em cenários onde há instabilidade profissional, com professores sem vínculo estável na rede pública, o engajamento destes trabalhadores com processos de formação é precário. A ausência de um sentido de pertencimento à escola e à modalidade dificulta ações de capacitação deste público, uma vez que a possibilidade de substituição e a consequente perda do cargo é real. Essa rotatividade entre os profissionais contratados cria um ambiente de descontinuidade pedagógica e de ruptura dos laços entre educadores e estudantes, fator considerável para a manutenção da frequência na modalidade.

Mais um destaque é a ausência ou inexistência de políticas de incentivo à formação destinadas aos docentes na condição de contratados. Em certa medida, os cursos de formação priorizam servidores estáveis na rede pública, como destacado acima, deixando de fora importante parcela de educadores que atendem à Educação de Jovens e Adultos.

Quanto à Educação de Jovens e Adultos no período noturno da instituição investigada, a equipe docente é composta, até o primeiro semestre de 2025, por 16 profissionais. Observa-se a predominância do gênero masculino, diferindo do quadro geral da escola, onde prevalece o gênero feminino. O Quadro 2 apresenta o perfil geral dos docentes da EJA da Escola Estadual Antônio Conselheiro, considerando gênero, faixa etária, vínculo profissional e nível de escolaridade.

Quadro 2 – Perfil geral dos docentes da EJA - 2025

Categoria	Subcategoria	Quantidade
Gênero	Feminino	5
	Masculino	11
Faixa Etária	Até 35 anos	2
	De 36 a 50 anos	10
	Acima de 50 anos	4
Vínculo Profissional	Efetivo	10
	Contratado	6*
Nível de Escolaridade	Graduação	3
	Pós-graduação (lato sensu)	8
	Mestrado	5
	Doutorado	0

* Dentre os servidores contratados listados na tabela, um professor está na condição de substituto temporário ao servidor efetivo afastado para gozo de “férias-prêmio”.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Pela apuração apresentada no quadro, além da maioria dos docentes ser formada por pessoas do gênero masculino, a categoria faixa etária apresenta maior percentual de professores com idade entre 36 a 50 anos. Quanto ao vínculo profissional, o número de efetivos supera o de servidores contratados. Em relação ao nível de escolaridade, o quadro apresenta percentual maior de servidores com especialização (*lato sensu*), seguidos por profissionais com mestrado (*strictu sensu*).

Verifica-se que a maioria dos professores que atuam na EJA tem entre 36 e 50 anos e experiência consolidada na modalidade, o que contribui para maior estabilidade pedagógica e continuidade das práticas. Em relação ao vínculo profissional, predomina o grupo de servidores efetivos, o que contrasta com o quadro geral da escola, em que há maior presença de contratados. Ainda assim, observa-se número expressivo de docentes com vínculo temporário, o que reflete as limitações estruturais da rede pública de ensino.

A condição de vínculo influencia diretamente o trabalho docente, afetando dimensões como planejamento, formação continuada, envolvimento nas pautas

institucionais e senso de pertencimento. Como pontua Martins *et al.* (2022), esse modelo empregatício pode implicar precarização do trabalho e esvaziamento de direitos, o que impacta na qualidade das ações pedagógicas.

No que se refere à formação acadêmica, nota-se um quadro docente qualificado: todos os professores possuem graduação em licenciatura, sendo que 8 têm especialização e 5 possuem mestrado. Esse perfil evidencia uma equipe com formação sólida, capaz de articular práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas.

Entretanto, como lembram Ventura (2012) e Soares e Pedroso (2016), a qualificação docente não se esgota na formação inicial. A atuação na EJA exige constante reflexão e aperfeiçoamento, pois o trabalho com jovens e adultos demanda escuta ativa, flexibilidade metodológica e sensibilidade diante das trajetórias de vida dos educandos.

O nível de formação dos docentes que atuam na EJA é fundamental para compreender as várias trajetórias de seus educandos e constitui “uma modalidade de ensino diferente das demais, especialmente devido ao seu público ser composto por jovens, adultos e idosos, tem na realidade de vida como ponto de partida uma característica central que a define.” (Romero; Santos, 2024). As autoras defendem que os professores da EJA assumem uma condição que vai além da construção das aprendizagens, são protagonistas no fomento da inclusão, na redução das várias formas de preconceito e na valorização da diversidade (2024, p. 7).

O profissional sem mínima capacitação específica para a EJA, pode adotar metodologias inadequadas a este público, demasiadamente acadêmicas, desconsiderando a realidade de estudantes trabalhadores, mães, jovens com histórico de distorção idade-série e, em última análise, favorecendo o aumento da evasão.

O trabalho do docente reflete, além de sua formação, os seus anseios, as suas crenças e os contornos de interpretação do mundo que o cerca. Suas ações fazem parte de sua identidade, e, associadas a ela estão “as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes, todos os elementos multideterminantes dos modos de ser de profissionais” (Gatti, 1996, p. 88).

Muito além da formação acadêmica, fundamental para uma educação de qualidade e inclusiva, o professor que almeja desempenhar bom trabalho na

Educação de Jovens e Adultos deve continuamente se aperfeiçoar. Tal formação não se limita a ofertas protocolares de capacitação, mas sobretudo, no seu (re)fazer cotidiano, por meio da escuta ativa e olhar atento às micro revoluções de sala de aula. “Cabe destacar que a formação docente, (...), é compreendida como fenômeno tipicamente humano, sempre inconcluso” (Soares; Pedroso, 2016, p. 260).

2.3.3 Indícios do abandono: uma realidade na instituição

A escola que não propicia condições adequadas de acolhimento, infraestrutura e práticas pedagógicas conectadas com as características de seu público, incorre numa situação que contribui para o afastamento de seus estudantes. A evasão é precedida por uma série de indícios, como a frequência irregular, a desmotivação, o baixo rendimento, a precariedade estrutural e a falta de pertencimento (Soares, 2005; Arroyo, 2006). Uma educação que reduz espaços de diálogo com a realidade concreta dos sujeitos perpetua a exclusão que a própria EJA busca superar (Freire, 1987).

Nos últimos anos, a Escola Estadual Antônio Conselheiro tem convivido com números importantes de abandono. Em relação aos dados apresentados neste trabalho, parte foi extraída dos relatórios de turma disponíveis no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), plataforma de gestão e planejamento das escolas da rede estadual de ensino e também por meio dos registros de atas do conselho de classe e encerramento dos semestres letivos em 2021, 2022, 2023, 2024 e 2025.

É relevante pontuar a dinâmica de contabilização das matrículas na Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Diferentemente do ensino regular, cuja organização é anual, a EJA estrutura-se de forma semestral. Assim, um mesmo estudante pode gerar duas matrículas distintas dentro de um mesmo ano civil: a primeira referente ao primeiro semestre letivo e a segunda, após a aprovação, como uma nova matrícula para o semestre subsequente. Essa particularidade do sistema de registro escolar implica que o quantitativo total de matrículas anuais não corresponde necessariamente ao número de indivíduos atendidos, mas sim ao volume de registros de enturmação gerados a cada ciclo semestral.

Dentre os indícios que reforçam a construção do caso abordado nesta pesquisa e corroboram com o problema da não permanência na Escola Estadual Antônio Conselheiro estão os índices de estudantes que abandonaram a escola. Em 2025, especificamente para o 2º semestre letivo, foram registradas 83 matrículas para as turmas de Educação de Jovens e Adultos, distribuídos nas turmas de 1º, 2º e 3º períodos do Ensino Médio⁷, com autorização de funcionamento concedida pela SEE/MG, já que não houve procura significativa para turmas de Ensino Fundamental.

A tabela apresenta os dados de matrículas e abandono apurados ao longo do ano letivo de 2025, organizados por semestre e por segmento da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Tabela 2 - Matrículas e Taxas de Abandono na EJA – Ensino Médio (2025)

Período	Turma	Matrículas	Abandono	%
1º semestre	1º EM EJA	15	6	40,0
	2º EM EJA	36	13	36,1
	3º EM EJA	32	2	6,2
	Total	83	21	25,3
2º semestre	1º EM EJA	22	9	40,9
	2º EM EJA	29	9	31,0
	3º EM EJA	26	1	3,8
	Total	77	19	24,6
Anual	Ensino Médio	160	40	25,0

Fonte: Atas do Conselho de Classe (julho e dezembro de 2025).

Os dados demonstram, que ao longo dos semestres analisados, as turmas de 3º período do Ensino Médio nos dois semestres analisados apresentam os menores percentuais de abandono quando comparadas às demais. No primeiro semestre, a taxa de infrequência dessa turma foi de 6,2%, enquanto no segundo semestre reduziu-se para 3,8%. Tal comportamento pode estar relacionado à proximidade da conclusão da etapa, o que tende a reforçar o vínculo dos estudantes com a escola, bem como à natureza dos objetivos educacionais desses sujeitos.

Por outro lado, as turmas de 1º e 2º períodos apresentaram percentuais elevados de abandono em ambos os semestres, com taxas que variaram entre 31,0% e 40,9%, indicando maior vulnerabilidade à não permanência nos momentos iniciais da trajetória na modalidade. No consolidado anual, observa-se que, das 160

⁷ Neste trabalho será adotada a nomenclatura atribuída às turmas de EJA pela SEE/MG, atualmente dividida em períodos. 1º, 2º, 3º e 4º períodos do Ensino Fundamental Anos Finais e 1º, 2º e 3º períodos do Ensino Médio. Resolução SEE/MG 5212/2025 (Minas Gerais, 2025, p. 8 e 9).

matrículas efetivadas no Ensino Médio da EJA, 40 estudantes abandonaram a escola, o que corresponde a uma taxa de 25%, mantendo-se o padrão de abandono significativo já identificado nos semestres analisados.

De modo geral, os dados reforçam uma tendência já observada em levantamentos anteriores, na qual os estudantes em fase de conclusão apresentam maiores índices de permanência, enquanto aqueles em etapas iniciais estão mais suscetíveis à evasão.

Os dados referentes ao número de matrículas versus as taxas de abandono estão representados na Tabela 3,

Tabela 3 - Matrículas e Taxas de Abandono na EJA (2024)

Período	Turma	Matrículas	Abandono	%
1º semestre	3º Período EF	18	6	33,3
	1º EM EJA	32	9	28,1
	2º EM EJA	59	16	27,1
	3º EM EJA	36	10	27,7
	Total	145	41	28,3
2º semestre	4º Período EF	27	8	29,6
	1º EM EJA	12	2	16,7
	2º EM EJA	27	9	33,3
	3º EM EJA	27	5	18,5
	Total	93	24	25,8
Anual	Ensino Fundamental	45	14	31,1
	Ensino Médio	193	51	26,4
	Total	238	65	27,3

Fonte: Atas do Conselho de Classe (julho e dezembro de 2024).

Analisando o cenário do abandono no ano de 2024, no primeiro semestre letivo foram registradas 145 matrículas para as turmas de 3º período do Ensino Fundamental (anos finais), 1º, 2º e 3º períodos do Ensino Médio da EJA. Os dados demonstram que, no primeiro semestre, o percentual de abandono atingiu 28,3%, com destaque para o 3º período do Ensino Fundamental, que apresentou a maior taxa (33,3%).

No segundo semestre do ano analisado, foram registradas 93 matrículas nas turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, das quais 24 estudantes não completaram o período letivo, resultando em uma taxa de abandono de 25,8%. Observa-se, nesse período, variação significativa entre as turmas, com destaque para o 2º período do Ensino Médio (33,3%) e para a redução dos índices no 3º período (18,5%).

Considerando o conjunto do ano letivo de 2024, a escola atendeu 238 estudantes matriculados na EJA, dos quais 65 abandonaram a escola e 173 concluíram a etapa cursada. No Ensino Médio, foram registradas 193 matrículas, com 51 casos de abandono, enquanto no Ensino Fundamental houve 45 matrículas, com 14 estudantes infrequentes.

Esses dados indicam que a não permanência foi ligeiramente superior no primeiro semestre e que, no consolidado anual, o Ensino Fundamental apresentou percentual de abandono mais elevado (31,1%) em comparação ao Ensino Médio (26,4%). Além disso, observa-se uma tendência consistente de menores índices de abandono nas turmas de 3º período do Ensino Médio, o que pode estar relacionado à proximidade da conclusão da etapa escolar.

Para efeito de comparação, são apresentadas as taxas da não permanência do primeiro e segundo semestre de 2023 na modalidade.

Tabela 4 - Matrículas e Taxas de Abandono na EJA (2023)

Período	Turma	Matrículas	Abandono	%
1º semestre	1º Período EF (6º ano)	4	2	50,0
	3º Período EF (8º ano)	20	7	35,0
	4º Período EF (9º ano)	28	12	42,8
	1º EM EJA	27	9	33,3
	2º EM EJA	47	22	46,8
	3º EM EJA	37	12	32,4
	Total	163	64	39,2
2º semestre	2º Período EF (7º ano)	6	2	33,3
	4º Período EF (9º ano)	30	10	33,3
	1º EM EJA	11	6	54,5
	2º EM EJA	30	13	43,3
	3º EM EJA	29	4	13,7
	Total	106	35	33,0
Anual	Ensino Fundamental	88	33	37,5
	Ensino Médio	181	66	36,4
	Total	269	99	36,8

Fonte: Atas do Conselho de Classe (julho e dezembro de 2023).

No primeiro semestre de 2023, a escola contou com seis turmas no turno noturno, sendo três do Ensino Fundamental (1º, 3º e 4º períodos, correspondentes ao 6º, 8º e 9º anos) e três do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). Foram registradas 163 matrículas, das quais 64 estudantes deixaram de frequentar a escola,

Os dados indicam que, nesse semestre, os maiores percentuais de abandono concentraram-se no 1º período do Ensino Fundamental (50,0%) e no 2º período do

Ensino Médio (46,8%), evidenciando maior vulnerabilidade à não permanência nos momentos iniciais das trajetórias escolares.

No segundo semestre de 2023, foram registradas 106 matrículas, distribuídas entre turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, das quais 35 estudantes abandonaram o curso, correspondendo a uma taxa de 33,0%. Observa-se, nesse período, a manutenção de percentuais elevados nas turmas iniciais do Ensino Médio, especialmente no 1º período (54,5%), enquanto o 3º período apresentou taxa significativamente inferior (13,7%). Considerando o consolidado anual, a escola registrou 269 matrículas na EJA em 2023, com 99 casos de abandono e 170 estudantes concluintes.

No Ensino Médio, foram contabilizadas 181 matrículas, com 66 casos de abandono, enquanto o Ensino Fundamental apresentou 88 matrículas e 33 desistências. Os dados indicam que a taxa de abandono foi ligeiramente superior no primeiro semestre e que, no consolidado anual, os percentuais entre Ensino Fundamental (37,5%) e Ensino Médio (36,4%) mantiveram-se próximos. Além disso, observa-se uma tendência consistente de menores índices de abandono nas turmas de 3º período do Ensino Médio, reforçando o padrão de maior permanência entre os estudantes em fase de conclusão.

Ao traçar um paralelo entre número de matrículas versus taxas de não permanência referentes a 2023 e 2024, em que pesem semestres diferentes sendo cotejados, no primeiro a porcentagem geral de abandono na Escola Estadual Antônio Conselheiro foi superior, com 36,8%, ou 99 alunos, contra um total de 29, até o momento em 2024, ou seja, 20%. Se for feito um recorte comparativo envolvendo apenas o Ensino Médio, percebeu-se que houve uma queda nos índices de evasão de um ano para o outro. Em 2023 foram 66 abandonos, ou 36,4% e em 2024, 41 estudantes infrequentes, representando 28,27%. Para o fundamental, 2023 teve 37,5% contra 33,3%, em 2024.

Amplia-se essa análise para os anos de 2022 e 2021, considerando que, no primeiro semestre letivo de 2022, a Escola Estadual Antônio Conselheiro recebeu 264 matrículas distribuídas em oito turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 5 - Matrículas e Taxas de Abandono na EJA (2022)

Período	Turma	Matrículas	Abandono	%
1º semestre	1º Período EF (6º ano)	6	4	66,6
	2º Período EF (7º ano)	31	19	61,2
	3º Período EF (8º ano)	31	12	38,7
	4º Período EF (9º ano)	32	9	28,1
	1º EM EJA	40	25	62,5
	2º EM EJA	49	31	63,2
	3º EM EJA (Turma 1)	40	17	42,5
	3º EM EJA (Turma 2)	35	18	51,4
	Total	264	135	51,1
2º semestre	2º Período EF (7º ano)	13	8	61,5
	3º Período EF (8º ano)	19	10	52,6
	4º Período EF (9º ano)	32	8	25,0
	1º EM EJA	17	6	35,2
	2º EM EJA	24	12	50,0
	3º EM EJA	22	4	18,1
	Total	127	48	37,7
Anual	Ensino Fundamental	164	70	42,6
	Ensino Médio	227	113	49,7
	Total	391	183	46,8

Fonte: Atas do Conselho de Classe (2022) e SIMADE.

Foram ofertadas quatro turmas do Ensino Fundamental (1º ao 4º períodos) e quatro turmas do Ensino Médio, sendo uma turma de 1º ano, outra de 2º ano e duas turmas de 3º ano. Os dados mostram que, no primeiro semestre, a taxa de abandono atingiu 51,1%, com percentuais extremamente elevados tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, destacando-se o 1º e o 2º períodos do Ensino Médio (62,5% e 63,2%, respectivamente).

No segundo semestre de 2022, foram registradas 127 matrículas em seis turmas da EJA, sendo três do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio. Destas, 48 estudantes abandonaram o curso, correspondendo a uma taxa de 37,7%. Observa-se, nesse período, a manutenção de índices elevados nas etapas iniciais e intermediárias, com destaque para o 2º período do Ensino Fundamental (61,5%) e o 3º período (52,6%).

No consolidado anual, a escola registrou 391 matrículas na EJA em 2022, com 183 casos de abandono, resultando em uma taxa de 46,8%, a mais elevada dentre os anos analisados. No Ensino Fundamental, foram contabilizadas 164 matrículas, com 70 casos de abandono (42,6%), enquanto no Ensino Médio houve 227 matrículas e 113 desistências (49,7%). Os dados indicam que, diferentemente dos anos posteriores, o abandono foi mais acentuado no Ensino Médio.

Além disso, observa-se que os índices elevados de abandono em 2022 podem estar associados ao contexto de retomada das atividades presenciais no período pós-pandêmico, o que possivelmente impactou a permanência dos estudantes na modalidade. Destaca-se que as aulas haviam retornado no terço final da segunda metade de 2021 e que esta conjuntura de retomada possa ter alguma relação com o alto índice de abandono, já que muitos estudantes conseguiam realizar o curso estando em casa devido as regras de distanciamento social do período pandêmico.

Em 2021, com o arrefecimento da pandemia de COVID-19 no Brasil, as aulas em Minas Gerais foram retomadas de forma presencial e obrigatória em novembro daquele ano, em conformidade com a Resolução SEE/MG N° 4.644, de 25 de outubro de 2021, e seu Art. 1º, em que - “As atividades escolares regulares nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual serão realizadas de forma presencial a partir de 03 de novembro de 2021” (Minas Gerais, 2021, recurso *online*). Em que pese as condições de insegurança sanitária à época, a rotina escolar foi sendo reconstruída gradualmente. Desse modo, a Escola Estadual Antônio Conselheiro recebeu no segundo semestre de 2021 autorização para atendimento de 8 turmas da Educação de Jovens e Adultos, incluindo 4 classes dos anos finais do Ensino Fundamental e 4 do Ensino Médio, conforme descrição da Tabela 6.

Tabela 6 - Matrículas X Taxas de Abandono EJA (2º Semestre/2021) E.E. Antônio Conselheiro

Turmas	Matrículas	Abandono	%
1º Período (6º ano)	11	2	18,1
2º Período (7º ano)	21	1	4,7
3º Período (8º ano)	17	0	0,0
4º Período (9º ano)	43	0	0,0
1º EM EJA 3	18	1	5,2
2º EM EJA 2	25	0	0
2º EM EJA 3	25	0	0
3º EM EJA 1	34	0	0
TOTAL	194	3	1,5

Fonte: SIMADE/2021.

Tendo em vista o foco deste trabalho ser a análise que compõe o período presencial, tomamos como ponto de partida o exame dos dados do segundo semestre do ano de 2021, quando o retorno presencial das aulas foi ainda um momento em que os estudantes realizavam atividades em casa com a entrega dos Planos de Estudo

Tutorados ou PETs, elaborados pela Secretaria de Estado da Educação. Neste movimento de retorno, muitos estudantes da EJA relatavam as dificuldades de retomar de forma presencial seus estudos, seja por questões pessoais ou empregatícias, conforme variados relatos do período. Ao final da etapa, verificou-se que os números do abandono foram relativamente baixos em comparação com os dados dos anos seguintes, segundo informações disponíveis no SIMADE e nas Atas de Encerramento de Semestre. O retorno efetivo consolidado em 2022, expôs o quadro preocupante dos percentuais de desistência na modalidade.

3 ASPECTOS QUE INFLUENCIAM NA PERMANÊNCIA DOS SUJEITOS DA EJA

O presente capítulo tem como objetivo a realização de análises sobre os fatores que estimulam a permanência e o abandono no turno noturno da Escola Estadual Antônio Conselheiro. Ele está dividido em três seções e subseções, nas quais são analisadas as razões que promovem a evasão, tema de estudo nesta dissertação.

A primeira seção apresenta a metodologia utilizada para compor os principais subsídios para o entendimento e levantamento das informações relativas ao tema em estudo. Para tanto, buscou-se em um arcabouço teórico que se associa à temática, dividida em três subseções que discutem, primeiramente, os conceitos de evasão e abandono, depois, o conceito de desescolarização e a massificação aplicados à EJA e, por fim, a ideia de equidade no contexto da modalidade.

A segunda seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa de campo. A terceira, concentra-se nos fatores internos e externos ao ambiente escolar que incidem nos percentuais de abandono verificados na instituição e, com base em sustentações teóricas de autores que aprofundaram seus estudos na temática, a elaboração de uma análise preliminar. A primeira subseção desta parte realiza uma caracterização dos métodos empregados na busca por respostas a questões relacionadas ao abandono. A segunda, descreve o *lôcus* da pesquisa, apresentando a unidade escolar, objeto desse esboço. A terceira subseção aponta os instrumentos de pesquisa utilizados, neste caso, questionários e entrevistas semiestruturadas como instrumentos para coleta de dados para um aprofundamento na compreensão de contextos que levam à não permanência.

3.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A PERMANÊNCIA DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A permanência dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos constitui um importante desafio para a educação pública brasileira. Esse fenômeno, atravessado por múltiplos fatores, sociais, econômicos, culturais e pedagógicos, exige que a escola

assuma um papel ativo na construção de estratégias que considerem a singularidade dos sujeitos e seus modos de aprender.

Estudos recentes (Ventura; Oliveira, 2020; Beltrão; Santos, 2022; Vidal; Costa; Costa, 2024) apontam que a permanência na EJA depende de políticas públicas integradas à gestão escolar e de práticas pedagógicas contextualizadas. Tais práticas devem reconhecer o estudante da EJA como sujeito de direitos e de saberes, o que implica repensar os tempos e espaços escolares, bem como os modos de avaliação e de acolhimento.

Silva *et al.* (2024) destacam que o fortalecimento da EJA requer projetos institucionais que contemplem a diversidade e valorizem a escuta das trajetórias dos educandos. Essa perspectiva dialoga diretamente com a realidade observada na Escola Estadual Antônio Conselheiro, onde as ações de gestão voltadas ao acompanhamento e à flexibilização de horários mostraram-se fundamentais para reduzir os índices de abandono.

Nessa direção, o presente capítulo buscou articular a literatura recente sobre permanência e gestão democrática com as práticas observadas na instituição pesquisada, analisando de que modo os fatores internos e externos à escola incidem sobre a continuidade dos estudos na EJA. O referencial teórico aqui apresentado pretende, oferecer base conceitual para a compreensão dos resultados que são discutidos nas etapas subsequentes.

As condições socioeconômicas, incluindo as condições precárias de trabalho e as responsabilidades familiares, somadas à desmotivação e ao histórico de fracasso escolar, contribuem para o abandono (Di Pierro, 2001). Soma-se a isso, currículos sem conexão com a vivência dos educandos, a ausência de vínculo com o ambiente escolar e práticas pedagógicas descontextualizadas que dificultam a permanência dos estudantes. “Não se trata de ‘transpor’ o conhecimento de quem sabe para quem não sabe. Na educação de adultos é preciso harmonizar e interconectar o formal e o não formal” (Gadotti, 2014, p.18).

A estrutura da instituição de ensino e o suporte oferecido também influenciam diretamente a permanência. A localização da escola, a segurança, a disponibilidade de transporte e a qualidade de infraestrutura são fatores práticos que podem interferir. No país, “ainda se observa um ambiente pouco equitativo entre as escolas. Essa

situação é preocupante porque alimenta um sistema educacional desigual com prejuízo aos alunos desfavorecidos” (Coelho Vasconcelos *et al.*, 2021, p. 21). A qualificação dos professores para trabalhar com as especificidades do público da EJA, o apoio psicopedagógico e a existência de programas de incentivo são, do mesmo modo, relevantes para criar um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem (Arroyo, 2006).

Dessa forma, compreender os motivos da evasão demanda uma análise crítica da estrutura educacional e das políticas públicas que por hora não asseguram o acesso, a permanência e a conclusão dos estudantes da EJA.

Ao trabalhar com a temática relativa à Educação de Jovens e Adultos, alguns conceitos se tornam fundamentais para melhor compreensão do assunto. Para tanto, destacam-se concepções sobre Evasão, Abandono, Equidade e de Desescolarização. Tais conceitos têm capacidade de ampliar a compreensão do problema apresentado.

3.1.1 Conceitos de evasão e abandono

Na conjuntura da Educação de Jovens e Adultos, os termos Evasão e Abandono são comumente utilizados para descrever a saída de estudantes do sistema educacionais. Apesar de ambos resultarem de um processo de descontinuidade dos estudos, podem apresentar particularidades conceituais importantes para a análise.

Evasão e abandono expressam uma semântica de proximidade, contudo, abarcam sutis peculiaridades. Os dois termos apresentam similaridades que embaraçam a sua devida caracterização. No universo da educação, tanto um quanto o outro referem-se a um grave problema que afeta milhões de pessoas no país e dificulta ações que combatem o analfabetismo e a baixa escolarização.

Analisando as taxas de infrequência no Ensino Médio, Riffel e Malacarne (2010) definem a evasão como “o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, entende-se a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade” (Riffel; Malacarne, 2010, p. 2).

Por outro lado, quando analisados à luz do resultado de políticas excludentes, a evasão é um “ato solitário do sujeito, enquanto abandono dá uma noção ambígua de que a razão motivadora por tal ato poder ser do sujeito, assim como também o sujeito poder ter sido ‘abandonado’ pela instituição” (Steimbach, 2012, p. 88).

Definir o conceito mais adequado não é um simples exercício de análise, ambos denotam variadas formas de percepção. Portanto, sem optar a ideia de fixar-se na interpretação de um em detrimento do outro, visto que abandono e evasão “não têm uma origem definida e por isso não terão um fim por si só. O problema não é a falta de vinculação às políticas públicas, a desestruturação familiar ou ainda as dificuldades de aprendizagem dos educandos, e sim a soma de vários fatores” (Silva Filho; Lima Araújo, 2017, p. 38).

Os termos Evasão e Abandono norteiam a construção da temática apresentada acerca dos estudos sobre a EJA. Conhecer melhor o que cada um deles enseja é importante para evitar incorreções e anacronismos. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) fornece subsídios para compreensão da diferença entre os termos evasão e abandono escolar. Para o Inep, “abandono” é entendido como a situação em que o aluno se afasta da escola, mas retorna no ano seguinte (INEP, 1998). Já seguindo o conceito construído pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, abandono é visto como o afastamento do aluno do sistema de ensino e desistência das atividades escolares, sem solicitar transferência (IDEB, 2012). Silva Filho e Araújo (2017, p. 37) argumentam que “várias formas de interpretação não permitem definir exatamente ‘evasão e abandono escolar’. A diversidade de conceituação atrapalha a quantificação precisa dos casos”.

De acordo com Benavente (1994, p. 19), o abandono escolar significa “a interrupção das atividades escolares sem que o estudante tenha concluído o percurso obrigatório e/ou alcançado a idade legal para tal”. O abandono, muitas vezes, se associa às dificuldades imediatas que o estudante enfrenta, como problemas de saúde, necessidade de trabalhar em caráter emergencial ou a desmotivação momentânea decorrente de questões particulares, ou pedagógicas.

A evasão escolar caracteriza-se pela saída definitiva do estudante do sistema educacional. Diferentemente do abandono, a evasão implica a não matrícula do aluno no ano ou período subsequente, indicando uma ruptura mais duradoura com o

processo de escolarização (INEP, 1998). O aluno que evade não retorna ao sistema escolar, encerrando seu ciclo de aprendizagem naquela instituição ou, em muitos casos, definitivamente. Na EJA, a evasão pode ser entendida como uma reincidência de um problema que muitos estudantes já vivenciaram em sua trajetória escolar anterior.

Ainda que persistam diferenças conceituais, é comum que os termos sejam utilizados de forma equivalente ou que um seja visto como estágio do outro. Em alguns cenários, o abandono pode ser entendido como etapa para uma possível evasão. Com base nas dificuldades de estabelecer um conceito mais aplicável dos termos, neste estudo são adotadas abordagens referendadas pelo INEP, bem como a expressão “deixaram de frequentar”, descrita na Cartilha do Módulo Situação do Aluno 2020: conceitos e orientações, que flexibiliza a utilização dos dois conceitos (INEP, 2021, recurso *online*).

No contexto específico da Educação de Jovens e Adultos, essa distinção adquire especial relevância. O abandono escolar refere-se, em regra, à interrupção da frequência durante o período letivo, preservando a possibilidade de retorno do estudante em período subsequente, característica recorrente nas trajetórias marcadas por inserções e interrupções sucessivas da escolarização. A evasão, por sua vez, corresponde ao rompimento mais duradouro ou definitivo do vínculo com a escola, sem perspectiva imediata de continuidade dos estudos (INEP, 1998). Embora, na prática administrativa, ambos os termos sejam por vezes utilizados como sinônimos, nesta pesquisa adota-se a distinção conceitual por compreender que ela permite interpretar com maior precisão as trajetórias dos sujeitos da EJA, marcadas por movimentos de entrada, saída e reingresso no sistema educacional.

3.1.2 Efeitos da desescolarização/escolarização e massificação aplicados à EJA

Aborda-se neste esboço o conceito de “Desescolarização” cunhado pela pesquisadora Mônica Peregrino ao discutir em sua tese o processo de massificação do acesso à educação na capital fluminense. Este tópico aproxima-se das discussões propostas para a EJA neste percurso de pesquisa, visto que essa modalidade, assim como no ensino público, sentiram as consequências da entrada maciça de estudantes

das classes menos favorecidas e a consequente precarização da educação pública. A massificação foi acompanhada pelo chamado processo de desescolarização do ambiente escolar, segundo o qual ocorreram prejuízos com a limitação/redução dos conteúdos escolares, espaços físicos sucateados e “penetração maciça e do adensamento das políticas de gestão da pobreza e dos pobres que passam a frequentar a instituição” (Peregrino, 2010, p. 99). A escola passa a cumprir mais funções além das quais estava destinada. Desta vez, ela também deve “gerir a pobreza”, como defende a autora, apoiando ações governamentais do ponto de vista socioeconômico e dar conta de resolver problemas advindos do processo de massificação, como a evasão e a repetência.

O conceito de “Desescolarização”, ao discutir o processo de massificação do acesso à educação no Brasil, aproxima-se das discussões propostas para o caso relacionado ao abandono na Educação de Jovens e Adultos, visto que essa modalidade, assim como em todas as outras etapas no ensino público, sentiram as implicações da entrada massiva de estudantes das classes menos favorecidas e a consequente precarização da educação pública.

Mesmo que o objeto de pesquisa esteja na análise da relação dos jovens pobres com a escola pública de Ensino Fundamental, especificamente em um bairro da periferia carioca, seu trabalho pode contribuir para a construção deste quadro conceitual, já que a escola pública, em sua visão, é um espaço para refletir sobre a sociedade e os impasses que ocorrem no processo de escolarização da juventude periférica do Rio de Janeiro. Sua tese, na centralidade da Desescolarização, a qual incorporamos a este estudo sobre a não permanência na Educação de Jovens e Adultos, aponta que a massificação do ensino não foi acompanhada de instrumentos que impedissem sua característica seletiva. Nas escolas públicas, o que se verificou foram padrões e processos desiguais de escolarização, incorporando o fracasso escolar ao seu cotidiano pedagógico, sem extinguir os processos que marginalizavam seus educandos, mantendo-os no seu interior. O perfil dos estudantes da EJA não é muito diferente daquele descrito. Muitos deles possuem trajetórias que se assemelham àquelas apontadas na tese, qual seja, de jovens pobres, com percursos escolares marcados por alguns percalços/fracassos, resultado de uma educação ainda com padrões seletivos e de exclusão.

Em outra direção, existe uma urgência de adaptar a EJA aos valores dos educandos que buscam a modalidade, no qual, muitos deles são trabalhadores informais, que por diversas razões procuram a escola para completarem sua formação. Sua realidade marcada pela precariedade no trabalho, pela informalidade e pela necessidade de conciliar estudo, trabalho e família. É necessário um currículo que contemple esse perfil de estudante que não possui emprego formal, pois o que é ensinado nas escolas que oferecem essa modalidade refere-se mais àqueles que têm o “emprego seguro” (Arroyo, 2007).

Dewey (1979) lembra que uma educação desconectada das experiências de seus educandos torna-se inócua. A aprendizagem completa será eficaz se tiver e fizer sentido para quem participa de sua construção. Ao contemplar as percepções de mundo dos diversos atores do contexto escolar, estes verão valorizadas suas perspectivas, favorecendo reflexões e ações transformadoras em seu cotidiano.

Pois basta lembrarmos-nos daquilo que se considera, às vezes, nas escolas, como aquisição de conhecimentos, para se ter acordo de sua falta de relações frutíferas com a experiência possuída pelos estudantes – e da amplitude com que se parece acreditar que constitui conhecimento a mera apropriação da matéria armazenada em livros. (...) Se a matéria não frutificar na própria vida do indivíduo, o mesmo seria ensinar-se coisas sobre o planeta Marte ou sobre qualquer país do mundo das fantasias. (Dewey, 1979, pag. 376).

As questões que envolvem a dinâmica da evasão e a busca por estratégias que incidam na permanência na Educação de Jovens e Adultos reverberam na filosofia do pedagogo estadunidense, crítico do modelo de uma educação meramente conteudista. O abandono escolar, por vezes motivado pelo descompasso entre o currículo e a realidade do aluno, é confrontado quando se compreende que a educação “é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura” (Dewey, 1979, p. 12). Sob esse viés analítico, a permanência do estudante vincula-se a uma percepção na qual o saber alcança significado. Ao pensar o espaço escolar como um ambiente dialógico e de ocupação ativa, a instituição deixa de ser local do ciclo obrigatório da formação educacional para tornar-se campo de ação e de indução de criatividade, pois, para o autor, a “escola não é uma preparação para a vida: é a própria vida” (Dewey, 1979, p. 24). A redução dos índices de abandono na EJA está sujeita,

entre outras iniciativas, a abordagens pedagógicas que levem em conta a historicidade dos indivíduos e potencializem sua capacidade de intervenção/ação na sociedade.

Diante da informalidade no trabalho e, como consequência, das instabilidades de carga horária, a escola deve reestruturar o currículo e reorganizar seus tempos, de modo a atender esse estudante que por vezes encontra sérias dificuldades de adaptar sua rotina profissional e a presença no curso. Do mesmo modo, precisa oferecer condições de aprendizagem, que se adaptem às múltiplas realidades dos educandos, flexibilizando horários e estrutura. As causas externas e internas que concorrem para o aumento da infrequência na EJA merecem ser observadas e percebidas por todos os profissionais envolvidos com a modalidade, e, ao mesmo tempo, executem ações que promovam sua mitigação.

Sobre a confluência destes fatores, Haddad (2007) chama atenção para que sejam estimuladas políticas de estímulo à permanência.

Outro elemento importante é a evasão escolar, reconhecidamente elevada em programas de EJA, em função não só de fatores internos aos processos de ensino-aprendizagem, provocados pelas dificuldades inerentes a essa modalidade de educação, mas também por fatores externos vinculados às difíceis condições de vida dos alunos. Para superar tais dificuldades, é importante que ocorram incentivos à permanência dos alunos (Haddad, 2007, p. 204-205).

Na conjuntura da educação são percebidos reflexos dos abismos existentes na sociedade brasileira. Os frágeis vínculos empregatícios, disparidades econômicas, a baixa produtividade, o racismo estrutural, a violência de gênero são algumas das facetas que reverberam nas escolas Brasil a fora, “o fracasso escolar em nossa sociedade tem cor, raça e renda: é majoritariamente pobre, morador das periferias, não branco e estudantes de escolas públicas” (Tavares Júnior, 2017, p. 115).

O enfrentamento a tais mazelas sociais, externas ao ambiente escolar, é uma das funções que a EJA pode contribuir para sua contenção. Soma-se, o reconhecimento de que esta tarefa é complexa devido ao passado atroz do país, em que a preocupação de educar o povo não fazia parte da seara administrativa, desde a administração colonial, passando pelo período do Império e até os primórdios da república (Novais; Mello, 2018). Não se pode apagar da memória a nefasta herança

da escravidão, vigente em terras da América Portuguesa por mais de 300 anos e suas implicações ainda persistentes, a ausência de políticas de acesso à terra, à saúde, a histórica exclusão política e econômica da população, as inúmeras revoltas populares e as várias insurreições contra a supressão de direitos a qual estavam submetidas as camadas populares no país (Prado Júnior, 2011). Dessa forma, o ideal de construção de um projeto de nação ao longo da história só foi consolidado após tentativas descontínuas, fracassadas e/ou elitistas (Carvalho, 2019).

Quando volta-se o olhar para o que acontece dentro do espaço da escola e como ele interfere na permanência dos educandos, alguns pontos destacam-se, como o acolhimento e as práticas pedagógicas conectadas às realidades dos jovens-adultos que matriculam-se na EJA. Nesse aspecto, Arroyo (2017) defende que para avançar nestes temas é preciso, entre outras coisas,

(...) formar os docentes-educadores como agentes profissionais do direito à cultura. Conhecer os processos de produção das culturas e as artes de garantir aos educandos, seu direito à cultura e a entender esses tensos processos de negar-lhes o direito ao conhecimento e à cultura tão persistentes em nossa história (Arroyo, 2017, p. 159-160).

A evasão na EJA tem um componente geracional forte. Jovens com percursos formativos acidentados no ensino regular, seja pela juvenilização e distorção idade-série, por questões relacionadas à formação docente, a carência de um currículo próprio, chegam à modalidade com experiências diversas. Dayrell (1996), ao analisar os processos de juvenilização e as distorções na EJA, defende a ideia da escola como um "espaço sociocultural", no qual o jovem não está ali apenas pelo diploma, mas sociabilidade. Há uma defesa da necessidade de ajustar o espaço às vivências desses atores. Quando essa instituição é rígida e ignora as características das juventudes, o jovem sente-se em um "não-lugar", potencializando o abandono.

Portanto, os alunos que chegam à escola são sujeitos sócio-culturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos (Dayrell, 1996, p. 9).

A formação dos professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos é outro aspecto essencial que pode impactar na permanência dos estudantes na modalidade. O despreparo ou a incipiente formação docente para lidar com as especificidades dos jovens e adultos com a utilização de métodos desconectados à realidade deste grupo, enseja desmotivação e na consequente infrequência. Para ir além da visão conteudista de educação e acomodar a diversidade cultural trazida pelos jovens-adultos, é necessária uma formação/profissionalização dos educadores e assim fortalecer a EJA (Soares; Pedroso, 2016).

Para Paiva (2019), a capacidade formativa do docente que trabalha com a modalidade é fundamento para que o educando que busca a EJA tenha mais do que aprendizagem formal, mas uma educação de qualidade, inclusiva e com os olhos voltados à diversidade. Neste sentido,

cabe submeter-nos ou assumir nosso papel histórico de sujeitos autônomos que, como docentes de espaços públicos, representamos o Estado quando em atividade. Como tal, não servimos a nenhum dirigente, mas à população que nos paga e tem direito, portanto, a um serviço de qualidade que devemos oferecer, ou seja, que espera de nós a defesa de seus interesses e desejos. Porque servimos ao Estado, cumprir a Constituição Federal é o que nos cabe, prestando contas de nossa atuação à população jovem, adulta e idosa que espera de todos nós a efetivação do direito a que foram interditados por tantos anos (Paiva, 2019. p. 14).

O professor deve exercer um papel de mediador que acolhe a múltiplas histórias de vida. Sem essa sensibilidade, o docente reproduz padrões que reforçam o sentimento de incapacidade do educando, culminando na sua desistência. Assim como a formação, é necessário pensar em um currículo para a EJA. Não é incomum nas escolas a aplicação de modelos curriculares da educação regular para a Educação de Jovens e Adultos. Isso reduz e empobrece a aprendizagem desses atores, que carregam experiências e diversidades propícias para o uso em sala de aula (Arroyo, 2017). A despeito de um currículo baseado no modelo da escola regular, letrada, seria mais interessante para todos que orbitam pela EJA um modelo centrado nas experiências de seus educandos, levando em consideração as novas Tecnologias de Informação e Comunicação, no mundo do trabalho e no exercício da cidadania (Gadotti, 2014).

No que toca à questão da aprendizagem, está se dá quando a interação entre educando e educador acontece. Nesse aspecto, a atitude dos profissionais é decisiva para efetivamente acolher e engajar os educandos, motivando-os a permanecerem com sua formação (Gadotti, 2000). Um currículo contextualizado, item também fundamental dentre os aspectos intraescolares, compreende uma gama de saberes/conhecimentos que influenciam diretamente no ecossistema escolar e na efetivação de objetivos no ensino-aprendizagem. Considerando um público heterogêneo como o da EJA, Santos e Pereira (2017) salientam que os sujeitos frequentadores da modalidade apresentam demandas específicas em seu currículo.

Espaços escolares contribuem com o aprendizado e a permanência, pois existe uma “relação significativa entre os investimentos públicos em Educação e a infraestrutura escolar nos municípios brasileiros, bem como a importância dessas duas variáveis no desempenho escolar” (Coelho Vasconcelos *et al.*, 2021, p.21). As condições ruins de funcionamento de equipamentos dentro das dependências de uma unidade escolar (banheiros, salas de aula, cantinas) afetam o trabalho docente e, por consequência, a percepção de bem-estar dos discentes. Analisando a situação das escolas de Ensino Médio, Garcia *et al.* (2021) afirmam que investir na melhoria da infraestrutura escolar é fator de bons números de desempenho. Se se deseja uma educação inclusiva no país, é fundamental que as diversas gestões públicas invistam continuamente na qualificação da infraestrutura escolar, sobretudo em conjunturas de sujeitos com maior vulnerabilidade como a EJA.

A violência é outro ponto abordado por Arroyo em seu artigo. Nele, o conceito é visto como segregador e classificatório, reforçando o caráter elitista da escola ao relacionar essa temática à população pobre, especialmente aos estudantes da EJA. Cabe mencionar a relação cada vez mais próxima dos educandos da Educação de Jovens e Adultos com os diversos movimentos sociais. Os vários tipos de coletivos populares (negros, quilombolas, sem-teto, sem-terra, feministas) tem representações na sociedade e estão presentes na educação (Arroyo, 2007).

Não é novidade o pressuposto que aponta a necessidade da escola no Brasil se tornar mais atrativa e criar condições que provoquem a permanência de seus estudantes pelo tempo necessário para sua completa formação. A adoção das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no ambiente educacional como

estratégia pode vir a ser o impulso para este intento. Sem perder de vista os excessos quanto ao uso indiscriminado das redes sociais e equipamentos eletrônicos, é necessário promover e ampliar o ingresso ao mundo digital para estudantes da Educação de Jovens e Adultos nas escolas como ferramenta de aprendizagem e letramento digital. “Escolas não-conectadas são escolas incompletas (mesmo que didaticamente avançadas)” (Moran, 2007, p. 09).

Como competência valorizada no mundo do trabalho, a familiaridade com as TICs é fundamental para a recolocação profissional desses sujeitos e, em seu próprio cotidiano social. Práticas pedagógicas aliadas às novas tecnologias podem aproximar o conteúdo escolar com as necessidades reais dos estudantes da EJA (Santos; Abranches, 2023). O fato de incluir na agenda escolar a utilização das TICs em contextos de sala de aula não elimina os complexos desafios de universalização de acesso, infraestrutura precária e as dificuldades de letramento digital. “As tentativas de uso das tecnologias digitais na educação podem ser caracterizadas como pontuais e, em muitas situações, como periféricas, uma vez que não proporcionaram inovações nas concepções educacionais e nas atividades” (Valente *et al.*, 2018, p. 22). Apesar dos desafios e das potencialidades da utilização dos recursos tecnológicos, o uso das TICs deve compor um repertório de ações governamentais que garantam a universalização do acesso, formação de professores e apoio técnico-pedagógico.

Nesta subseção, discutiu-se os desdobramentos de ações governamentais iniciadas nos anos 1980 e redirecionadas nos anos 2000, induzindo a entrada maciça de estudantes na educação pública, trazendo consigo avanços importantes na perspectiva em que houve dinâmicas de correção de fluxo, ocasionando na educação a diminuição dos números da evasão, apontando traços de menor exclusão para “uma escola em que se elimina e expulsa menos crianças, adolescentes e jovens. Mas temos que atentar para o fato de que, se a escola hoje exclui menos, ela se mantém ainda substantivamente seletiva” (Peregrino, 2019, p. 401). As políticas que reorganizaram o fluxo escolar, com a redução da repetência, por exemplo, alteraram as trajetórias educacionais dos estudantes, mantendo-os por mais tempo no sistema educacional e reduzindo o abandono escolar. No entanto, essas políticas também evidenciam que, dentro da EJA, a escolarização continua sendo marcada por trajetórias “acidentadas” com altas taxas de repetência e interrupções.

A EJA, consolidada como política pública de educação básica no Brasil, permanece pressionada por fatores extraescolares e intraescolares que afetam diretamente a permanência dos seus educandos. Contudo, vale destacar que, mesmo com todas essas contradições, segue sendo importante alternativa de mudança de rumos para muitos jovens-adultos que almejam melhores condições de vida por meio da educação.

3.1.3 Equidade na Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva filosófica

A Equidade, no contexto da Educação de Jovens e Adultos, também é um conceito que pode fomentar uma mentalidade inclusiva e conceber ambientes educacionais mais integradores, superar diversas barreiras e garantir que todos tenham a oportunidade de continuar aprendendo e se desenvolvendo, não obstante de sua trajetória. Tal linha conceitual defende o acesso igualitário a recursos educacionais, apoio e oportunidades de aprendizado, reconhece que diferentes alunos têm necessidades distintas e busca eliminar barreiras para que todos possam alcançar seu potencial. Neste caso, tem-se como inspiração a concepção de equidade, tratada no livro “Equidad Educativa Y Desigualdad Social” de Nestor Lopez e do francês Dubet (2004), ao trabalhar o ideal de Justiça Distributiva e contrapondo-se ao modelo meritocrático (reprodutor de vantagens), que se aproxima da percepção de equidade que validamos para a EJA, na medida em que defende, no cenário escolar, que os efeitos da desigualdade sejam compensados com ações diferenciadas, a “discriminação positiva”.

Corroborando com a imagem acima, o ideário no qual a escola é vista como campo de tensões, espaço de permanentes disputas envolvendo diferentes grupos e interesses. A educação é impactada por fatores externos que explicam, em parte, a origem das desigualdades no sistema. O ponto central sob esse aspecto é incluir políticas públicas norteadas na busca pelo cumprimento integral de equidade (Lopez, 2005).

Por outro lado, a busca por uma escola justa se depara com a necessidade de conciliar princípios como igualdade, mérito, inclusão e diversidade (Dubet, 2004). Ao tratar o ideal de Justiça Distributiva e contrapondo-se ao modelo meritocrático

(reprodutor de vantagens), Dubet (2004) defende, no cenário escolar, que os efeitos da desigualdade sejam compensados com ações diferenciadas, a “discriminação positiva”. Segundo este autor, “A melhor maneira de resistir a esse fenômeno incompatível com uma lógica puramente igualitária é a introdução de mecanismos compensatórios eficazes e centrados nos alunos (...)” (Dubet, 2004, p. 545). Os mecanismos compensatórios podem favorecer bons resultados se estiverem com o foco nos estudantes e sua diversidade.

Dessa forma, a equidade não se restringe à igualdade de oportunidades. Ele argumenta que a simples oferta de mesmas condições para todos não garante resultados justos, uma vez que as desigualdades sociais pré-existent influenciam significativamente o desempenho escolar. A escola, não é percebida como um espaço neutro, mas um teatro de disputas sociais onde se expressam as desigualdades e as diferenças culturais. As instituições escolares estão sujeitas a pressões sociais e políticas que podem comprometer a equidade. Dubet (2004) defende a necessidade de reconhecer e valorizar as diferenças individuais e culturais. A escola justa, para ele, é aquela que consegue conciliar a igualdade de oportunidades com o respeito à diversidade. Segundo o pesquisador, o Estado enquanto agente impulsionador das políticas públicas tem um papel fundamental na promoção da equidade com ações que visem a redução das desigualdades e garantir acesso a uma educação de qualidade (Dubet, 2004).

A ideia de posicionar a escola como reprodutora de hierarquias e desigualdades também é tema central e importante contribuição do pesquisador Pierre Bourdieu (1992) em seus estudos sociológicos. O conceito de violência simbólica é atribuído ao ambiente escolar, local onde se perpetuam hierarquias e desigualdades por meio da imposição cultural, sob o manto de uma pseudoneutralidade. Essa forma de violência ocorre com tons de sutileza, atuando por meio da imposição cultural e simbólica de valores, configurando uma teia de significados que favorecem grupos sociais hegemônicos. “Na realidade, (...) essas ações pedagógicas tendem a reproduzir a estrutura de distribuição do capital cultural, entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 25).

A violência simbólica presente na escola valida o "arbitrário cultural" (Bourdieu; Passeron, 1992), no qual os vieses culturais das classes superiores são considerados padrões a serem ministrados e divulgados. Esse percurso encontra legitimidade em currículos escolares, em práticas pedagógicas e nos valores apresentados aos estudantes. Alunos oriundos das classes populares, considerados carentes de capital cultural idealizado na/pela escola, são desfavorecidos sem que a escola explicita essas diferenças.

As desigualdades perpetradas nesse contexto vão se acumulando ao longo da vida escolar, a começar das primeiras fases, chegando até os níveis mais elevados de educação. Do mesmo modo, as escolas, ao ignorarem as desigualdades culturais iniciais, reforçam estas disparidades ao tratarem todos os alunos como iguais em termos de direitos e responsabilidades, fazendo do sistema escolar “um dos fatores mais eficazes de conservação social, ao fornecer a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (Bourdieu, 1989, p. 168).

Paiva (2019), ao ponderar sobre equidade aplicada à Educação de Jovens e Adultos, reconhece a realidade histórica e social dos seus sujeitos, jovens, adultos e idosos que não completaram a educação básica em tempo regular, para afirmar que a modalidade deve responder às desigualdades educacionais de forma diferenciada, não bastando tratar todos sob um mesmo espectro, sendo necessário considerar contextos e necessidades específicas para corrigir desigualdades estruturais. Por meio de

uma EJA que se organize a partir da concepção de igualdade e de equidade, por ser a primeira insuficiente para dar conta da desigualdade social e educacional entre sujeitos jovens, adultos e idosos e, por isso mesmo, dependente da segunda (equidade), que tem como princípio oferecer mais a quem tem menos, reduzindo o abismo que separa os sujeitos de direito dos desigualmente interditados (Paiva, 2019, p. 1151).

A noção de igualdade e de equidade possui diferenças importantes aplicadas ao contexto da educação, uma vez que oferecer as mesmas condições a todos não garante justiça social, pois os sujeitos partem de pontos desiguais. A equidade, nesse sentido, implica reconhecer desigualdades de origem (Dubet, 2004). Outro aspecto a ser analisado é o de que equidade não se restringe ao acesso, mas envolve também

a qualidade da educação oferecida. Políticas que apenas ampliam matrículas, sem assegurar condições adequadas de ensino e aprendizagem, tendem a manter e/ou reforçar estas desigualdades e diferenças. Em contrapartida, é viável considerar “Extinguir a reprovação, (...) conferir autonomia efetiva às escolas em prol de projetos adequados para superação de seus problemas, repensar a carreira com ingresso mais atraente e foco nos processos educacionais” (Tavares Júnior, 2019, p. 122).

Na perspectiva da EJA, esse argumento implica reconhecer que não é suficiente a garantia de vagas, é necessário repensar currículos contextualizados, metodologias adequadas aos sujeitos jovens e adultos, materiais didáticos específicos e formação docente. Caso contrário, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) poderá se tornar uma política ineficaz, sob a ótica pedagógica, perpetuando a lógica de desigualdade que busca erradicar. “Tal estratégia corporifica a flexibilização de currículos, a diferenciação de trajetórias educacionais para diferentes sujeitos” (Garcia; Michels, 2021, p. 17).

Na Educação de Jovens e Adultos, a violência simbólica manifesta-se profundamente. Alunos que compõem o perfil de atendimento da modalidade são de origens diversas, incluindo sujeitos das classes populares, quer sejam trabalhadores, desempregados, aposentados, entre outros. Por vezes, tratados sob um olhar pouco atento às suas especificidades, sem a devida valorização de seus saberes e experiências anteriores. Uma escola que não prima pelo olhar na diversidade de seus estudantes, insistindo em modelos de transmissão bancária, reproduz a exclusão, coberta no disfarce de uma educação neutra. Ao contrário, “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade” (Freire, 2014).

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO

De caráter qualitativo, este estudo empregou três etapas para seu desenvolvimento ao longo do percurso de sua construção, passando pela revisão bibliográfica, pela pesquisa documental e pela pesquisa de campo com a adoção de instrumentos de sondagem como Questionários e Entrevistas Semiestruturadas.

Na etapa de revisão bibliográfica, foram utilizados documentos e artigos acadêmicos que se aproximam da temática presente no referencial teórico e que envolvam conceitos de evasão e abandono na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa bibliográfica desempenha um papel fundamental em todo trabalho acadêmico, servindo como base para a construção de projetos bem fundamentados, pois, ao fornecer arcabouço teórico necessário para sustentar a pesquisa, permite melhor compreensão de conceitos, teorias e modelos essenciais para análise. A fim de sustentar a fundamentação teórica desta dissertação, procedeu-se a uma imersão bibliográfica que priorizou o diálogo com pesquisas recentes da área de EJA. O mapeamento foi realizado por meio de buscas em bases de dados como SciELO, Google Acadêmico e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, além do acervo de dissertações do CAEd/UFJF, permitindo uma visão aprofundada das práticas pedagógicas e dos desafios estruturais para a permanência educando da EJA.

No segundo momento, a pesquisa documental foi feita com elementos que se referem à evasão e ao abandono no âmbito da SEE/MG, assim como em documentos de alcance nacional, como o censo escolar produzido pelo INEP e os indicadores do Plano Nacional de Educação.

As ações para a pesquisa documental foram realizadas junto à secretaria da Unidade Escolar, da qual foram selecionados documentos relativos ao fluxo de matrículas, informações sobre os discentes e ainda pertinentes à situação funcional dos servidores. Assim, foram consultadas as atas de conselho de classe e resultado final dos últimos cinco anos, listas com informações dos estudantes, planilhas com informações sobre os professores.

Na última etapa, que se refere à pesquisa de campo, foram aplicados instrumentos de sondagem, tais como Questionários e Entrevistas semiestruturadas com membros da gestão (especialista e gestora), docentes e educandos da modalidade. As sondagens foram realizadas com sujeitos que vivenciam o dia a dia da EJA na Unidade Escolar. Dessa forma, estudantes que já alcançaram a maioria, matriculados e frequentes na Educação de Jovens e Adultos foram instados por meio de Questionários, abrangendo ainda alguns estudantes que abandonaram a escola. Discentes, na condição de representantes de turma, também

foram convidados a participar desta verificação por meio de entrevista semiestruturada.

Convém registrar, entretanto, uma limitação inerente ao perfil dos participantes da pesquisa. Embora tenham sido incluídos alguns estudantes que abandonaram a modalidade, a maior parte das respostas obtidas por meio dos questionários e das entrevistas foi produzida por estudantes que permaneciam frequentando a escola no momento da coleta de dados. Desse modo, parte dos resultados apresentados pode refletir predominantemente as percepções daqueles que conseguiram manter o vínculo com a instituição, não contemplando, na mesma proporção, as experiências dos estudantes que interromperam sua trajetória escolar. Tal aspecto não compromete os achados da investigação, mas constitui um possível viés interpretativo que deve ser considerado na leitura e análise dos resultados.

No trecho que trata dos fatores intraescolares, a metodologia utilizada nas sondagens pelo questionário foi elaborada com questões no modelo da Escala Tipo-Likert. Por meio dessa escala, foi possível avaliar as percepções, opiniões e níveis de aceitação dos respondentes em relação a determinadas afirmações. No que se refere à EJA, essa escala se mostra relevante, pois permite apreender dimensões subjetivas como as que se referem ao acolhimento, motivação, percepção docente e níveis de aprendizagem.

A Escala Tipo-Likert foi desenvolvida pelo sociólogo estadunidense Rensis Likert visando mensurar as opiniões e/ou atitudes frente a determinadas questões. “Ela consiste em desenvolver um conjunto de proposições a respeito de um construto para, em seguida, avaliar o grau de concordância dos respondentes. (...) refletem a força e a direção da opinião dos respondentes” (Monteiro, 2021, p. 5). Com o modelo sugerido por Likert, surgiram grupos de estudos que se debruçaram sobre a eficácia dessa proposta em relação a um construto desejado. “Nesta ótica, validação com uso de técnicas estatísticas é o nome dado ao conjunto de procedimentos utilizados para conferir maior credibilidade ao processo de mensuração” (Lucian; Dornelas, 2015, p. 160).

O convite para a realização das sondagens com os estudantes foi feito via texto impresso (elaborado pelo pesquisador), esclarecendo os procedimentos de aplicação dos instrumentos, contendo os contatos do professor/pesquisador para que

os interessados manifestem interesse em participar da pesquisa, afora os objetivos da pesquisa, a garantia de participação voluntária e elementos de que não haverá prejuízo em caso de recusa.

Em relação à construção do instrumento questionário, foram agrupadas 62 questões, abrangendo aspectos sociodemográficos, trajetória escolar, fatores de evasão e permanência, além de percepções sobre o ambiente escolar e o acolhimento institucional.

Para professores, especialista e gestora, o convite foi feito pessoalmente, com informações claras, atendendo aos critérios de inclusão. No convite foram apresentados os objetivos da pesquisa, a garantia de que a participação é totalmente voluntária e sem qualquer impacto ao profissional. Acerca da coleta de dados dos questionários e entrevistas, esta ocorreu em horário previamente combinado, em ambiente reservado, sem interferência nas funções laborais do profissional.

Nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes, professores, especialista e gestora, os áudios foram gravados e, posteriormente, processados para transcrição. O local de aplicação dos instrumentos de pesquisa elencados neste projeto foi feito no próprio ambiente escolar, onde ocorrem interações diárias com os potenciais respondentes. No caso da Entrevista Semiestruturada, foi aplicada em um espaço neutro da unidade escolar, livre de interferência externa e em horário previamente agendado, sem conflito com a jornada de trabalho ou das aulas. A Biblioteca, nesse aspecto, se configurou como mais adequada, por oferecer um ambiente mais silencioso e reservado, ideal para a aplicação dos instrumentos que exigem mais concentração. Os questionários foram enviados por e-mail e aplicativo de mensagens para o respondente ter flexibilidade de horário e local para respondê-lo. Para cada ação de investigação mencionada, houve o devido tratamento, respeitando a autorização prevista nos Termos de Consentimento.

3.2.1 Questionários e entrevistas: a coleta de dados na pesquisa de campo

A pesquisa de campo ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2025. Durante este intervalo, é importante destacar a transição das turmas de terminalidade,

como o 3º Período do Ensino Médio, cujo ciclo de escolarização se encerrou no primeiro semestre, ou seja, em julho.

Com base neste levantamento, foi possível identificar 75 educandos, entre matriculados e evadidos, 2 professores, 1 especialista e 1 gestora, para aplicação dos instrumentos de sondagem, no caso a entrevista semiestruturada e questionário.

Para aplicação do questionário, foram encaminhados, conforme apuração das listas de matrículas nas turmas de 2025 (1º e 2º semestre), 75 questionários visando abranger maior número de estudantes da modalidade. Para alcançar esses números, o contato com os sujeitos desta pesquisa foi realizado por diferentes formas, seja por contato pessoal, *e-mail*, por meio de ligações telefônicas ou por aplicativo de mensagens (*WhatsApp*).

O retorno dos questionários por parte dos educandos ocorreu entre os meses de agosto e setembro. Foi necessário insistir para que houvesse maior participação, porque num primeiro momento, poucos responderam ao instrumento. Além das solicitações por contato telefônico/aplicativo de mensagens, o apoio dos representantes de turma foi fundamental para que esse *feedback* alcançasse maior êxito.

Como aponta Gunther (2003), para a aplicação de um questionário é necessário, dentre outros, determinar os objetivos da pesquisa e estabelecer o público-alvo. Adiciona-se a esta dinâmica as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e uma avalanche de ferramentas digitais que favorecem a compilação de dados e a aplicação dos questionários por meio eletrônico com maior agilidade e amplitude (Medeiros; Steiner Neto; Zotto, 2000).

Os questionários foram produzidos com o suporte da plataforma *Google Forms*, e enviados para os contatos de e-mail e *WhatsApp* dos estudantes que se matricularam em 2025. Além disso, disponibilizados formulários nos grupos de aplicativos de mensagens eletrônicas das salas, com apoio dos representantes de turma. Aos educandos que acenaram com a participação na pesquisa, foi entregue uma via do termo de consentimento, para então ocorrer a aplicação do questionário.

Do total de 75 questionários enviados aos educandos da EJA, houve retorno de 25 dos sujeitos convidados. O instrumento foi aplicado a estudantes matriculados

e ex-estudantes da Educação de Jovens e Adultos, sendo 60 frequentes e cerca de 15 evadidos. Foram recebidas 25 respostas no período estipulado.

Dentre os principais obstáculos enfrentados na implementação do questionário realizado no intervalo estabelecido na Escola Estadual Antônio Conselheiro, um deles foi a reduzida taxa de retorno e o preenchimento incompleto das respostas por parte de alguns educandos. Em turmas de EJA, a infrequência foi outro empecilho para a coleta de dados, visto que, para poder informá-los quanto aos objetivos desta pesquisa, foram necessárias várias intervenções presenciais nas salas de aula.

Além da aplicação de questionários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sujeitos que compõem a órbita da Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Antônio Conselheiro. O instrumento foi direcionado a dois dos docentes da unidade com considerável experiência em lecionar para a modalidade, à especialista que atua no noturno, à gestora escolar e a três estudantes na condição de representantes de turma.

A entrevista semiestruturada configura-se como um relevante recurso de investigação para um estudo fundamentado em análise qualitativa, que precisa observar determinadas precauções, conforme argumenta Manzini (2012).

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta (Manzini, 2012, p. 156).

Esse modelo de sondagem possibilita ao pesquisador maior controle sobre as informações que deseja obter acerca do campo pesquisado, com base em um guia/roteiro previamente organizado, permitindo ao entrevistado liberdade para refletir a respeito da temática tratada (Minayo; Costa, 2018).

As entrevistas foram agendadas para cada um dos sujeitos e realizadas em local dentro da unidade, livre de qualquer tipo de interferência. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando com a aplicação da ferramenta e a devida gravação.

3.3 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS ACHADOS DA PESQUISA

Os achados dessa investigação, obtidos a partir da análise dos instrumentos metodológicos aplicados em campo, demonstraram que existem fatores que contribuem para que os estudantes da EJA não permaneçam na escola e não obtenham sua certificação.

A análise dos dados coletados com os participantes da pesquisa está organizada da seguinte forma: o perfil dos estudantes da EJA, a percepção dos professores, da especialista e da gestora. No caso dos estudantes, foram analisados aspectos como seu perfil pessoal, a situação familiar e a trajetória escolar.

Na fase da coleta de dados por meio da aplicação dos questionários sobre o perfil dos estudantes, considerou-se fatores relativos ao gênero; às características etnicorraciais; à idade; ao estado civil; à renda familiar; ao acesso de bens em domicílio; ao nível de escolaridade dos pais; aos motivos que levaram à evasão e/ou abandono; ao clima e acolhimento; e aos motivos de retorno para a escola. Nas entrevistas semiestruturadas, buscou-se as percepções da equipe gestora, docentes e educandos na condição de representantes de turma, considerações concernentes às taxas de evasão e/ou abandono, da amostra dos estudantes que deixaram de frequentar a escola.

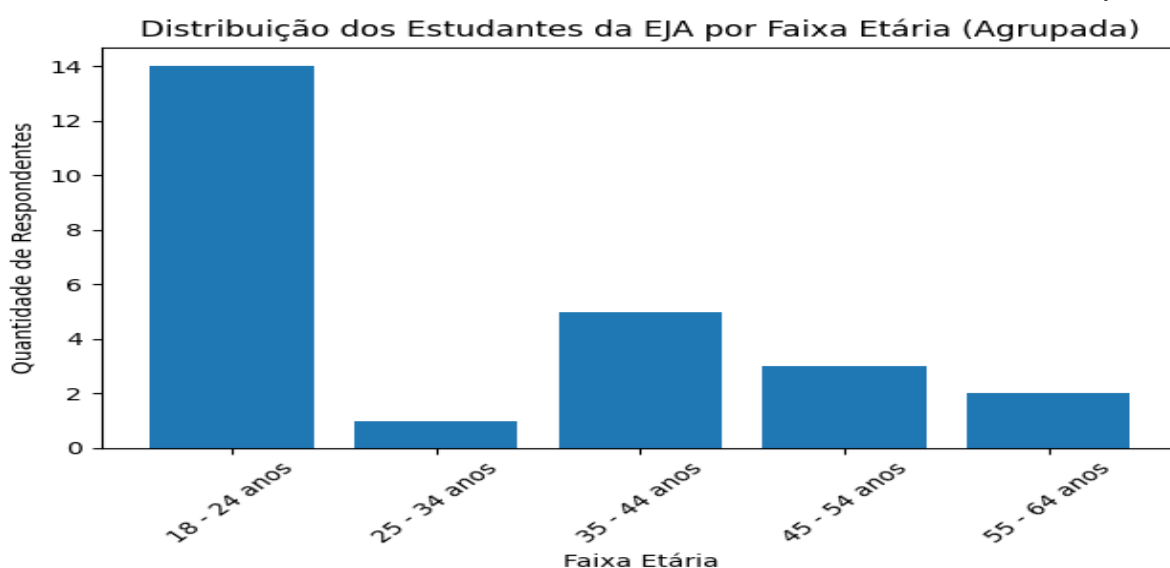
Para garantir a preservação da identidade dos participantes da pesquisa, optou-se pela utilização de nomes fictícios na apresentação dos dados oriundos das entrevistas semiestruturadas, assegurando o anonimato dos sujeitos envolvidos e o sigilo das informações compartilhadas. Essa medida está em consonância com os princípios éticos que regem a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, especialmente no que se refere à proteção dos participantes e à confidencialidade de suas falas. Desse modo, todas as citações apresentadas ao longo da análise mantêm o conteúdo original das falas, sem qualquer identificação que permita o reconhecimento dos entrevistados, preservando-se, assim, sua integridade e privacidade.

3.3.1 Perfil dos sujeitos da EJA

Dentre os 25 respondentes, 60% declararam ser do gênero feminino, enquanto 36% do masculino e 4% indicaram outro/erro de digitação. A presença de mais pessoas do gênero feminino na EJA pode ser resultado de um processo histórico que determina as desigualdades de gênero, apontando a gravidez e as responsabilidades pelo trabalho doméstico e de cuidado no lar, como fatores que afetam as mulheres (Moraes *et al.*, 2024). Em que pese questões demográficas, nas quais o gênero representa maioria em termos populacionais, a situação da escolarização das mulheres traduz uma condição impeditiva da “frequência das mulheres à escola desde a infância, devido à assimetria nas relações sociais de gênero e sobrecarga de tarefas na esfera reprodutiva” (Catelli Junior; Di Pierro; Giroto, 2019, p. 472).

Em referência a faixa etária, os detalhes desta categoria são demonstrados no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Faixa etária dos estudantes da EJA E.E. Antônio Conselheiro (2025)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em relação à questão etária, nota-se, pelo gráfico, que, em sua maioria, o público da EJA da Escola Estadual Antônio Conselheiro, neste recorte de pesquisa, é mais jovem. As informações do questionário sinalizam a diferença na composição etária da modalidade, formada majoritariamente por discentes com faixa de idade entre 18 a 24 anos. Os demais grupos etários aparecem de forma discreta.

Esta percepção de uma EJA com mais jovens é observada entre os entrevistados, conforme descreve em seu relato um dos docentes que notou esse perfil na modalidade. “Então, quando a gente recebe esse aluno que tem 15 anos, que vai ali no primeiro ano, é um aluno que às vezes está voltando para o primeiro ano, é um aluno ainda jovem. **Ele é muito imaturo!**” (Professor Teixeira, entrevista realizada em 24.10.2025, grifo nosso).

Seguindo essa linha da juvenilização da EJA, outro docente entrevistado pondera que, “Hoje em dia o **público está cada vez mais jovem**. A gente tem visto principalmente os adolescentes, né? Um pessoal que está ingressando agora aí na vida adulta, que não levou a sério, na época não teve oportunidade” (Professor Leal, entrevista realizada em 29.09.2025, grifo nosso).

Nos dois trechos selecionados das entrevistas, os docentes tecem comentários que, para além de perceberem mais jovens na EJA, também observam fatores como a interrupção prematura da escolarização e a ausência de oportunidades para conclusão da formação. A escola e a EJA representam para muitos desses jovens e adultos uma chance de recuperar sua trajetória escolar. Peregrino (2019) ressalta aspectos nos quais a escola e o sistema educacional se adaptaram durante as décadas de 1990 e 2000, fundamentando-se em políticas públicas que promoveram a inclusão de um número mais expressivo de estudantes.

Acompanhando esse entendimento que permeia a análise da diversidade dos sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, a autora propõe que os processos de escolarização dentro do próprio sistema educacional, como políticas de correção de fluxo e seus impactos no quadro da educação pública, resultam na estruturação do perfil dos educandos da EJA.

[...] temos ainda um movimento que, vindo do próprio sistema escolar, “separou” duas gerações que se encontram nas turmas de EJA. Uma geração mais velha, de origem predominantemente rural, “barrada” da escola na porta de entrada ou quase nela, e outra, mais jovem, predominantemente urbana e escolarizada (claro, de uma escolarização difícil, feita de reprovações e abandonos, realizada em “modo precário”) (Peregrino, 2019, p. 377-378).

A presença de um público mais jovem na EJA é resultado de múltiplos fatores que envolvem trajetórias instáveis ao longo do percurso na escola regular e dos percalços decorrentes do processo de transição para a adolescência. Ademais,

pesam questões de acesso ao emprego e renda, levando o estudante ao mundo do trabalho bem jovem (Souza Filho, *et al.*, 2021). Os responsáveis pela formulação e implementação das políticas para o setor, independentemente de sua posição na hierarquia burocrática, devem assegurar o acesso e a continuidade desses sujeitos no sistema educacional.

Analisando a realidade educacional francesa, Dubet (2004) assinala a necessidade de “assegurar a igualdade da oferta educacional para suprimir alguns ‘privilégios’, algumas cumplicidades evidentes entre a escola e determinados grupos sociais” (Dubet, 2004, p. 544).

A interrupção da vida escolar para estudantes mais jovens é uma realidade que se faz presente em nossa sociedade. A EJA, dessa forma, acaba se transformando em opção legítima de retomada escolar para quem teve interrompida a educação regular marcada por insucessos ou pela busca de emprego e renda, como reforça Di Pierro (2005):

o perfil marcadamente juvenil que a educação escolar de adultos adquiriu no Brasil na última década deve-se à combinação de fatores ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade/série), potencializados pela redução da idade mínima permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 para a frequência a essa modalidade de educação básica. (Di Pierro, 2005, p. 1122).

A partir dessas noções que seguem a constatação de uma EJA mais jovem, menos adulta/idososa, o trabalho de investigação de Souza Filho, Cassol e Amorim (2021) também apontam na direção da juvenilização da EJA, que se dá por vários componentes, dentre eles:

o alerta da presença de alunos muito jovens na EJA – que, por concepção, deveria ter como público-alvo alunos trabalhadores, pessoas adultas ou idosas dos segmentos da sociedade civil – vem do insucesso escolar que retrata o problema vivido na escola regular e, também, as características que os identificam no processo de adolescência. Somam-se, ainda, os desafios sociais desses alunos, em particular a questão do acesso ao emprego e à renda, que, muitas vezes, seduz o aluno para o mundo do trabalho, promovendo a exclusão da vida escolar (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021, p. 723).

Diante do perfil descrito acima, é imperativo estabelecer práticas e intervenções que atendam às expectativas desse público. O protagonismo docente precisa ir ao encontro desse perfil de estudantes diverso. Segundo Arroyo (2017), esse cenário designa que

os docentes-educadores vão deixando de ser meros espectadores dessas vivências cruéis dos educandos, assumindo seu dever profissional de trazê-las ao território dos currículos, buscando, em conjunto, com os próprios educandos/as, entender seus significados. Entender-se. (...) O foco são temas-vivências mais próximos das trajetórias e dos percursos dos trabalhadores adolescentes, jovens e adultos em itinerários do trabalho para a EJA (Arroyo, 2017, p. 15/16)

Rediscutir os limites do currículo e aliar práticas que tenham sentido para o perfil de jovens que acessam a EJA é urgente. Nesse sentido, docentes que lidam com estes atores devem ponderar sobre o seu fazer pedagógico, mirando a garantia da “aprendizagem e a progressão dos adolescentes até a conclusão do Ensino Fundamental, como a revisão dos currículos e a formação dos educadores que atuam na EJA para adequada intervenção pedagógica junto ao público juvenil [...]” (Catelli Junior; Di Pierro; Girotto, 2019, p. 478).

O argumento que sustenta um currículo específico para a EJA, reverbera entre os servidores envolvidos com a modalidade na E.E. Antônio Conselheiro que aderem a necessidade de adaptar suas aulas e assuntos abordados em sala de aula à realidade que esses jovens e adultos trazem para o ambiente escolar. Na opinião do professor Leal,

Eu, com os anos que eu fui adquirindo aí, pegando a EJA, o preparo é bem mais voltado mesmo para o aluno. Tem que ter aquela visão, né? O que realmente, daquele conteúdo extenso que a biologia tem, **o que vai ser e o que o aluno vai achar interessante.** (...) Eu **tenho me preocupado muito para voltar os conteúdos da aula para a realidade do aluno.** Mirando as aulas, os conteúdos para o dia-a-dia, o que pode ser aplicado do mesmo. O que a equipe tem que fazer no dia-a-dia (Professor Leal, entrevista realizada em 29.09.2025, grifo nosso).

Segue na mesma linha de análise a gestora da Unidade Escolar. Para ela, parte da evasão pode ser explicada pela ausência de um currículo que atenda às necessidades deste estudante que vem para a escola com inúmeras vivências, por

vezes, desconsideradas no planejamento das aulas e que não encontram respaldo no planejamento que o professor adota. De acordo com Paixão,

E aqui eu acho que falta talvez a gente pensar numa proposta de aulas diferenciadas e a gente vai entrar nisso agora na escola. Então eu acho que vai fazer uma diferença de tratar esse aluno, **saber do que eles precisam de produzir esse currículo junto com eles**. Eu acho que aí a gente vai **conseguir engajá-los e talvez mudar essa questão da evasão** (Gestora Paixão, entrevista realizada em 24.09.2025, grifo nosso).

Conforme mencionado nas falas dos entrevistados, ações que tratem de um currículo próprio para EJA representam avanços no sentido de melhorar as condições de ensino-aprendizagem para a modalidade e no combate ao abandono. Não é sobre incluir um programa didático interminável de assuntos a serem trabalhados em um determinado período letivo, mas criar condições para que o conhecimento faça sentido para estes sujeitos e que haja relação com seu cotidiano. Conforme Dewey, “Deve haver continuidade entre o aprendizado escolar e o extraescolar. Deve existir livre interação entre os aprendizados. Isto só é possível quando existem numerosos pontos de contato entre os interesses sociais de um e de outro” (Dewey, 1979, p. 394).

No escopo desta análise de um currículo próprio para EJA, ao serem questionados acerca das reprovações durante o percurso escolar, 68% responderam terem sido retidos uma ou mais vezes, contra 32% que não passaram por esta circunstância no âmbito escolar.

Pensar em proposições curriculares para o público da EJA demanda reflexões acerca de questões basilares tais como sobre o que ensinar, para quem ensinar, de que formas ensinar, como sugere Michael Young (2014) “(...) entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado” (Young, 2014, p. 198). Organizar um currículo específico para a Educação de Jovens e Adultos perpassa processos de (re)conhecimento do público que será atendido, dos profissionais que vão ministrar e executar o plano curricular e as estratégias que levem ao aprendizado.

Por conseguinte, um currículo que atenda às expectativas dos jovens-adultos frequentadores da EJA deve ser fruto de várias escutas e opiniões dos que lidam com a modalidade, neste caso, os próprios educandos, docentes, gestores e burocratas

de nível de rua e dos órgãos oficiais. No entanto, é fundamental ter a noção de que a construção de um currículo envolve disputas ideológicas, concepções antagônicas, divergências culturais, políticas e econômicas. Segundo o sociólogo Michael Apple (2002), a organização de um currículo:

“(...) nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo, acerca do que seja conhecimento legítimo” (Apple, 2002, p. 59).

Em que pesem as diversas dinâmicas que atuam na elaboração de um texto curricular, é preciso superar essas nuances e trabalhar conhecimentos que se apoiem na realidade desses atores que chegam para as noites de aulas e encontrem uma escola que tenha conexão com aquilo que buscam e vivem. “(...) visualizar e acolher as necessidades dos sujeitos estudantes, reconhecer seus conhecimentos prévios para assim estabelecer juntamente com eles, o real sentido da escola e do seu direito enquanto cidadão” (Santos; Pereira, 2020, p. 91).

No que diz respeito à outra questão, que aborda a autoidentificação étnico-racial, 60% dos participantes do questionário se identificaram como negros (englobando pretos e pardos), 36% como brancos e 4% como amarelos.

Para além da presença de estudantes pretos e pardos na EJA por questões multifatoriais, a adoção de práticas inclusivas e a adoção de um currículo que contemple conhecimentos que possibilitem discussões sobre o combate ao racismo estrutural são elementos para maior conscientização do nosso passado escravista e da permanência de suas raízes na conjuntura social contemporânea. Nessa linha analítica, Passos e Santos (2018) argumentam

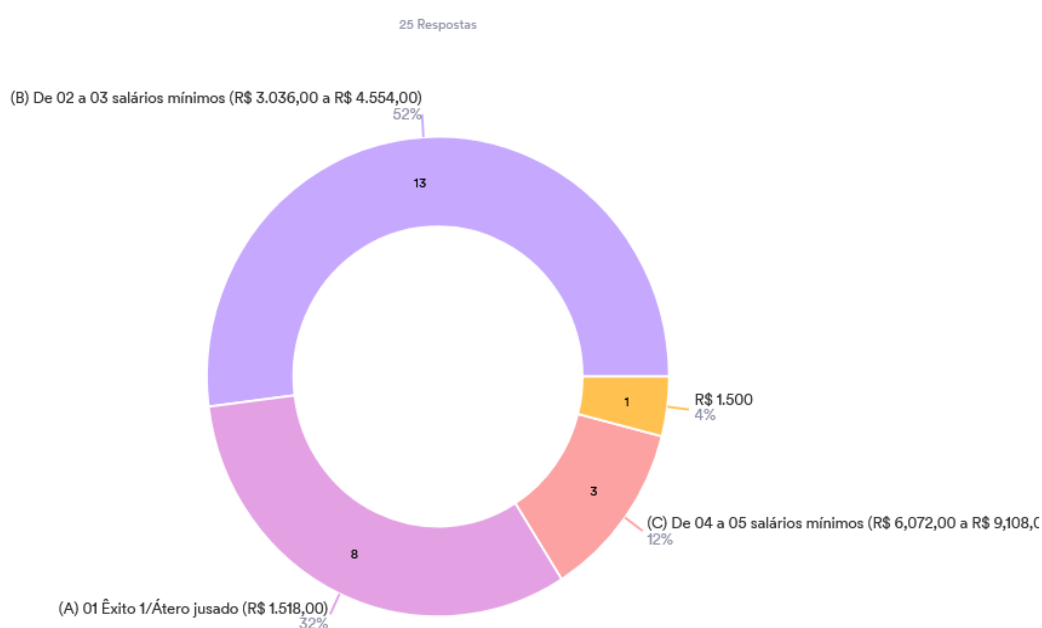
[...] ainda que a EJA tenha uma forte presença negra isso não significa que o pertencimento étnico-racial e as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas integrem o currículo e as práticas pedagógicas ali desenvolvidas. Por outro lado, não se pretende que as questões raciais sejam abordadas somente quando existirem estudantes negros, mas, sim, que se constituam em princípios, conhecimentos, atitudes e valores para todos, independentemente da cor/raça, forjando novas relações étnico-raciais na sociedade brasileira. (Passos; Santos, 2018, p. 6-7)

Em relação ao estado civil dos educandos dos grupamentos pesquisados, 64% deles declararam-se solteiros, 20% casados, 8% em união estável, 8% divorciados.

Analisando outra categoria, “Sustento familiar e renda”, verificou-se, a partir do instrumento metodológico, que 52% afirmaram sustentar-se por conta própria, no entanto, 32% registraram necessitar de alguma forma de ajuda de parentes para sobreviver.

Na questão que envolve a escolha do valor da renda de todos os membros da família, segue em gráfico os dados obtidos com aplicação do instrumento questionário.

Gráfico 2 – Perfil de renda familiar dos estudantes da EJA da E.E. Antônio Conselheiro (2025)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Conforme evidenciado pelos resultados do questionário e apresentados no gráfico, a maioria dos respondentes está na faixa (B), que varia de 2 a 3 salários mínimos. Esta é a faixa mais frequente (52%), indicando que a maior parte das famílias vive com renda relativamente limitada. Também há respondentes que se identificaram na faixa (A), de 1 salário mínimo (32%). Esses grupos somados representam a maioria da amostra. Há um grupo significativamente menor na

categoria (C), de 4 a 5 salários mínimos (12%). Um respondente registrou renda de R\$ 1.500,00.

Inicialmente, as informações elencadas nesta pesquisa revelam que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que participaram do questionário apresentam um perfil socioeconômico predominantemente formado por indivíduos com baixa renda. Os resultados trazem um padrão recorrente, no qual os estudantes da EJA geralmente se dividem entre estudos e trabalho, têm renda familiar limitada, por vezes dependem de empregos informais, se equilibrando em condições socioeconômicas que contribuem historicamente para a interrupção da trajetória escolar. “Estudantes com maior atraso escolar tendem a abandonar os estudos assim que completam determinado ciclo escolar. Além disso, a variável renda apresentou forte influência em todas as séries pesquisadas” (Tavares Júnior; Montalvão; Neubert, 2015, p. 122).

Outro ponto que dialoga com a categoria analisada acima, diz respeito ao auxílio governamental. Na pergunta sobre o recebimento de algum tipo de auxílio social, 16 discentes (64%) confirmaram não receber. 8 (32%) recebem o auxílio do governo federal e 1 respondeu “talvez”.

A renda é vista como essencial, observação feita na entrevista por uma discente “Às vezes você precisa se **preocupar mais com o trabalho, se preocupar mais em ter uma renda** e aí você tem que colocar o trabalho na frente do estudo. Infelizmente, tem que fazer isso, porque não tem outra opção.” (Educanda Martins Silva, entrevista realizada em 26.09.2025, grifo nosso). A renda, o trabalho, a faixa etária, entre outros aspectos do perfil desse estudante, podem ensejar o abandono e a evasão desses atores. Na sequência, serão analisados os agentes externos que impactam a infrequência.

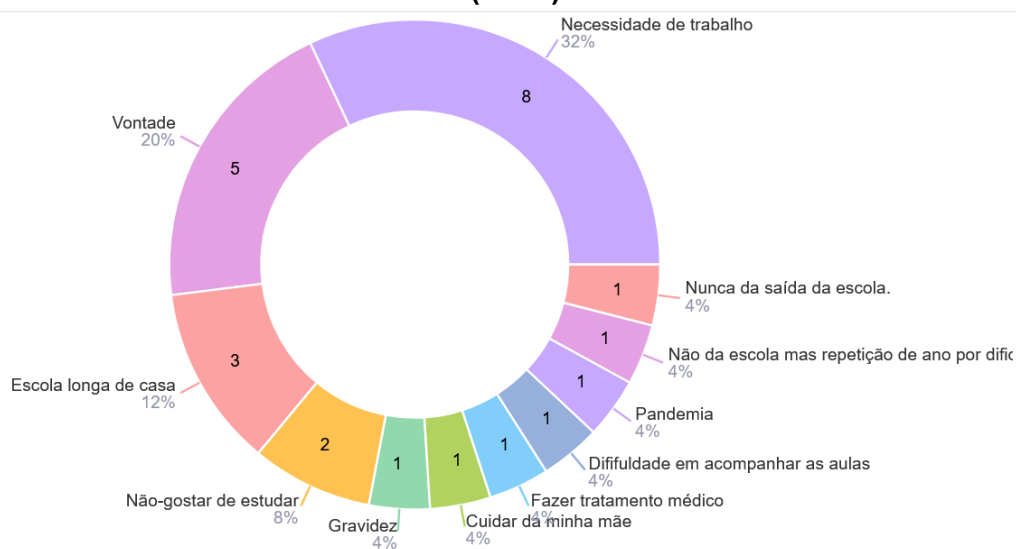
3.3.3 Além dos muros da escola: fatores extraescolares que influenciam a frequência de jovens e adultos

Tendo em vista os determinantes externos que influenciam as trajetórias escolares dos educandos da EJA, retoma-se neste ponto do trabalho o segundo objetivo específico da pesquisa: analisar as razões que levam à não permanência na escola e o perfil de estudantes que mais evadem.

Neste fragmento, buscou-se identificar nos dados obtidos com os instrumentos de pesquisa dos fatores que resultam na não-permanência, necessário para a elaboração de estratégias eficazes de intervenção. Portanto, “(...) é preciso considerar o acesso e a permanência na escola, principalmente quando se observa os altos índices de evasão e repetência que marcaram durante décadas o sistema escolar brasileiro” (Leite, 2013, p. 206).

As percepções dos próprios educandos que participaram dos instrumentos metodológicos aplicados é a base para a realização de toda discussão proposta neste trabalho e determinantes para identificar os fatores que mais contribuíram para o abandono da escola em idade própria, conforme representação apresentada no gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Fatores da não permanência em idade própria EJA - E.E. Antônio Conselheiro (2025)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

* Os estudantes podiam marcar uma opção, ou ainda especificar a opção OUTROS, os motivos que levaram ao abandono.

Dentre os 25 respondentes do questionário, pode-se observar a prevalência como fatores que influenciaram a não permanência a necessidade de trabalhar (32%), vontade própria (20%), a distância da escola (12%), e não gostar de estudar (8%).

Com menos incidência, mas não menos importantes, aparecem motivos apontados pelos educandos que também se referiram a condições individuais como gravidez precoce, responsabilidades com filhos ou familiares, problemas de saúde

peçoais ou de familiares, dificuldade em acompanhar as aulas, pandemia. Duas outras respostas sugerem a não permanência na escola por repetir de ano várias vezes, possivelmente a escolha pela EJA se deu por razão da repetência e distorção idade/série, correspondendo a 28% das respostas.

A resposta mais citada pelos respondentes, a necessidade de trabalhar, sugere que, grande parte destes, ingressou cedo no mercado de trabalho, priorizando aspectos de natureza econômica em detrimento da escolarização.

A necessidade de trabalhar como alternativa mais frequente entre os educandos da EJA também repercute entre os docentes e membros da gestão que participaram das entrevistas semiestruturadas. Para a especialista do turno, essa temática tem peso e importância, já que

Entre estudar e às vezes ter o sustento, **eles acabam pendendo pelo sustento**. E muitas vezes também, muitos, ao menos na verdade, eles veem também a **oportunidade na escola de melhorar a sua vida financeira**. [...] E outra coisa é assim, estou estudando, mas de repente, com o meu emprego, eu largo. Ou seja, o emprego acaba sob a sua renda. A necessidade financeira (Especialista Gomes, entrevista realizada em 29.09.2025, grifo nosso).

Na opinião de outro servidor da E.E. Antônio Conselheiro, a “preferência” pelo trabalho tem sido notada durante sua experiência lecionando para estudantes da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com suas observações, quando o jovem tem de escolher entre a permanência na escola ou começar a trabalhar, a decisão tende para a segunda.

A gente tem os nossos alunos, muitos deles, numa situação de vulnerabilidade social. Então, assim, eles estão, muitos alunos, que antes mesmo de chegar no ensino médio, antes de virar um aluno EJA, já no ensino básico, **eles têm essa necessidade de começar a trabalhar para poder ajudar no sustento da família**.

A gente tem muitos alunos que vão cortar cabelo, vão mexer com o lava-jato. Assim que completa os 18 anos, vai entregar um currículo no supermercado. Então, assim, **isso tudo compete contra a escola, porque essa necessidade de ganhar um dinheirinho para ajudar mesmo a família**, a maioria não tem aquela família que o menino vai ter uma mesada, vai ter um dinheirinho para ele, então ele tem que sobreviver (Docente Teixeira, entrevista realizada em 30/09/2025, grifo nosso).

A complementação da renda familiar é outro componente da realidade socioeconômica para jovens e adultos que frequentam a EJA, como destacam os relatos. A busca por trabalho e condições de suplementação do orçamento é fator que pesa sobre a escolarização. Conforme Paiva (2007), o rejuvenescimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) está associado à manutenção de políticas educacionais pouco inclusivas, nas quais o insucesso escolar integra esse panorama, juntamente com circunstâncias em que indivíduos ainda em idade escolar começam a assumir parte das obrigações financeiras.

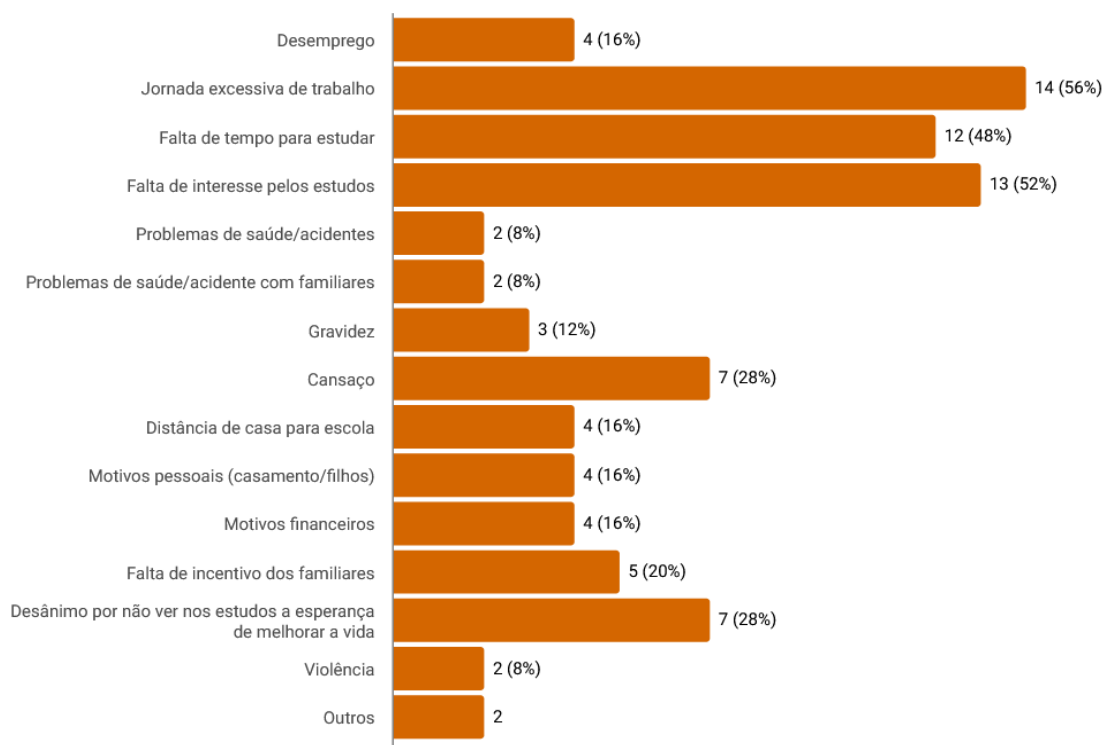
Este fato tem representado um aumento substantivo de jovens na EJA, todos com escolaridade descontinua, não – concluintes com êxito do ensino fundamental, obrigados a abandonar o percurso, ou pelas reiteradas repetências, indicadoras do próprio ‘fracasso’, ou pelas exigências de compor renda familiar, insuficiente para a sobrevivência, face ao desemprego crescente, à informalidade das relações de trabalho, ao decréscimo do número de postos. Essa presença marcante de jovens na EJA, principalmente nas áreas metropolitanas, vem desafiando os educadores do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletir sobre os sentidos das juventudes e de seus direitos – que permeiam as classes de jovens e adultos [...] (Paiva, 2007, p. 4):

Outras indicações dos fatores extraescolares que influenciam na (in)frequência dos jovens e adultos mencionam o desejo de continuar estudando e a distância entre a residência e a escola. A primeira associa-se a uma dimensão subjetiva da perda do interesse pela escola, indício de processos de baixa autoestima e ausência de incentivo que influenciaram a decisão de abandono.

No Gráfico 4 são apresentados, com base nas impressões dos estudantes, os motivos externos ao ambiente escolar considerados barreiras para a continuidade dos estudos de alguns educandos.

Gráfico 4 – Fatores extraescolares que influenciam a permanência na EJA E.E. Antônio Conselheiro

25 respostas



* Os estudantes estavam livres para marcar uma opção ou mais, assim, cada coluna do Gráfico representa 100%, e não o somatório dos percentuais de cada coluna.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com estudantes respondentes do questionário, os cinco itens mais citados neste recorte e que mais impactaram na frequência da Educação de Jovens e Adultos da E.E. Antônio Conselheiro foram a Jornada Excessiva de Trabalho (56%), a falta de interesse (52%), a falta de tempo para estudar (48%), o cansaço e desânimo (28%).

Embora não sejam os mais citados, a distância da escola foi apontada no instrumento em conjunto a diferentes fatores como a falta de tempo, motivos financeiros e pessoais (casamento e filhos), o desemprego, problemas de saúde, a falta de incentivo e a violência, como fatores que impactaram a permanência, atingindo sobretudo trabalhadores-estudantes, com acesso limitado ao transporte público, redes de apoio familiar, atendimento médico-hospitalar, dentre outros.

Os dados do questionário indicam uma trajetória escolar dos estudantes da EJA marcada por fatores que interferem no abandono e também no retorno tardio à

escolarização. Esses fatores atuam em conjunto, produzindo contextos de vulnerabilidade. Pelos números apurados neste trabalho com os estudantes da EJA, há predominância de sujeitos pertencentes a famílias de baixa renda de até três salários-mínimos. Qualitativamente, esse item aponta para alguma forma de insegurança financeira, prioridade de complementação de rendimentos sobre a escolarização, a limitação de recursos para transporte, cuidados com membros da família, gravidez.

O papel das políticas públicas voltadas à educação é imprescindível para mitigar as contradições que afetam a permanência e a formação dos educandos. Na EJA, essa condição se manifesta de maneira ainda acentuada, uma vez que o estudante jovem-adulto já está inserido no mundo do trabalho. Nesse aspecto, a escola “pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho (...)” (Frigotto, 1989, p. 34-35).

Os fatores extraescolares relacionados à infrequência e ao abandono escolar, identificados no questionário, associados ao trabalho, renda, falta de interesse, distância da escola e responsabilidades familiares, compõem elementos centrais para compreender as trajetórias escolares dos estudantes da EJA e devem ser pensados no trabalho pedagógico do professor para o acolhimento em sala de aula. “Tal postura nos desafia a deslocar o eixo central da escola para o aluno, como adolescentes e adultos reais” (Dayrell, 1996, p. 11). São esses desafios que vão nortear um melhor entendimento acerca do abandono precoce e na elaboração de ações estratégicas do Plano de Ação Educacional.

Percorrendo esse viés relacionado ao trabalho, o próximo eixo investigado procurou destacar o quantitativo de educandos que exercem alguma atividade remunerada. Foi possível identificar que um número expressivo de estudantes estava exercendo alguma ocupação (60%) em relação a um número menor de trabalhadores (36%), conforme sinalizam os números a seguir.

Os dados indicaram que a maior parte dos educandos exerce atividades laborativas para se sustentar. Isso reflete uma particularidade histórica da modalidade, na qual o público é formado em sua maioria por trabalhadores que se equilibram entre os estudos e as atividades remuneradas, sejam elas formais ou informais.

Não obstante, a infrequência escolar não pode ser associada exclusivamente a componentes socioeconômicos, como renda e emprego. A priorização da inserção no mercado de trabalho por parte dos estudantes em idade escolar constitui um evento relevante que demanda avaliação. O projeto de vida de muitos jovens, focado na independência financeira e na aquisição imediata de bens de consumo, pode explicar, em parte, essa escolha em detrimento da continuidade da escolarização. Brenner e Carrano (2023) sugerem:

A participação de jovens em atividades de trabalho remunerado não deve ser compreendida tão somente como resultado de situações socioeconômicas adversas que produzem a busca por meios de subsistência. A necessidade que os leva a trabalhar em concomitância com o tempo de escola combina-se com mediações relacionadas com a busca de independência e autonomia. Independência econômica e material e autonomia simbólica diante de seus pais e familiares (Brenner; Carrano, 2023, p. 16)

Na categoria Jornada laboral e cansaço físico, as entrevistas semiestruturadas e o questionário sinalizaram a relação entre cansaço e a carga horária laboral com a infrequência. As sondagens demonstraram que, devido às horas dispensadas com o trabalho, como decorrência, o cansaço e o desânimo para frequentar a escola após longas jornadas.

Outro motivo que extrapola os limites da atuação da escola e incide como fator de abandono se associa às horas trabalhadas pelos jovens e adultos que frequentam a EJA. A propósito dos achados acerca da jornada de trabalho, 36% dos estudantes relataram perfazer carga horária de trabalho de 8 horas diárias. Outros 32% relataram trabalhar carga superior a 8 horas, entre 8 e 12 horas diárias. 8% registraram que trabalham menos de 8 horas por dia. 24% dos estudantes não trabalham.

Na questão pertinente ao cansaço físico e a dificuldade em conciliar com os estudos, na qual mais de uma razão poderia ser pontuada, 28% dos estudantes identificaram o cansaço como um dos fatores que dificultam a permanência. Na mesma linha, 56% dos estudantes identificaram a jornada excessiva de trabalho como motivo da infrequência.

A relação entre longas jornadas de trabalho/cansaço foi relatada na entrevista de uma das discentes da EJA como motivo de infrequência às aulas. Segundo a estudante Martins Silva,

Eu não conseguia me manter muito frequente, acompanhar as coisas direito, por conta de trabalho mesmo, entendeu? Às vezes, por conta do horário que não batia também, ou então, às vezes, até dava para poder chegar, se eu saísse do trabalho e viesse direto para a escola. Não conseguia passar em casa e tal, nem nada. Tinha que ir direto. Mas só que, hoje em dia, que eu estava muito cansada e por ter que trabalhar no dia seguinte ainda, aí falava, vou ficar em casa e tal (Educanda Martins Silva, entrevista realizada em 26.09.2025, grifo nosso).

Em outra descrição de representante de turmas da EJA, o cansaço dificultava sua assiduidade na unidade escolar porque

[...] teve uma época que eu tinha começado a trabalhar, só que o trabalho era muito pesado, porque eu peguei de tempo integral e era em fast food. **Aí, eu nunca conseguia sair no horário e sempre atrasava para mais e eu tinha que chegar lá muito cedo, então, acabou que eu ficava muito cansada**, porque eu tinha que acordar 6 horas da manhã e eu chegava em casa umas 6 horas da noite” (Educanda Gonçalves Souza, entrevista realizada em 30.09.2025, grifo nosso).

A relação entre o excesso de horas trabalhadas e as dificuldades de assiduidade escolar foi assinalada entre os servidores da escola, como na impressão da gestora escolar. “Olha, eu acho que acaba sendo o trabalho mesmo. Às vezes, **amplia a carga horária e aí dificulta**. Porque eles acabam abandonando, os que precisam do trabalho” (Gestora Paixão, entrevista realizada em 24.09.2025, grifo nosso).

Pelos relatos dos educandos é possível concluir que existe uma relação entre a ocupação, o cansaço físico devido a extenuantes jornadas e a infrequência escolar. Não se pode desconsiderar os impactos diretos desses aspectos na frequência escolar.

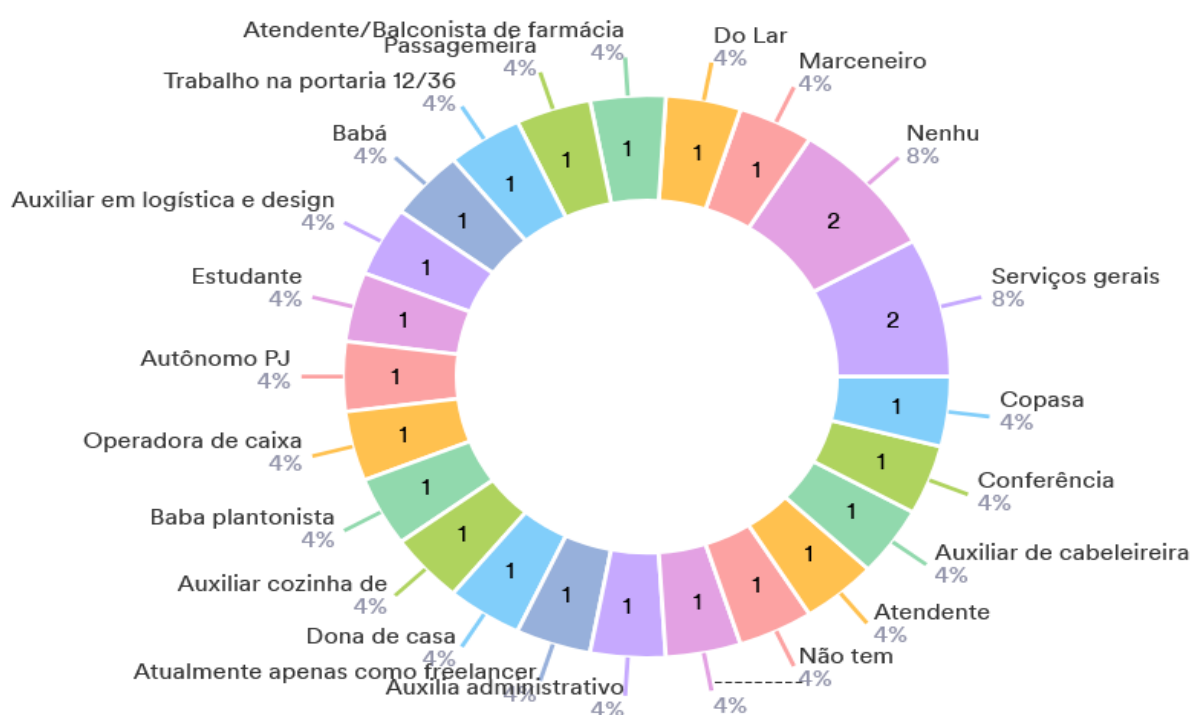
Os achados desta investigação indicam, contudo, que esses aspectos não devem ser compreendidos de forma isolada ou hierarquizada. Trabalho, tempo disponível, duração da jornada laboral, cansaço físico, desânimo e dificuldades de

conciliação entre estudo e emprego constituem dimensões interdependentes de uma mesma realidade vivenciada pelos estudantes da EJA. Em muitos casos, a extensa jornada de trabalho reduz o tempo destinado ao descanso e ao estudo, potencializando o cansaço e a desmotivação, ao mesmo tempo em que dificulta a permanência na escola. Assim, mais do que identificar um fator predominante, os resultados mostram a articulação entre essas condições, cuja combinação produz diferentes trajetórias de infrequência e abandono.

Avançando com a análise do conteúdo produzido a partir das percepções dos respondentes do questionário, a próxima temática aborda achados sobre as profissões dos jovens-adultos trabalhadores da E.E. Antônio Conselheiro, como ilustrado no gráfico 5.

Gráfico 5 - Perfil das profissões de estudantes respondentes da EJA – E. E. Antônio Conselheiro (2025)

25 Respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

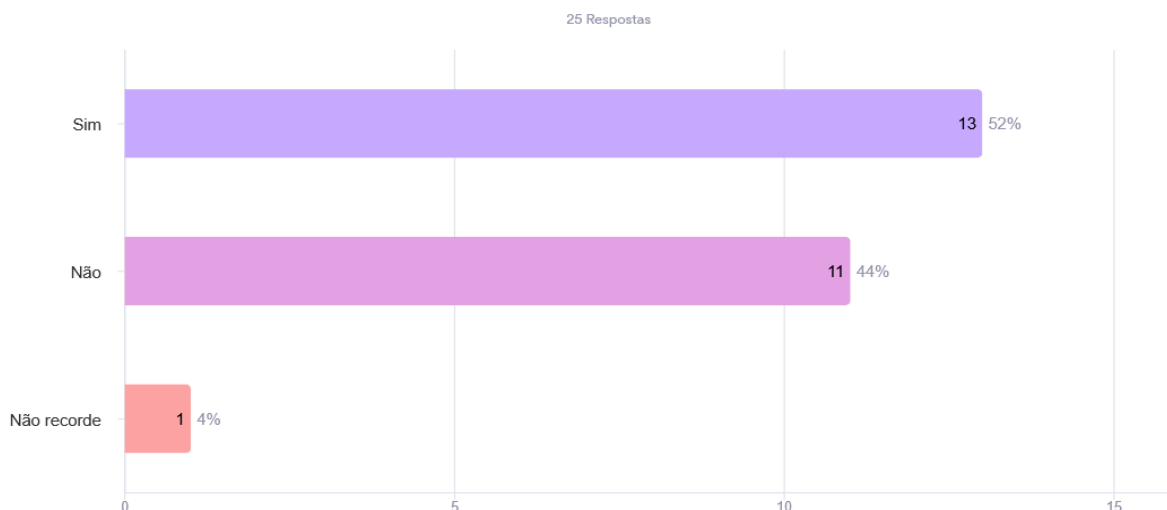
De acordo com os dados indicados no gráfico, percebeu-se que os discentes respondentes do questionário que exercem alguma atividade remunerada se ocupam

em ofícios que exigem pouca qualificação, não necessariamente menos importantes, em parte pela insuficiente escolarização/formação. Os apontamentos das ocupações foram variados e diversos. São citadas funções como Auxiliar de Serviços Gerais, Marceneiro, “Do Lar”, Balconista de farmácia, Babá, Auxiliar de logística, entre outros.

Como apontado anteriormente, um importante motivo para a não permanência é a carga excessiva de horas trabalhadas. Klein e Cavazotti (2012) assinalam que o excesso de horas trabalhadas estimula a “precarização da formação escolar, dificultando a assiduidade e pontualidade dos sujeitos participantes da EJA, inviabilizando o tempo dispensado à realização de atividades pedagógicas de aprendizagem” (Klein; Cavazotti, 2012, p. 8).

Na sequência de apreciação dos achados após aplicação dos instrumentos de pesquisa, o próximo tópico aborda a relação de trabalho dos jovens-adultos da EJA. No gráfico a seguir estão os dados cunhados no questionário aplicados aos estudantes.

Gráfico 6 – Vínculo empregatício dos estudantes da EJA – E.E. Antônio Conselheiro (2025)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Pelos registros do questionário, maior parcela dos educandos se encontra na condição de trabalho formal (52%) e outro grupo (44%), sem contrato empregatício. A condição dos trabalhadores-estudantes “sem carteira assinada” abrange diversas realidades, desde autônomos por conta própria até empregados em pequenos

negócios. Se comparado ao cenário nacional, de acordo com levantamentos recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de informalidade no país está em 37,8%, o menor patamar em muitos anos, assim como as taxas de ocupação vêm apresentando índices expressivos (IBGE, 2025).

Apesar de estar associada a vínculos precários, a informalidade pode representar a única opção de geração de renda ou a preferência por maior flexibilidade. O contexto de informalidade é atualmente comum nos grandes centros urbanos. Casos como de motoristas por aplicativo, entregadores, motoboys, vendedores ambulantes, cuidadores, trabalhadores da construção civil, diaristas, catadores de recicláveis, entre outros, fazem parte de um ecossistema cada vez mais presente nas relações de trabalho.

Os dados do questionário também demonstraram que a maioria dos estudantes trabalha, boa parte se sustenta por conta própria e que muitos já haviam abandonado a escola anteriormente em função do trabalho. Esse elemento confirma a tese de Gadotti (2014) e Paiva (2007) de que a EJA se constitui, predominantemente, por sujeitos trabalhadores, que vivem uma contradição permanente. Muitos estudantes relataram no questionário que, antes da EJA, vivenciaram o fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem, desmotivação, abandono antecipado e experiências ruins.

Para este educando que consegue se equilibrar em frequentar a EJA e conciliar trabalho e demandas particulares, a escola deve repensar suas práticas e oferecer a todos, independentemente de sua origem social, a oportunidade de enxergar o saber de forma prazerosa e superar as desigualdades (Charlot, 1996). Nesse ponto, a Educação de Jovens e Adultos deve ser um referencial por respeitar o tempo do jovem-adulto, valorizar sua experiência de vida e reconhecer saberes não escolares. Essas percepções surgem a partir dos dados levantados nos instrumentos, na medida em que os estudantes destacam a boa acolhida da equipe escolar, o incentivo dos docentes e a relação entre conteúdo aplicado em sala e experiências de vida, tópicos que serão analisados na sequência.

3.3.2 Barreiras institucionais: os fatores intraescolares que interferem na não permanência

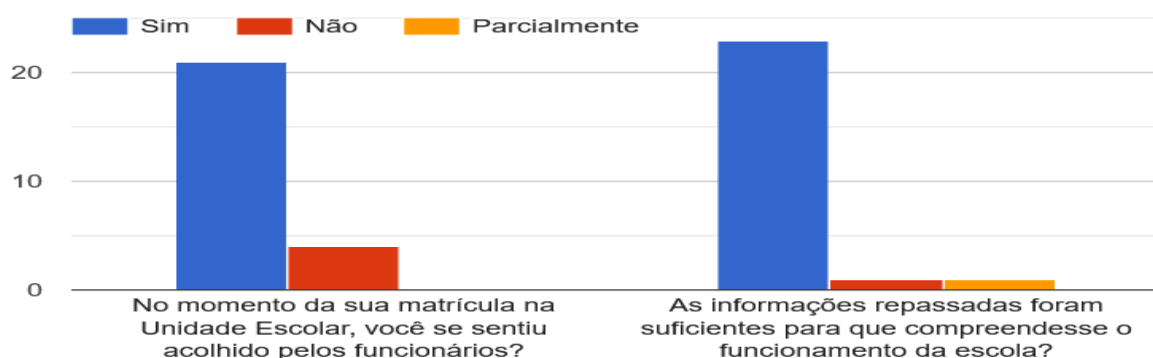
Alinhado aos objetivos propostos nesta dissertação, outro tema a ser explorado diz respeito aos fatores internos que concorrem para que os sujeitos da EJA deixem de frequentar a escola. Dentre os fatores intraescolares que interferem no desempenho e na frequência dos estudantes, destacam-se a organização e gestão, práticas pedagógicas e atuação dos docentes e clima escolar (Mesquita, 2009). Essas dimensões do trabalho escolar serão analisadas nessa subseção.

Como já mencionado, para realizar essa avaliação, tributou-se das contribuições dos estudantes por meio dos questionários e das entrevistas semiestruturadas, aplicadas à equipe docente e diretiva.

Na organização desta seção, foram inicialmente elencadas as respostas dos discentes acerca das categorias centrais da pesquisa, as quais foram, posteriormente, cotejadas com os depoimentos dos professores, da especialista e da gestora. Embora o instrumento de coleta tenha sido adaptado conforme a função de cada ator, apresentando variações formais no enunciado das perguntas para melhor adequação ao público, manteve-se a convergência temática necessária para a análise. Esse desenho metodológico permitiu que os pontos não abordados diretamente pelos alunos fossem complementados e aprofundados pelas perspectivas dos demais participantes, cujas falas foram analisadas à luz da literatura acadêmica que fundamenta esta dissertação.

Sobre os vários aspectos internos ao ambiente escolar, as respostas favorecem uma interpretação que considera satisfatórias para buscar melhor compreensão das condições intraescolares presentes na E.E. Antônio Conselheiro, como observado no Gráfico 7. Quanto às impressões acerca do ambiente escolar, os educandos da EJA que tiveram acesso e responderam ao questionário se consideraram acolhidos (84%) e as informações sobre o funcionamento da unidade escolar suficientes (92%).

Gráfico 7 – Impressões sobre o clima escolar na E.E. Antônio Conselheiro (2025)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

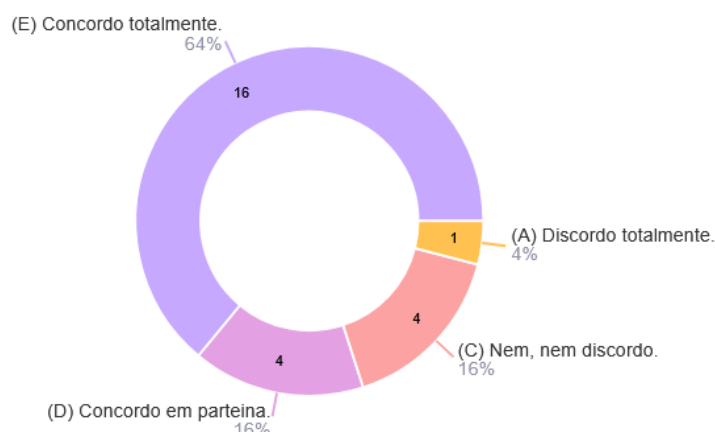
Para analisar as percepções dos estudantes acerca dos impactos dos fatores internos na permanência, foi selecionado um formato de escala com 5 pontos em razão da capacidade de apresentar níveis de confiabilidade adequados e se ajustar melhor aos respondentes com diferentes graus de competências. Assim, a construção semântica na escala foi organizada da seguinte forma: Discordo totalmente; Discordo parcialmente; Não concordo, nem discordo; Concordo parcialmente; Concordo totalmente.

Como aponta Monteiro (2021), entre os principais aspectos de se utilizar esse modelo de escala está a facilidade de sua construção, bem como a possibilidade de incluir novas proposições relacionadas ao objeto de análise. No entanto, é importante destacar que suas limitações se relacionam à sua “natureza estritamente ordinal e, nesse sentido, as estatísticas descritivas ficam reduzidas” (Monteiro, 2021, p. 6).

Para a análise dos dados obtidos por meio da escala do tipo Likert, optou-se pelo agrupamento das frequências das respostas de modo a conferir maior fluidez e objetividade à interpretação dos resultados. Dessa forma, as categorias 'Concordo Totalmente' e 'Concordo' foram consolidadas em um único bloco representativo de concordância, enquanto as opções 'Discordo Totalmente' e 'Discordo' foram unificadas para representar a discordância. Essa estratégia de simplificação analítica permite identificar, de maneira mais nítida, as tendências de opinião e os consensos predominantes entre os participantes, isolando as ambiguidades das respostas neutras e destacando as percepções centrais que influenciam o fenômeno em estudo.

Para ilustrar essa tendência de análise da escala tipo Likert, o Gráfico 8 apresenta a percepção dos educandos frente ao acolhimento proporcionado pelos professores. Assim, 80% dos educandos se consideraram acolhidos pelos docentes, 4% não se sentiram acolhidos e 16% mostraram-se neutros.

Gráfico 8 - Acolhimento proporcionado pelos professores



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados apresentados no Gráfico 8 apontam uma percepção majoritariamente positiva dos educandos em relação ao acolhimento proporcionado pelos professores. Entretanto, para além dessa dimensão específica, faz-se necessário ampliar a análise a um conjunto mais abrangente de fatores intraescolares que interferem na trajetória dos estudantes da EJA, contemplando aspectos relacionados à gestão, às práticas pedagógicas e ao clima escolar.

Na Tabela 7, são expostas algumas das proposições direcionadas por meio do instrumento questionário aos educandos da EJA (25 respondentes) acerca de suas percepções dos fatores internos ao ambiente escolar que interferem no abandono, utilizando o modelo de Escala Tipo-Likert.

Tabela 7 – Percepção dos estudantes acerca dos fatores intraescolares (2025)

Fatores Intraescolares que interferem na permanência na escola	Instrumento aplicado aos alunos matriculados e alunos que deixaram de frequentar a EJA na E.E. Antônio Conselheiro				
	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Nem concordo, nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Acolhimento proporcionado pelos professores	4%	0%	16%	16%	64%
Acolhimento pelo (a) especialista ou pelo apoio pedagógico	4%	4%	20%	12%	60%
Assistência satisfatória da gestão da sua Unidade Escolar	8%	0%	16%	8%	68%
Relação entre os conteúdos ensinados pelos professores com o cotidiano dos educandos.	4%	4%	24%	28%	40%
A forma como os professores ensinam, facilita a compreensão.	0%	4%	16%	28%	52%
Os professores relacionam conhecimento e as experiências de vida dos educandos com os conteúdos ensinados.	4%	0%	8%	36%	52%
Buscou ajuda dos professores quando teve alguma dúvida.	8%	0%	12%	8%	72%
A maneira como os professores agem durante as aulas e/ou avaliações contribui para continuar estudando.	4%	8%	16%	8%	64%
O professores estão preparados para lidar com os alunos matriculados na EJA.	0%	0%	16%	36%	48%
O ensino na EJA é infantilizado.	56%	12%	12%	8%	12%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A percepção de 80% dos estudantes consultados indicou que estes tenderam a concordar com a afirmação de que os professores acolheram bem os sujeitos da EJA, estando a maioria dos respondentes entre "Concordo" e "Concordo Totalmente". No caso específico do acolhimento proporcionado pela especialista, a média verificada pela escala das respostas colhidas no questionário foi de 72%, na qual a maior parcela dos respondentes também tendia a concordar com a afirmação.

Em relação à assistência oferecida pela gestão da Unidade Escolar, em que o grosso dos respondentes, 76%, concordaram com a afirmação. A sensação de receber um bom acolhimento e assistência, expressada pelos educandos da EJA no instrumento aplicado, demonstra a importância desse movimento por parte dos profissionais da unidade para mitigar os números de abandono na modalidade.

Os resultados apresentados pelos questionários destacam a percepção dos estudantes acerca da realidade vivenciada na própria Escola Estadual Antônio Conselheiro, não constituindo uma avaliação comparativa entre diferentes instituições de ensino. Assim, o fato de os respondentes avaliarem positivamente aspectos como o acolhimento, a atuação docente e as práticas pedagógicas não significa, necessariamente, que tais dimensões sejam plenamente suficientes ou que não comportem aperfeiçoamentos. Tampouco é possível pressupor que os estudantes disponham de parâmetros de comparação com outras realidades escolares.

Nas entrevistas semiestruturadas, o tema foi abordado e verificou-se que a sensação de bom acolhimento foi registrada entre os participantes, como apontou uma das estudantes na condição de representante de turma: "Eu sempre achei que, enquanto eu estava estudando, eu tinha muita abertura pra falar com vocês. (...) Mas eu sempre gostei muito de estar com vocês" (Educanda Gonçalves Lana, entrevista realizada em 30.09.2025).

A cultura do acolhimento, que faça parte de um ajuste interno da escola visando mitigar os números da não permanência, é um fundamento para além da necessidade da aprendizagem, ela propicia um ambiente em que o educando se sinta valorizado, (...) não somente pela oferta da escolarização e viabilização da apropriação de saberes, mas também pelo fato de que os sujeitos jovens e adultos encontram nessa escola um espaço que lhes é de direito e no qual interagem socialmente (Laffin, 2007, p. 118). Di Pierro (2014) segue a mesma linha analítica que confere a importância dessa cultura ao assinalar que, para uma EJA mais qualificada,

deve-se buscar ações como reconhecimento e valorização do público que acessa a modalidade. O clima e a dinâmica de acolhimento têm impacto na vontade dos sujeitos que frequentam e desejam concluir sua escolarização. Pelos números verificados neste recorte de análise, a manutenção de um ambiente acolhedor foi percebida pelos respondentes. Na entrevista concedida pela especialista da unidade, a profissional segue a linha desse discurso. Em sua visão,

“Eu acho que é **acolher mesmo**, receber eles, ouvir os seus desejos, saber quem são esses alunos. É aquilo que a gente já estudava, de fazer aquela pesquisa de vivência, de quem são eles. Quais são os objetivos deles ter na escola?” (Especialista Gomes, entrevista realizada em 29.09.2025, grifo nosso).

Partindo para a próxima inquirição, foi questionado aos educandos se existe relação entre o que é ensinado em sala de aula e o cotidiano dos jovens e adultos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual Antônio Conselheiro.

Depreende-se que parte considerável dos respondentes (68%) registrou atitude positiva ao marcar “Concordo Totalmente” e “Concordo Parcialmente”. Entretanto, houve registros significativos de neutralidade (24%) e discordância (8%). Isso demonstra que, nesse aspecto, é preciso avançar com ações pedagógicas para aprimorar a conexão do que é ensinado e a realidade trazida pelos jovens-adultos da EJA.

Esse mesmo tema foi abordado nas entrevistas semiestruturadas com educandos na condição de representantes de turma, essa associação entre o que é ensinado e a realidade do educando da EJA foi identificada. “Os professores sempre estão tentando descobrir em que nível que a gente está antes de ensinar o conteúdo para saber como que eles podem guiar a gente nesse aprendizado” (Educanda Gonçalves Souza, entrevista realizada em 30.09.2025). Em outro relato de estudantes entrevistados, a jovem destaca a pouca diferenciação do que é trabalhado do ponto de vista pedagógico com o ensino regular e a EJA.

Na verdade, a matéria comparando ao primeiro regular e ao primeiro EJA **não é muito diferente**. Tem algumas coisas que eu já tinha visto antes que estão sendo passadas agora e tanto que até na minha vida eu tenho um pouco mais de possibilidade, né? De poder pegar porque eu já vi isso lá. Então, assim, eles até falam algumas coisas, assim, sobre, assim, relacionado a, como você falou, relacionado a

adultos, né, e tal, assim, algumas coisas, assim, são **um pouquinho diferentes, mas não tanto**. Não tanto, assim, geral não tanto (Educanda Martins Silva, entrevista realizada em 26.09.2025, grifo nosso).

Repensar as velhas práticas, incluindo novas vivências pedagógicas alinhadas às diversas realidades desses jovens-adultos que vêm para a EJA, é uma possibilidade de enfrentamento ao problema da não permanência, como sugere Dayrell (2001), da importância de que estudantes das classes populares consigam acessar conhecimentos significativos, que dialoguem com sua realidade.

Reconhecendo essa necessidade de avanços no que se refere à adequação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula e sua relação com o cotidiano dos educandos da EJA, a gestora propõe.

A gente precisa pensar numa forma de envolvê-los. E, talvez, assim, **com aulas diferenciadas**, por mais que a gente saiba que muitos professores já fazem isso, talvez a gente precise pensar em algo mais para atrair ainda mais esses meninos. Agora, a gente tem que andar, caminhar, tentar dançar com eles, porque **a gente precisa que eles estudem na escola** e isso é que vai mudar o país (Gestora Paixão, entrevista realizada em 24.09.2025, grifo nosso).

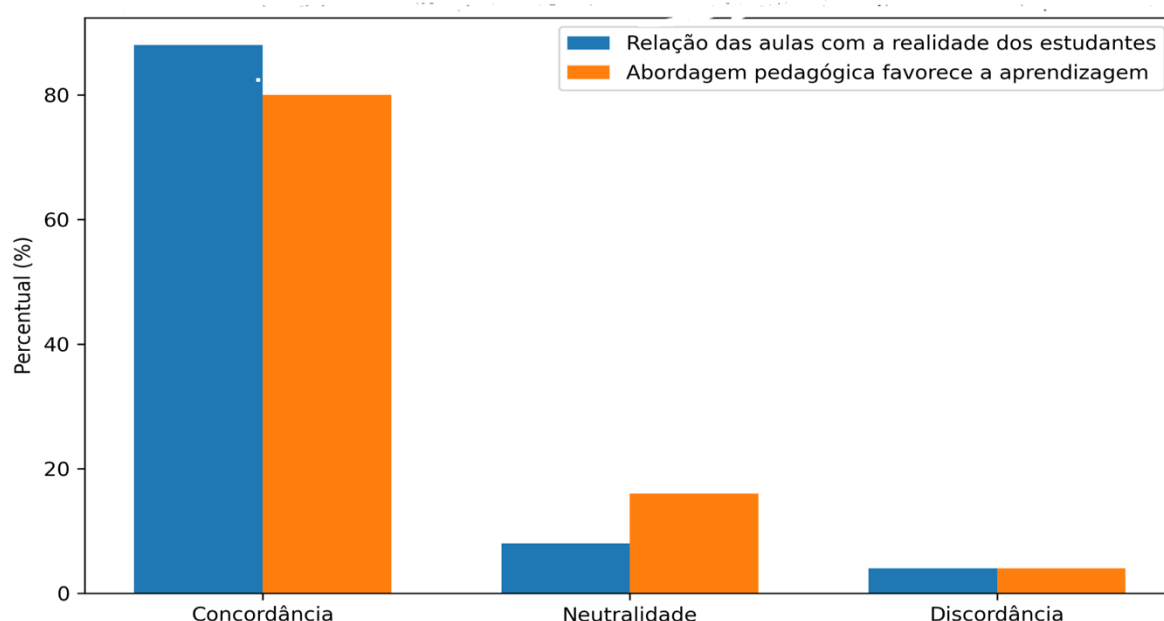
Ainda dentro desse universo que envolve a relação das aulas e a realidade dos estudantes da EJA, foi feita a consulta se, durante as aulas, os professores relacionam conhecimento e as experiências de vida dos discentes com os conteúdos tratados. 88% concordaram com a assertiva, 8% se posicionaram neutros e 4% discordaram. Em que pesem os registros de neutralidade e discordância, os estudantes consideraram as aprendizagens apresentadas pelos docentes conexas às suas vivências.

Pensar uma educação que abrace e apreenda os desejos e ambições desses sujeitos que frequentam jornadas noturnas em busca de realizações de objetivos e projetos de vida é um ponto de inflexão que deve colaborar para a permanência e sua formação. “A educação escolar só acontece se articulada às possibilidades e limites da formação e humanização socioespacial dos educandos. E dos mestres” (Arroyo, 2017, p. 35). Essa construção deve se dar no âmbito do diálogo entre homens e, desses, com o mundo e com aquilo que os cerca (Freire, 1996).

Na sequência, os sujeitos da EJA foram interpelados acerca da forma como a abordagem pedagógica dos professores favorecia sua aprendizagem. Dos respondentes, houve concordância dos educandos com a afirmativa, entre estes 80% posicionaram-se assim, parte destes permaneceu neutra (16%) e houve discordância parcial (4%), conforme apresentado no gráfico a seguir.

Para ilustrar estas análises, que possuem estreita ligação simétrica, foi elaborado único gráfico, com as duas assertivas comparadas lado a lado para cada categoria de resposta (concordância, neutralidade e discordância), visando facilitar a leitura e a análise.

Gráfico 9 – Conexão das aulas e abordagem pedagógica na promoção da aprendizagem dos educandos



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados evidenciaram que os fatores intraescolares, especialmente aqueles relacionados à organização pedagógica e à mediação docente, exercem papel relevante na permanência dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos. Observa-se elevado índice de concordância quanto à relação entre as aulas e a realidade dos educandos (88%), reforçando o protagonismo de práticas pedagógicas contextualizadas, defendidas no campo da EJA como condição para a continuidade

dos estudos, como sugere Arroyo (2017). Do mesmo modo, a percepção positiva acerca da abordagem pedagógica dos professores, com 80% de concordância, demonstra a relevância da mediação docente como elemento fundamental do processo de aprendizagem e de construção do vínculo com a instituição. Contudo, o percentual de neutralidade identificado (16%) sugere que tais práticas não se manifestaram de forma uniforme. Conforme argumenta Peregrino (2010), a não permanência na EJA não pode ser compreendida de maneira estanque, ao afirmar que a permanência está vinculada à capacidade da escola de produzir sentidos para estudantes caracterizados por experiências de exclusão educacional.

Para além da concordância verificada no instrumento sobre o tema que envolve a relação entre as práticas pedagógicas e a aprendizagem dos educandos, é necessário refletir sobre a adoção de um currículo específico e abordagens adequadas destinadas à EJA. A defesa de um currículo contextualizado que favoreça a aprendizagem, que envolva a diversidade de conteúdos experimentados pelos educandos, é um fator fundamental na permanência destes no espaço escolar (Silva Filho; Araújo, 2017).

Para Oliveira (2007), parte dos “problemas que enfrentamos nas escolas e classes decorre exatamente dessa organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares” (Oliveira, 2021, p. 88). O professor e o ambiente educacional devem proporcionar ao sujeito-estudante condições de se enxergar e se re(conhecer) dentro da escola. As relações de trabalho, sociais e culturais que estes educandos presenciam além dos muros da escola podem e devem ser objeto de práticas e ações compartilhadas (Arroyo, 2017).

No aspecto que considera as práticas pedagógicas adotadas na Escola Estadual Antônio Conselheiro, algumas das falas captadas dos entrevistados trazem à baila suas experiências com as abordagens pedagógicas na unidade. A começar por uma das educandas e sua experiência em sala de aula.

Nossa, eu aprendi demais com eles. Até hoje eu fico assim, gente, foi a melhor coisa, a melhor coisa que eu fiz, mas também foi ter parado de estudar e vim para cá, para a EJA. Porque o tanto que eu gostei de estar e aprendi com eles, com eles, vivi com eles. (...) A gente usava muita televisão. Todos os professores, uns mais que os outros,

mas eles passavam muita matéria na televisão, mostravam imagens da gente. Projetor (Educanda Gonçalves Lana, entrevista realizada em 30.09.2025).

Outra educanda apresentou sua versão sobre a “pegada” pedagógica ministrada pelos docentes, suas propostas de trabalho e adoção das TIC's, bem como ações quanto aos trabalhos escolares,

Tem muitos professores que eles prolongam o prazo de algum trabalho, da data de entrega, porque muita gente não consegue entregar por causa do trabalho. Também tem um professor de projeto de vida, ele conversa muito com a gente sobre essas questões, da gente mesmo trabalhando, **não desistir dos estudos, que é muito importante**, e os professores sempre tentam aliviar essa carga de trabalho e prova para a gente (...) **Eles usam muito a televisão que tem na sala, porque sempre colocam slide, vídeo, alguma apresentação.** (...) Sim, porque tem muita gente que não sabe usar algum programa da internet, aí a professora estava explicando como a gente usava. Legal (Educanda Gonçalves Souza, entrevista realizada em 30.09.2025, grifo nosso).

Entre os professores entrevistados, para um dos docentes, das várias formas de abordagem, uma delas é lançar mão de material impresso para facilitar o processo ensino-aprendizagem dos educandos. De acordo com seu depoimento,

Tudo que a gente faz com o aluno, na verdade, a gente está em busca de um ganho para ele (...) E aí, o que **eu priorizo é trazer para eles muito material impresso.** Sabe por que o material impresso? Porque eu posso postá-lo na tela, aquele visual na tela tem um impacto imediato, mas quando eu trago para eles o material impresso, eu faço uma explicação no quadro, muitas das vezes eu falo, não precisa copiar, porque na folha já tem a explicação que eu estou fornecendo aqui para vocês, **para poder prender mais atenção deles na explicação** (Professor Teixeira, entrevista realizada em 24.10.2025, grifo nosso).

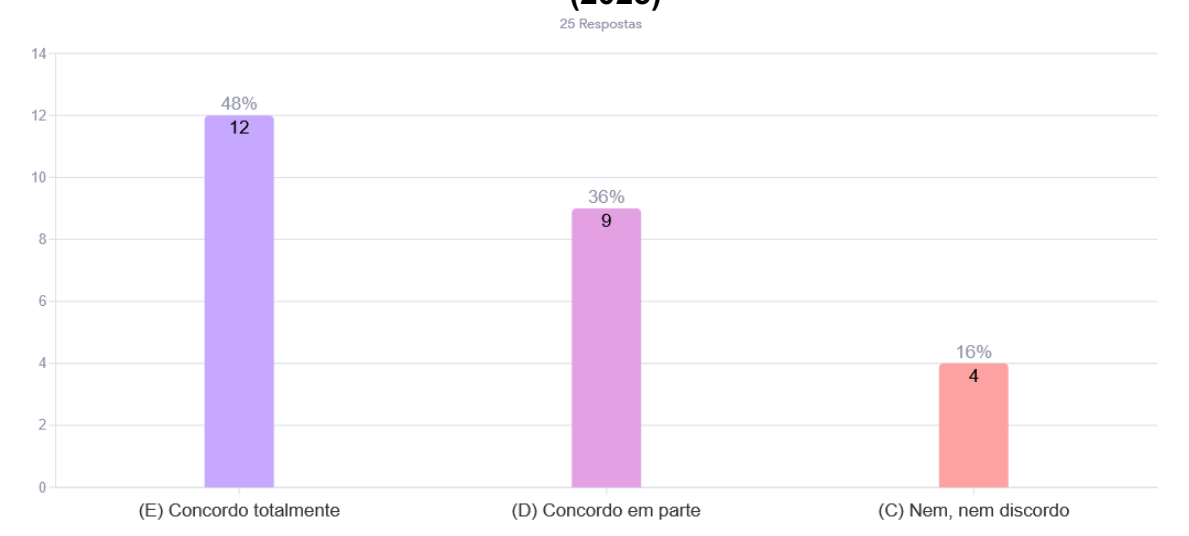
As intervenções pedagógicas realizadas na Escola Estadual Antônio Conselheiro, de acordo com os relatos, sugerem em alguma medida que existe atenção em desenvolver uma aprendizagem que alcance os interesses e expectativas do estudante, apesar de ser este um instantâneo diminuto do período pesquisado nesta dissertação. É indispensável perceber e, ao mesmo tempo, investir na

construção de um processo permanente nas ações e mentalidade de quem as desenvolve, cientes de avanços e retrocessos, acertos e equívocos, ao longo de percursos do trato pedagógico. A atuação de alguns atores, como membros da gestão, coordenação e, principalmente, o corpo docente, nesta engenharia de construção das abordagens pedagógicas conectadas à realidade dos educandos da EJA é vereda importante para mitigar a evasão. A incorporação de abordagens inovadoras, como as das Tecnologias da Informação e Comunicação, por exemplo, converte-se em oportunidades concretas para a finalidade, desde que se considere

Os efeitos positivos só se verificam quando os professores acreditam e se empenham de “corpo e alma” na sua aprendizagem e domínio e desenvolvem actividades desafiadoras e criativas, que explorem ao máximo as possibilidades oferecidas pelas tecnologias. E para isto é necessário que os professores as usem com os alunos: a) como novos formalismos para tratar e representar a informação; b) para apoiar os alunos a construir conhecimento significativo; c) para desenvolver projectos, integrando (e não acrescentando) criativamente as novas tecnologias no currículo (Miranda *et al.*, 2007, p. 44-45).

A seguir, o Gráfico 10 apresenta os dados compilados no questionário sobre o preparo dos professores para o trabalho com os educandos da EJA aos olhos dos educandos.

Gráfico 10 – Qualificação docente e atuação profissional no contexto da EJA (2025)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em relação ao preparo dos docentes para atuar com os discentes matriculados na Educação de Jovens e Adultos e de acordo com o demonstrado no gráfico, houve uma média indicando concordância geral com a afirmativa, em que 48% concordaram totalmente, 36% concordaram parcialmente e 16% mantiveram-se neutros. Não houve registros de discordâncias para esta questão. Quanto a buscarem apoio dos professores quando tinham alguma dúvida, a média sugeriu concordância geral com a questão proposta. 72% concordaram totalmente, 8% concordaram parcialmente, 12% registraram neutralidade e 8% discordaram totalmente.

A formação do educador que atua na EJA é fator essencial para que o sujeito-estudante que frequenta a modalidade encontre uma educação que lhe faça sentido e proporcione condições favoráveis para o diálogo com suas perspectivas e dúvidas. “Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização” (Moura, 2009, p. 46). A postura docente passa por compreender as singularidades desse sujeito-estudante que, por várias razões, procura a modalidade para dar continuidade aos seus estudos. Estes atores carregam consigo trajetórias educacionais descontinuadas e demandam um olhar próprio do docente para suas necessidades, “cada um possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (Dayrell, 2001, p. 140).

Durante a aplicação das entrevistas, houve convergência com a assertiva de que os professores que lecionam na Escola Estadual Antônio Conselheiro são considerados preparados para lidar com alunos da EJA. Na ótica de uma das educandas, “(...) o professor, ele passa bastante slides, que é bom a gente ver as coisas, assim, que a gente consegue entender, coisas que a gente até não conhecia e tal, é bom pra tudo isso aqui” (Educanda Martins Silva, entrevista realizada em 26.09.2025). Essa visão de que os professores têm, em alguma medida, boa competência para lidar com a EJA é compartilhada pela gestora da unidade. De acordo com seu relato,

Bom, eu vou falar da experiência da escola que eu tenho aqui. Eu vejo que **os professores são engajados**, eles querem, eles têm propostas. São bons profissionais que a gente vê que **querem fazer a diferença**. (...) Os nossos professores são antiquíssimos de casa, estão em outras redes, brilhando como coordenadores. Então, tem toda a capacidade (Gestora Paixão, entrevista realizada em 24.09.2025, grifo nosso).

Outro aspecto relacionado ao tema das práticas metodológicas é a noção dos estudantes quanto à percepção de infantilização do ensino oferecido na unidade. Da coorte dos atores investigados em 2025, a tendência foi de sinalização negativa. A média analisada na escala de Tipo-Likert indicou discordância. Dos 25 respondentes do questionário, 56% discordaram totalmente, 12% discordaram parcialmente, 12% registraram neutro, 8% concordaram parcialmente e 12% concordaram totalmente.

A proposta de uma educação para EJA conectada às vivências de seus educandos é fundamental para que a percepção de infantilização de ensino seja afastada. A prática pedagógica deve, simultaneamente, capacitar o educando com os saberes indispensáveis para seu crescimento pessoal e profissional, incorporando à sala de aula a ludicidade, o empirismo e os contextos social, econômico, cultural e político vivenciados por todos os participantes desse processo. Ao tecer comentários sobre as características de práticas pedagógicas na EJA de cunho infantilizado, Oliveira (2007) pondera.

A lógica que preside a organização da escola e as propostas de trabalho que ela busca pôr em prática trazem embutidos valores, ideias e concepções de mundo bastante diferentes do público que a frequenta, o que dificulta imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes que traz de sua vivência. Com isso, os processos de aprendizagem não se efetivam de acordo com as expectativas, nem de uns, nem de outros (Oliveira, 2007, p. 91).

A atuação de todos os membros da escola é fundamental para a mudança dessa concepção pueril na EJA, desde que estejam engajados em práticas que proporcionem a criticidade de seus educandos e na ideia de que o conhecimento não se ergue tão-somente dentro do ambiente educacional, mas também além dele. O ato de aprender se dá na interação professor-educando e com o mundo que os cerca, nas

ruas, bairros e cidades, isto é, por meio da participação e visitas a exposições, feiras culturais e profissionalizantes, apresentações musicais, teatrais e artísticas, dentre outras.

Conforme estabelecido pela Resolução CEB nº 02/1999 (BRASIL, 1999) em seu artigo 5º, § 2º, as propostas pedagógicas para a modalidade devem assumir o compromisso ético e técnico de evitar a infantilização de métodos e conhecimentos, respeitando as experiências e a diversidade trazidas pelo sujeito-estudante da EJA. “Os conteúdos curriculares serão tratados em níveis de abrangência e complexidade necessários à (re)significação de conhecimentos e valores, nas situações em que são (des)construídos/(re)construídos por crianças, jovens e adultos” (Brasil, 1999, p. 2).

A propósito do fator intraescolar que refere-se às inovações tecnológicas abordadas na sequência, dessa vez sem a utilização do recurso da escala do Tipo-Likert, os respondentes foram instados a assinalar se percebiam a utilização de equipamentos de apoio pedagógico aplicados pelos docentes da EJA. 68% dos participantes perceberam a utilização de instrumentos inovadores em sala, contra 28% que não perceberam essa utilização. 4% não souberam responder. Entre as ferramentas mais citadas no questionário estão aulas práticas para 50%, recursos tecnológicos (Datashow, tablet, computador) 45,5%, celular para 45% dos respondentes, recursos audiovisuais (cartazes, portfólio) para 36,4%.

Diante do cenário exposto, observa-se que os docentes da EJA empregam recursos variados, mantendo-se o uso de estratégias fundamentais, como aulas extraclasse, atividades práticas, portfólios e palestras, combinados a recursos tecnológicos disponíveis na unidade. A utilização dessas metodologias em conjunto tem potencial importante, visto que elas são essenciais para a consolidação do conhecimento e, conseqüentemente, para o fortalecimento do vínculo e da permanência do estudante. Em entrevista, uma das estudantes resgata o tema, pontuando que “Ah, eles usam a TV, passar slides, poder mostrar vídeos pra gente ter uma opinião sobre as coisas” (Educanda Martins Silva, entrevista realizada em 26.09.2025).

Ao utilizar esses recursos durante as práticas cotidianas de aprendizagens, o docente promove um diferencial pedagógico que favorece um ambiente de estímulos ao saber. Para Pretto e Pinto (2006), a adoção de tecnologias na educação envolve

não somente a ideia de abordagens inovadoras nas salas de aula, mas também a capacidade inclusiva das políticas públicas educacionais.

A tecnologia sempre foi instrumento de inclusão social, mas agora isso adquire novo contorno, não mais como incorporação ao mercado, mas como incorporação à cidadania e ao mercado, garantindo acesso à informação e barateando os custos dos meios de produção multimídia através das novas ferramentas que ampliam o potencial crítico do cidadão (Pretto; Pinto, 2006, p. 29)

Noutro momento, a indagação relacionou-se com o sentimento de vínculo do educando com a unidade em que esteve/está matriculado, como mostra o gráfico.

Gráfico 11 - Relação de pertencimento e identidade dos educandos com a escola (2025)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em relação ao sentimento de pertencimento, 84% dos participantes admitiram ter estabelecido laços com a escola, enquanto uma fatia de 12% se posicionou contrária em relação a esta questão e 4% apontou estar na instituição desde 2019,

não identificando nenhuma das alternativas. Dentro desta temática, os educandos foram requeridos a opinar sobre alguns pontos positivos e negativos sobre a Unidade Escolar. Dentre as respostas colhidas no questionário, destacam-se algumas. “Positivo o acolhimento dos professores, e negativo o tempo que é corrido menos trabalho”, “Positivo: escola muito boa, professores maravilhosos, preparados mentalmente para lidar com qualquer situação! Negativo: somente 1 professor sem total falta de paciência, durão demais com bobagens !!” e “Positivo, a escola tem bons professores e bons gestores. Negativo, falta um pouco mais de disciplina com relação aos alunos, a falta de respeito de alguns alunos em não respeitarem os professores e gestores” (Educandos respondentes do instrumento questionário, agosto/setembro de 2025).

O tema discutido representa a essência do que a escola deve oferecer aos seus estudantes. Sua existência está ligada fundamentalmente à produção do conhecimento e à qualidade educacional, mas vai além, diz respeito inclusive a proporcionar clima de respeito e tolerância com a diversidade. Relaciona-se com a preservação da segurança física, mental e alimentar de quem a frequenta. Diz respeito a um “conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem como o estilo dos administradores escolares, influenciando as atitudes, crenças, valores e motivação dos professores, alunos e funcionários” (Silva, 2001, p. 52). O protagonismo da gestão nesse particular é fundamental para que, como citado acima por um dos respondentes do questionário, ocorram avanços no quesito comportamental e disciplinar, ao tratamento dispensado dos sujeitos-estudantes para com seus professores e de seus professores para com estes. É preciso ponderar que o incremento de uma cultura do diálogo e o “estabelecimento e o cumprimento das regras estabelecidas no interior da escola são elementos fundamentais para que ela possa garantir aos estudantes uma melhor qualidade do ensino.” (Candian; Rezende, 2013, p. 40).

Em outra inquirição, os estudantes fizeram sugestões sobre o que a equipe gestora, especialista e professores deveriam fazer para que os alunos matriculados na EJA continuassem frequentes e concluíssem seus estudos. Das respostas colhidas no questionário, um dos sujeitos destacou a ausência de preocupação de alguns estudantes em relação à organização e frequência.

“Os professores e gestores já fazem além do que eles podem, principalmente os gestores, ficam ligando para alunos irem para a escola, avisando que haverá prova ou qualquer coisa do tipo, mas os alunos não estão nem aí para o que eles falam. Os gestores vão nas salas o tempo todo pedir os alunos que não faltem aula, mas não querem nem saber” (Educando respondente do instrumento questionário, agosto/setembro de 2025).

Outro destacou a boa relação de convivência durante o período em que estudou na unidade.

Minha experiência foi maravilhosa e me marcou muito, conheci pessoas incríveis que quero levar pra vida e tudo isso por causa da equipe da escola. O que eu tenho a dizer é que continuem do jeito que estão, incentivando a todos a conclusão dessa etapa da vida (Educando respondente do instrumento questionário, agosto/setembro de 2025).

Por sua vez, um respondente destacou a dificuldade de realizar as atividades sugeridas em razão do cansaço: “Menos trabalho pois a nossa rotina é cansativa, e mais conteúdo em sala de aula” (Educando respondente do instrumento questionário, agosto/setembro de 2025). Para muitos destes educandos que apontaram caminhos que esta dissertação tentou seguir no combate ao abandono na EJA, um dos imperativos é a busca por dar voz às suas demandas, incentivando-os constantemente a abraçarem o desejo da formação básica.

Durante as entrevistas semiestruturadas, sugestões acerca de ações que a equipe gestora e pedagógica deveria adotar para que os educandos continuem frequentando foram expostas, como no caso da educanda Martins Silva, que descreveu assim.

Ah, eu não sei. Não, deixa eu ver. Assim, eu acho que no momento, na minha visão sim, o que a escola faz está bom pra poder manter os alunos aqui. Na minha visão, eu acho que não tem algo que possa melhorar assim pra manter os alunos na escola. Entendeu? Porque o que a escola pode, a escola já faz. A escola já liga pra responsável, já liga direto pro aluno, igual já chegou a ligar pra mim. Já chegaram a ligar pra mim, inclusive em agosto, né, que voltaram as aulas, chegaram a ligar pra mim, confirmei que eu ia ligar. Assim, eu acho que a escola, dentro do que ela pode fazer, ela já faz. Aí depende

agora dos alunos quererem estar dispostos, a virem e permanecerem (Educanda Martins Silva, entrevista realizada em 26.09.2025, grifo nosso).

Perguntada sobre as ações que a escola tem feito para manter os estudantes frequentes, a gestora lembrou de projetos e ações pedagógicas realizadas com algum êxito nos últimos anos.

O Projeto Leitura e Escrita que a gente começou ano passado deu continuidade esse ano, a gente viu um movimento e eles interagiram muito. Teve uma outra proposta também, (...), que foi feita com a matemática. Não sei se você vai lembrar foi uma feirinha, uma minifeira e a gente viu alunos que queriam desistir do curso, só que a coisa foi diferente, mudou e ele se envolveu e mostrou e foi uma alegria, não foi? Então, acho que é nesse caminho (Gestora Paixão, entrevista realizada em 24.09.2025, grifo nosso).

Apesar de impressões positivas do trabalho que a unidade realiza para mitigar os índices de infrequência, há sempre espaço para melhorias pensando em avanços perenes. Como já apontado, os números de estudantes que abandonam a escola são consideráveis. As ações realizadas, apesar de serem percebidas e destacadas, precisam ser aperfeiçoadas e incrementadas a partir de outras experiências de sucesso. Frequentar a escola precisa ser uma experiência prazerosa e não apenas apreensão conteudista de conhecimento. Resgata-se o pensamento de Dewey (1979), no qual reduzir a aprendizagem e experiência ao acúmulo de informações não deve ser confundido com a experiência. Se o sujeito-estudante apenas absorve um conteúdo sem que haja uma resposta crítica ou reflexiva, a relação com o conhecimento torna-se incompleta. O advento dessa experiência exige esse movimento onde a prática gera reflexão, pois, do contrário, o simples ato de frequentar não se materializa como um aprendizado real. Privilegiando as trajetórias dos educandos sem descartar suas experiências, Carrano (2007) adiciona que “aprender a trabalhar com as experiências prévias dos jovens alunos, aliás, que estes sejam entendidos como sujeitos culturais e portadores de biografias originais” (Carrano, 2007, p. 10).

3.4 SÍNTESE DA ANÁLISE DE RESULTADOS E ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DA PERMANÊNCIA NA EJA DA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO CONSELHEIRO

A análise dos dados desta pesquisa revelou que os índices de evasão e abandono na EJA da Escola Estadual Antônio Conselheiro, entre 2021 e 2025, foi de 27,4%. Em que pese o contexto relativo ao ano de 2021 ainda sob a sombra da pandemia, optou-se por manter, neste trabalho, os dados referentes a esse período, uma vez que as taxas de abandono nele observadas se mostraram distintas das registradas nos demais anos. Esse cenário comprometeu e permanece comprometendo os índices de aprendizagem e frequência da instituição. Tais indicadores implicam um contexto de que demanda intervenções pedagógicas inevitáveis.

A delimitação do estudo permitiu constatar que o perfil dos estudantes que mais evadem na modalidade é majoritariamente masculino, 54,7%, e evidenciou o processo de juvenilização da EJA, na qual jovens entre 18 e 29 anos representam mais de 65% das matrículas no Ensino Médio na Escola Estadual Antônio Conselheiro, de acordo com dados do fluxo escolar. Tal desenho dialoga com as análises de Dayrell (2007), ao compreender a juventude como categoria social atravessada por múltiplas experiências, especialmente aquelas relacionadas à inserção precoce e precária no mundo do trabalho, bem como com os apontamentos de Peregrino (2014), que descrevem a juvenilização da EJA como expressão das desigualdades educacionais acumuladas ao longo das trajetórias escolares desses sujeitos. Quanto à infraestrutura de recursos humanos, verificou-se que o quadro de servidores é consistente, ou seja, em sua maioria formado por profissionais concursados e nomeados para a função pública, atendendo aos requisitos normativos. Há pleno preenchimento das vagas curriculares por profissionais devidamente habilitados, indicativo de que os desafios da modalidade não decorrem da deficiência ou da desqualificação do corpo docente. Esses elementos indicam que os desafios enfrentados pela modalidade não se explicam apenas pela ausência ou desqualificação do corpo docente, mas envolvem fatores de ordem estrutural,

pedagógica e social, conforme problematizado por Di Pierro (2010) e Arroyo (2017), ao discutirem os limites das políticas públicas voltadas à consolidação da EJA.

Os dados extraídos na pesquisa de campo realizada com os educandos revelaram que as principais motivações para o retorno escolar eram fazer um curso superior ou técnico para 44%, o desejo de prosseguir com os estudos 28% e a busca por um emprego melhor 16%. Esse cenário demonstra que os sujeitos da EJA conferem valor ao processo de escolarização, buscando concluir sua formação.

A análise dos resultados apontou que os principais entraves extraescolares à permanência na EJA, segundo os discentes, residem na jornada excessiva de trabalho, seguidos pela falta de interesse e de tempo para dedicação aos estudos e o cansaço físico e pelo desânimo decorrente da baixa expectativa de melhora econômica. Estudantes, gestora, especialista e professores convergiram ao identificar a desmotivação e a gestão do tempo como fatores determinantes para a infrequência. Pela perspectiva dos profissionais da unidade escolar, a jornada de trabalho exaustiva e questões socioeconômicas — como desemprego e encargos familiares — são causas mais significativas da evasão. De forma complementar, outros fatores emergem, como a vulnerabilidade social, incluindo a violência de gênero e a gravidez indesejada, que inviabilizam a trajetória escolar desses educandos. Para Klein e Cavazotti (2012), a jornada excessiva de trabalho incide negativamente na formação escolar, uma vez que a atividade laboral tem peso sobre a frequência dos sujeitos que buscam a EJA. O conjunto de fatores externos ao ambiente escolar, além do peso da excessiva jornada laboral, impactam na frequência. “(...) as responsabilidades familiares e os deslocamentos no meio urbano são os fatores extraeducacionais que com mais frequência inibem a demanda e dificultam a permanência e progressão dos jovens e adultos nos estudos” (Catelli Jr; Di Pierro; Giroto; 2019, p. 463)

No que diz respeito aos fatores internos associados ao abandono, observou-se que os participantes relativizaram a responsabilidade da instituição escolar, embora ocorressem sinalizações de adequações didático-pedagógicas. Tais reestruturações são vistas como essenciais para qualificar o clima escolar e consolidar a percepção de uma escola que viabilize projetos de vida, especificamente no que diz respeito à melhoria profissional e à continuidade dos estudos, como defende Arroyo (2017). Para tanto, os sujeitos da pesquisa enfatizaram a necessidade de aperfeiçoamento do

currículo, dos processos avaliativos e das práticas pedagógicas para a EJA. A demanda por um currículo flexível e por processos avaliativos mais conectados à realidade da EJA remete ao pensamento de Dewey (1979), no qual a educação deve ser vista como um processo de vida e não apenas uma preparação para o futuro. Essa reestruturação didática é vista como fundamental para consolidar uma percepção de escola como um espaço que torne possível a realização de projetos de vida e melhora profissional dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Assim, como defende Leite (2013, p. 206), é necessário considerar a permanência "principalmente quando se observa os altos índices de evasão e repetência que marcaram durante décadas o sistema escolar brasileiro". Embora existam ações para mitigar os efeitos desses fatores, a escola deve se manter permanentemente em diálogo efetivo para a continuidade dos estudos e a qualificação para o trabalho por parte dos educandos.

Esta investigação permitiu concluir que a evasão na Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Antônio Conselheiro é recortada por múltiplos agentes, demandando uma atuação conjunta da comunidade escolar para enfrentar os desafios da não permanência. Para que o direito à educação seja efetivado, a escola deve transcender posturas burocráticas e acolher as trajetórias muitas vezes fragmentadas desses educandos. Conforme assevera Peregrino (2010, p. 112): "O desafio da escola hoje reside na sua capacidade de lidar com a diversidade das trajetórias juvenis, marcadas por processos de exclusão e vulnerabilidade social que a escola, isoladamente, não consegue debelar." Nessa linha de análise, Dubet (2004, p. 93), situa que "a experiência escolar é o modo como os atores, individuais ou coletivos, combinam as diversas lógicas da ação que estruturam o mundo escolar". No caso da EJA, essa combinação é frequentemente tensionada pela situação das condições de vida e pelo caráter das estruturas institucionais.

Portanto, o enfrentamento desse cenário requer uma convergência estratégica entre o nível macro (políticas públicas de suporte socioeconômico) e o nível micro (práticas pedagógicas e gestão cotidiana). Somente por meio de uma articulação que considere a singularidade dos sujeitos da EJA será possível superar o caráter excludente da escolarização e assegurar, de fato, o direito à educação, transformando a escola em um espaço de acolhimento e viabilização de novos projetos de vida.

Para melhor visualização dessa dinâmica, os principais pontos de análise foram condensados no Quadro 3, estruturado a partir das dimensões extra e intraescolares.

Quadro 3 - Síntese dos achados da investigação acerca do problema da não permanência dos estudantes da EJA propostas para o PAE

Eixos de análise	Achados da investigação
Fatores Extraescolares	Jornada excessiva de trabalho/falta de tempo/desemprego.
	Desinteresse/desânimo
	Problemas de saúde na família, falta de incentivo, motivos pessoais, distância da escola, gravidez e motivos financeiros.
Fatores Intraescolares	Práticas metodológicas inadequadas; Dificuldade em buscar ajuda dos professores; Currículo pouco contextualizado.
	Acolhimento
	Avaliações e atividades escolares

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Quadro 3 foi organizado com base em um diagnóstico das causas da evasão na Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual Antônio Conselheiro durante o processo de levantamento dos achados da pesquisa. No âmbito extraescolar, foram pensadas estratégias que combatam o conflito entre a excessiva jornada laboral e o desinteresse discente, reconhecendo, como aponta Peregrino (2010), que a escola precisa dialogar e ponderar acerca das necessidades da sobrevivência material dos sujeitos. Na dimensão intraescolar, as ações foram desenvolvidas na adequação curricular e avaliativa, buscando romper com a lógica da transposição didática do ensino regular para a realidade da EJA e na melhoria das ações de acolhimento dos educandos, priorizando o que Dewey (1979) define como uma educação integrada às experiências de vida do estudante. Sendo assim, o plano de ação educacional a seguir foi estruturado na articulação entre o reconhecimento das vulnerabilidades e a ressignificação das práticas pedagógicas.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA PARA REDUÇÃO DOS INDICADORES DA NÃO PERMANÊNCIA NA EJA DA ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO CONSELHEIRO

Neste capítulo são apresentadas propostas voltadas para a diminuição dos índices de abandono. O PAE, Plano de Ação Educacional, tem como finalidade evidenciar ações elaboradas a partir dos resultados obtidos a partir da pesquisa de campo, delineando ações que contribuam efetivamente para minimizar os efeitos da infrequência na Escola Estadual Antônio Conselheiro, com base nos dados coletados por meio das investigações realizadas com os educandos e com sua equipe de profissionais.

A ação de planejar é um fundamento para tudo que se faça, pois sugere um norte, uma direção para onde se quer seguir e de que formas chegar. Na educação, o planejamento requer o estabelecimento de estratégias para alcançar os objetivos traçados e, como consequência, a obtenção de resultados satisfatórios.

Assim o planejamento de ensino tem características que lhes são próprias, isto, particularmente, porque lida com os sujeitos aprendentes, portanto sujeitos em processo de formação humana. (...) Decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, refazer, redimensionar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída. O pensar, a longo prazo, está presente na ação do professor reflexivo. Planejar, então, é a previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu. Por fim, planejar requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico (Leal, 2005, p. 6).

O Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado neste capítulo foi pensado a partir dos achados empíricos da pesquisa, fundamentado nos dados produzidos por meio da investigação de campo e analisados à luz de um referencial teórico que discute a Educação de Jovens e Adultos, com base nos percursos formativos, condições sociais e desafios estruturais. Sua elaboração considerou, principalmente, o contexto socioeconômico e o território no qual a unidade está inserida, caracterizado pela inserção precoce de jovens e adultos no mundo do trabalho, recorrente nas trajetórias interrompidas e na retomada da escolarização.

As informações indicaram que a falta de qualificação profissional e a escassez de oportunidades formais de emprego conduziram parte desses sujeitos ao trabalho informal e/ou precário, frequentemente associado a extensas jornadas laborais e condições precárias, que dificultam a permanência e a regularidade da frequência escolar. Conforme apontado pelos participantes da pesquisa, o cansaço físico e a limitação de tempo decorrentes das atividades profissionais configuraram-se como determinantes para a descontinuidade dos estudos. Tal diagnóstico reforça a compreensão de que o abandono escolar na EJA resulta de um conjunto de fatores interdependentes, com predominância de condicionantes extraescolares, sem, contudo, desconsiderar o papel dos fatores intraescolares. Diante desse cenário, a primeira ação prevista no PAE dirige-se aos estudantes trabalhadores, tendo como estratégia a articulação de parcerias com comerciantes locais e outros empregadores, com vistas à criação de condições mais favoráveis à frequência e à permanência na escola.

Além dessa iniciativa, o PAE contempla outras quatro iniciativas voltadas ao aprimoramento dos aspectos didático-pedagógicos da instituição. Embora os resultados da pesquisa tenham indicado que fatores extraescolares tenham exercido maior influência na decisão dos estudantes de interromper os estudos, também foram identificados elementos intraescolares passíveis de intervenção, capazes de contribuir para o aumento da permanência discente e, conseqüentemente, para a elevação do número de concluintes da educação básica.

Com base nesses apontamentos, foram esboçadas ações direcionadas a: reduzir os impactos da jornada de trabalho sobre o abandono escolar, por meio de parcerias com empregadores e empreendedores no território; minimizar os efeitos da desmotivação em relação aos estudos, mediante a realização de palestras e o acompanhamento individualizado dos discentes pelos professores; incentivar o protagonismo dos próprios estudantes ao identificar os colegas infrequentes, por meio dos representantes de turma; aproximar o currículo das demandas e necessidades de aprendizagem dos estudantes; qualificar as práticas de acolhimento aos alunos, a partir do aperfeiçoamento das reuniões destinadas aos ingressantes, da formação dos funcionários e do acompanhamento pedagógico do atendimento em sala de aula; incentivar oportunidades de formação específica para os docentes, por meio da oferta

de formação continuada e, por fim, melhorar os resultados das avaliações institucionais, mediante o fortalecimento das estratégias de acompanhamento nessa dimensão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem, incluindo o auxílio das novas tecnologias digitais.

Ao organizar este PAE, utilizou-se o método 5W2H, em razão de sua praticidade e simplicidade de compreensão do seu funcionamento. A procedência deste instrumento de administração da qualidade remonta à indústria automobilística japonesa, em particular ao Sistema Toyota, e é empregada na educação com o objetivo de aprimorar o planejamento pedagógico, a gestão escolar e o desenvolvimento de projetos, convertendo metas em ações realizáveis. Moreira (2021) tece comentários acerca do potencial deste modelo.

A ferramenta 5W2H é composta de sete etapas (What = O que será feito?; Why = Por que será feito?; Where = Onde será feito?; When = Quando será feito?; Who = Por quem será feito?; How = Como será feito?; How much = Quanto custará?). Essa ferramenta, devido sua versatilidade e dinamismo, é utilizada em situações como planejamento da qualidade; planejamento de fusões e/ou aquisições de organizações; planejamento de áreas de recursos humanos; planejamento de etapas de desenvolvimentos de produto; planejamento dos riscos, entre outros (Moreira, 2021, p. 2-3).

Este plano foi gestado refletindo em sua aplicabilidade e relação com as realidades da escola e de seus educandos jovens-adultos, descartando possíveis propostas mirabolantes, desconectadas das vivências observadas na unidade. Assim, “um plano é bom quando contém em si a força que o faz entrar em execução. Ele deve ser tal que seja mais fácil executá-lo do que deixá-lo na gaveta” (Gandim, 2003, p. 24).

A contínua busca pelo aprimoramento deve ser uma das principais premissas na educação. Oportunizar condições apropriadas e de qualidade aos jovens e adultos que retornam à escola visando seu desenvolvimento e formação também compõe esse rol de ações que permeiam esse ecossistema educacional.

As ações que envolvem planejamento, por si só, são insuficientes para o atingimento da qualidade e de um cenário de melhoria de frequência dos sujeitos da EJA. É preciso incluir nestas ações, objetivos que dialoguem com um contexto real da escola onde serão aplicados, que sejam eficazes, como assinala Mosso (2013),

“Planejamento não é decorar modelos, sejam eles de administração ou fornecidos pelos órgãos de diretrizes da educação. (...) o desafio é preenchê-los de tal maneira que atinjamos grandes objetivos, que nossa realidade mude para um mundo melhor” (Mosso, 2013, p. 33). Seguindo essa linha de entendimento, o plano apresentado como instrumento de ação tem como guia sua executabilidade, vinculação com as narrativas colhidas na pesquisa de campo e, ao fim e ao cabo, abranger os objetivos postos.

O plano de ação sugerido possui cinco ações de combate ao abandono de educandos da EJA na Escola Estadual Antônio Conselheiro e, por conseguinte, à conclusão de sua formação na educação básica. As ações propostas, referenciadas nos dados obtidos com a pesquisa de campo, envolvem os fatores extra e intraescolares colhidos junto aos participantes deste trabalho, listadas no Quadro 4:

Quadro 4 - Síntese dos achados da investigação e Ações propostas para o PAE

Eixos de análise	Achados da investigação	Ações propostas no PAE
Fatores Extraescolares	Jornada excessiva de trabalho/falta de tempo/desemprego.	Implementar parcerias com empreendedores e empregadores do território, para compatibilizar horários e melhorar a frequência, como sugere a estratégia 10.5 do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2025-2035 (PL 2.614/2024), que visa instituir mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores (públicos e privados) e os sistemas de ensino.
	Desinteresse/Desânimo	Apoio dos representantes de turma para acompanhamento e monitoramento da frequência dos alunos. Intensificação e aperfeiçoamento da “Busca ativa”. Realização de visitas a feiras e exposições sobre mercado de trabalho e oportunidades locais para ingresso no Ensino Superior.
	Problemas de saúde na família, falta de incentivo, motivos pessoais, distância da escola, gravidez e motivos financeiros.	Não foram propostas ações.
Fatores Intraescolares	Práticas metodológicas inadequadas; Dificuldade em buscar ajuda dos professores; Currículo pouco contextualizado.	Incentivar a formação continuada focada em metodologias ativas, que respeitem as especificidades do público da EJA. A adoção de um currículo integrado às TICs é fundamental para dar sentido ao aprendizado e aproximá-lo da realidade dos educandos, fortalecendo a identidade da modalidade e estimulando a permanência por meio do desenvolvimento da autonomia. Reforço das intervenções pedagógicas individualizadas.

	Acolhimento	Aperfeiçoar os canais de escuta ativa (presença nas salas de aula, rodas de conversa), atividades de integração (gincanas, saraus), projetos de cidadania e diversidade, apoio socioemocional (mentoria, cantinhos de acolhimento), que envolvam as famílias e a comunidade em eventos e reuniões na unidade, criando um ambiente de pertencimento, respeito e colaboração.
	Avaliações e atividades escolares	Fomentar a utilização de múltiplos instrumentos (projetos institucionais, portfólios, trabalhos em grupo) para acompanhar o desenvolvimento, identificar dificuldades e dar feedback contínuo, focando na aprendizagem e não somente no desempenho. Incentivar a colaboração entre os estudantes para apoiar aqueles com dificuldade. Conectar o conteúdo com a realidade e experiências dos alunos para dar sentido ao aprendizado. Estimular a participação em fóruns, grupos de estudo, debates e atividades colaborativas, utilizando a tecnologia para aproximar os alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A execução deste Plano de Ação Educacional terá início no segundo semestre de 2026, podendo se estender para os anos seguintes. Ele será submetido a processos contínuos de monitoramento e avaliação, mensurando a eficácia das proposições no enfrentamento à evasão e ao abandono escolar. Sua gestão estará a cargo dos profissionais envolvidos, ou seja, equipe gestora, especialista e docentes, que também serão responsáveis pela análise sistemática de objetivos e estratégias por meio de encontros mensais. Destaca-se que este plano é de caráter flexível, permitindo atualizações necessárias e revisões periódicas conforme as demandas identificadas nos relatórios de campo, visando a eficácia dos resultados.

4.1 PROJETO “PARCERIAS”

A pesquisa de campo evidenciou que a jornada de trabalho e a falta de tempo para estudar são causas capitais para a não permanência. Como discutido ao longo desta dissertação, muitos dos sujeitos-estudantes da EJA dependem de alguma forma de atividade remunerada, seja ela informal ou formal, por estarem inseridos em contextos de vulnerabilidade. O Quadro 5 apresenta o detalhamento desta proposta.

Quadro 5 – Plano de Ação “Projeto Parcerias”: busca pela redução do impacto da jornada de trabalho e falta de tempo sobre a permanência dos alunos

Elemento	Descrição
O quê?	Sondagem e mapeamento dos empreendedores, comerciantes e empregadores da região onde a escola está inserida.
Por quê?	Reduzir o abandono escolar ao alinhar o currículo às demandas do mercado local e oferecer perspectivas de empregabilidade. Identificar potenciais parceiros que empregam estudantes da EJA e sensibilizá-los a apoiar ações que fomentem a permanência escolar.
Onde?	Território do entorno da escola (bairro/comunidade) e, em certos casos, na área central da cidade (quando for o caso).
Quando?	2º semestre letivo de 2026, podendo ser estendido para o ano seguinte.
Quem?	Gestão escolar, supervisão pedagógica da EJA e equipe docente.
Como?	Identificação de empresas do território, assinatura de termos de cooperação, palestras com empresários, oficinas de capacitação. Agendamento de reuniões, aplicação de questionário diagnóstico com os estudantes, visitas técnicas aos estabelecimentos, consulta a dados locais.
Quanto?	Sem custo financeiro direto (uso de recursos humanos da escola).

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Visando mitigar os problemas identificados, pretende-se parcerias com empregadores e empreendedores do território onde a unidade escolar está inserida e fazer com que estes atores possam se integrar no combate aos números de evasão e abandono. Esta ação está alinhada a Estratégia 10.5 do PL 2.614/2024.

Este Projeto de Lei propõe o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2024-2034. O texto define diretrizes, objetivos e metas para a educação brasileira. O novo Plano Nacional de Educação teve o texto aprovado pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados em 10 de dezembro de 2025 e segue para análise do Senado no início de 2026 (Brasil, 2026). A estratégia 10.5 do PL 2614/2024 pretende,

“Instituir mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta de ações de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos (Brasil, 2024).

O objetivo principal é compatibilizar a jornada de trabalho dos jovens e adultos com os horários das aulas na EJA e reduzir a infrequência escolar. Tais parcerias, em princípio estruturadas num caráter informal, poderão ocorrer em reuniões com empregadores, especificamente comerciantes locais. Esses encontros/visitas

fundamentam-se na sensibilização desses empreendedores a incentivarem e valorizarem a formação escolar de seus trabalhadores e trabalhadoras, ajustando o tempo de trabalho com os tempos da escola; em caso daqueles que empregam de maneira informal, combinar meios de flexibilização da jornada de trabalho que possibilitem a assiduidade, podendo colaborar para que os sujeitos-trabalhadores nessas circunstâncias tenham mais oportunidades de se manterem estudando.

Será desenvolvida uma cartilha ou documento a ser distribuído visando conscientizar e sensibilizar os comerciantes e empreendedores do território acerca do problema da não permanência na EJA. Ancorado no Plano Nacional de Educação e sua estratégia 10.5, como marco legal, esta estratégia do PAE também busca inspiração para sua elaboração na perspectiva da teoria da mudança, que aponta, dentre outras, algumas ‘ferramentas capazes de apoiar processos de formatação, implementação e avaliação de políticas e iniciativas sociais. (...) a potência também está no exercício do diálogo (...)’ (Silva, 2020, p. 105).

A Educação de Jovens e Adultos atende trabalhadores, cidadãos que retornam à escola em busca de novas oportunidades. No entanto, muitos estudantes enfrentam desafios como longas jornadas de trabalho, cansaço físico, falta de flexibilização de horários e dificuldades para conciliar estudo e emprego. Com base neste contexto, propõe-se uma cartilha com propostas de parceria entre a escola e o setor produtivo local, baseada na Teoria da Mudança, visando fortalecer a permanência dos estudantes da EJA.

A Teoria da Mudança configura-se como uma metodologia de planejamento que parte de um problema identificado e organiza ações necessárias para alcançar resultados desejados. Ela responde a quatro perguntas principais: Qual problema queremos enfrentar? Quais causas estão relacionadas a ele? Que ações podem gerar mudanças concretas? Que resultados esperamos alcançar? (Silva, 2020).

O problema a ser enfrentado diz respeito aos indicadores de abandono na EJA da Escola Estadual Antônio Conselheiro. Dentre os principais fatores identificados, destacam-se a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, o cansaço e a sobrecarga da jornada, a pouca importância dada, por parte de empregadores, em relação à permanência escolar e a baixa valorização da escolarização.

Uma alternativa para a resolução do problema pode estar diretamente relacionada à contribuição dos comerciantes e empregadores locais, incentivando a continuidade dos trabalhadores-estudantes, fazendo pequenos ajustes e valorizando a relevância da educação. Isso permitiria aumentar a frequência escolar, reduzir as taxas de desistência e aprimorar a qualificação profissional da comunidade, favorecendo o comércio local com profissionais mais preparados.

Dentre os insumos, destacam-se o engajamento da gestão escolar e dos comerciantes e empreendedores, o diálogo escola–empresas, o compromisso social com a educação. Das atividades a serem desenvolvidas estão reuniões de sensibilização, criação de um termo de parceria, campanhas de valorização da educação e abertura de um canal direto de comunicação escola–empregador.

Os resultados, em curto prazo, podem ser a maior compreensão das dificuldades dos estudantes, a flexibilização pontual em dias de avaliação, a redução de faltas recorrentes. Em médio prazo, espera-se o aumento da permanência escolar, a redução da evasão e a melhoria no desempenho dos estudantes. Como impactos esperados, pretende-se uma comunidade mais qualificada, um comércio fortalecido e o desenvolvimento social no território.

Esta parceria não exige investimentos financeiros, somente ações pontuais como a flexibilização dos horários em dias de prova, alteração de escalas para evitar a infrequência e atrasos, reconhecimento e valorização dos funcionários que estudam, participação, sempre que possível, em reuniões ou rodas de conversa na escola e a conscientização da importância da educação no ambiente de trabalho. Para o empreendedor/comerciante, estas reestruturações podem gerar efeitos positivos com funcionários mais qualificados e o reconhecimento como parceiro da educação.

A Teoria da Mudança demonstra que resultados estruturais não dependem de grandes investimentos, mas de articulação, compromisso e responsabilidades compartilhadas. A permanência dos estudantes da EJA é um investimento para o futuro da comunidade.

4.2 PROJETO “REPRESENTANTES DE TURMA”

A falta de interesse e disponibilidade para se dedicar aos estudos representa alguns dos fatores extraescolares mais citados pelos educandos e demais entrevistados na realização da pesquisa de campo, justificando em parte, os índices de evasão. A realidade de muitos destes sujeitos-estudantes é marcada por horas dedicadas a ocupações, repercutindo negativamente em sua disposição e empenho à escola. Esse panorama de desinteresse e desânimo demonstrado nas sondagens, sobre o qual muitos jovens e adultos enfrentam em seu cotidiano, deve ser devidamente apropriado e discutido por todos os profissionais da escola como caminho para superá-lo.

Conhecer os contornos dessa situação de desinteresse e agir de forma a evitar seu agravamento entre os educandos é fundamental, como advogam Gadotti e Romão (2008)

O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão (Gadotti; Romão, 2008, p. 121).

Nesse sentido, orientar o discente na estruturação de métodos e rotinas de aprendizagem constitui um suporte essencial para potencializar seu desempenho e garantir a progressão contínua durante a escolarização básica. Também está no escopo desta ação promover a participação ativa dos educandos na organização da vida escolar, fortalecer o sentimento de pertencimento e corresponsabilidade dos estudantes, implementar ações sistemáticas de busca ativa e ampliar o repertório dos estudantes sobre mercado de trabalho, qualificação e projetos de vida. Os representantes de turma podem auxiliar neste processo ao reconhecerem alunos que enfrentam dificuldades na instituição de ensino, seja por motivos vinculados ao emprego ou ao transporte, por exemplo, comunicando à administração, a fim de que esta implemente iniciativas que reduzam tais impactos. O Quadro 6 detalha as ações diante do que foi apresentado acima.

Quadro 6 - “Projeto Representantes de Turma: protagonismo estudantil e ações de combate à evasão”

Elemento	Descrição
O quê?	Criação do Projeto “Representantes de Turma” na EJA, além de ações para conter o abandono, como o controle diário das faltas e contatos por meio digital e físico; escolha e formação inicial dos representantes eleitos; fortalecimento das ações de busca ativa.
Por quê?	Fortalecer o protagonismo discente e o vínculo com a escola; qualificar a atuação dos estudantes como mediadores e lideranças; identificar precocemente riscos de abandono e evasão; ampliar perspectivas de inserção profissional e reduzir o desinteresse
Onde?	Salas de aula da EJA, escola, comunidade e território; feiras, eventos em instituições parceiras
Quando?	Início de cada semestre letivo, a partir do 2º semestre de 2026.
Quem?	Educandos (representantes de turma), supervisão pedagógica da EJA, professores e membros da gestão.
Como?	Eleição dos representantes, fomentando atitudes democráticas no ambiente escolar; definição de atribuições e reuniões periódicas, contato com estudantes faltosos, escuta qualificada e encaminhamentos à gestão.
Quanto?	Recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) para transporte e materiais, além de parcerias institucionais sem custos para acesso a feiras e eventos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A escolha destes líderes de turma deve se pautar num movimento que envolva todos os educandos em um processo democrático para definição de representante e suplente, exigindo uma metodologia que considere a maturidade e a escassez de tempo. A eleição para estes representantes na EJA deve ser pautada na representatividade das trajetórias e na disponibilidade para o diálogo. Antes da eleição, a gestão e os professores devem realizar um momento de debate sobre a importância da função. Como proposta de pauta para esta reunião, a centralidade será o processo de escolha do representante de turma e seu suplente, com indicação de datas e o perfil do educando para ocupar a função. O público-alvo da dinâmica serão os estudantes e professores das turmas de EJA, com uma breve fala da gestão, supervisão pedagógica ou do professor referência sobre a importância da participação democrática. O objetivo é mostrar que um representante pode ajudar na busca por soluções, apoiar os colegas, identificando quem está infrequente e tentar entender o motivo, além de sugerir melhorias, propor temas de aulas ou atividades que dialoguem

com a realidade da modalidade e atuar de forma parceira com os professores para mediar conflitos.

Após a reunião, informar data para iniciar o processo de escolha com apresentação das inscrições, incentivando a participação de todos os estudantes, especialmente aqueles com o perfil apontado. Na sequência, os candidatos apresentam suas propostas e a eleição se dará com a utilização de tecnologias digitais, incluindo formulários online acessados por QR Code (preparados pela especialista e professor coordenador de turno), para tornar o processo mais dinâmico, transparente e participativo, além de aproximar os educandos do uso pedagógico das tecnologias. O resultado será imediato com a escolha de um titular e um suplente por turma. Dentre os encaminhamentos, o agendamento da primeira reunião dos representantes com a coordenação, nas semanas após transcorrido o procedimento. Por fim, o registro do processo de escolha de representantes se dará em ata simples.

Mirando ações mais efetivas destes atores, deve-se lançar mão de alguns materiais para dinamizar este trabalho, materiais de baixo custo, mas de impacto visual e comunicativo, que são acessíveis ao estudante-trabalhador, como a criação de grupos de WhatsApp e materiais digitais. Neste caso, elaboração de *cards* de WhatsApp pela equipe de supervisão pedagógica e gestão escolar, compartilhados com os representantes, por meio do envio de mensagens de acolhimento, avisos para serem compartilhados nos grupos de sala. Além de matérias digitais, a utilização de material físico e de exposição, como murais de oportunidades, um painel no pátio onde os próprios alunos fixam anúncios de emprego, cursos gratuitos ou trocas de serviços entre si. Outro dispositivo para essa ação seria o resgate da funcionalidade do Diário de Bordo das Turmas, um caderno ou pasta onde os representantes registram as demandas coletivas para levar às reuniões de gestão.

Para que os representantes possam se preparar para atuar junto aos colegas e no contexto da Educação de Jovens e Adultos, serão necessárias reuniões de formação. Estas reuniões de representantes deverão ocorrer com constância, 30 ou 45 dias, como tem ocorrido nos últimos anos na escola. Dessa forma, é relevante que estes encontros aconteçam mensalmente para organizar e sistematizar a atuação dos líderes de turma com a gestão e avaliar, por exemplo, as taxas de frequência e agir sobre a infrequência. Como pauta para estes encontros, será feita apresentação de

feedbacks acerca do que foi tratado em relação às demandas de reuniões anteriores, exposição dos relatos dos representantes de casos de colegas em risco de abandono, definição de estratégias imediatas de busca ativa ou flexibilização pedagógica para casos específicos. Também deverá constar a participação destes líderes nos ajustes/compartilhamento das datas de avaliações, feiras de cultura, garantindo que todos da comunidade tenham conhecimento da agenda pedagógica escolar a ser cumprida no semestre letivo, contando com o auxílio destes representantes para sua divulgação.

A próxima proposta tem como objetivo aumentar o interesse dos educandos da EJA, tendo o protagonismo como principal mote de atuação. Esta, fundamenta-se na concepção de protagonismo discente e gestão democrática, articulando ações pedagógicas e formativas que dialogam com o mundo do trabalho e a liderança estudantil, elemento central na trajetória dos educandos da EJA, dinâmicas, que segundo Paro (2016), possuem “(...) algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas” (Paro, 2017, p.13).

Espera-se que tais ações possam produzir efeitos como a redução do abandono e da evasão, o fortalecimento do protagonismo e da liderança estudantil na escola, além de um maior engajamento. Quando o aluno participa desse processo e se vê representado por um igual que entende os desafios para se manter frequente, o vínculo com a escola passa a ser afetivo e comunitário.

4.3 INCENTIVO À FORMAÇÃO DOCENTE, REALINHAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM O CURRÍCULO DA EJA

A ausência de um currículo mais alinhado às vivências dos educandos da EJA e a presença de professores capacitados a trabalharem com estes atores e suas vivências são causas pontuadas entre os fatores dos ajustes intraescolares a serem revistos.

Além da necessidade de alinhamento curricular e metodológico, identificou-se, ao longo da pesquisa, a importância de problematizar percepções estigmatizantes

historicamente associadas à Educação de Jovens e Adultos. Em determinadas situações, a modalidade pode ser compreendida como espaço destinado a estudantes considerados “desinteressados”, “indisciplinados” ou “incompatíveis” com o ensino regular, reforçando processos de exclusão simbólica e fragilizando o sentimento de pertencimento dos educandos.

Dessa forma, propõe-se que as ações formativas contemplem debates sobre a função social da EJA, os direitos educacionais dos sujeitos jovens e adultos e os impactos institucionais produzidos por práticas escolares que associam a modalidade a uma lógica compensatória ou disciplinadora. Busca-se, assim, fortalecer uma cultura escolar orientada pela equidade, pela valorização das trajetórias dos estudantes e pela consolidação da EJA como direito social.

Práticas descontextualizadas das realidades que os sujeitos-estudantes trazem para a escola demandam a criação de currículos que dialoguem com esse público e docentes em constante formação (Arroyo, 2017). Esses aspectos podem parecer de fácil resolução, mas o que se constata são ações discretas e individuais de inovação curricular que visam ao atendimento das turmas de jovens e adultos e ofertas incipientes de capacitação profissional vindas das altas hierarquias educacionais, em que pese a boa qualificação dos profissionais da unidade, como já demonstrado no tópico que trata do perfil docente. O Quadro 7 explicita os caminhos sugeridos para o trabalho acerca desse tema.

Quadro 7 – Plano de Ação de incentivo à formação docente, realinhamento das práticas pedagógicas com o currículo da EJA

Elemento	Descrição
O quê?	Promoção e incentivo à participação dos docentes em formações; Implantação de grupos colaborativos de professores; adequação do currículo da EJA; uso pedagógico das TICs no processo ensino-aprendizagem; realização de debates formativos sobre a função social da EJA, permanência escolar e enfrentamento de práticas estigmatizantes associadas à modalidade.
Por quê?	Qualificar as práticas pedagógicas e fortalecer a identidade docente na EJA; promover troca de experiências e inovação pedagógica a partir do uso das TICs; tornar o currículo mais significativo e conectado à realidade dos educandos; ampliar o engajamento e a autonomia dos educandos; fortalecer a compreensão da EJA como direito educacional, evitando práticas institucionais que associem a modalidade a um espaço de encaminhamento de estudantes considerados “desinteressados”, “indisciplinados” ou “incompatíveis” com o ensino regular.

Onde?	Escola, salas de aula, laboratório de informática, auditório e ambientes virtuais
Quando?	Durante o ano letivo, a partir do segundo semestre de 2022, em momentos determinados no planejamento pedagógico.
Quem?	Gestão escolar, supervisão pedagógica e professores
Como?	Divulgação de cursos do MEC, SEE/MG, universidades e encontros formativos; reuniões presenciais/online, uso de plataformas digitais e compartilhamento de materiais; projetos interdisciplinares, metodologias ativas e uso de recursos digitais; uso de ferramentas como o <i>Google Classroom</i> , plataformas digitais e recursos multimídia; promoção de rodas de conversa e estudos coletivos sobre equidade, permanência escolar, identidade da EJA e valorização das trajetórias dos sujeitos jovens e adultos.
Quanto?	Não haverá custos para as instituições de ensino e/ou baixo custo (uso de recursos tecnológicos existentes).

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Dentre os objetivos deste plano estão o incentivo à participação dos docentes em ações de formação continuada específicas para a EJA, a promoção de práticas pedagógicas inovadoras com o apoio das TICs, compartilhamento de um currículo mais significativo e conectado à realidade sociocultural dos educandos e o fortalecimento do vínculo e a motivação para a permanência escolar. A formação docente, adoção de práticas e planos curriculares alinhados aos percursos escolares dos educandos representam um movimento na direção da transformação do fazer pedagógico, como sugere Di Pierro (2006)

Para a seleção das habilidades e dos conteúdos que comporão as propostas pedagógicas desenvolvidas na EJA, o educador deverá ser preparado para confrontar os conhecimentos escolares com as necessidades e os desejos de suas alunas e de seus alunos. Isso, por certo, levará à exclusão de conteúdos irrelevantes que se acumularam nos currículos ao longo da história das instituições escolares, e inclusão de outros tantos, não contemplados tradicionalmente, mas demandados pelos sujeitos da aprendizagem (Di Pierro, 2006, p. 283)

O incentivo à formação docente não deve ser apenas teórico, mas uma formação na prática com momentos para os professores compartilharem experiências exitosas, dentro do ambiente escolar, nas reuniões de módulo, durante os encontros programados pela gestão com este objetivo que ocorrem ao longo do período letivo. O foco será nas metodologias que favoreçam o aprendizado do educando jovem-adulto, em contraste com a pedagogia tradicional. Na questão que envolve as TICs, os professores com mais facilidade podem auxiliar os colegas mais resistentes. Além

destas iniciativas, ao mesmo tempo, promover nos horários de módulo, agrupamentos de professores por área de conhecimento, visando estudos de documentos sobre a oferta de EJA, como o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a Resolução CEE nº 438/12, orientações específicas para EJA, estudos sobre o tema “currículo” e “currículo e EJA”.

Sobre o currículo, este deve ser proposto de forma interdisciplinar e por competências. Dessa forma, construir currículos por projetos, integrando os docentes e envolvendo todos os componentes curriculares, vai garantir mecanismos para que o conhecimento prévio que o educando traz conte como ponto de partida. Uma experiência prévia que demonstrou impactos significativos no engajamento dos educandos do ensino noturno, e que se apresenta como base para a presente proposta, é o “Projeto Leitura Literária”. Esta ação fundamenta-se na perspectiva do letramento literário como um direito ao compreender a literatura como fator essencial para o aprendizado. A metodologia consiste na organização de eventos de leitura de textos poéticos, varais de poesias e exposições de obras literárias com autores convidados. Tal iniciativa promove o que Magda Soares (2018) analisa como a imersão na cultura escrita de forma prazerosa, distanciando-se da pedagogia tecnicista. A execução é articulada de forma coletiva, envolvendo docentes, discentes, supervisão pedagógica e equipe gestora, em um processo de mobilização que se inicia com quatro semanas de antecedência. Esse planejamento prévio garante a gestão democrática e o sentimento de pertencimento dos sujeitos.

Em relação ao uso das TICs no contexto da Educação de Jovens e Adultos e como incentivo à formação docente, estas não devem ser puramente ensino de informática, mas pensadas como ferramentas de emancipação e inclusão. Ao lecionar utilizando aplicativos com apelo educacional (*Quizizz*, *Kahoot!*, *Google Sala de Aula*, *Canva*), presentes no cotidiano dos discentes, além de *smartphones* e aparelhos eletrônicos, acompanhadas por reflexões dos seus limites éticos, o professor melhor capacitado a estas tecnologias potencializa o ideal de aulas mais adequadas à realidade destes atores. É possível aprender utilizando jogos e atividades criadas com as ferramentas digitais e aplicá-las ao cotidiano escolar, seja respondendo questões elaboradas em forma de *Quiz* temático ou uma tarefa postada nas plataformas citadas.

As ações propostas neste recorte têm a pretensão de tornar a escola mais atrativa e promover a frequência dos estudantes da EJA por meio da formação/capacitação de seus profissionais. Espera-se, com seu desenvolvimento, docentes ainda mais qualificados e engajados com a modalidade, um currículo mais contextualizado, eficaz e significativo com a ampliação do uso pedagógico das TICs no ambiente educacional.

4.4 APRIMORAR AS AÇÕES DE ACOLHIMENTO NA UNIDADE ESCOLAR

Prover aos estudantes um acervo diversificado de conhecimentos, que favoreça sua formação escolar e preparação para a vida, constitui um dos fundamentos que alicerçam a educação. No entanto, a educação vai além da boa formação e da apreensão de conteúdos, também envolve um ambiente acolhedor, seguro e previsível. O clima escolar e o acolhimento, investigados dentre os fatores intraescolares, foram notados como fundamentais para a promoção da permanência. Considerando essas questões, apresentam-se no Quadro 8 ações que têm o objetivo de melhorar esse aspecto na instituição.

Quadro 8 – Plano de Ação para aprimorar o acolhimento aos estudantes

Elemento	Descrição
O quê?	Organização de práticas sistemáticas de acolhimento.
Por quê?	Favorecer o sentimento de pertencimento e segurança; o acolhimento é um movimento fundamental para a permanência, aumentando a identificação com a escola, o sentimento de pertencimento e melhora no clima institucional, considerado elemento que contribui para o sucesso escolar.
Onde?	Escola Estadual Antônio Conselheiro
Quando?	A partir do segundo semestre de 2026 e depois, no início de cada semestre letivo.
Quem?	Gestão escolar, professores e equipe de apoio.
Como?	Dinâmicas de integração, apresentação da escola e escuta das trajetórias; mediação de conflitos e práticas restaurativas; produção de vídeos pelos próprios estudantes, compartilhados em grupos de redes sociais e/ou apresentados em reuniões gerais, versando sobre a história de vida e relatos de experiências particulares e com a escola.
Quanto?	Esta ação não prevê utilização de recursos monetários, apenas utilização de material permanente (televisão, projetor, notebook, equipamento de áudio).

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Nesta proposição, a prioridade estará assentada em apurar o vínculo dos educandos com a escola por meio do fortalecimento das práticas de acolhimento. Aprendizagem e ambiente acolhedor são interdependentes e complementares, na medida em que bons resultados se completam com um ambiente favorável. Analisando os efeitos do clima escolar como fator de proteção aos estudantes em condições socioeconômicas adversas, Melo e Morais (2019) advertem que

um clima escolar, além de proporcionar melhor qualidade de vida a todos os membros da comunidade escolar, demonstrou ser um importante elemento que atenua os impactos dos baixos níveis socioeconômicos, revelando-se como um fator protetivo para que alunos se sintam melhor naquele ambiente e conquistem um melhor desempenho acadêmico (Melo; Morais, 2019, p. 32)

O acolhimento do educando na Escola Estadual Antônio Conselheiro inicia-se quando este procura a instituição para informações sobre a EJA ou mesmo para matricular-se. A equipe de secretaria, neste primeiro contato, apresenta as normas de funcionamento, bem como outras informações do ponto de vista pedagógico para alunos da EJA e de demais cursos. Outros servidores (vice-diretor, especialista, auxiliares de serviços) também contribuem neste momento, direcionando os estudantes para atendimento nas salas de aula e a outras dependências da unidade, como cantina, biblioteca e banheiros. Embasando-se em alguns registros mencionados no instrumento questionário acerca dos fatores intraescolares, em relação a estes contatos iniciais com os estudantes, há espaço para aperfeiçoar o ambiente e torná-lo mais acolhedor, ainda que exista, em certa medida, recepção razoável destinada aos estudantes.

O plano prevê a adoção de práticas restaurativas como estratégia institucional de enfrentamento aos conflitos e a elaboração de protocolo institucional de acolhimento e a formação da equipe em escuta ativa. Diferentemente de abordagens punitivas, a mediação restaurativa fundamenta-se no diálogo, na responsabilização consciente e na reconstrução de vínculos. Serão instituídos círculos restaurativos mediados por profissionais capacitados da unidade escolar, priorizando a escuta e a participação dos envolvidos. Esta abordagem contribui para a construção de uma cultura de paz e para o fortalecimento do clima escolar, já que a adoção de práticas

restaurativas encontra respaldo na concepção de gestão democrática defendida por Paro (2012), ao enfatizar a importância da participação coletiva e da construção de relações horizontais no espaço escolar. “Nesse processo, ocorre um alongamento do olhar do educador, que passa a ver o aluno não mais como um “aluno-problema”, mas sim como uma pessoa com necessidades, desejos, carências (...)”. (Grossi *et al.*, 2009, p. 507).

Como estratégia de engajamento e fortalecimento de identidades, o plano propõe a produção de vídeos pelos próprios estudantes, nos quais poderão narrar suas trajetórias, desafios e expectativas em relação à escola e ao processo de escolarização. Essas produções serão compartilhadas nos grupos institucionais e exibidas em reuniões gerais, constituindo-se como ferramenta de valorização das experiências dos educandos.

Considerando que os fatores extraescolares têm peso importante para a não permanência, o plano de ação em tela visa criar uma outra perspectiva ao habitual ambiente escolar. Ao acolher o aluno na chegada, legitimando sua história de vida logo nas primeiras horas, a escola transforma a mentalidade de fracasso por uma de pertencimento, tornando a permanência escolar um desejo construído coletivamente, como defende Arroyo (2017).

4.5 AÇÃO PARA MELHORIA DE DESEMPENHO DOS EDUCANDOS NAS AVALIAÇÕES E ATIVIDADES ESCOLARES

O próximo Plano de Ação Educacional voltado para os sujeitos-estudantes da Educação de Jovens e Adultos, cujo foco se concentra no combate ao abandono e à evasão escolar, tem como eixo central a melhoria do desempenho dos educandos em avaliações e atividades escolares, entendido como fator decisivo para o engajamento, a autoestima e a permanência na escola, do mesmo modo no rol de fatores intraescolares coletados durante a aplicação dos instrumentos metodológicos. O Quadro 9 apresenta esse detalhamento.

Quadro 9 – Plano de Ação para melhoria de desempenho dos educandos nas avaliações e atividades escolares

Elemento	Descrição
O quê?	Sucesso escolar na EJA: melhoria das aprendizagens nas avaliações e atividades escolares; adequação das formas de avaliação e aplicação de atividades.
Por quê?	Elevar os níveis de proficiência para reduzir o sentimento de fracasso escolar e o abandono por dificuldades de aprendizagem. Tornar a avaliação/tarefas instrumento de aprendizagem e não de exclusão
Onde?	Escola Estadual Antônio Conselheiro
Quando?	Início: segundo semestre de 2026.
Quem?	Professores da Educação de Jovens e Adultos com acompanhamento da supervisão pedagógica.
Como?	Uso de avaliações diagnósticas e outras abordagens para tornar o estudo mais dinâmico. Aplicação de avaliações formativas, diversificadas e contextualizadas. Estabelecer as intervenções pedagógicas como instrumento de apoio e recuperação aos estudantes com baixo desempenho.
Quanto?	Organizado dentro do cronograma e orçamento escolar vigente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Dourado (2007) avalia a importância da avaliação para a oferta de uma educação de qualidade e eficaz. A pesquisa de campo demonstrou que, entre outros fatores, o baixo desempenho e a reprovação são fatores que contribuem para a não permanência, denotando a relevância de repensar/diversificar instrumentos para avaliar as aprendizagens e outras formas de intervenção. Gadotti e Romão (2008) alertam para que se estabeleça uma postura de enfrentamento ao fracasso escolar, sob uma perspectiva que valorize a trajetória dos estudantes da EJA a fim de se evitar a infrequência.

O contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão (Gadotti; Romão, 2008, p. 121).

Nesta proposta, o objetivo é estimular no estudante hábitos que levem a perceber a avaliação e as atividades escolares como um dos alicerces para melhorar seu desempenho escolar. Além disso, propõe-se aos educadores abordagens que considerem os percursos individuais destes atores, com aplicação de diagnósticos das dificuldades de aprendizagem e a implementação de estratégias pedagógicas de

acompanhamento e recuperação contínua, tornando as avaliações e atividades com características mais formativas e contextualizadas.

Para tanto, ações como aplicação de avaliação diagnóstica elaborada pelos docentes, agrupados por componente curricular, sob a supervisão e organização da especialista do turno, aplicada a cada início de ano letivo, tenta identificar conhecimentos não consolidados, planejamento de intervenções pedagógicas a partir dos resultados, a implementação de recuperação paralela contínua e a diversificação dos instrumentos avaliativos, incluindo seminários, produções escritas, atividades práticas e autoavaliação. A utilização destas atividades serve para nortear a atuação do corpo docente e equipe gestora em propostas de recuperação/intervenção pedagógica diante de competências e habilidades não alcançadas por parte dos educandos, constituindo um procedimento que vem se consolidando na escola. É preciso superar a ideia de que a avaliação serve para classificar, selecionar. “(...) o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características), pela classificação e seletividade do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão” (Luckesi, 2014, p. 29). O Quadro 10 detalha as cinco ações planejadas, os objetivos propostos, além do responsável pela execução da ação e o período em que ocorrerá cada uma das intervenções.

Quadro 10 - Síntese de ações propostas no Plano de Ação Educacional

Ação	Objetivo	Quem	Quando
Projeto Parcerias	Identificar potenciais parceiros que empregam estudantes da EJA e sensibilizá-los a apoiar ações que fomentem a permanência escolar. Reduzir o abandono escolar ao alinhar o currículo às demandas do mercado local e oferecer perspectivas de empregabilidade.	Gestão escolar, supervisão pedagógica da EJA e equipe docente.	2º semestre letivo de 2026, podendo ser estendido para o ano seguinte.
Projeto Representantes de Turma	Fortalecer o protagonismo discente e o vínculo com a escola; qualificar a atuação dos estudantes como mediadores e lideranças; identificar precocemente riscos de abandono e evasão; ampliar perspectivas de inserção profissional e reduzir o desinteresse.	Educandos (representantes de turma), supervisão pedagógica da EJA, professores e membros da gestão.	Início de cada semestre letivo, a partir do 2º semestre de 2026.
Incentivo à formação docente e o realinhamento das práticas pedagógicas	Qualificar as práticas pedagógicas e fortalecer a identidade docente na EJA; promover troca de experiências e inovação pedagógica a partir do uso das TICs; tornar o currículo mais significativo e conectado à realidade dos educandos; ampliar o engajamento e a autonomia dos educandos.	Gestão escolar, supervisão pedagógica e professores.	Durante o ano letivo, a partir do segundo semestre de 2022, em momentos determinados no planejamento pedagógico.
Aprimorar ações de acolhimento	Favorecer o sentimento de pertencimento e segurança; prevenir conflitos e melhorar as relações no ambiente escolar	Gestão escolar, professores e equipe de apoio e educandos.	Segundo semestre de 2026 e depois, no início de cada semestre letivo.
Ações para melhoria do desempenho dos educandos nas avaliações e atividades escolares	Elevar os níveis de proficiência e reduzir o sentimento de fracasso e o abandono por dificuldades de aprendizagem. Tornar a avaliação/tarefas instrumento de aprendizagem e não de exclusão	Professores da Educação de Jovens e Adultos com acompanhamento da supervisão pedagógica.	Início: segundo semestre de 2026.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Pautada em uma concepção na qual a Educação de Jovens e Adultos é compreendida como direito, a adoção de uma concepção de avaliação formativa deve transcender a ideia de mensuração de resultados e constituir-se como um instrumento

de inclusão. Sob a ótica de Dewey (1979), a educação é fundamentada na experiência, onde o aprender se dá por meio da reconstrução reflexiva da prática. Nesse sentido, a avaliação formativa vai além da mera atribuição de notas para se tornar um instrumento de valorização do percurso do aluno, transformando o erro em uma oportunidade de investigação e crescimento. Segundo Luckesi (2014), a avaliação deixa de ser vista como ação punitiva para tornar-se um diagnóstico processual, respeitando os ritmos de aprendizagem, fortalecendo o comprometimento do educando com seu processo de formação e atribuindo a relevância da escola na sua trajetória de vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se explorar a interseção da não permanência na Educação de Jovens e Adultos, centrando-se no debate sobre o abandono escolar no ensino noturno e em uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais. O estudo buscou identificar e problematizar os fatores estruturais e as dinâmicas do sistema educacional que influenciam a evasão desses sujeitos, que recorrem à modalidade para concluir a educação básica.

A presente investigação estruturou-se a partir da seguinte questão norteadora: como podem ser aprimorados os procedimentos da Escola Estadual Antônio Conselheiro para a redução dos índices de abandono dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos? Com vistas à compreensão do fenômeno investigado, adotou-se uma abordagem metodológica que buscou articular distintas estratégias de coleta de dados, com destaque para a realização de entrevistas semiestruturadas com gestora, especialista, docentes e representantes de turma, bem como a aplicação de questionários a estudantes que abandonaram a escola e a discentes regularmente frequentes.

Com a intenção de verticalizar a análise da temática, procedeu-se ao levantamento bibliográfico no campo da Educação de Jovens e Adultos, considerando produções acadêmicas recentes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na base SciELO, no repositório institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), no Google Acadêmico, entre outras fontes.

Foram do mesmo modo analisados documentos oficiais das esferas federal, estadual e municipal, tais como atas de conselho de classe, legislações, resoluções e ofícios normativos relacionados à modalidade. Além disso, foram considerados dados estatísticos referentes às matrículas, ao fluxo escolar e ao perfil discente da EJA da unidade investigada, os quais subsidiaram a caracterização do contexto educacional.

Tais procedimentos metodológicos fundamentaram as análises empreendidas e possibilitaram a ampliar a compreensão da realidade investigada, contribuindo para a construção de proposições apresentadas neste estudo.

A análise dos dados evidenciou que o abandono na Educação de Jovens e Adultos da Escola Estadual Antônio Conselheiro é resultado de múltiplos fatores de

cunho intraescolar e extraescolar, contribuindo para uma compreensão de que a evasão nessa modalidade constitui um fenômeno complexo, historicamente construído e socialmente determinado (Haddad; Di Pierro, 2000). Essa constatação dialoga com o objetivo central da pesquisa, que consistiu em identificar as causas que incidem sobre a não permanência dos estudantes na EJA.

No âmbito dos fatores extraescolares, predominaram a priorização do trabalho em detrimento da escolarização, as extensas jornadas laborais, o cansaço físico delas decorrente e, como consequência, a desmotivação para a frequência regular às aulas. Esses elementos apareceram de forma recorrente nos relatos dos participantes e tornaram relevante a relação trabalho-escolarização na compreensão da evasão na EJA. Conforme assinala Arroyo (2017), os sujeitos da EJA são, em sua maioria, trabalhadores que tiveram seus direitos educacionais negados, sendo a inserção precoce no mundo do trabalho um dos determinantes para descontínuas trajetórias escolares. “Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades da classe trabalhadora” (Arroyo, 2017, p. 69).

Além disso, os achados dialogaram com as posições defendidas por Peregrino (2010), ao demonstrar que as condições de vida dos jovens e adultos das camadas populares produzem percursos instáveis, nos quais a escola disputa espaço com outras prioridades de natureza material, impactando o processo de escolarização. Eles “acumulam trajetórias acidentadas de escolarização e experiência de trabalho concomitante com a experiência escolar, habitam territórios precários em termos de ofertas de serviços e equipamentos públicos” (Peregrino, 2019, p. 379). Nesse sentido, o abandono não pode ser compreendido tão-somente como resultado das escolhas pessoais, mas como expressão das desigualdades estruturais presentes no país, que atravessam o percurso desses sujeitos.

Essa compreensão implica, ainda, reconhecer que o abandono na EJA não pode ser analisado sob os mesmos parâmetros empregados para o ensino regular. As trajetórias dos sujeitos dessa modalidade são frequentemente marcadas por interrupções e retomadas da escolarização, decorrentes das condições de trabalho, das responsabilidades familiares e de outras circunstâncias que atravessam a vida adulta. Nesse contexto, o afastamento da escola, embora constitua um desafio a ser enfrentado pelas políticas educacionais e pela gestão escolar, não representa

necessariamente o encerramento definitivo do percurso formativo, uma vez que permanece a possibilidade de retorno em período posterior. Assim, mais do que interpretar o abandono exclusivamente como ruptura ou fracasso, é necessário compreendê-lo também no contexto das trajetórias descontínuas que caracterizam parte significativa do público da EJA.

No que se refere aos fatores intraescolares, os dados apontaram para a fragilidade de um currículo pouco específico para a modalidade, a presença de práticas pedagógicas insuficientemente articuladas às experiências dos educandos, bem como o histórico de reprovações e de baixo desempenho escolar. Tais aspectos contribuem para a construção de itinerários marcados pela exclusão e pelo afastamento progressivo da escola. Di Pierro (2005) destaca que a EJA demanda propostas curriculares flexíveis e contextualizadas, capazes de reconhecer os saberes construídos pelos estudantes em diferentes espaços sociais, sob pena de reproduzir modelos escolares excludentes, impostos à modalidade “(...) a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação” (Di Pierro, 2005, p. 1132).

Convergindo com essa defesa, Arroyo (2017) ressalta que currículos e metodologias que desconsideram as identidades, os tempos e as experiências dos sujeitos da EJA podem reforçar sentimentos de não pertencimento, impactando negativamente a permanência escolar. Assim, os dados da pesquisa indicaram que a permanência na modalidade não depende apenas do acesso, mas também da construção de práticas pedagógicas mais conectadas e acolhedoras.

A partir dos objetivos específicos, foi possível compreender o funcionamento da EJA na unidade escolar investigada, a dinâmica da evasão em seu cotidiano e o perfil dos estudantes que mais abandonaram no recorte temporal analisado. Esses achados vão ao encontro do que Leite (2013) analisou, na perspectiva de que políticas e ações voltadas à EJA precisam considerar tanto as condições objetivas de vida dos estudantes quanto os modos de organização da escola. “O percurso na EJA precisa contemplar as diversidades do seu público e não se limitar a caminhos únicos e niveladores” (Leite, 2013, p. 293).

Com base nesse conjunto de evidências, foi elaborado um Plano de Ação Educacional, guiado por possibilidades de intervenção voltadas ao enfrentamento do

abandono, contemplando estratégias de acompanhamento, monitoramento e avaliação, bem como a possibilidade de ajustes ao longo de sua implementação. “O ato de planejar não se reduz à elaboração dos planos de trabalho, mas a uma atividade permanente de reflexão e ação. (...) processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas (...)” (Libâneo, 2013, p. 124). Tal encaminhamento busca proximidade com uma perspectiva que considera ações institucionais sistematizadas, ancoradas num diagnóstico da realidade de uma escola, tendem a produzir impactos mais consistentes na permanência dos estudantes.

A presente pesquisa também abre possibilidades para o desenvolvimento de novos estudos, especialmente aqueles que possam ampliar o escopo analítico para outras unidades escolares, redes de ensino ou regiões, permitindo comparações mais abrangentes sobre o fenômeno da não permanência na EJA.

Em relação às ações já desenvolvidas pela escola para mitigar os efeitos da não permanência, observou-se que existem iniciativas em curso, que podem ser aprimoradas. Constatou-se a possibilidade de fortalecimento de ações, como a da busca ativa, assim como da ampliação da participação discente, por meio do incentivo ao protagonismo dos próprios estudantes, com mobilização contra a infrequência dos colegas. Os relatos obtidos nas entrevistas confirmaram a existência dessas ações e sua percepção pela comunidade escolar como importantes no enfrentamento da problemática.

Para quem lida com a EJA, percebe as múltiplas dificuldades que ensejam em seu cotidiano e interferem diretamente no acesso e continuidade de seus educandos e no ofício de seus profissionais, seja por falta de uma política remuneratória e de carreira, seja por péssimas condições materiais e operacionais. Não basta oferecer vagas, é preciso pensar que “esse direito não se efetiva plenamente diante das mazelas que agrupam o perfil do público da EJA, muito em função de sua diversidade e consequentes demandas distintas” (Leite, 2013, p. 295). Nesse aspecto, vale ressaltar um olhar de viés crítico acerca das políticas de correção de fluxo, fortemente incrementadas nos últimos anos na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Percebe-se um caráter açodado em sua execução, sem a devida preparação e a efetiva consolidação das aprendizagens do estudante que alcança a certificação. “A

escola para o público da EJA não deveria ser vista apenas como uma oferta de vagas para sanar um problema específico de analfabetismo ou inserção no mercado pela simples certificação sem assimilação do aprendizado” (Leite, 2013, p. 296).

Em que pesem políticas públicas pouco assertivas para a EJA, com a nítida descontinuidade de seus programas e o flagrante encolhimento das matrículas, a modalidade permanece como uma das principais opções para jovens-adultos concluírem sua escolarização. É preciso que a escola, enquanto instituição pública de acesso à educação, permaneça com princípios de aspirações inclusivas e realize continuamente uma autocrítica, repensando suas práticas e ações que colaborem para o acolhimento e a formação de seus estudantes. Que se construa uma autonomia real e não relativa, como se tem visto no ambiente institucional recentemente, com a indução quase que obrigatória de projetos prontos, sem qualquer participação da comunidade escolar em sua elaboração. A escola é agente de mudança, e impulsiona a realização de muitas aspirações de jovens e adultos que conseguem frequentá-la até obterem sua formação.

As reflexões exploradas nesta pesquisa, sustentadas por um considerável arcabouço teórico-metodológico e pela prática profissional na modalidade, conduzem à análise de uma indagação central: a Educação de Jovens e Adultos deve continuar existindo, ela ainda se mostra relevante? Conclui-se que a EJA permanece como importante pilar para a mitigação das desigualdades sociais e para a democratização de oportunidades. Como discutido ao longo desta dissertação, a complexidade do sistema educacional brasileiro decorre de fatores estruturais que demandam políticas de equidade e justiça social (López, 2005).

A modalidade constitui-se como um direito subjetivo fundamental e regulamentado pelo Artigo 37 da LDB como “instrumento de aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996), permitindo que sujeitos em situação de vulnerabilidade repensem suas trajetórias e alterem realidades precárias em oportunidades de renda, qualificação e inserção no mundo do trabalho. No entanto, para que a EJA cumpra seu papel, é fundamental que se tenha em vista os desafios persistentes destacados neste estudo, como os elevados índices de evasão e abandono, a fragilização da infraestrutura predial, escassez de materialidade junto a práticas pedagógicas inadequadas e a necessidade de uma formação docente que reconheça a

singularidade do educando jovem e adulto (Peregrino, 2010). Mesmo assim, e diante de um cenário de obstáculos concretos, a Educação de Jovens e Adultos reafirma-se como um instrumento necessário de emancipação e transformação social.

Ao final deste trabalho de mestrado profissional, diversos desafios cercaram os estudos sobre a modalidade, algumas certezas foram demolidas e cederam espaço para mais dúvidas e inquietações a respeito do campo que opera com a Educação de Jovens e Adultos. Nesta dissertação, procurou-se contribuir para os estudos que versam sobre a EJA ante os obstáculos que se apresentam aos estudantes, docentes, coordenadores e gestores. No entanto, a crença no motor de transformação social e individual da EJA segue, assim como o ideal de que a educação pode proporcionar condições melhores às pessoas e reduzir as injustiças históricas persistentes no país. Resgata-se aqui o posicionamento de Luiz Gama ao referir-se à educação em carta ao filho: “Faze-te o apóstolo do ensino, desde já. Combate com ardor o trono, a indigência e a ignorância” (Gama, 1880 *apud* Dias *et al.*, 2025, p.10). A concepção de educação como direito e como condição de emancipação, presente no pensamento e nas atitudes de Gama, dialoga com princípios que orientam a Educação de Jovens e Adultos, quando ao defender uma educação como ferramenta para combater a ignorância e a pobreza, o abolicionista antecipa a compreensão contemporânea de que a EJA deve promover não apenas escolarização, mas também formação e consciência cidadã.

No plano profissional e pessoal, o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou uma ampliação significativa do olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para o fortalecimento de uma postura mais crítica, reflexiva e sensível às especificidades dos sujeitos atendidos pela modalidade. A vivência investigativa favoreceu não apenas o aprofundamento teórico e metodológico, mas também a ressignificação de práticas pedagógicas e de gestão, impactando diretamente na atuação no cotidiano escolar. No âmbito pessoal, o percurso formativo no mestrado e a realização desta dissertação promoveram o desenvolvimento de competências relacionadas à escuta, à análise e à tomada de decisões fundamentadas, consolidando um compromisso ético com a promoção do direito à educação.

REFERÊNCIAS

ABANDONO. In: Michaelis Online. Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/abandono/>. Acesso em: 21 ago. 2025

ABREU, Anderson Carlos Santos; ALCOFORADO, Joaquim Luis Luís Medeiros. O currículo na Educação de Jovens e Adultos: um estado do conhecimento nos periódicos da Educação. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 32, p. 465-482, 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 02 jun. 2025.

ALVES, Rafaelle, MARTINS, Francisco. Política da EJA no contexto pandêmico: desafios e algumas perspectivas, 13 jun. 2024. Disponível em: https://mestrados.uemg.br/images/PPGedu/anais/Politica_da_EJA_em_contexto_pand%C3%AAmico.pdf. Acesso em: 17 mai. 2025.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRADE, Francisca. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista**, v. 36, p. e234776, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/s4jFSrDttW6fxPyHqysW3JF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 95-103, 2013. Disponível em: https://ppgp5.caedufjf.net/pluginfile.php/3460/mod_resource/content/1/quinzena%2003_O%20que%20%C3%A9%20um%20estudo%20de%20caso%20qualitativo%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. **Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica**, p. 17-32, 2006. Disponível em: <https://forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan->

items/1688/397521/formacaodeeducadoresdejovenseadultoslivros.pdf#page=18. Acesso em: 22 mai. 2025.

BELLO, Luiz; BRITTO, Vinícius. Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023. *In: Agência IBGE Notícias*. [S. l.], 22 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupada-em-2023>. Acesso em: 8 jul. 2025.

BELTRÃO, Márcio Evaristo; SANTOS, Maria do Disterro dos (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: despertando sonhos adormecidos** [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2022. E-book. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/713023/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos.pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

BENAVENTE, Ana. **Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico**. 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Joao_Sebastiao/publication/276920552_Renunciar_a_Escola-o_abandono_escolar_no_ensino_basico/links/555ba61708aec5ac223242bf/Renunciar-a-Escola-o-abandono-escolar-no-ensino-basico.pdf?__cf_chl_tk=D0Db0dTjtqyXwl6ZDwuHBFPCRmw.j021vnD2sAZbluQ-1748208830-1.0.1.1-WgawV.ptwKih5GoeqmrGnZD8nww6S7kQ5vj0J4F1yYo. Acesso em: 22 mai. 2025.

BILHÃO, Isabel Aparecida; KLAFKE, Álvaro Antônio. Igreja, Estado e educação: uma análise da constituição do Movimento de Educação de Base (MEB). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, p. e153, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/QgkyCknBSVnpRHbhDYVJDgR/#:~:text=O%20Movimento%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de,e%20centro%20doeste%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 09 mai. 2025.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 02, p. 157-168, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-52012012000200002&script=sci_abstract. Acesso em: 10 mai. 2025.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, n. 10, p. 05-15, 1989. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n10/n10a03.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**, 1992. Disponível em: https://www.academia.edu/23478968/A_Reprodu%C3%A7%C3%A3o_Elementos_para_uma_Teoria_do_Sistema_de_Ensino_BORDIEU_Pierre_PASSERON. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2614/2024**. Ementa: Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2025-2035. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2025. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Nota Técnica n1: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Brasília: INEP/IDEB, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial. 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 jun. 2025

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem**: fundamentos político-pedagógicos. Brasília: MEC/SEED, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: Caderno de apresentação** – EJA. Brasília: MEC/SECADI, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento referencial para implantação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e no Distrito Federal**: Resolução 1 de 28/05/2021. Brasília, MEC, SEB, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacaoasica/publicacoes/pdf/documento-referencial-coeja-final-1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. **Microdados Censo Escolar, 2010-2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao-a-informacao/dados-bertos/microdados> Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica nº 39/2021/COEJA/DPD/SEB/SEB**: Nova Resolução de Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos elaborada pelo Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEB, 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica nº 81/2019/CTTEBI/DPR/SEB/SEB**: Consulta sobre Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/SEB, 2019b.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)**. Pacto Nacional pela Educação de Jovens e Adultos: Documento orientador. Brasília: MEC, 2014

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 2.270**, de 14 de agosto de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2019a. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF:

Presidência da República. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 08 mai. 2025

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 6/2010** - Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5061-parecercne-seb6-2010&Itemid=30192. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. Senado Federal, **Senado começa 2026 com a missão de aprovar o novo PNE**. Agência Senado, 2026. Disponível em:
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2026/01/05/senado-comeca-2026-com-a-missao-de-aprovar-o-novo-pne>. Acesso em: 22 fev. 2026.

BRASIL. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: Sumário executivo. Brasília, DF: Inep, 2020. p. 45-53. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL, **Resumo Técnico, 2010**. Resumo Técnico. Brasília-DF. Inep/ MEC. 2010. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7277-censo-final-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 set. 2024.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Entre o Trabalho e a Escola: cursos de vida de jovens pobres. **Educação e Realidade**, v. 48, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v48/2175-6236-edreal-48-e120417.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 520 p. (Coleção EDVCERE, 19).

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia. **Dados**, v. 55, p. 1015-1054, 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/dados/a/HQ8gsLkWSgCVVGwnK5RkZbT/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2025.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola pública e segmentos populares em um contexto de construção institucional da democracia. **Dados**, v. 55, p. 1015-1054, 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/dados/a/HQ8gsLkWSgCVVGwnK5RkZbT/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2024

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. (2024). 10 anos do Plano Nacional de Educação: análise final da execução dos artigos, metas e estratégias da lei 13.005/2014. Disponível em:

https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2024/materiais/Balanco_2024_Relatorio_Completo_Dados_desagregados_ok.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

CANDIAN, Juliana Frizzoni; REZENDE, Wagner Silveira. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 3, n. 2, p. 25-41, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32235/21316>. Acesso em: 15 jan. 2026.

CARDOSO, Alana Evelin da Silva Ferreira; BITTENCOURT, Daniela Chaves Radel. As consequências do racismo escolar vivenciado por crianças negras no ensino fundamental: desdobramentos do desenvolvimento sócio psicoemocional do sujeito. **Revista Olhares**, v. 1, n. 14, p. 95-119, 2024. Disponível em:

<https://publicacoes.unijorge.com.br/revistaolhares/article/view/98>. Acesso em: 15 mai. 2025.

DE CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. Editora Companhia das Letras, 2019.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. *RBPAE*- v. 30, n. 3, p. 635-655 set./dez. 2014.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”.

Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em:

http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf. Acesso em: 18 dez. 2025.

COELHO VASCONCELOS, Joyciane et al. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional.

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 113, 2021.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/w9HwRXMQ3FVZ9fzJJKBgLLt/?format=html>. Acesso em: 22 mai. 2025.

COSTA, M. M. .; PEREIRA, A. dos S.; PIRES, R. V. . MOTIVOS DE ABANDONO ESCOLAR NO BRASIL: ANÁLISE DE DADOS DA PNAD CONTÍNUA DE 2019.

Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 15, n. 43, p. 104–120, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8111841. Disponível em:

<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1615>. Acesso em: 5 jun. 2024.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. Cortez Editora, 2018.

CRUZ, ROSANA EVANGELISTA DA; SALES, Luís Carlos; ALMEIDA, LUCINE RODRIGUES VASCONCELOS BORGES DE. o Financiamento da EJA no FUNDEB: a política que reiterou a negação do direito. **Educação em Revista**, v. 39, p. e32398, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/xvK3cHcjfMtwCcHhKgWQxRg/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 16 mai. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n116/n116a10.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, p. 205-222, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/PHhyxsVmtHVxX6Hjtn5ZkZp/?format=pdf>. Acesso em: 10 mai. 2025.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG**, v. 194, p. 136-162, 1996. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/pibidfilosofiasociologia/files/2021/03/dayrell-1996.-1.pdf>.

Acesso em: 08 dez. 2025.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma exposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas).

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, p. 1115-1139, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNrg/?format=html&lang=pt>.

Acesso em: 14 set. 2025.

DI PIERRO, Maria Clara. **Os desafios para garantir a educação de jovens e adultos**. 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>.

Acesso em 15 de dez. 2025.

DI PIERRO, M. C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte; Brasília: Autêntica; MEC/SECAD; UNESCO, 2006, p. 281-291. Disponível em: <https://mariaclaradi pierro.com.br/wp-content/uploads/2024/11/I-SNF-BH-MCDP.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2026.

DUBET, François, O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/>. Acesso em: 12 set. 2024.

ELIAS DO NASCIMENTO, Ismael. Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Id on Line. Revista de Psicologia**, v. 16, n. 61, 2022. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3515>. Acesso em: 10 mai. 2024.

EVASÃO. In: Michaelis Online. Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2019. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/evasao/>. Acesso em: 21 ago. 2025

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Juventudes fora da escola**. Sem concluir a educação Básica, 2024. Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/publicacao/pesquisa-juventudes-fora-da-escola>. Acesso em: 3 mai. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2025.

FREITAS, L. M. **Interfaces entre o Ensino médio regular e a juvenilização na EJA**: Diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre que fazeres docentes. 2015, 176f., Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 1989.

, J. E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**. GADOTTI, M.; ROMÃO e **Adultos**: teoria, prática e proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2008. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/pdf/educacao-de-jovens-e-adultos-teoria-pr/livro:62321/edicao:68759> . Acesso em: 08 jan. 2026.

GADOTTI, Moacir. Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos. **São Paulo: Moderna: Fundação Santillana**, p. 1575-0345, 2014. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/publicacao/por-uma-politica-nacional-de-educacao-popular-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 21 mai. 2025.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. Edições Loyola, 1988.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, v. 46, p. e116974, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCsb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2025.

GARCIA, Ricardo Alexandrino; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; MIRANDA-RIBEIRO, Adriana de. Efeitos rendimento escolar, infraestrutura e prática docente na qualidade do ensino médio no Brasil. **Revista brasileira de Estudos de População**, v. 38, p. e0152, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/9fjNLP3gPFHzBqpFC75m7Qk/?lang=pt>. Acesso em: 01 de jun. 2025.

GATTI, Bernadete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 98, p. 85-90, 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n98/n98a08.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Políticas e financiamento na EJA: as mudanças na política de financiamento da educação e possíveis efeitos na EJA. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 379–396, 2009. DOI: 10.5585/eccos.v10i2.1064. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/1064>. Acesso em: 16 maio. 2025.

GROSSI, Patrícia Krieger et al. Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma cultura de paz. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 497-510, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v09n28/v09n28a07.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2026.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. **Série: Planejamento de pesquisa nas ciências sociais**, v. 1, p. 1-15, 2003. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Metodo%20de%20pesquisa/Metodos%20de%20pesquisa%202013/Texto_11-_Como_elaborar_um_quesitonario.pdf. Acesso em: 03 nov. 2025.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 197-211, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nC5smz7HLbjrKbDHPCxzjmw/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 mai. 2025.

HENRIQUES, R. (Org.). (2001). **Raça e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA. Ribeiro, L. M. (2010). Desigualdades regionais na educação básica brasileira. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 365-386. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1968/1/TD_807.pdf. Acesso em: 9 mai. 2025.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. J. Olympio, 1981.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 30 set. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): Educação 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA No trimestre encerrado em setembro, desocupação é de 5,6% e repete a menor taxa desde 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/44893-no-trimestre-encerrado-em-setembro-desocupacao-e-de-5-6-e-repete-a-menor-taxa-desde-2012>. Acesso em: 29 nov. 2025.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Evasão Escolar no Brasil. Brasília: INEP, 1998.

IPEA. Desigualdades raciais no Brasil: um retrato das condições de vida da população negra. Brasília: IPEA, 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/retrato/indicadores/renda-pobreza-e-desigualdade/apresentacao>. Acesso em: 30 set. 2025.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista**, v. 34, p. e167901, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rzs7bGtj4LKQSCKqz8rMdvD/>. Acesso em: 30 mai. 2025.

JUNIOR, CATELLI. R.; DI PIERRO, MC; GIROTTO, ED A política paulistana de EJA: território e desigualdades. São Paulo. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 74, p. 454-84, 2019.

KLEIN, L.R.; CAVAZOTTI, M. A. Incompatibilidades entre jornada de trabalho e jornada de aprendizagem: nó górdio da EJA. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED SUL), 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-16. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2648/203>. Acesso em: 14 nov. 2025.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar em Revista**, n. 29, p. 101-119, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n29/n29a08.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 3, p. 1-7, 2005. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2705/3687>. Acesso em: 05 jan. 2025.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Editora CRV, 2013.

Disponível em:

https://web.archive.org/web/20181105143108id_/http://repositorio.unicamp.br:80/jspui/bitstream/REPOSIP/250841/1/Leite_SandraFernandes_D.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão de escola**: teoria e prática. Goiânia:

Alternativa, 2013. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/420375872/Organizacao-e-Gestao-Da-Escola-Teoria-e-Pratica-Libaneo>. Acesso em: 24 jan. 2026.

LIMA, Márcia. A obra de Carlos Hasenbalg e seu legado à agenda de estudos sobre desigualdades raciais no Brasil. **Dados**, v. 57, p. 919-933, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/dados/a/PpZ57zcqpk5D4GS6Fq87wTd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2025.

LOPEZ, Néstor – Equidad Educativa Y Desigualdad Social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano. IIPE – UNESCO, Buenos Aires, 2005.

LUCIAN, Rafael; DORNELAS, Jairo Simião. Mensuração de atitude: proposição de um protocolo de elaboração de escalas. **Revista de Administração**

Contemporânea, v. 19, n. spe2, p. 157-177, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rac/a/xbHN8JRbG6f4N7h3Ms8y7bx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Cortez editora, 2014.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2/3, 2008. Disponível em:

file:///C:/Users/emip_/Downloads/_133-Texto%20do%20Artigo-316-560-10-20121020.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. 2012. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d85db4c1-65d1-42ef-828b-fa03fe746527/content>. Acesso em: 07 nov. 2025.

MARTINS, Ralf Felipe; ARAÚJO, Ana Luiza Gomes de; AMORIM, Marina Alves.

Vínculo de trabalho & adoecimento docente: análise das licenças dos professores da rede estadual de educação de minas gerais. **Educação em Revista**, v. 38, p.

e26976, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/rjtX5czHXYnsWLRJgnMbnJh/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2025.

MEDEIROS, Carolina Beltrão de; STEINER NETO, Pedro José; ZOTTO, Ozir

Francisco de Andrade. Usando questionários virtuais em pesquisas quantitativas. In: **BALAS 2000 CONFERENCE**. 2000. p. 1-3.

MELO, S. G.; MORAIS, A. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. *Cadernos Pesquisas*, 49 (172), 10-34 [em linha]. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x8gKF3SRhgWyCTF4jwKrs8t/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2026.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo. **Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUCRio. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 1992. p. 269-269. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/1992.v8n3/342-344>. Acesso em: 08 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/349/34958005002/34958005002.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais. Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2023.

MINAS GERAIS, Resolução no. 4697/22, 13 de janeiro de 2022. Institui e regulamenta o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG. Disponível em: <https://trilhaseducadores.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/Regulamentacao-Resolucao-4697.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

MINAS GERAIS, Resolução nº 5212/2025, 19 de novembro de 2025. Institui a organização e implementação das matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das modalidades de ensino da Rede Estadual de Minas Gerais para o ano letivo de 2026. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/11/Resolucao-SEE-no-5.212_2025.pdf >. Acesso em: 10 abr. 2026.

MINAS GERAIS. Resolução no. 9433/98, 17 de junho de 1998. Institui o Projeto "A Caminho da Cidadania", implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos. Disponível em:

https://www.inspetorconectadosmg.net/_files/ugd/6c6b12_5fd2de81db30419f8b99e4c8c554ff31.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução no. 8287/98, 14 de janeiro de 1998. Institui o Projeto "Acertando o Passo", implantando a estratégia pedagógica de aceleração de estudos, destinada a alunos do 2o. Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária. Disponível em: https://www.inspetorconectadosmg.net/_files/ugd/6c6b12_c7f20325fbc543419cc7b88c17a1abbd.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

MINAS GERAIS. Subsecretaria de Estado da Educação. Resolução SEE Nº 2197/2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica 186 de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>. Acesso em 04 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG nº 4.644, de 25 de outubro de 2021. Dispõe sobre o retorno obrigatório das atividades presenciais nas Unidades Escolares e dá outras providências. Disponível em: <https://unifeg.edu.br/coronavirus/docs/RESOLUCAO-SEE-N-4644-DE-25-DE-OUTUBRO-DE-2021-RETORNO-OBRIGATORIA-PRESENCIAIS.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE/MG nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.692,%20DE%2029%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202021.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE Nº 4055, de 17 de dezembro de 2018. Dispõe sobre o registro e a atualização de dados no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e a normatização do Diário Escolar Digital (DED) nas unidades das Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4055-18-r.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução SEE Nº 4.948, 25 de janeiro DE 2024. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf>. Acesso em: 25 set. 2024.

MINAS GERAIS. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. Cursos e formações continuadas.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2025. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 02 out. 2025.

MIRANDA, Guilhermina Lobato et al. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, v. 3, n. 2007, p. 41-50, 2007. Disponível em: <https://cmappublic.ihmc.us/rid=1GGFL9K5M-S4NT9K-2BF8/sisifo03PT03.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2025.

MONTEIRO, Fábio Ferreira. Análise de uma experiência híbrida no ensino de Física 1. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, p. e20200315, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/dp3JDyDjPSgFyygNY8VJM5y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2025.

MORAES, Lorena Lima et al. **Os avanços da escolaridade feminina: de quais mulheres estamos falando?**. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8337>. Acesso em: 09 nov. 2025.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papirus Editora, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=PiZe8ahPcD8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=A+educa%C3%A7%C3%A3o+que+desejamos:+novos+desafios+e+como+chegar+l%C3%A1.&ots=Bs16l1_IFz&sig=qx2S2unOy7n4n_mqnqxRVKvSETg&redir_esc=y#v=onepage&q=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20que%20desejamos%3A%20novos%20desafios%20e%20como%20chegar%20l%C3%A1.&f=false. Acesso em: 29 mai. 2025.

MOREIRA, Melkzedekue de Moraes Alcântara Calabrese et al. Ferramentas da qualidade: uma revisão de diagrama de Ishikawa, 5W2H, ciclo PDCA, DMAIC e suas interrelações. **Anais**, 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/b7f13b16-0640-4823-9809-9f76cc7a7df8/3170-9459-2-PB.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MOSSO, M. M. **Planejamento educacional estratégico e tático: educação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Esc, 2013. Disponível em: <http://mariomanhaes.com.br/wp-content/uploads/2017/06/planejamento-educacional-estrategico-tatico.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

MOURA, Tania Maria melo. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. **Práxis Educacional**, v. 5, n. 7, p. 45-72, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/601>. Acesso em: 14 set. 2025.

MOVIMENTO PELA BASE. Em Busca de Saídas para a Crise das Políticas Públicas de EJA, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acesso: 15 abr. 2025.

NEUBERT, Luiz Flávio. Expansão Educacional E desigualdade de raça no. **Educação em Foco**, 2014. v. 36015, p. 117. Disponível em: <https://esb-ceres-iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2022/06/ESB-educacao-e-juventude-no-mundo-contemporaneo.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2025.

NOVAIS, Fernando A. et al. (Ed.). **História da vida privada no Brasil-Vol. 1: Cotidiano e vida privada na América portuguesa**. Editora Companhia das Letras, 2018.

OLIVEIRA, Elisabete de. **Causa da evasão de alunos na educação regular e os motivos de sua volta para a EJA**. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/218/CAUSA%20DA%20EVAS%C3%83O%20DE%20ALUNOS%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20REGULAR%20E%20OS%20MOTIVOS%20DE%20SUA%20VOLTA%20PARA%20A%20EJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 mai. 2025.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, p. 83-100, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hFjkmDxbZLwGBdLx8R4XhgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2025.

PALHARES, Isabela. 1 em cada 5 cidades do país não oferece educação básica para adultos. **Folha de São Paulo**, São Paulo. 06 mai. 2025. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2025/05/1-em-cada-5-cidades-do-pais-nao-oferece-educacao-basica-para-adultos.shtml>. Acesso em: 07 mai. 2025.

PAIXÃO, M. et al. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010 [internet]**. Rio de Janeiro: Garamond. LAESAR-IE-UFRJ, 2011. Disponível em: https://dssbr.ensp.fiocruz.br/wp-content/uploads/2012/01/desigualdades_raciais_2009-2010.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 519-539, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnTxCJz53HN7zKPK7JMyDR/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2025.

PAIVA, Jane. **Direito à Educação para Quem?** 2007. Disponível em: http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/Direito___educa___o_para_quem_Jane_Paiva.pdf. Acesso em: 10/09/2025.

PAIVA, Jane. Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1142-1158, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Cortez Editora, 2017.

PASSOS, Joana Célia dos; SANTOS, Carina Santiago dos. A educação das relações étnico-raciais na EJA: Entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista**, v. 34, p. e192251, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/dsQgRT7Lzd7zM84DtrgB6jv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2025.

PEREGRINO, Mônica - **Trajetórias Desiguais**: Um Estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Editora Garamond, Rio de Janeiro, 2010.

PEREGRINO, Mônica Dias. Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 8 pgs., 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24224>. Acesso em: 13 set. 2024.

PEREGRINO, Mônica Dias. Efeitos das políticas de correção de fluxo sobre as gerações escolares que frequentam o Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 46, p. 372-403, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/emip_/Downloads/admin,+4714-47974293-1-LE.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 528-553, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v29n71/1984-932X-eae-29-71-528.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

PIERRO, Maria Clara Di; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/>. Acesso em: 17 mai. 2025.

PINTO, José Marcelino de Rezende. As esperanças perdidas da educação de jovens e adultos com o Fundeb. 2021. **INEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, 11. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/111438>. Acesso em: 15 mai. 2025.

PLACIDES, Fernando Mariano; COSTA, Jose Wilson. John Dewey e a aprendizagem como experiência. **Revista Apotheke**, v. 7, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20411> . Acesso em: 12 set. 2025.

PORTELLA, Alysson Lorenzon; BUSSMANN, Tanise Brandão; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto de. A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro. **Nova economia**, v. 27, n. 3, p. 477-509, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/neco/a/tSsm5bXV3KNmvhC9tRNJv4h/?lang=pt>. Acesso em: 19 mai. 2025.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. Editora Companhia das Letras, 2011.

PRETTO, Nelson; PINTO, Cláudio da Costa. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 19-30, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v11n31/v11n31a03.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

QEdU (s.d.). **Taxa de Distorção Idade/Série** - Brasil. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie>. (Fonte de dados e metodologia para distorção). Acesso em: 18 mai. 2025.

QEdU (s.d.). **Questionário perfil dos alunos do 3º ano EM**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31001813-ee-paulo-das-gracas-da-silva/questionarios-saeb/alunos-3em?ano=2021>. Acesso em: 29 nov. 2025.

RIBEIRO, L. M. (2010). Desigualdades regionais na educação básica brasileira. **Educação e Pesquisa**, 36(2), 365-386.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 184-201, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WWPtJf49VY89z4yYrkj4pvy/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2025.

RIBEIRO SOARES, Roquebaldo; ARAÚJO LEAL, Débora. A voz dos números: representações da evasão escolar na educação de jovens e adultos (EJA) sob a perspectiva das concepções hegemônicas e contra hegemônicas. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. e4104135, 2023. DOI: 10.47820/recima21.v4i10.4135. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/4135>. Acesso em: 25 abr. 2024.

RIFFEL, Sonia Marmol; MALACARNE, Vilmar. Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, v. 1, p. 01-24, 2010. Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1996-8.pdf>. Acesso em: 28 set. 2025.

ROMERO, Márcia Cicci; SANTOS, Sônia Maria dos. Reflexão sobre a formação do docente para a EJA. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 77, p. 295-305, abr. 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052024000200295&script=sci_arttext. Acesso em: 20 set. 2025.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.

SANTOS, Arlete Ramos; DOS SANTOS, Valéria Prazeres. Distorção Idade-Série em meio às políticas educacionais neoliberais. **Educação e Fronteiras**, v. 10, n. 30, p. 75-89, 2020.

Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/download/14428/7725/46657>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SANTOS, Flávia Andréa dos; ABRANCHES, Sérgio Paulino. As Tecnologias Digitais Móveis na EJA: territórios em movimento e a multiterritorialidade. **Revista e-Curriculum**, v. 21, 2023. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762023000100127&script=sci_arttext. Acesso em: 01 jun. 2025.

SANTOS, Juliana Silva dos; PEREIRA, Marcos Villela. OS SENTIDOS DO CURRÍCULO PARA A JUVENTUDE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA). **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 78-94, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v16n42/2178-2679-apraxis-16-42-78.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2025.

SANTOS, J. S.; PEREIRA, M. V. Educação de Jovens e Adultos: um currículo que demanda mais atenção. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24764_13108.pdf. Acesso em: 15 jan 2026.

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 769-787, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5vSs583Yt7RFvrNk5QQztsc/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 291-312, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt&for>. Acesso em: 17 mai. 2025.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. de L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017. DOI: 10.15448/2179-8435.2017.1.24527. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/24527>. Acesso em: 5 jun. 2024.

SILVA, Ana Paula da; NUNES, Denilson de Maria; FREITAS, Edjaneide Silva; DE LIMA, Maria Leane; DE OLIVEIRA, Nayara Nunes; FARIAS, Wescley Alysson Gomes. As Dificuldades para o Ingresso e Permanência dos Alunos na Educação de Jovens e Adultos - Eja. **Anais New Science Publishers | Editora Impacto**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2024. DOI: 10.56238/I-CIM-079. Disponível

em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/ans/article/view/1918>. Acesso em: 22 out. 2025.

SILVA, Jerônimo J. C. Gestão escolar participativa e clima organizacional. **Gestão em Ação**. Salvador, v.4, n.2. 2001

SILVA, L. C. da. Fatores que Incidem na Evasão Escolar dos Alunos da Primeira Etapa do Ensino Médio - EJA: Revisão de Literatura. **RACE - Revista de Administração do Cesmac**, [S. l.], v. 9, p. 170–189, 2021. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/administracao/article/view/1402>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SILVA, Rita de Cássia Santos et al. As causas da evasão escolar na EJA: uma concepção histórica. **EJA em Debate**, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2546>. Acesso em: 03 jun. 2025.

SILVA, R. M.; OLIVEIRA, C. L. Educação no campo: desafios da permanência escolar em comunidades rurais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 20–39, 2019.

SILVA, Rogério Renato. Teorias de mudança: Lógica, processo e uso. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/58751/1/2020_art_rrsilva.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, n. 47, p. 83-100, 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n47/n47a05.pdf>. Acesso em: 02 out. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento-um tema em três gêneros**. Autêntica, 2018.

SOARES, J. L.; XAVIER, M. F. Desigualdade social e abandono escolar: uma análise das causas e consequências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Contexto socioeconômico e desempenho escolar: um estudo longitudinal. **Revista Brasileira de Educação**, 12(36), 2007. 665-678.

SOBRAL, C.; ZANLORENSSI, G. O perfil de jovens que não concluem a educação básica. **Nexo Políticas Públicas**. In: Nexo Jornal. 2025. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2025/04/28/por-que-jovens-nao-terminam-a-escola->. Acesso em: 05 mai. 2025.

SOUZA FILHO, A. A de; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 718-737, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/?lang=pt>. Acesso em: 08 mai. 2025.

STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, Escola e Trabalho: razões da permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado. **Curitiba, PR**, 2012.

Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/27535/R%20-%20D%20-%20STEIMBACH%2c%20ALLAN%20ANDREI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 set. 2025.

TAVARES JÚNIOR, Fernando. **O Brasil e sua Educação: sociedade, equidade e oportunidades**. In: TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio (orgs). Políticas

Educacionais. Juiz de Fora: Caed; Fadepe, 2017. (Gestão e Avaliação da Educação Pública). Disponível em: https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/07/Livro-POLITICAS-EDUCACIONAIS_Completo.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

TÁVARES JÚNIOR, Fernando; MONT'ALVÃO, Arnaldo; NEUBERT, Luiz Flávio. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 3, n. 6, p. 117-137, 2015. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/5957/595776632006.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2025.

TAVARES, Priscilla Albuquerque; SOUZA, André Portela de; PONCZEK, Vladimir Pinheiro. Uma análise dos fatores associados à frequência ao ensino médio na educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. 2014. Disponível em:

https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4624/1/PPE_v44_n01_Analise.pdf. Acesso em: 15 ma. 2025.

VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhalis. Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir. **Campinas, SP: Níed/Unicamp**, 2018. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/11/Livro-NIED-2018-final.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, v. 21, n. 37, p. 71-82, 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v21n37/v21n37a07.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

VENTURA, J. P.; OLIVEIRA, F. G. A travessia “do EJA” ao Encceja : Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil?. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 80–97, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rieja/article/view/9427>. Acesso em: 22 out. 2025.

VIDAL, Z. N.; COSTA, G. dos S.; COSTA, P. L. S. Transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio da EJA: desafios curriculares. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 75, p. 136–154, 2024. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n75.p136-154. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/19898>. Acesso em: 22 out. 2025.

UNICEF. (2016). **Fora da escola: um retrato das crianças e adolescentes excluídos no Brasil**. São Paulo: UNICEF Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2025

UNICEF. (2024). **Brasil reduz distorção idade série**. São Paulo: UNICEF Brasil, Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/brasil-reduz-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 20 mai. 2025.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, p. 190-202, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2025.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ESTUDANTES MATRICULADOS e aos estudantes que abandonaram a EJA



CAEd

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



Pesquisa: NOITES DE ABANDONO: DESAFIOS DA NÃO PERMANÊNCIA EM UMA ESCOLA DA REGIÃO LESTE DE BELO HORIZONTE- MG

Mestrando: João Gonçalo da Silva Júnior

Prezado (a) estudante,

Sou professor e estou cursando o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - Minas Gerais. Meu objeto de pesquisa busca compreender os fatores internos e externos que tem influenciado nas dinâmicas de abandono das turmas de EJA Escola Estadual Antônio Conselheiro. A necessidade de se compreender esses fatores deu-se por que há um considerável número de estudantes que deixam de frequentar a escola no decorrer do ano letivo no período noturno.

Dessa forma, gostaria que você respondesse a esse questionário de modo que se possa identificar e analisar esses fatores, e em seguida propor ações que contribuam para atenuar o número de estudantes que evadem. A sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já, agradeço por sua contribuição!

João Gonçalo da Silva Júnior

Prezado(a) estudante, este questionário busca conhecer melhor você e sua escola. As respostas fornecidas são importantes para compreendermos melhor sua realidade. Suas respostas são muito importantes para nós!

INSTRUÇÕES:

- » O questionário não dura mais do que 20 minutos.
- » Responda após ler atentamente as perguntas.
- » Assinale apenas UMA ALTERNATIVA POR QUESTÃO!
- » Não existem respostas certas ou erradas, assinale a alternativa que mais condiz com a sua realidade.

TERMO DO ACORDO

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

BLOCO 1: IDENTIFICAÇÃO

1. Qual é o seu sexo?
2. Qual sua idade? _____
3. De acordo com as categorias do IBGE, como você se considera?
 - (A) Branco (a).
 - (B) Pardo (a).
 - (C) Preto (a).
 - (D) Amarelo (a).
 - (E) Indígena.
- 4 . Qual seu estado civil?
 - (A) Solteiro
 - (B) Casado
 - (C) Separado
 - (D) Divorciado
 - (E) União Estável

BLOCO 2: SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA E GRUPO FAMILIAR

5. Como você se sustenta?
 - (A) Pai
 - (B) Mãe
 - (C) Parentes
 - (D) Por conta própria
 - (E) Por conta própria e com ajuda

6. Escolha a alternativa que tem o valor da renda de todos os membros da sua família, que moram com você:

- (A) Até 01 salário mínimo (R\$ 1.518,00)
- (B) De 02 a 03 salários mínimos (R\$ 3.036,00 a R\$ 4.554,00)
- (C) De 04 a 05 salários mínimos (R\$ 6.072,00 a R\$ 9.108,00)
- (D) Acima de 05 salários mínimos (R\$ 7.590,00)

7. Qual é a profissão do seu pai? _____

- (A) Assalariado com carteira assinada
- (B) Assalariado sem carteira assinada

8. Qual é a profissão da sua mãe? _____

- (A) Assalariada com carteira assinada
- (B) Assalariada sem carteira assinada

9. Qual o nível de escolaridade dos seus pais?

Pai:

Mãe:

(A) Analfabeto	(A) Analfabeta
(B) Ensino fundamental incompleto	(B) Ensino fundamental incompleto
(C) Ensino fundamental completo	(C) Ensino fundamental completo
(D) Ensino médio incompleto	(D) Ensino médio incompleto
(E) Ensino médio completo	(E) Ensino médio completo
(F) Ensino superior incompleto	(F) Ensino superior incompleto
(G) Ensino superior completo	(G) Ensino superior completo
(H) Pós-graduação	(H) Pós-graduação

10. Até que série/ano sua mãe ou a responsável por você estudou?

- (A) Nunca estudou ou não completou a 4ª série/5º ano do ensino fundamental (antigo primário).
- (B) Completou a 4ª série/5º ano.
- (C) Completou a 8º série/9º ano.
- (D) Não completou a 8º série/9º ano.
- (E) Completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).
- (F) Não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).

- (G) Completou a faculdade.
- (H) Não completou a faculdade.
- (I) Não sei

11. Você tem filho (s) ou algum dependente?

- (A) 1 ou 2 dependentes.
- (B) 3 ou 4 dependentes.
- (C) 5 ou mais dependentes.
- (D) Não tenho dependentes.

12. Quantas pessoas moram com você?

- (A) Moro sozinho.
- (B) 1 ou 2 pessoas.
- (C) 3 ou 4 pessoas.
- (D) 5 ou mais pessoas.

13. Alguém que mora com você recebe o Auxílio Brasil (antigo Bolsa Família)?

- (A) Não.
- (B) Sim.

14. Você tem acesso à internet na sua casa?

- (A) Não.
- (B) Sim.

Sobre a casa onde você mora, por favor, responda as questões a seguir.	Nenhum	Um	Dois
15. Quantos banheiros existem na sua casa?	A	B	C
16. Quantos quartos de dormir existem na sua casa?	A	B	C
17. Quantas máquinas de lavar roupa existem na sua casa?	A	B	C
18. Quantos ares-condicionados existem na sua casa?	A	B	C
19. Quantos automóveis (carros) existem na sua casa?	A	B	C
20. Quantos celulares existem na sua casa?	A	B	C
21. Quantos computadores (<i>notebook, tablet</i> , etc.) existem na sua casa?	A	B	C

22. Quantos videogames (Xbox, PS4 etc.) existem na sua casa?	A	B	C
---	---	----------	---

BLOCO 3: TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA

23. Em qual Unidade Escolar você estuda?

24. Em qual etapa da EJA você está matriculado?

(A) Ensino Fundamental Anos Iniciais

(B) Ensino Fundamental Anos Finais

(C) Ensino Médio

25. Você já estudou em uma escola antes?

(A) Sim (B) Não

26. Por qual ou quais motivos você saiu da escola quando estava em idade própria?

(A) Aulas desinteressantes

(B) Dificuldade em acompanhar as aulas

(C) Falta de condições financeiras

(D) Vontade própria

(E) Não gostava de estudar

(F) Escola longe de casa

(G) Necessidade de trabalhar

(H) Cuidar dos irmãos

(I) Gravidez

(J) Outro. Qual _____

27. Qual a última série regular de escolaridade que você concluiu com sucesso?

(A) 6º EF

(B) 7º EF

(C) 8º EF

(D) 9º EF

(E) 1º EM

(F) 2º EM

28. Quando estudava em série regular, você foi reprovado alguma vez?

(A) Não

(B) Sim, uma vez

(C) Sim, duas vezes ou mais

29. Quanto anos ficou fora da escola?

(A) 01 (B) 02 a 04 (C) 05 a 07 (D) 08 a 10 (E) mais de 10

30. Por qual ou quais motivos você retornou à escola?

(A) Para dar continuidade aos estudos

(B) Conseguir um emprego melhor

(C) Subir de cargo no emprego atual

(D) Auxiliar filhos e netos nas atividades escolares

(E) Ampliar a aprendizagem

(F) Fazer um curso superior ou um curso técnico

(G) Não tinha nada para fazer

(H) Outro motivo. Qual? _____

31. Ao retornar à escola, sentiu que suas expectativas de escolarização estão ou estavam sendo atendidas?

(A) Sim (B) Não Por quê? _____

BLOCO 4: FATORES EXTRAESCOLARES (FORA DA ESCOLA)

32. Com quantos anos começou a trabalhar? _____

33. Atualmente você está trabalhando?

(A) Sim (B) Não

34. Qual sua profissão? _____

35. Quantas horas trabalha por dia? _____

36. Quantos dias da semana você trabalha? _____

37. Você possui carteira de trabalho assinada?

(A) Sim (B) Não

38. Por qual ou quais motivos você trabalha?

(A) Ajudar nas despesas da casa

(B) Sustentar a família (cônjuge, filhos, etc.)

(C) Ser independente (ganhar o próprio dinheiro)

(D) Adquirir experiência profissional

(E) Outro motivo. Qual? _____

39. Marque o (s) fator (es), motivo (s), fora da escola, que você considera que dificulta (m) a continuidade nos estudos de alguns alunos na Unidade Escolar em que você está ou esteve matriculado.

- (A) Desemprego
- (B) Jornada excessiva de trabalho
- (C) Falta de tempo para estudar
- (D) Falta de interesse pelos estudos
- (E) Problemas de saúde/acidente
- (F) Problemas de saúde/acidente com familiares
- (G) Gravidez
- (H) Cansaço
- (I) Distância de casa para escola
- (J) Motivos pessoais (casamento/filhos)
- (L) Motivos Financeiros
- (M) Falta de incentivo dos familiares
- (N) Desânimo, por não ver nos estudos a esperança de melhorar a vida
- (O) Violência
- (P) Outro motivo. Qual? _____

BLOCO 5: FATORES INTRAESCOLARES (DENTRO DA ESCOLA)

Marque no quadrículo de acordo com a pergunta.

Bloco 5.1

40. No momento da sua matrícula na Unidade Escolar, você se sentiu acolhido pelos funcionários?	Sim	Não	Parcialmente
41. As informações repassadas foram suficientes para que compreendesse o funcionamento da escola?	Sim	Não	Parcialmente
42. Você recebeu algum material didático na escola?	Sim	Não	Parcialmente

Bloco 5.2

43. Você se sente ou sentiu acolhido pelos seus professores?

- (A) Discordo totalmente.
- (B) Discordo parcialmente.
- (C) Nem concordo, nem discordo.
- (D) Concordo parcialmente.
- (E) Concordo totalmente.

44. Você consegue ou conseguiu perceber a relação entre os conteúdos ensinados pelos professores com o seu cotidiano?

- (A) Discordo totalmente
- (B) Discordo parcialmente
- (C) Nem concordo, nem discordo
- (D) Concordo parcialmente
- (E) Concordo totalmente

45. A forma como os professores ensinam ou ensinavam os conteúdos facilita ou facilitava a compreensão para você?

- (A) Discordo totalmente
- (B) Discordo parcialmente
- (C) Nem concordo, nem discordo
- (D) Concordo parcialmente
- (E) Concordo totalmente

46. Durante as aulas, os professores relacionam ou relacionavam o conhecimento e as experiências de vida que você possui com os conteúdos ensinados?

- (A) Discordo totalmente
- (B) Discordo parcialmente
- (C) Nem concordo, nem discordo
- (D) Concordo parcialmente
- (E) Concordo totalmente

47. Você busca ou buscou ajuda dos professores quando tem ou teve alguma dúvida?

- (A) Discordo totalmente
- (B) Discordo parcialmente
- (C) Nem concordo, nem discordo
- (D) Concordo parcialmente

(E) Concordo totalmente

48. A maneira como os professores agem ou agiram durante as aulas e/ou avaliações contribui ou contribuiu para que você se sinta/ se sentisse motivado a continuar estudando?

(A) Discordo totalmente

(B) Discordo parcialmente

(C) Nem concordo, nem discordo

(D) Concordo parcialmente

(E) Concordo totalmente

49. Você acha que seus professores estão ou estavam preparados para lidar com os alunos matriculados na EJA?

(A) Discordo totalmente

(B) Discordo parcialmente

(C) Nem concordo, nem discordo

(D) Concordo parcialmente

(E) Concordo totalmente

50. Você acha que o ensino na EJA é infantilizado?

(A) Discordo totalmente

(B) Discordo parcialmente

(C) Nem concordo, nem discordo

(D) Concordo parcialmente

(E) Concordo totalmente

51. Você se sente ou se sentiu acolhido pelo coordenador ou pelo apoio pedagógico?

(A) Discordo totalmente

(B) Discordo parcialmente

- (C) Nem concordo, nem discordo
- (D) Concordo parcialmente
- (E) Concordo totalmente

52. Você acha que a assistência que recebe ou recebeu da gestão escolar da sua Unidade Escolar é/ foi satisfatória?

- (A) Discordo totalmente
- (B) Discordo parcialmente
- (C) Nem concordo, nem discordo
- (D) Concordo parcialmente
- (E) Concordo totalmente

53. Você gostaria que a escola fizesse um teste de sondagem para saber sua opinião sobre seu aprendizado?

- (A) Discordo totalmente
- (B) Discordo parcialmente
- (C) Nem concordo, nem discordo
- (D) Concordo parcialmente
- (E) Concordo totalmente

54. Você percebeu algum tipo de inovação na metodologia aplicada nas aulas por seus professores?

(A) Sim (B) Não

55. Se a resposta for positiva, quais inovações?

- (A) Recursos tecnológicos (data show, computador, tablet)
- (B) Recursos audiovisuais (cartaz, portfólio)
- (C) Uso de celular
- (D) Uso de vídeos
- (E) Aulas práticas
- (F) Aulas extraclasse

(G) Promoção de palestras

(H) Outro: _____

55. Sobre o vínculo que você tem ou teve com a escola, você se sente ou já sentiu como parte dela?

(A) Sim (B) Não Justifique _____

56. Relacione pontos positivos e negativos que você destaca ou destacaria sobre sua Unidade Escolar?

Pontos Positivos _____

Pontos Negativos _____

57. Você gostaria de sugerir algo que a equipe gestora e os professores pudessem fazer para que os alunos matriculados na EJA possam dar continuidade e concluir seus estudos?

58. Qual ou quais os fatores que motivaram você a concluir as etapas de ensino que já cursou na EJA, na sua Unidade Escolar?

(A) Professores preparados que incentivaram a continuidade de escolarização

(B) Metodologia de aprendizagem que atendeu às suas necessidades

(C) Conteúdos abordados que auxiliaram na vida cotidiana e no crescimento profissional

(D) Boa acolhida da equipe escolar (Gestão, professores, coordenador pedagógico, funcionários em geral)

(E) Oficinas pedagógicas, aulas dinâmicas e contextualizadas

(F) Bom acompanhamento pedagógico por parte dos coordenadores e apoios

(G) O formato de curso oferecido pela SEE/MG - Curso presencial

(H) Outro motivo. Qual? _____

Agradeço a contribuição!

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
PROFESSORES QUE ATUAM NA EJA



CAEd

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



Pesquisa: NOITES DE ABANDONO: DESAFIOS DA NÃO PERMANÊNCIA EM UMA ESCOLA DA REGIÃO LESTE DE BELO HORIZONTE- MG

Mestrando: João Gonçalo da Silva Júnior

Prezado (a) professor (a),

Sou professor e estou cursando o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - Minas Gerais. Meu objeto de pesquisa busca compreender os fatores internos e externos que tem influenciado nas dinâmicas de abandono das turmas de EJA Escola Estadual Antônio Conselheiro. A necessidade de se compreender esses fatores deu-se por que há um considerável número de estudantes que deixam de frequentar a escola no decorrer do ano letivo no período noturno.

Dessa forma, gostaria que você respondesse a essa entrevista de modo que se possa identificar e analisar esses fatores. Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido serão seguidos os preceitos éticos apresentados e caso queira finalizar a entrevista isso será feito conforme sua decisão.

Desde já, agradeço por sua contribuição!

João Gonçalo da Silva Júnior

1. Fale um pouco sobre sua trajetória na educação e seu contato com a Educação de Jovens e Adultos.
2. Durante o seu curso de graduação, você teve alguma formação específica para trabalhar com o público da EJA (Ensino Fundamental ou Médio)?
3. Desde que começou a atuar na EJA, foram proporcionadas a você capacitações ou formações continuadas para que pudesse trabalhar nessa modalidade de ensino?

4. Qual a sua opinião sobre as políticas educacionais empregadas na modalidade EJA pela SEE/MG?
5. Qual a sua opinião a respeito da atuação da gestão escolar e da equipe docente da sua Unidade Escolar, em relação à modalidade EJA?
6. Como você define o perfil do estudante da EJA da SEE/MG?
7. Como você prepara suas aulas? Que dificuldades tem no seu planejamento? A gestão e a supervisão pedagógica fornecem apoio pedagógico adequado para a construção e execução de seu planejamento?
8. Você utiliza algum livro didático/apostila específicos para a EJA?
9. Você faz uso das TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) nas aulas?
10. A que você atribui o fato dos estudantes EJA abandonarem a escola? Na sua opinião, quais os fatores intra e extraescolares levam os estudantes da EJA a evadirem, abandonarem os estudos e não concluírem sua escolarização?
11. Você tem conhecimento sobre alguma ação da gestão para trazer o aluno de volta aos estudos, após constatar a evasão ou o abandono escolar?
12. Na sua opinião, quais medidas podem ser implementadas, no intuito de aumentar as taxas de permanência e conclusão na EJA?
13. Gostaria de acrescentar algo não abordado na entrevista?

Agradeço a contribuição!

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO GESTOR ESCOLAR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



Pesquisa: NOITES DE ABANDONO: DESAFIOS DA NÃO PERMANÊNCIA EM UMA ESCOLA DA REGIÃO LESTE DE BELO HORIZONTE- MG

Mestrando: João Gonçalo da Silva Júnior

Prezado (a) gestor (a),

Sou professor e estou cursando o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - Minas Gerais. Meu objeto de pesquisa busca compreender os fatores internos e externos que tem influenciado nas dinâmicas de abandono das turmas de EJA Escola Estadual Antônio Conselheiro. A necessidade de se compreender esses fatores deu-se por que há um considerável número de estudantes que deixam de frequentar a escola no decorrer do ano letivo no período noturno.

Dessa forma, gostaria que você respondesse a essa entrevista de modo que se possa identificar e analisar esses fatores. Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido serão seguidos os preceitos éticos apresentados e caso queira finalizar a entrevista isso será feito conforme sua decisão.

Desde já, agradeço por sua contribuição!

João Gonçalo da Silva Júnior

1. Fale um pouco sobre sua trajetória na educação e seu contato com a Educação de Jovens e Adultos.
2. Durante o seu curso de graduação, você teve alguma formação específica para trabalhar com o público da EJA (Ensino Fundamental ou Médio)?
3. Desde que começou a atuar na EJA, foram proporcionadas a você capacitações ou formações continuadas para que pudesse trabalhar nessa modalidade de ensino?
4. Qual a sua opinião sobre as políticas educacionais empregadas na modalidade EJA pela SEE/MG?

5. Qual a sua opinião a respeito da atuação da supervisão pedagógica e da equipe docente da sua Unidade Escolar, em relação à modalidade EJA?
6. Como você define o perfil do estudante da EJA da SEE/MG?
7. Que dificuldades tem no seu planejamento? A Secretaria de Educação de MG fornece apoio adequado para a construção e execução de seu planejamento?
8. Desde que começou a atuar como gestora na EJA, foram proporcionadas a você capacitações para que pudesse trabalhar com essa modalidade de ensino?
9. Qual a sua opinião sobre as políticas educacionais empregadas na modalidade da EJA pela SEE/MG?
10. A que você atribui o fato dos estudantes EJA abandonarem a escola? Na sua opinião, quais os fatores intra e extraescolares levam os estudantes da EJA a evadirem, abandonarem os estudos e não concluírem sua escolarização?
11. Quanto à maneira como os estudantes da EJA são acolhidos na sua Unidade Escolar, você acha que é satisfatória ou precisa melhorar? E o que pode ser feito para aprimorá-la?
12. Na sua opinião, quais medidas podem ser implementadas, no intuito de aumentar as taxas de permanência e conclusão na EJA?
13. Quais aspectos você observa que a gestão escolar deve aprimorar para que esse problema da descontinuidade possa ser minimizado?
14. Gostaria de acrescentar algo não abordado na entrevista?

Agradeço a contribuição!

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À
ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO BÁSICA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



Pesquisa: NOITES DE ABANDONO: DESAFIOS DA NÃO PERMANÊNCIA EM UMA
ESCOLA DA REGIÃO LESTE DE BELO HORIZONTE- MG

Mestrando: João Gonçalo da Silva Júnior

Prezada especialista,

Sou professor e estou cursando o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - Minas Gerais. Meu objeto de pesquisa busca compreender os fatores internos e externos que tem influenciado nas dinâmicas de abandono das turmas de EJA Escola Estadual Antônio Conselheiro. A necessidade de se compreender esses fatores deu-se por que há um considerável número de estudantes que deixam de frequentar a escola no decorrer do ano letivo no período noturno.

Dessa forma, gostaria que você respondesse a essa entrevista de modo que se possa identificar e analisar esses fatores. Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido serão seguidos os preceitos éticos apresentados e caso queira finalizar a entrevista isso será feito conforme sua decisão.

Desde já, agradeço por sua contribuição!

João Gonçalo da Silva Júnior

1. Fale um pouco sobre sua trajetória na educação e seu contato com a Educação de Jovens e Adultos.
2. Durante o seu curso de graduação, você teve alguma formação específica para trabalhar com o público da EJA (Ensino Fundamental ou Médio)?
3. Desde que começou a atuar na EJA, foram proporcionadas a você capacitações ou formações continuadas para que pudesse trabalhar nessa modalidade de ensino?
4. Qual a sua opinião sobre as políticas educacionais empregadas na modalidade EJA pela SEE/MG?

5. Qual a sua opinião a respeito da atuação da gestão escolar e da equipe docente da sua Unidade Escolar, em relação à modalidade EJA?
6. Como você define o perfil do estudante da EJA da SEE/MG?
7. Que dificuldades tem no seu planejamento? A gestão fornece apoio pedagógico adequado para a construção e execução de seu planejamento?
8. Desde que começou a atuar na EJA, foram proporcionadas a você capacitações para que pudesse trabalhar nessa modalidade de ensino?
9. Atualmente, você participa das formações continuadas proporcionadas pela SEE/MG?
10. A que você atribui o fato dos estudantes EJA abandonarem a escola? Na sua opinião, quais os fatores intra e extraescolares levam os estudantes da EJA a evadirem, abandonarem os estudos e não concluírem sua escolarização?
11. Você tem conhecimento sobre alguma ação da gestão para trazer o aluno de volta aos estudos, após constatar a evasão ou o abandono escolar?
12. Na sua opinião, quais medidas podem ser implementadas, no intuito de aumentar as taxas de permanência e conclusão na EJA?
13. Gostaria de acrescentar algo não abordado na entrevista?

Agradeço a contribuição!

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS ESTUDANTES DA EJA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



Pesquisa: NOITES DE ABANDONO: DESAFIOS DA NÃO PERMANÊNCIA EM UMA
ESCOLA DA REGIÃO LESTE DE BELO HORIZONTE- MG

Mestrando: João Gonçalo da Silva Júnior

Prezado (a) estudante,

Sou professor e estou cursando o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - Minas Gerais. Meu objeto de pesquisa busca compreender os fatores internos e externos que tem influenciado nas dinâmicas do abandono nas turmas de EJA na Escola Estadual Antônio Conselheiro. A necessidade de se compreender esses fatores deu-se por que há um elevado número de alunos que deixam de frequentar a escola no decorrer do ano letivo no período noturno.

Dessa forma, gostaria que você respondesse a essa entrevista de modo que se possa identificar e analisar esses fatores. Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido serão seguidos os preceitos éticos apresentados e caso queira finalizar a entrevista isso será feito conforme sua decisão.

Desde já, agradeço por sua contribuição!

João Gonçalo da Silva Júnior

1. Comente um pouco sobre sua trajetória escolar.
2. Por quais motivos você escolheu se matricular nesta Unidade Escolar.
3. Há algo que atrapalhe sua frequência na escola? Já pensou em desistir? Por quê?
4. O que te motiva a querer concluir seus estudos?
5. Você consegue fazer o trabalho escolar em casa?

6. Você acha que as aulas, no geral, se preocupam com a realidade dos estudantes da EJA na atualidade?
7. Você percebe se os professores trabalham com materiais específicos para a EJA?
8. Além do quadro, quais são os outros recursos que os professores utilizam?
9. O ambiente ajuda ou atrapalha no aprendizado? De que maneira?
10. Por que você acha que tem tantos jovens na EJA?
11. Em sua opinião, como a escola pode contribuir para que o aluno não deixe de frequentar a instituição?
12. Gostaria de acrescentar algo não abordado na entrevista?

Agradeço sua contribuição!

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Pesquisa: NOITES DE ABANDONO: DESAFIOS DA NÃO PERMANÊNCIA EM UMA ESCOLA DA REGIÃO LESTE DE BELO HORIZONTE- MG

Mestrando: João Gonçalo da Silva Júnior

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaria de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa: **“NOITES DE ABANDONO: DESAFIOS DA NÃO PERMANÊNCIA EM UMA ESCOLA DA REGIÃO LESTE DE BELO HORIZONTE- MG”**. O fator motivador para a realização desta pesquisa é **entender e formular medidas propositivas que visem mitigar os altos índices de evasão e abandono na Instituição de ensino**. Nesta pesquisa pretende-se: **investigar as causas do abandono na Escola Estadual Antônio Conselheiro visando à uma melhor compreensão dos motivos e as possibilidades de atuação da gestão em promover a permanência dos estudantes da EJA; descrever o abandono na educação de jovens e adultos e as ações adotadas diante desse cenário; analisar as razões que levam a não permanência na escola e o perfil de estudantes que mais evade e propor um plano de ação que possa abrandar os percentuais de desistência na modalidade**.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades: será aplicado um questionário com perguntas objetivas que auxiliarão a conhecer você (entrevistado) que faz ou fez parte da Instituição de Ensino e seus apontamentos em relação aos principais fatores que levam o aluno a deixar de frequentar ou querer abandonar a escola. Segundo a Resolução CNS 466/12, item V - DOS RISCOS E BENEFÍCIOS: *“Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo”*. Dessa forma, os riscos da pesquisa são reduzidos, limitando-se à possibilidade de desconforto emocional ao relatar experiências de evasão. As pesquisas desenvolvidas no PPGP podem ser avaliadas com uma classificação de risco mínima. Os riscos de exposição à identificação devido às informações coletadas nas entrevistas devem ser considerados, porém, será garantido o sigilo sobre a identificação dos participantes, seu anonimato e das informações e a interrupção ou cancelamento das entrevistas, caso seja necessário. Além disso, nomes fictícios serão utilizados quando for preciso citar e apresentar trechos das entrevistas, com o objetivo de prezar pelo anonimato dos respondentes.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

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

Belo Horizonte _____, de _____ 20__.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: João Gonçalo da Silva Júnior
Endereço Profissional: R. Silva Reis, 80 – Nova Vista, Belo Horizonte
CEP: 31070-230
Fone: 31 99619-6138
E-mail: joaogs.ppgp2023.see@caed.ufjf.br

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Pesquisa: NOITES DE ABANDONO: DESAFIOS DA NÃO PERMANÊNCIA EM UMA ESCOLA DA REGIÃO LESTE DE BELO HORIZONTE- MG

Mestrando: João Gonçalo da Silva Júnior

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaria de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa: **“NOITES DE ABANDONO: DESAFIOS DA NÃO PERMANÊNCIA EM UMA ESCOLA DA REGIÃO LESTE DE BELO HORIZONTE- MG”**. O fator motivador para a realização desta pesquisa é **entender e formular medidas propositivas que visem mitigar os altos índices de evasão e abandono na instituição de ensino**. Nesta pesquisa pretendemos: **investigar as causas do abandono na Escola Estadual Antônio Conselheiro visando à uma melhor compreensão dos motivos e as possibilidades de atuação da gestão em promover a permanência dos estudantes da EJA; descrever o abandono na educação de jovens e adultos e as ações adotadas diante desse cenário; analisar as razões que levam a não permanência na escola e o perfil de estudantes que mais evade e propor um plano de ação que possa abrandar os percentuais de desistência na modalidade**.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades: será aplicada uma entrevista semiestruturada com perguntas que auxiliarão a conhecer você (entrevistado) que faz ou fez parte da Instituição de Ensino e seus apontamentos em relação aos principais fatores que levam o aluno a deixar de frequentar ou querer abandonar a escola. Segundo a Resolução CNS 466/12, item V - DOS RISCOS E BENEFÍCIOS: *“Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo”*. Dessa forma, os riscos da pesquisa são reduzidos, limitando-se à possibilidade de desconforto emocional ao relatar experiências de evasão. As pesquisas desenvolvidas no PPGP podem ser avaliadas com uma classificação de risco mínima. Os riscos de exposição à identificação devido às informações coletadas nas entrevistas devem ser considerados, porém, será garantido o sigilo sobre a identificação dos participantes, seu anonimato e das informações e a interrupção ou cancelamento das entrevistas, caso seja necessário. Além disso, nomes fictícios serão utilizados quando for preciso citar e apresentar trechos das entrevistas, com o objetivo de prezar pelo anonimato dos respondentes.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

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

Belo Horizonte _____, de _____ 20__.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: João Gonçalo da Silva Júnior
Endereço Profissional: R. Silva Reis, 80 – Nova Vista, Belo Horizonte
CEP: 31070-230
Fone: 31 99619-6138
E-mail: joaogs.ppgp2023.see@caedufff.net

APÊNDICE H – PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL - CARTILHA PROJETO PARCERIAS



Título: CARTILHA PROJETO PARCERIAS

Subtítulo: Como o seu negócio pode ajudar no combate ao abandono escolar na EJA e fomentar o desenvolvimento local.

Selo "Comércio Amigo da EJA"



Finalidade do Produto Educacional

Esta cartilha foi elaborada como produto educacional vinculado a pesquisa de mestrado profissional em educação na Universidade de Juiz de Fora, com o objetivo de promover a participação de comerciantes e empreendedores locais no combate ao abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos.

Contexto

A EJA atende jovens e adultos que retornam à escola em busca de novas oportunidades educacionais e profissionais. Entretanto, muitos estudantes enfrentam dificuldades para conciliar estudo e trabalho, o que contribui para taxas significativas de abandono escolar. O envolvimento de empregadores e empreendedores da comunidade pode contribuir para reduzir o problema, criando condições mais favoráveis à permanência destes estudantes.

Problema Identificado

Altas taxas de abandono na EJA associadas à dificuldade de conciliar trabalho e estudo, ao cansaço decorrente das jornadas laborais e à ausência de apoio institucional no ambiente de trabalho.

Por que a EJA importa para você?

O abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é apenas um problema pedagógico; é um gargalo econômico.

- Mão de obra: Funcionários sem escolaridade completa têm mais dificuldade em operar novas tecnologias.
- Insumos: A escolaridade é o principal fundamento para o aumento de renda e poder de compra no seu bairro.

Teoria da Mudança

Acreditamos que se o comércio local valorizar o estudante, o sentimento de pertencimento aumenta e a evasão diminui.

1. **Ação:** Você ajusta 10 minutos na escala.
2. **Resultados:** O aluno não perde a primeira aula, melhorando a frequência escolar.
3. **Impactos:** Formamos um cidadão mais qualificado para o seu próprio negócio.

Checklist de Engajamento

Marque o que você pode implementar:

- ☐ **Flexibilidade Consciente:** Permitir que o funcionário saia 10 minutos antes e não se atrasar.
- ☐ **Mural de Oportunidades:** Reservar um espaço na loja para divulgar o período de matrículas na EJA.
- ☐ **Reconhecimento:** Entregar um certificado ao trabalhador-estudante (elaborado pela escola) que mantém boas notas e assiduidade.
- ☐ **Parceria de Descontos:** Oferecer um pequeno benefício (ex: café cortesia ou descontos) para clientes que apresentarem o comprovante de matrícula na EJA local.

TERMO DE ADESÃO SIMBÓLICO

Eu, _____, representante do estabelecimento _____, declaro meu apoio e comprometo-me a ser um incentivador da Educação de Jovens e Adultos, compreendendo que o conhecimento é a base para o crescimento do nosso território.

Data: __/__/2026

Assinatura: _____

Identificação da Escola

Nome da Escola: _____

Endereço: _____

Contato: _____