

**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**

**Meg Cutrim Fernandes Santos**

**Permanência na Educação de Jovens e Adultos:** desafios e perspectivas da rede  
municipal de ensino de São Luís

Juiz de Fora

2022

**Meg Cutrim Fernandes Santos**

**Permanência na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas da rede municipal de ensino de São Luís**

Dissertação apresentada como requisito parcial para conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Luís Flávio Neubert

Juiz de Fora

2022

---

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

Santos, Meg Cutrim Fernandes .

Permanência na Educação de Jovens e Adultos : desafios e perspectivas da rede municipal de ensino de São Luís / Meg Cutrim Fernandes Santos. -- 2022.

228 f.

Orientador: Prof. Dr. Luís Flávio Neubert

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2022.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Fatores extraescolares e intraescolares. 3. Permanência na EJA. 4. Conclusão da escolarização. I. Neubert, Prof. Dr. Luís Flávio , orient. II. Título.

## Meg Cutrim Fernandes Santos

### Permanência na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas da rede municipal de ensino de São Luís

Dissertação apresentada como requisito parcial para conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em: 22/03/2022

#### BANCA EXAMINADORA:



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Flavio Neubert, Professor(a)**, em 10/05/2022, às 17:09, 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 **Meg Cutrim Fernandes Santos, Usuário Externo**, em 13/05/2022, às 21:42, 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 **Sandra Fernandes Leite, Usuário Externo**, em 16/05/2022, às 20:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marco Aurelio Kistemann Junior, Professor(a)**, em 30/05/2022, às 08:58, 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](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **0718786** e o código CRC **18E2E59B**.

Dedico este estudo ao meu saudoso pai, Raimundo Mateus Fernandes Neto (*in memoriam*), meu maior incentivador, que tinha pouco estudo, mas era sábio em me aconselhar a conquistar meus sonhos e ser vitoriosa. À minha querida mãe, Liége Mary Cutrim Fernandes, professora alfabetizadora dedicada, minha inspiradora, que me ensinou a ler e a escrever e a amar um Deus único e soberano, Jeová, que me conduz, capacita e me fortalece na fé por toda vida. Ao meu amado esposo, Fábio Giovanni Santos, amigo, companheiro, ouvinte, sempre presente nos momentos felizes e desafiadores, me impulsionando a crescer. À minha irmã, Hyrley Fernandes, e ao meu único sobrinho, Levi Berg Fernandes, que são um apoio e uma alegria constante no meu viver.

## **AGRADECIMENTOS**

À Secretaria Municipal de Educação de São Luís, pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional, que tanto almejava.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e a todos os professores do PPGP, pela acolhida, atenção e aprendizado incomparáveis.

Às colegas do mestrado Débora Fortaleza, Ruth-Ane Oliveira, Célia Alves, Erika Fernandes, Euquênia Lago e Nice Cleudes, pela solidariedade e companheirismo demonstrados na elaboração dos trabalhos desenvolvidos nos intermináveis finais de semana.

Aos queridos colegas de trabalho da equipe da Superintendência da Área da Educação de Jovens e Adultos, Áurea Borges, Kyazzumym Ethany, Consolação Lima, Graça Trancoso, Flor de Liz Salles, Júnior Asser e Ana Paula Castro, que tanto contribuíram para consolidação deste estudo. Em especial, à amiga, colega de trabalho e companheira de mestrado, Claudiana Macário, muito eficiente, com quem dividi todos os anos dedicados a este mestrado, compartilhando labutas, dúvidas, conhecimentos, realizações e alegrias, principalmente nas viagens a Juiz de Fora, na sala de aula, e - porque não? - nas saídas para as compras e nas diversões sem par.

Ao professor doutor Luís Flávio Neubert, pela forma como conduziu as orientações para que essa dissertação fosse finalizada.

Às professoras mestras Mayanna Martins e Marina Terra, e à professora doutora Mônica Barreto, suportes desta dissertação, pelas orientações, incentivo e ponderações acerca do trabalho, que ajudaram a construir a pesquisa.

Aos estudantes da EJA, professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas investigadas, fundamentais para compreensão da realidade educacional da rede municipal de ensino de São Luís, permitindo-me captar, entender, assentar e escrever com legitimidade sobre os dados alcançados no arcabouço pesquisado.

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 1996, p. 33).

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O estudo de caso teve como objetivo principal investigar os desafios da permanência dos sujeitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na modalidade presencial nas Unidades de Educação Básica (UEB) que sediam essa modalidade, vinculadas à Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos (Saeja) da rede municipal de ensino de São Luís, no período de 2015 a 2019, apontando medidas que visem a atenuar uma realidade de evasão, abandono e não conclusão dos estudos regulares dos educandos. Os objetivos específicos para este estudo foram: descrever os desafios que levam à não permanência dos alunos na EJA na rede municipal de ensino de São Luís; analisar os fatores que favorecem a evasão e o abandono escolar e, conseqüentemente, a não conclusão da escolarização na EJA; e propor ações que auxiliem na elevação dos índices de permanência e certificação dos estudantes. A pesquisa foi de caráter qualitativo, com análise documental, baseada em fonte de dados de documentos oficiais e arquivos colhidos nas escolas selecionadas. Como instrumentos de investigação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os atores educacionais e aplicados questionários aos estudantes. Os resultados da ação investigativa revelaram que há diferentes fatores que contribuem para a interrupção do itinerário escolar. Sobre os fatores extraescolares foi possível apreender: a falta de interesse pelos estudos, a falta de tempo para estudar, o cansaço, o desânimo, o desemprego e a jornada excessiva de trabalho; e sobre os fatores intraescolares: o currículo pouco contextualizado, dificuldade dos estudantes em buscar ajuda dos professores, dificuldade de aprender sozinho, incompreensão dos conteúdos ministrados, falta de identidade do estudante com a modalidade e práticas metodológicas pouco adequadas à realidade das turmas da EJA. A partir da coleta dos dados e sua análise, com base no referencial teórico estudado, foi proposto um Plano de Ação Educacional (PAE) com o objetivo de propor ações que sejam capazes de minimizar os efeitos da evasão, do abandono e da baixa taxa de conclusão na EJA, nas UEB da rede municipal de ensino de São Luís. Integram o PAE as seguintes proposições: implantação de projeto de monitoramento da frequência e de escuta; implementação

de plano de estudo orientado; implantação de cursos de capacitação de iniciação à qualificação profissional; proposta de rodas de conversa entre estudantes, professores e equipe gestora; implementação de projeto de acolhimento ao público juvenil da eja; e proposta de formação continuada para docentes e gestores.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Fatores extraescolares e intraescolares. Permanência na EJA. Conclusão da escolarização.

## **ABSTRACT**

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation (CAED) of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). The case study had as main objective to investigate the challenges of the permanence of the subjects students in the Education of Youth and Adults (EJA) in person in the Basic Education Units (UEB) that host the modality, linked to the Superintendence of the Area of Education of Youth and Adults (Saeja) of the municipal education network of São Luís, in the period from 2015 to 2019, pointing out measures aimed at mitigating a reality of evasion, abandonment and failure to complete regular studies of students. The specific objectives for this study are: to describe the challenges that lead to the non-permanence of students in EJA in the municipal education network of São Luís; analyze the factors that favor school evasion and, abandonment and consequently, the failure to complete schooling at EJA and propose actions that help to increase the permanence and certification rates of students. The research will be of qualitative character, with documentary analysis, based on source of data of official documents and files collected in the selected schools. Expanding the research instruments, semi-structured interviews will be conducted with educational actors and questionnaires will be applied to students. The results of the investigative action revealed that there are different factors that contribute to the interruption of the school itinerary. Regarding extracurricular factors, it was possible to understand: lack of interest in studies, lack of time to study, fatigue, discouragement, unemployment and excessive working hours; and on intra-school factors: the poorly contextualized curriculum, students' difficulty in seeking help from teachers, difficulty learning alone, misunderstanding of the contents taught, student's lack of identity with the modality and methodological practices that are not suited to the reality of EJA classes. Based on the data collection and its analysis, based on the theoretical framework studied, an Educational Action Plan (PAE) will be proposed in order to propose actions that are capable of minimizing the effects of evasion, of abandonment and low completion in the EJA, in the UEB of the municipal education network of São Luís. The following propositions are part of the PAE: Implementation of a frequency monitoring and listening project; Implementation of a Guided Study Plan; Implementation of Training Courses from Initiation to Professional Qualification;

Proposal for Conversation Rounds between students, teachers and management team; Implementation of a project to welcome the youth public of the EJA and a proposal for continuing education for teachers and managers.

Keywords: Education Young Adults. Extracurricular and Intraschool Factors. Permanence in EJA. Completion of Schooling.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislação estadual da EJA no Maranhão (2004 - 2018) .....	50
Quadro 2 - Organização curricular da EJA - Semed de São Luís.....	55
Quadro 3 - Unidades de Educação Básica ou Unidades Integradas com EJA na rede municipal de São Luís (2021).....	57
Quadro 4 - Perfil da equipe gestora da amostra de respondentes.....	119
Quadro 5 - Síntese dos achados da investigação acerca do problema da descontinuidade dos estudos dos estudantes da EJA.....	163
Quadro 6 - Projeto de monitoramento da frequência e de escuta .....	168
Quadro 7 - Implementação de Plano de Estudo Orientado .....	169
Quadro 8 - Implantação de cursos de capacitação de iniciação à qualificação profissional.....	171
Quadro 9 - Proposta de Rodas de conversa .....	173
Quadro 10 - Implementação do Projeto “De Mãos Dadas” .....	175
Quadro 11 - Proposta de Formação continuada para docentes .....	177
Quadro 12 - Proposta de Formação continuada para gestores .....	179
Quadro 13 - Síntese de ações propostas no Plano de Ação Educacional .....	181

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução no número de matrículas na EJA no Brasil (2010-2020) .....	42
Gráfico 2 - Evolução de matrículas da EJA municipal de São Luís (2015-2019) ...	61
Gráfico 3 - Cobertura educacional por faixa etária, frequência e não frequência escolar e população residente no município de São Luís (2010).....	69
Gráfico 4 - Estudantes aprovados, reprovados e os que deixaram de frequentar a EJA na rede municipal de ensino de São Luís (2015-2019) .....	71
Gráfico 5 - Avaliação diagnóstica da EJA por níveis: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado da disciplina Língua Portuguesa (SIMAE 2018) .....	73
Gráfico 6 - Avaliação diagnóstica da EJA por níveis: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado da disciplina Matemática (SIMAE 2018).....	74
Gráfico 7 - Perfil etário da amostra de estudantes respondentes .....	103
Gráfico 8 - Perfil da renda familiar da amostra de estudantes respondentes.....	105
Gráfico 9 - Perfil dos bens no domicílio da amostra de estudantes respondentes .....	106
Gráfico 10 - Perfil da escolarização das mães e dos pais da amostra de estudantes respondentes .....	108
Gráfico 11 - Perfil dos motivos de evasão e/ou abandono da escola regular da amostra de estudantes respondentes .....	109
Gráfico 12 - Perfil dos motivos de retorno à escola da amostra de estudantes respondentes .....	110
Gráfico 13 - Perfil de profissões da amostra de estudantes respondentes .....	112
Gráfico 14 - Taxa de evasão e abandono da amostra dos estudantes que deixaram de frequentar a escola em 2019.....	115
Gráfico 15 - Perfil do tempo de docência e o tempo de docência na EJA da amostra de docentes respondentes .....	117
Gráfico 16 - Perfil acadêmico da amostra de docentes respondentes .....	118
Gráfico 17 - Motivos extraescolares que dificultam ou dificultaram a continuidade dos estudos para alunos matriculados em 2021 e em 2019 .....	124
Gráfico 18 - Motivos extraescolares que dificultam ou dificultaram a continuidade dos estudos dos alunos da amostra de professores respondentes ...	125

Gráfico 19 - Quantitativo de horas trabalhadas/dia e dias da semana trabalhados da amostra de estudantes respondentes .....	128
Gráfico 20 - Fatores intraescolares na percepção da amostra de docentes respondentes .....	148
Gráfico 21 - Percepção sobre a oferta de um ensino flexibilizado para a EJA da amostra de estudantes respondentes .....	150

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Taxa de evasão escolar da Educação Básica no Brasil no Ensino Fundamental (2010/2011 - 2017/2018*).....	39
Tabela 2 -	Taxa de evasão escolar da Educação Básica no Brasil no Ensino Médio (2010/2011 - 2017/2018*).....	39
Tabela 3 -	Taxa de migração para a EJA do Ensino Fundamental e Médio no Brasil (2010/2011- 2017/2018).....	40
Tabela 4 -	Nível de instrução das pessoas de 25 anos ou mais no Maranhão e no Brasil entre 2016 e 2019 .....	45
Tabela 5 -	Número de estabelecimentos que ofertam a EJA, por dependência administrativa e etapa de ensino (2015-2019).....	51
Tabela 6 -	Número de matrículas na EJA, por dependência administrativa, unidade da federação - Ensino Fundamental e Médio .....	51
Tabela 7 -	Número de matriculados, aprovados, reprovados e que deixaram de frequentar a EJA do EM da rede estadual de ensino do Maranhão...	52
Tabela 8 -	Número de alunos matriculados, de docentes, de coordenadores pedagógicos, de estabelecimentos e de turmas da EJA por localização e dependência administrativa (2021) .....	58
Tabela 9 -	Número de matrículas da EJA, por localização e dependência administrativa (2015 - 2019).....	60
Tabela 10 -	Composição escolar por número de docentes, de estabelecimentos e de turmas por município, localização e dependência Administrativa. (2015-2019) .....	61
Tabela 11 -	Rendimento escolar da EJA da rede municipal de ensino de São Luís (2015-2019) .....	71
Tabela 12 -	Composição escolar dos servidores da UEB Alberto Pinheiro em 2021 por ano, função, quantidade, turno e formação .....	90
Tabela 13 -	Número de matrículas em 2021 na UEB Alberto Pinheiro por etapa de escolarização e turnos .....	91
Tabela 14 -	Rendimento e movimento escolar das matrículas da UEB Alberto Pinheiro por número de aprovados, reprovados, transferidos, falecidos, deixaram de frequentar e (%) deixaram de frequentar (2015-2019).....	91

Tabela 15 -	Composição escolar dos servidores da UEB Ministro Mário Andreazza em 2021, por função, quantidade, turno e formação .....	93
Tabela 16 -	Número de matrículas em 2021 na UEB Ministro Mário Andreazza por etapa de escolarização e turnos.....	93
Tabela 17 -	Rendimento e movimento escolar das matriculas da UEB Ministro Mário Andreazza por número de aprovados, reprovados, transferidos, falecidos, deixaram de frequentar e (%) deixaram de frequentar (2015-2019).....	94
Tabela 18 -	Composição escolar dos servidores da UEB Monsenhor Frederico Chaves em 2021, por função, quantidade, turno e formação .....	95
Tabela 19 -	Número de matrículas em 2021 na EB Monsenhor Frederico Chaves por etapa de escolarização e turnos .....	95
Tabela 20 -	Rendimento e movimento escolar das matriculas da UEB Monsenhor Frederico Chaves por número de aprovados, reprovados, transferidos, falecidos, deixaram de frequentar e (%) deixaram de frequentar (2015-2019).....	96
Tabela 21 -	Quantitativo de questionários previstos e aplicados por ano e UEB..	98
Tabela 22 -	Distribuição da amostra de estudantes nos anos 2019 e 2021 por escolas, aplicação dos questionários e tipo de contato .....	98
Tabela 23 -	Fatores intraescolares na percepção da amostra de estudantes respondentes .....	137
Tabela 24 -	Percepção de outro turno presencial para a EJA da amostra de estudantes respondentes .....	149

## LISTA DE SIGLAS

ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ECFR	Escola Casa Familiar Rural
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAAED	Centro Avançado de Apoio à Educação
EJA PRO	EJA Profissionalizante
CEB	Câmara de Educação Básica
Ceja	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CF	Constituição Federal
CGU	Controladoria Geral da União
CIEE	Coordenação de Informação e Estatística Educacional
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
Covid-19	Corona Vírus Disease 2019
DCN-EJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
Deed	Diretoria de Estatísticas Educacionais
Desu	Departamento de Ensino Supletivo
Disup	Divisão de Ensino Supletivo
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
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FEE	Fórum Estadual de Educação
Fiema	Federação das Indústrias do Estado do Maranhão
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
ICMS	Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica ( )
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Infraero	Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organizações não-governamentais
PAE	Plano de Ação Educacional
Paema	Plano de Alfabetização Educadora de Jovens, Adultos e Idosos do Maranhão
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE/MA	Plano Estadual de Educação do Maranhão
Peja	Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos
PME	Plano Municipal de Educação de São Luís
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico

Proeja	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Projovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação Profissional e Ação Comunitária
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RBAC	Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa
Saeja	Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Semed	Secretaria Municipal de Educação de São Luís
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sesc	Serviço Social do Comércio
Simae	Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís
SisLAME	Sistema para Administração e Controle Escolar
UEB	Unidade de Educação Básica
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SÃO LUÍS: RETROSPECTIVA HISTÓRICO-POLÍTICA</b> .....	<b>26</b>
2.1	BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL .....	27
2.2	CONTEXTUALIZANDO A EJA NO ESTADO DO MARANHÃO .....	44
2.3	EJA DE SÃO LUÍS: TRAJETÓRIA, POLÍTICAS E DESAFIOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	53
2.3.1	<b>Recorte Temporal: desafios da permanência dos estudantes municipais da EJA entre 2015 e 2019</b> .....	<b>68</b>
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DOS FATORES QUE DIFICULTAM A PERMANÊNCIA DOS SUJEITOS ESTUDANTES DA EJA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS</b> .....	<b>76</b>
3.1	REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DA PERMANÊNCIA DO SUJEITO ESTUDANTE DA EJA .....	77
3.1.1	<b>Evasão e Abandono: concepções</b> .....	<b>80</b>
3.1.2	<b>Vieses internos e externos à escola que afetam a permanência dos estudantes</b> .....	<b>81</b>
3.2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO.....	86
3.2.1	<b>Lócus da Pesquisa</b> .....	<b>90</b>
3.2.2	<b>Coleta de dados: questionários e entrevistas</b> .....	<b>97</b>
3.3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA.....	101
3.3.1	<b>Perfil dos sujeitos estudantes da EJA</b> .....	<b>101</b>
3.3.2	<b>Perfil dos Docentes</b> .....	<b>116</b>
3.3.3	<b>Perfil da Equipe Gestora</b> .....	<b>119</b>
3.3.4	<b>Fatores extraescolares que interferem na não permanência</b> .....	<b>123</b>
3.3.5	<b>Fatores intraescolares que interferem na não permanência</b> .....	<b>135</b>
3.4	TÓPICOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	160
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSIÇÕES PARA A REDUÇÃO DO FENÔMENO DA NÃO PERMANÊNCIA NA EJA MUNICIPAL</b> .....	<b>164</b>
4.1	DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO .....	165
4.1.1	<b>Projeto “Frequência Ativa”</b> .....	<b>167</b>
4.1.2	<b>Plano de Estudo Orientado</b> .....	<b>168</b>
4.1.3	<b>Cursos de capacitação de iniciação à qualificação profissional</b> .....	<b>170</b>

4.1.4 Rodas de conversa .....	172
4.1.5 Projeto “De Mãos Dadas” .....	174
4.1.6 Formação continuada para docentes .....	176
4.1.7 Formação continuada para gestores .....	178
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	182
REFERÊNCIAS .....	185
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA EJA QUE DEIXARAM DE FREQUENTAR AS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS.....	202
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ESTUDANTES MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DA EJA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS.....	208
APÊNDICE C - ENTREVISTA DIRECIONADA AOS PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS .....	214
APÊNDICE D - ENTREVISTA DIRECIONADA AO GESTOR ESCOLAR DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS .....	219
APÊNDICE E - ENTREVISTA DIRECIONADA AO COORDENADOR(A)/APOIO PEDAGÓGICO DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS .....	222
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO ...	225
APÊNDICE G - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO .....	227

## 1 INTRODUÇÃO

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1983, p. 7).

A presente dissertação aborda os desafios da permanência dos sujeitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial nas Unidades de Educação Básica (UEB) que sediam a modalidade, e estejam vinculadas à Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos (Saeja) da rede municipal de ensino de São Luís.

A partir desse contexto, pretende-se, com este trabalho, identificar os fatores que dificultam a permanência dos estudantes na modalidade educativa, com a perspectiva de sugerir a implementação de ações possíveis que visem à elevação das taxas de permanência, e, subsequentemente, de conclusão da etapa de escolarização destes sujeitos estudantes da EJA.

Ao versar sobre o sujeito estudante da EJA, busca-se assimilar as circunstâncias que levam esses sujeitos (jovens, adultos e idosos), a frequentar a escola ao longo de sua trajetória educativa ou a abandoná-la. Essa reflexão sobre o sujeito tem como base os estudos de Paulo Freire, quando denota que “a vocação do homem é de ser sujeito” (FREIRE, 1979, p. 34) enraizado em um espaço histórico e num constante processo de vir a ser. Como ser de reflexão e ação, ele é sujeito da sua prática, concluindo-se que o simples ato de matricular-se e comparecer às aulas firma-o como sujeito.

A Educação de Jovens e Adultos, destinada àqueles que não tiveram acesso à educação na idade recomendada ou que abandonaram os sistemas regulares de ensino, foi legitimada como política pública, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, [2022]). A legislação descrita na CF/1988 para a EJA foi precedida por leis, decretos e resoluções que levaram o Estado a conceber leis específicas e definir diretrizes curriculares capazes de garantir a oferta e financiamentos destinados à EJA. Todas essas iniciativas ocorrem no sentido de preencher uma considerável lacuna latente ao longo da história da educação brasileira: o alto índice de indivíduos que deixam de frequentar as instituições educacionais, chegando à fase adulta, ainda sem a escolarização básica.

O artigo 205 da CF/1988 incorporou como princípio ser a educação “direito de todos e dever do Estado [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, [2022], recurso online). Já o artigo 208 é destinado especificamente em assegurar a oferta da Educação Básica como um direito àqueles que não usufruíram do processo comum de escolarização.

Entretanto, o endosso da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a); até então, era referenciada na história da educação brasileira apenas como Educação de Adultos e Educação Popular (LEITE, 2013).

Políticas específicas para a EJA podem representar um grande avanço, principalmente se estiverem ajustadas à realidade do estudante jovem e adulto trabalhador, criando mecanismos eficazes de cooperação entre o governo, sociedade civil, escola e empregadores, estabelecendo, assim, ações combinadas que mirem uma educação de caráter equalizador. Infelizmente, nem sempre estes valores educacionais são percebidos ao longo da vida, e, com a transferência da responsabilidade dessa modalidade de ensino para os estados e municípios, as questões aqui levantadas ficaram mais evidentes.

Existem ofertas para a EJA com metodologias próprias ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes jovens, adultos e idosos, no entanto indicadores de qualidade do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), como o Censo Escolar - realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>1</sup> e de dados estatísticos, como os do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>2</sup>, constatam que o país ainda enfrenta uma significativa dificuldade relacionada à permanência, conclusão e certificação dos sujeitos estudantes da EJA.

A EJA veio oportunizar jovens, adultos e idosos a prosseguirem seus estudos, no EF e EM, e também conferir a possibilidade de continuação do percurso de formação através do Ensino Técnico e/ou Ensino Superior. No entanto, apesar de

---

<sup>1</sup> Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pelas avaliações e exames, pelas estatísticas e indicadores, e pela gestão do conhecimento e estudos educacionais.

<sup>2</sup> IBGE se constitui no principal provedor de dados e informações do país, atendendo as necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.

existir um discurso legal nesta direção, esse direito constitucional não se efetiva plenamente diante de infortúnios que acometem o público-alvo da EJA, um tanto por sua diversidade e outro por suas nítidas carências.

Segundo dados estatísticos do IBGE (2020) e do Censo Escolar (INEP, 2020a), a evasão e o abandono escolar são problemas que afetam tanto o ensino regular quanto a EJA, e é interessante que se saiba a diferença entre esses dois termos.

O Inep (1988), faz uma diferenciação descrevendo “abandono” como a situação em que o aluno se desliga da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto que a “evasão” é descrita como situação em que o aluno sai da escola e não retorna mais para o sistema escolar. Nos dois casos, o aluno “deixou de frequentar” a escola, rompendo com sua escolarização, por um determinado tempo ou por toda vida, caindo na armadilha do reprodutivismo das relações sociais.

A expressão “deixou de frequentar” - para efeito de explicação de seu uso nesta dissertação - está sendo utilizada na mesma acepção da Cartilha do Módulo Situação do Aluno (INEP, 2021), editada com orientações para o preenchimento do Movimento e Rendimento Escolar por parte de gestores escolares. Na cartilha, explica-se que no campo “Deixou de frequentar” se encaixa o estudante que abandona o sistema de ensino antes do término do ano letivo, sem requerer formalmente a transferência, podendo este ter se evadido ou apenas ter abandonado a escola (INEP, 2021). Portanto, sob essa nomenclatura são computados todos os estudantes inseridos neste contexto, de evasão e abandono, para fins de consulta no Censo Escolar.

Acerca dos motivos deste estudo, importa informar que advêm da vivência e das ações desenvolvidas pela pesquisadora na área da EJA na Secretaria Municipal de Educação (Semed) de São Luís, Maranhão (MA). Concursada há dezoito anos na Semed, desde então vem trabalhando com esse público. Esteve atuando por cinco anos como professora e arte-educadora, na equipe do Projeto Novos Caminhos para o Mundo do Trabalho, vinculado à modalidade EJA, momento em que conheceu a realidade vivida por jovens, adultos e idosos que estão à busca de uma oportunidade de escolarização e de acesso ao trabalho e geração de renda. Uma vez findado o referido projeto, a pesquisadora passou a ter suas funções exercidas na Saeja, como técnica/coordenadora pedagógica, quando pode estar mais perto

dos desafios enfrentados pela pasta e colaborar, na medida do possível, para resoluções destes.

É válido ressaltar que, recentemente, a pesquisadora esteve interinamente (quatro meses) à frente dessa superintendência, o que lhe propiciou maior aproximação com os problemas recorrentes, entre eles a baixa permanência dos alunos até sua certificação, ou seja, o alto índice dos que deixam de frequentar a escola no EF na modalidade EJA. Atualmente, atua como formadora de professores do I Segmento da EJA na Semed e como professora de Arte na rede estadual de educação do Maranhão, no Centro Educar Mais João Francisco Lisboa.

A Saeja sedia diversos programas e projetos que fomentam um aumento de matrículas e corroboram para permanência daqueles que estão na segunda chance de escolarização, porém estas ações não têm sido suficientes para alcançar plenamente seus objetivos. Com o passar dos anos, tem sido difícil garantir a permanência nas nossas escolas e, consecutivamente, alavancar os índices educacionais do município de São Luís para patamares mais atraentes.

Mediante as especificidades do público da EJA e de dados preliminares pesquisados na esfera municipal no Inep, constatou-se que as taxas da EJA do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Luís têm se mostrado bastante preocupantes. Dentre estas, é significativa a diminuição do percentual de matrículas, estimando-se uma retração de 28,63% entre os anos 2015 e 2019, ao mesmo tempo em que se atesta um aumento das taxas de reprovação e dos que deixam de frequentar a escola.

Ao se investigar o foco principal deste estudo, indicadores de evasão e abandono na modalidade EJA da rede municipal, encontram-se altas taxas, entre 34% e 36% nos anos de recorte, evidenciando sérios problemas no sistema municipal de ensino, responsável por garantir o acesso a reingresso e permanência na escola daqueles que não puderam dar continuidade ao processo de aprendizagem (INEP, 2016b; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b).

Os dados de referência da reprovação na EJA também não são promissores. Em 2016 foi computada uma taxa de 14,74%; já em 2019, foi de 14,43%. Se comparado às escolas municipais de EF regular do país, nossos índices precisam melhorar, visto que em 2019 essa taxa foi de 5,1% para os anos iniciais e de 10,0% para os anos finais (QEDU, [2021]). Esses índices se constituem um desafio à garantia de que todos os estudantes possam concluir sua etapa de escolarização da

Educação Básica, vencendo a não permanência, e, conseqüentemente, o atraso escolar.

Diante disto, a questão norteadora desta dissertação é: que ações podem ser desenvolvidas para a permanência na escola e conclusão das etapas da Educação Básica pelos sujeitos estudantes da EJA da rede municipal de ensino de São Luís? Com este foco, serão diagnosticados, neste estudo, os fatores que levam a essas vicissitudes, numa série histórica de 5 anos (2015-2019) sobre essa realidade, nas unidades de ensino municipais que integram a EJA presencial de São Luís.

Desse modo, o objetivo geral deste estudo é investigar os desafios da permanência dos estudantes nas instituições que ofertam o EF na rede municipal de ensino de São Luís, apontando medidas que atenuem essa realidade de evasão e abandono e, conseqüentemente, de não conclusão dos estudos regulares dos educandos.

Como objetivos específicos, espera-se: (1) descrever os desafios que levam à não permanência dos alunos na EJA na rede municipal de São Luís, (2) analisar os fatores que favorecem a não permanência escolar e, em decorrência, a não conclusão da escolarização na EJA, e (3) propor ações que auxiliem na elevação das taxas de permanência e certificação dos estudantes da EJA.

Para elaboração do referencial teórico, utilizaram-se várias fontes de pesquisa que apresentam reflexões e concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos, intuindo concentrar um arcabouço de informações para dar embasamento e sustento ao presente estudo.

Dentre os teóricos e autores pesquisados, destacam-se Leite (2013; 2014a; 2014b), e Carvalho (2014) e Carvalho (2017), que descrevem os aspectos históricos e políticos da EJA e Haddad e Di Pierro (2000), que realizam estudos sobre juvenilização e processos sistemáticos e organizados de formação geral de pessoas jovens e adultas no Brasil, sob a ótica das políticas públicas.

Ainda neste viés teórico, arrolam-se Ceratti (2008), Arroyo (2005; 2011), Faria (2013), Laibida e Pryjma (2013), Oliveira (2016) e Carmo (2010), que abordam temáticas sobre permanência, evasão, abandono e baixa conclusão dos estudos dos sujeitos que ingressam na EJA; Paiva e Oliveira (2009), Farias (2012), Catelli Junior, Di Pierro e Giroto (2019), que discorrem sobre os fatores internos e externos à escola que afetam a permanência do demandante por EJA, e Tavares Júnior, Mont'Alvão e Neubert (2015) e Castro e Tavares Júnior (2016), que se debruçam

sobre as discussões que envolvem o rendimento escolar e as desigualdades sociais, entre outros.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro, introdutório, delinea brevemente o estudo em questão; sua contextualização e justificativa; os objetivos gerais e específicos; fontes teóricas; os sujeitos envolvidos e a estrutura da dissertação.

O segundo capítulo descreve aspectos históricos e políticos da EJA em nível nacional, estadual e municipal, partindo de uma contextualização geral, abordam-se documentos legais, políticas educacionais e indicadores de resultados. O capítulo destaca os principais desafios da permanência do estudante da EJA municipal, em um recorte temporal entre 2015 e 2019, foco do questionamento desta pesquisa, a partir da caracterização de indicadores educacionais da rede municipal de São Luís, que demonstram a necessidade de ações mais articuladas para esta modalidade.

No terceiro capítulo, desenvolve-se a análise dos fatores que dificultam a permanência dos sujeitos estudantes da EJA da rede municipal de São Luís, à luz dos teóricos referenciais que tratam da temática abordada, suas concepções e vieses. Será apresentado o percurso metodológico aplicado à pesquisa em sua coleta, sendo ela bibliográfica e de campo; o *lócus* e os instrumentos da pesquisa; os perfis dos sujeitos estudantes regularmente matriculados na EJA, bem como os dos docentes e equipe gestora que atuam na modalidade; e a análise e discussão dos dados obtidos, diagnosticando os fatores extra e intraescolares que interferem na não permanência na Educação de Jovens e Adultos.

No capítulo quatro, assenta-se o Plano de Ação Educacional (PAE), no qual estão detalhadas as proposições de intervenção e estratégias, com o intuito de minimizar as altas taxas de evasão e/ou abandono, e a baixa terminalidade na escolarização básica da EJA municipal. Sequencialmente, no quinto capítulo, acham-se as considerações finais acerca da pesquisa em tela e dos principais achados.

## 2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SÃO LUÍS: RETROSPECTIVA HISTÓRICO-POLÍTICA

A educação de adultos, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (CONFINTEA V, 1997, recurso online).

Este capítulo, de caráter descritivo, tem por objetivo apresentar uma retrospectiva histórica e política da implementação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no Maranhão e em São Luís, com destaque para os desafios que levam à não permanência dos estudantes da EJA na rede municipal de São Luís.

Para tanto, está organizado em três seções: a primeira dedicada a um breve apanhado histórico, político e social da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, descrevendo este cenário a partir da CF/1988, época “divisora de águas” para a EJA. Nessa seção, apresentam-se também legislações nacionais e marcos legais que regulam a EJA como modalidade de ensino, a garantia do direito subjetivo conferido, a importância das três funções básicas a ela atribuídas em lei e, ainda discussões e dados sobre matrícula, rendimento e movimento escolar relacionados a EJA na última década.

Na segunda seção, estuda-se a EJA no estado do Maranhão, delineando sua trajetória histórica, legislação e implantação como política pública no Ensino Fundamental e Médio; apresentam-se também indicadores estaduais educacionais entre os anos 2015 e 2019. Já a terceira seção traz um percurso histórico na rede municipal de São Luís, minuciando o curso da escolarização municipal na Saeja/Semed, com seus documentos norteadores, estruturação, composição curricular, programas, projetos e ações pedagógicas ali sediados.

Por fim, uma subseção elenca e compila as evidências que qualificam a dissertação, tipificando os desafios que configuram a diminuição da permanência, conclusão e certificação dos estudantes da EJA na rede municipal em questão, assim como as concepções a respeito deste problema, caracterizando indicadores

sobre matrícula, aprovação, reprovação e sobre os alunos que deixaram de frequentar a EJA municipal no período de 2015 a 2019, intervalo da pesquisa.

## 2.1 BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

O final da década de 1980 e início da década de 1990 foi marcado por um notável empenho na modernização dos sistemas de educação pública. Países engajados neste pleito despenderam recursos, tempo e dedicação para ofertar uma educação de qualidade a todos, valorizar a docência e aumentar o investimento educacional. Relevantes e substanciais encontros internacionais contribuíram para mudanças no cenário educacional mundial, políticas de remodelação foram definidas, acordos foram fortalecidos e eixos estratégicos foram traçados, entre eles a criação de sistemas nacionais de avaliação, orientados por objetivos e instrumentos comuns aos países envolvidos (BROOKE, 2012).

No caso do Brasil, a trajetória histórica da EJA é complexa e marcada por tensões entre os diferentes projetos de sociedade e as ideias sobre a finalidade específica da modalidade. Apesar de muitas conquistas e lutas ao longo das décadas, o Brasil ainda não conseguiu garantir, na prática, condições de acesso à educação para todos, como está previsto na CF/1988 (BRASIL, [2022]), e milhões de pessoas, em todas as regiões do país, ainda estão alijadas deste direito básico de todo cidadão (LIMA, 2019).

Todavia, com a redemocratização do país, novas estratégias foram adotadas no campo das políticas educacionais para jovens e adultos, com programas de alfabetização orientados por uma nova concepção de formação.

A CF/1988, foi o marco legal que assegurou à Educação de Jovens e Adultos um caráter de obrigatoriedade, como um direito amplo à Educação Básica, pública e gratuita. O artigo 208 da CF assevera que

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, [2022], recurso online).

O ingresso na década de 1990 significou para o Brasil um retorno ao sistema democrático e a necessidade de consolidação de suas bases como um país

globalmente competitivo, moderno e autônomo. O cenário era delicado para a educação, com altos índices de analfabetismo somados à imagem de que o país possuía escolas destinadas apenas a uma pequena parcela da população, contribuindo com os elevados índices de exclusão social ainda que potenciais (LEITE, 2013).

No cenário internacional, o ano de 1990 foi considerado pela Organização das Nações Unidas como Ano Internacional da Alfabetização, e, nesse mesmo ano, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. Sobre este fato e suas relações com a educação brasileira neste ano, Di Pierro e Ximenes (2011) destacam que,

No contexto internacional, o início dos anos 90 [1990] foi marcado por um evento inédito que muito prometia em relação ao futuro da educação de jovens e adultos. Em 1990, declarado pela Organização das Nações Unidas como Ano Internacional da Alfabetização, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, uma Conferência Mundial [...] Aí foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, [...] que deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de Educação Básica e capacitação aos jovens e adultos (DI PIERRO; XIMENES, 2011, p. 68).

Na oportunidade, compreendeu-se que a alfabetização de jovens e adultos é a primeira etapa da Educação Básica, promovendo a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização. Também ficou determinado que se fariam ações/programas em todos os países em desenvolvimento, entre eles, o Brasil, com amparo da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e do Banco Mundial. Ato contínuo, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, contemplando as metas e diretrizes definidas no Plano de Ação da Conferência (SHIROMA *et al.*, 2004).

Em 1996, foi promulgada a LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a). No capítulo II, seção V, artigos 37 e 38 da LDB, estão contempladas as leis específicas à modalidade EJA:

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. Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, 1996a, p. 27937).

A LDB nº 9.394/1996 organizou o sistema educacional brasileiro em dois níveis de ensino: a Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e o Ensino Superior (BRASIL, 1996a). A Educação Básica, por sua vez, pode ser ofertada nas seguintes modalidades: educação de jovens e de adultos (formal, não formal, regular), educação profissional, educação prisional, educação do campo, educação especial, educação indígena e educação a distância (EAD).

A Educação de Jovens e Adultos, descrita na lei como modalidade de ensino, é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no EF e EM na idade convencional. A lei assegura que o sujeito seja capacitado ao trabalho e ao exercício da autonomia pelos sistemas de ensino que ofertam a EJA, para que se tornem cidadãos críticos e participativos.

Aqui também se observa a superação da dimensão de ensino supletivo, e sua oferta passa a ser regulamentada na perspectiva de oportunizar a escolarização a todos aqueles que não tiveram acesso à escola ou que não concluíram o EF e EM na idade própria.

A LDB nº 9.394/1996 reafirma a institucionalização da modalidade, substituindo a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1996a). É válido citar que a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013a) altera a Lei nº 9.394/1996, no que diz respeito às disposições sobre a formação dos profissionais da educação, o que se considera um marco relevante.

Leite (2013) narra que, em 1997, aconteceu a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteas)<sup>3</sup> em Hamburgo, Alemanha, sob o tema da aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade.

Essa conferência acontece a partir de um amplo processo de consultas preparatórias (IRELAND; SPEZIA, 2014) realizadas nas cinco grandes regiões

---

<sup>3</sup> “As Confinteas são conferências internacionais que visam estabelecer parâmetros à discussão da EJA, definindo paradigmas e diretrizes que vão delinear esta modalidade de ensino no âmbito global” (SANTOS, 2016, p. 63).

mundiais consideradas pela Unesco, acrescidas da Consulta Coletiva às Organizações não-governamentais (ONG), de onde foram consolidados relatórios para a Conferência Internacional, que estabeleceu um vínculo entre a educação de jovens e adultos e o desenvolvimento sustentado e equitativo. Segundo os autores:

As Confinteas têm se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da educação de adultos. Nos últimos sessenta anos, foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos para o período entre uma Conferência e a próxima - e, em alguns momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em vários países (IRELAND; SPEZIA, 2014, p. 9).

Um importante fato que aconteceu na V Confintea foi o referencial Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) ser indicado para a EJA. Segundo a Declaração de Hamburgo, a ALV “é mais que um direito, é a chave para o século XXI” (CONFINTEA V, 1997, recurso online).

A aprendizagem ao longo da vida significa que, se uma pessoa quer aprender, ela poderá fazê-lo, independentemente do tempo e do lugar em que isso ocorrerá. Pode ser um processo de aprendizagem formal e informal, mas que possibilitará ao indivíduo desenvolver habilidades, enriquecer seus conhecimentos e aperfeiçoar qualidades e técnicas profissionais.

Embora, na década de 1990, a proposta fosse implementar políticas educacionais que garantissem uma Educação Básica para todos, o que ocorreu, de fato, foi uma omissão por parte do governo em relação à EJA. De modo que houve um levante de educadores e integrantes dos Fóruns de EJA por todo o país, almejando por um documento junto ao MEC, o que resultou na formulação do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11/2000, que incluiu as funções básicas da EJA, sendo: reparadora, equalizadora e qualificadora.

[A] função reparadora da EJA, no limite, 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, 2000a, p. 6).

[...] A função equalizadora da EJA [...] reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela

repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva [...] (BRASIL, 2000a, p. 9)

equalização [...] função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA (BRASIL, 2000a, p. 10).

A função reparadora trata do reconhecimento da igualdade ontológica do sujeito de ter acesso a um bem real e social. Já a função equalizadora destina-se à igualdade de oportunidades que possibilitem sua inserção na sociedade, no mundo do trabalho, entre outros espaços. No que se refere à função qualificadora, esta é referente à educação sucessiva, que poderá potencializar a formação do caráter, cujo desenvolvimento será incrementado no âmbito escolar (SÃO LUÍS, 2015).

Quando refletimos sobre a função qualificadora, compreende-se que ela se assenta na Aprendizagem ao Longo da Vida. Segundo o Parecer, “uma vez e quando superadas as funções de reparação e de equalização”, as deliberações para com a Educação de Jovens e Adultos deverão “encontrar seu mais marcante perfil na função qualificadora” (BRASIL, 2000a, p. 54), porque “esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA” (BRASIL, 2000a, p. 11).

A Resolução nº 1/2000 (CNE/CEB), por sua vez, no artigo 6º, determinou que cabe a cada sistema definir a sua estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, e delimitou a idade mínima para ingresso na e

ducação de jovens e adultos aos 15 anos para a etapa Fundamental do Ensino, e 17 anos para o Ensino Médio (BRASIL, 2000b).

O Parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2000a) e a Resolução nº 1/2000 (BRASIL, 2000b) deram origem às as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA), regulamentando alguns aspectos da LDB nº 9.394/1996, as quais deslocam a ideia de compensação, substituindo-a pelas de reparação e equidade, e normalizam os critérios que orientam a realização de exames.

Os supracitados instrumentos fixaram as DCN/EJA-2000, diretrizes que têm como objetivo organizar a oferta desta modalidade nos níveis fundamental e médio nas instituições que integrem a organização da educação nacional, discutindo um viés de excelência: o direito de oferta. As DCN/EJA deslocam a ideia de

compensação, substituindo-a pelas de reparação e equidade, e normatizam os critérios que orientam a realização de exames (BRASIL, 2013b).

Na década de 2000, grande parte das políticas de EJA convergiram para programas de educação à distância, formação profissional e empreendedorismo, o que resultou numa lacuna em políticas públicas para aqueles que buscavam apenas o retorno à escola, com o objetivo de concluir o processo de escolarização. Sobre isso, Jeffrey, Leite e Dombosco (2011) comentam:

Dessa forma, estão presentes os programas de atendimento a juventude na área social, sendo a educação sempre voltada para o discurso da formação do cidadão, através da garantia de escolarização, formação profissional e acesso ao mercado de trabalho, como fim último para a garantia do direito (JEFFREY; LEITE; DOMBOSCO, 2011, p. 6).

Dando continuidade à trajetória de desenvolvimento e expansão da EJA, a LDB nº 9.934/1996 determinou a elaboração de um plano em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, que estivesse em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990).

Assim, em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 10.172/2001, a qual considerou as transformações mundiais, os avanços tecnológicos, a influência do fenômeno da globalização e o desenvolvimento do conceito de Educação ao Longo da Vida (BRASIL, 2001).

Esse plano definiu 26 metas prioritárias para o decênio 2001-2011, com a intenção de alfabetizar dez milhões de jovens em cinco anos e a auspiciosa meta de erradicação do analfabetismo em dez anos. Ainda se vinculou a ele a ampliação da oferta, a produção de dados estatísticos de maneira a subsidiar o planejamento de políticas e programas na área, bem como a busca pela melhoria da qualidade da EJA (BRASIL, 2001).

Nele a EJA surge como modalidade de ensino, mas não constava em nenhum nível de Educação Básica, por conseguinte, o governo se isentou de responsabilidades relacionadas à criação e implementação de políticas públicas educacionais destinadas a jovens e adultos que não concluíram seus estudos na época certa. É pertinente reiterar que muito do que se tem hoje nas legislações brasileiras é fruto de muita luta.

A concepção de avaliar para certificar se relaciona diretamente à ideia de elevação do nível de escolaridade e ao desenvolvimento socioeconômico do sujeito, segundo a visão de Bertrand (2005 *apud* FERREIRA; RODRIGUES, 2016), assim a Portaria nº 2.270/2002 instituiu o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) como um "instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do EF e EM na idade adequada" (BRASIL, 2002, p. 12).

Esse exame nacional ainda é uma política pouco consolidada, pois, ao longo dos anos, sua execução foi marcada por grande inconstância no processo de organização e aplicação pelo Inep. Apesar da inconstância de sua realização, em um Quadro aparentemente contraditório, houve incremento do número de inscritos e de adesões por parte das Secretarias de Educação (CATELLI JUNIOR; GISI; SERRAO, 2013). O Encceja sofre críticas e é apontado como retrocesso aos demandantes da EJA. Sua implantação repercute como uma redução dos gastos com a educação pelo poder público, incentivando aos estudantes que troquem as instituições de ensino pela certificação de escolaridade (CATELLI JUNIOR; GISI; SERRAO, 2013). "O objetivo do exame é monitorar e avaliar a EJA no Brasil, entretanto, concentra-se apenas na certificação" (PEREIRA, D., 2018, p. 30).

Para atender a demanda formativa inicial e continuada de trabalhadores, em 2005, foi implantado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação Profissional e Ação Comunitária (Projovem)<sup>4</sup>. O programa foi a primeira iniciativa em políticas públicas destinadas especificamente ao público jovem. Carvalho (2017) preconiza que a meta era integrar a conclusão do EF, com a qualificação profissional e a ação comunitária. Intencionava também propiciar a inclusão digital, visando à melhoria da condição social do jovem excluído da escola, e conseqüentemente, do mercado de trabalho.

Não há dúvida de que a EJA seja capaz de enriquecer o intelecto de aprendizagem, desenvolver as habilidades humanas com vistas a uma sociedade mais humana e justa, ou seja, com uma perspectiva de uma formação do sujeito mais completo.

---

<sup>4</sup> O Projovem possibilitou a certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Qualificação Profissional em formação inicial em 18 meses. Foi legalmente instituído pela Lei nº 11.129/2005 (BRASIL, 2005a) e regulamentado pelo Decreto nº 5.557/2005 (BRASIL, 2005b).

Um diploma ou certificação atribuem dignidade, comprovam a aquisição de um conhecimento formal e até habilitam para o exercício de uma profissão, porém a educação ocorre em todo lugar e a todo momento, seja na escola, no meio doméstico ou na rua, tornando a sociedade em que se vive multicultural e, até certo ponto, saudável.

No ano de 2006, aumentaram as responsabilidades do MEC e, num esforço de investir mais recursos na educação, mais especificamente na EJA, políticas públicas incluíram as matrículas da EJA nos cálculos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)<sup>5</sup>/2007, que sofre emenda em 2020, e em programas de descentralização de recursos para as escolas; assim como em ações de provisão pública e gratuita de merenda, transporte, material escolar e livros didáticos.

O Fundeb propiciou condições para que estados e municípios pudessem atender às obrigações decorrentes da legislação (DI PIERRO, 2014). Este fundo substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)<sup>6</sup>, fundo em que a inclusão dos estudantes da EJA foi vetada, pois a Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996b) excluía a matrícula em EJA do cômputo geral das matrículas, por isso a mudança foi vista com grande expectativa, a fim de que se atingisse a meta de universalização da Educação Básica (LEITE, 2013). No entanto, no Fundeb, à EJA não foi dispensado o mesmo tratamento dado às outras modalidades da Educação Básica, fixando o fator de ponderação atribuído à EJA de 0,7 do valor de referência estabelecido às séries iniciais do EF (CARVALHO, 2014).

Recebendo menos recursos do financiamento, implicaria um baixo incentivo para dirigentes de ensino investirem na modalidade. Essa iniciativa da União gerava conflitos de interesse entre os estados e municípios quanto ao investimento nos

---

<sup>5</sup> Novo Fundeb - Emenda Constitucional nº 108 de 26 de outubro de 2020, aprovada na Câmara pela Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 15/2015 e no Senado pela PEC nº 26/2020 (BRASIL, 2020). Determina que o Fundeb seja instituído em caráter permanente em cada estado, para o desenvolvimento da Educação Básica. Aumenta a complementação de recursos pela União. Distribui percentual do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) aos municípios com melhoria na aprendizagem. Assegura a participação da sociedade no planejamento das políticas sociais.

<sup>6</sup> Criado em 1998, o Fundef é um mecanismo redistributivo entre estados e municípios de parte dos recursos vinculados para o ensino fundamental, criado pela Lei nº 9.424/1996, com vigência de dez anos (BRASIL, 1996b).

níveis e modalidades de ensino de respectiva responsabilidade, como o Ensino Médio e a Educação Infantil, suscitando o risco da Educação de Jovens e Adultos ficar em segundo plano.

Com a aprovação do Novo Fundeb no Congresso Nacional em 2020 (BRASIL, 2020), em substituição ao criado em 2007, de forma temporária, a nova emenda passou a fazer parte da Constituição Federal e se tornou um fundo permanente, que entrou em vigor a partir de 2021.

Com essa emenda, a educação brasileira passa a contar com um mecanismo de financiamento melhor e mais justo, que leva mais recursos a redes de ensino mais pobres. A emenda aumenta dos atuais 10% para 23% a participação da União no Fundo. Essa participação será elevada de forma gradual: em 2021 começará com 12%; passando para 15% em 2022; 17% em 2023; 19% em 2024; 21% em 2025; e 23% em 2026 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

A promulgação de políticas públicas educacionais, como o Novo Fundeb, impacta diretamente na vida e na história de milhões de brasileiros ansiosos por mudanças reais. Espera-se, principalmente, beneficiar, em curto espaço de tempo, estudantes que residem em regiões mais pobres do Brasil, aqueles que precisam de mais apoio para romper os ciclos de falta de perspectiva, entre estes, a classe popular de jovens, adultos e idosos, muitas vezes alijados do sistema.

O novo PNE (2014-2024), aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014, propõe-se a garantir a universalização da Educação Básica com qualidade, através de ações que vão da inclusão até a garantia de acesso de todos à educação; a permanência e conclusão de estudos; e a promoção da igualdade de direitos (BRASIL, 2014). A EJA está representada no novo PNE em três metas a serem alcançadas: metas 8, 9 e 10.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres [...] (BRASIL, 2014, p. 5).

A ênfase aqui se dá ao jovem trabalhador e à formação para o trabalho, uma vez que o jovem trabalhador poderia ser melhor qualificado se seu direito à educação tivesse sido garantido na idade certa. Para isso se propõe a correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado, prioridade aos estudantes com

rendimento escolar defasado, continuidade dos estudos após a alfabetização e oferta gratuita de educação profissional e técnica (LEITE, 2014a).

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p. 5).

Uma meta exclusivamente destinada para o público da EJA, que preconiza sua oferta gratuita, a garantia de escolarização básica, a realização de diagnóstico dos jovens e adultos com EF e EM incompletos, de chamadas públicas, de avaliação através de exames específicos, visando a aferir o grau de alfabetização daqueles com mais de quinze anos (LEITE, 2014a).

A meta 10 visa a ofertar “no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas da EJA, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014, p. 5). Neste ponto, observa-se a manutenção de oferta de programas de EJA voltados para a conclusão do EF agregado à iniciação profissional, e a conclusão do EM agregado à formação técnica (LEITE, 2014a).

Não obstante, a EJA nem sempre é contemplada nas políticas educacionais elaboradas. A Lei nº 13.415/2017, que institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, não menciona essa modalidade de ensino e não prevê nenhuma ação específica destinada ao público jovem e adulto (BRASIL, 2017a). Ainda nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, também não traz orientações específicas para essa modalidade de ensino, deixando as adaptações a cargo de estados e municípios (BRASIL, 2017b).

Apesar dos entraves ao longo dos anos, o acesso à EJA tem aumentado consideravelmente. Este fato se dá pelo amadurecimento de discussões, do envolvimento político, e até pelo interesse por parte de órgãos governamentais e instituições internacionais. Mesmo assim, não se tem conseguido a garantia da permanência dos estudantes da EJA na escola, pois a exclusão ainda é recorrente no cenário educacional brasileiro, principalmente pela baixa qualidade de ensino ofertado aos ingressantes dessa modalidade. Essa exclusão educacional gerou um acúmulo de jovens, adultos e idosos que, apesar de passarem pela escola regular,

não adquiriram a aprendizagem necessária. São denominados analfabetos funcionais, com parco domínio da leitura, escrita e cálculo.

Embora essas reflexões sejam um fato, a EJA é o resultado da ineficiência do governo em garantir, por meio de políticas públicas satisfatórias, a oferta e a permanência da criança e do adolescente nas instituições de ensino. Iniciativas em prol da modalidade, em geral, marcham na marginalidade do processo educativo brasileiro e, muitas vezes, as propostas de governo nascem das necessidades políticas de cada sistema dominante.

Algumas reformas redefiniram os rumos da política educacional no país, como já citado, entretanto, muitas delas significaram considerável retrocesso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos: além da falta de investimento no segmento, acentuaram o lugar secundário ocupado por essa modalidade de ensino e, conseqüentemente, levaram seus matriculados à desistência da escolaridade.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em 2019, cerca de 50 milhões (20,2%) de jovens, entre 14 e 29 anos, não completaram o EM, ou por terem abandonado a escola ou por nunca a terem frequentado (IBGE, 2020). No EF, o abandono precoce foi de 8,5% até os 13 anos, e de 8,1% aos 14 anos. O marco do percentual de abandono aos 15 anos, idade de entrada no EM ou na EJA, acontece em todas as regiões, sendo bem expressivo no Sul (16,3%), no Sudeste (14,9%) e no Nordeste (13,9%) (IBGE, 2020). Entre 16 e 18 anos, Norte e Nordeste exibiram percentuais de abandono entre 14% e 16,4%, saltando para, respectivamente, 26,6% e 22,2%, aos 19 anos ou mais (IBGE, 2020).

Segundo a Pnad Contínua de 2019, quando perguntados sobre o principal fator para terem abandonado ou nunca terem frequentado a escola, os homens apontaram a necessidade de trabalhar, com um contingente de 39,1%, e as mulheres apontaram a falta de interesse em estudar, com 24,1%, seguido de gravidez (23,8%), trabalho (23,8%) e a realização de afazeres domésticos (11,5%). Ter que trabalhar e a falta de interesse no estudo foram os dois principais motivos citados, alcançando um índice de 70% desses jovens, sugerindo assim a necessidade do uso de medidas que incentivem a permanência dos jovens nas instituições de educação do país (IBGE, 2020).

Os desafios da permanência do estudante brasileiro nas instituições de ensino não se limitam apenas à falta de vinculação às políticas públicas, à

desestruturação familiar ou às dificuldades de aprendizagem dos estudantes; pelo contrário, trata-se da soma de vários fatores.

Conforme o pensamento de Digiácomo (2005, p. 1), “a evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino”, e o seu combate “é um eficaz instrumento de prevenção e combate à violência e à imensa desigualdade social que assola o Brasil”.

As Tabelas 1 e 2 possibilitam uma estimativa das taxas de evasão no Brasil através dos indicadores do Fluxo Escolar<sup>7</sup> (INEP, 2012; 2013; 2014; 2015; 2016a; 2017a; 2018a; 2019a). Entre 2010 e 2018, nas séries do EF, a taxa de evasão caiu de 3,6% para 2,6%, demonstrando uma leve queda de apenas 1% em sete anos. Já para o EM, o indicativo passou de 12,1% para 8,6%, com uma redução ainda mais considerável, porém, num patamar ainda elevado, uma vez que 663 mil alunos evadiram-se da escola no mesmo período (INEP, 2012; 2013; 2014; 2015; 2016a; 2017a; 2018a; 2019a).

No 9º ano do EF, entre os anos de transição de 2014/2015, nota-se uma taxa de 7,1%, ou seja, 1,1% a menos, em comparação aos anos 2017/2018 na mesma série. No EM, a taxa de evasão foi maior na 1ª série, ficando em 10,3%, seguido pela 2ª série, com 9,4% entre 2017/2018. É oportuno salientar que os alunos que deixam de frequentar o ensino regular Fundamental e Médio por motivos intra ou extraescolares são em potencial os futuros estudantes da EJA (INEP, 2012; 2013; 2014; 2015; 2016a; 2017a; 2018a; 2019a).

---

<sup>7</sup> Indicadores de Fluxo Escolar do Inep avaliam a transição do aluno entre dois anos consecutivos, considerando as seguintes taxas: promoção, repetência, evasão escolar e migração para a EJA.

Tabela 1 - Taxa de evasão escolar da Educação Básica no Brasil no Ensino Fundamental (2010/2011 - 2017/2018\*)

Anos	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
2010/2011	3,6	2,0	5,5	1,4	1,7	1,8	1,9	2,8	4,8	4,8	5,2	7,6
2011/2012	3,3	1,7	5,2	1,2	1,4	1,6	1,7	2,6	4,5	4,4	4,9	7,3
2012/2013	3,2	1,6	5,0	1,2	1,3	1,4	1,7	2,5	4,3	4,3	4,6	7,2
2013/2014	3,0	1,5	4,8	1,1	1,2	1,3	1,5	2,4	4,0	4,2	4,4	6,7
2014/2015	3,1	1,5	5,0	1,2	1,2	1,4	1,5	2,4	4,1	4,3	4,6	7,1
2015/2016	2,7	1,5	4,3	1,1	1,1	1,3	1,4	2,3	3,6	3,9	4,0	6,0
2016/2017	2,6	1,4	4,1	1,1	1,0	1,2	1,3	2,1	3,4	3,5	3,9	5,9
2017/2018	2,6	1,4	4,0	1,3	1,2	1,3	1,3	2,1	3,3	3,5	3,6	6,0

Fonte: Adaptado de Inep (2012; 2013; 2014; 2015; 2016a; 2017a; 2018a; 2019a).

\* Taxa de evasão: proporção de alunos que em 2017 estavam matriculados na série k (etapa de ensino seriada do EF ou EM) e, em 2018, não estavam matriculados.

Tabela 2 - Taxa de evasão escolar da Educação Básica no Brasil no Ensino Médio (2010/2011 - 2017/2018\*)

Anos	Total	1ª Série	2ª Série	3ª Série
2010/2011	12,1	13,9	12,5	8,5
2011/2012	11,8	13,7	12,1	8,3
2012/2013	11,3	13,2	11,8	7,8
2013/2014	10,7	12,7	11,3	6,9
2014/2015	11,1	12,7	12,6	6,7
2015/2016	9,0	10,5	9,8	5,7
2016/2017	9,1	11,0	9,9	5,6
2017/2018	8,6	10,3	9,4	5,2

Fonte: Adaptado de Inep (2012; 2013; 2014; 2015; 2016a; 2017a; 2018a; 2019a).

\* Taxa de evasão: proporção de alunos que em 2017 estavam matriculados na série k (etapa de ensino seriada do EF ou EM) e, em 2018, não estavam matriculados.

Esse fenômeno do abandono e da evasão na escola básica atinge todos os níveis de ensino, causando prejuízos ao aluno e à coletividade. H. Silva (2015) sublinha: “A interrupção do aluno na sua trajetória escolar gera uma série de prejuízos tanto para sociedade civil como para si mesmo, pois se tornará um trabalhador sem qualificação, mal remunerado e sempre a mercê do desemprego” (SILVA, H., 2015, p. 26747).

Outro dado importante a destacar no Fluxo Escolar (INEP, 2012; 2013; 2014; 2015; 2016a; 2017a; 2018a; 2019a), que diz respeito à esta pesquisa de maneira sumária, é a taxa de migração dos alunos do Ensino Regular para a EJA, que ocorre a partir do 5º ano do EF.

No tocante a esses dados, a Tabela 3 demonstra no EF um declínio de 2,8% na taxa de migração, em 2010/2011, para 2,4% nos anos de transição entre 2017/2018, porém com pouca representatividade em termos de redução, uma vez que em 2017, 288.461 alunos migraram para a EJA, contribuindo para um outro indicador: a distorção idade-série, que em 2019 registrou 21,0%, tanto nos anos finais do EF quanto na 3ª série do EM.

Considerando as séries do EM, 2010/2011 e 2017/2018 apresentaram taxas de migração para a EJA de 1,9% e 2,6%, respectivamente, revelando um substancial aumento. O equivalente a 206.182 alunos migrados, dos 7.930.540 alunos matriculados no ensino regular do EM, em 2017 (INEP, 2012; 2013; 2014; 2015; 2016a; 2017a; 2018a; 2019a).

Tabela 3 - Taxa de Migração para a EJA do Ensino Fundamental e Médio no Brasil  
(2010/2011- 2017/2018)

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2010/2011	2,8	1,9
2011/2012	2,8	2,1
2012/2013	2,8	2,3
2013/2014	2,7	2,1
2014/2015	2,6	2,0
2015/2016	2,5	2,1
2016/2017	2,5	2,4
2017/2018	2,4	2,6

Fonte: Adaptado de Inep (2012; 2013; 2014; 2015; 2016a; 2017a; 2018a; 2019a).

A reprovação também apresenta números inquietantes, sendo mais evidente no 6º ano do EF e na 1ª série do EM. Em 2011, a taxa de reprovação no 6º ano foi

de 15,4% e de 16,6% na 1ª série do EM. Similarmente, as de 2013 e 2015 foram de 13,9% e 15,5%, por essa ordem. Analisando os dados de 2017, ainda aferiu-se um alto percentual, com 12,5% e 14,5%, respectivamente para as duas séries destacadas (INEP, 2012; 2013; 2014; 2015; 2016a; 2017a; 2018a; 2019a).

Essa base de informações fornecidas pelo Inep sugere que a escola permanece reproduzindo uma estrutura de desigualdades sociais, por meio da reprovação, da evasão, do abandono e, conseqüentemente, do fracasso escolar. Este conjunto de indicadores refletem negativamente na educação nacional, principalmente nos financiamentos destinados a essa área, onerando recursos, além de contabilizar prejuízos, como o insucesso na capacidade de desenvolvimento social.

Muitos desses repetentes e evadidos dos anos finais do EF e das séries intermediárias do EM terminam por adensar as matrículas da EJA, algo que não é tencionado. Notadamente, alguns destes que não conseguem concluir o EF, em particular, serão propícios estudantes da EJA, encontrando-se na segunda chance de escolarização e impactando no fenômeno de juvenilização<sup>8</sup> das classes da EJA.

Tem-se o entendimento de que, se houvesse estabilização na Educação Básica no país, menos pessoas enfrentariam as dificuldades integradas ao reingresso escolar, muitas vezes em situações adversas da vida, para completar sua escolarização, quer jovem ou adulto.

Dados do Inep de 2018 e 2019 atestam que a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que não completaram a Educação Básica foram, respectivamente, de 6,9% e 6,4% para os sem instrução; de 33,1% e 32,2% para os com o EF incompleto; de 8,1% e 8,0% para os com o EF completo e permaneceu estável em 4,5% para os com o EM incompleto (INEP, 2019b; 2020b). Apesar dos avanços, mais da metade da população de 25 anos ou mais de idade, no Brasil, não havia completado a educação escolar básica e obrigatória nesses anos de referência.

É importante ressaltar que elevar a escolaridade dos jovens e ampliar sua qualificação é uma forma de combater a expressiva desigualdade educacional que assola o país, principalmente entre aqueles a partir de 25 anos de idade. Além disso, especialmente em um contexto econômico desfavorável, ações nesse sentido

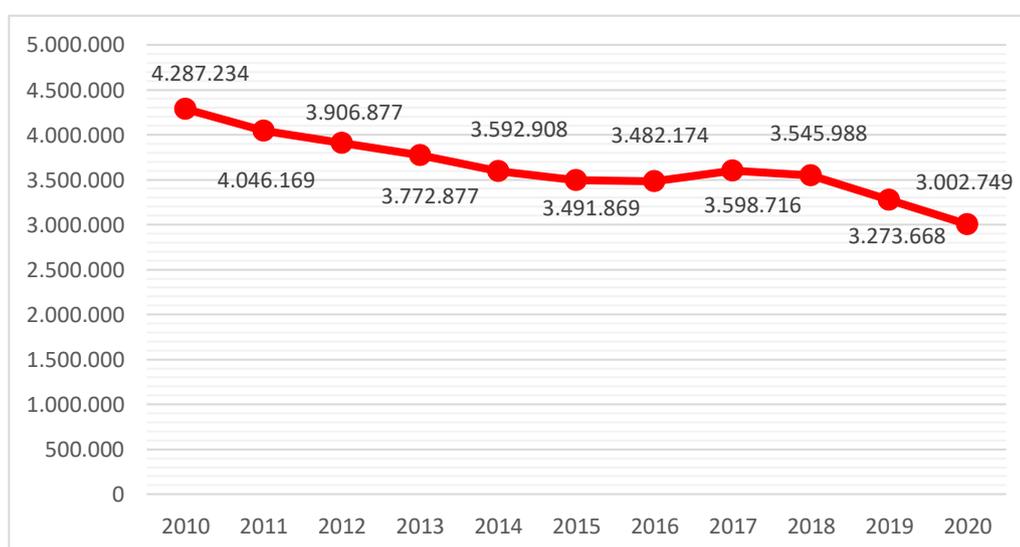
---

<sup>8</sup> Fenômeno de Juvenilização – Aumento significativo de matrículas de adolescentes a partir de 15 anos na modalidade EJA.

podem facilitar a inserção no mercado de trabalho, reduzir empregos com baixa remuneração e a alta rotatividade.

Quando se faz um paralelo entre as matrículas na EJA no Brasil nos últimos anos, segundo dados do Qedu 2010-2020 (QEDU, [2021]), a matrícula passou de 3.410.830 em 2000, para 4.287.234 em 2010, tendo, portanto, crescido em termos absolutos. No entanto, no período de 2010-2020, observou-se uma queda de 30% de matrículas da EJA, como mostra o Gráfico 1, percentual bastante significativo e motivo de investigação para muitos pesquisadores educacionais.

Gráfico 1 - Evolução no número de matrículas na EJA no Brasil (2010-2020)



Fonte: Adaptado de Qedu ([2021]).

O Gráfico 1 registra uma acentuada queda de matrículas na EJA em 2020, na ordem de 8,3% em relação ao ano de 2019. No período, foram 270 mil estudantes a menos nas salas de aula. A perda aconteceu tanto no nível fundamental (-9,7% com a redução de 187,4 mil matrículas) quanto no nível médio (-6,2% com a redução de 83,5 mil matrículas). Esse levantamento indica que 1,5 milhão de estudantes de 14 a 17 anos não frequentaram a escola, segundo o Censo Escolar (INEP, 2020a).

Esse declínio nas matrículas ao longo da década, leva a refletir que a EJA, nos padrões atuais em que se encontra, não é efetiva, tampouco atrativa, e não tem conseguido superar os problemas que vem enfrentando para garantir a permanência dos estudantes.

Segundo Arroyo (2011), faz-se necessária uma reconfiguração da EJA, de modo que se possa construir uma nova identidade para suprir as deficiências

encontradas por jovens, adultos e idosos em suas relações com o mundo e suas práticas sociais.

Todo esse conjunto de indicadores aponta que estamos em um momento novo, que exige como primeira estratégia a reconfiguração da EJA. Entretanto, essa reconfiguração não virá espontaneamente. Exige-se, pois, uma intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica no sentido de colocar-nos na agenda escolar e docente, de pesquisa, de formação e de formulação de políticas, a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educativas (ARROYO, 2011, p. 22).

Quando se analisou que, em 2004, a modalidade alcançava 5,7 milhões de pessoas e em 2020 o contingente caiu para 3 milhões, constata-se a real redução de matrículas da EJA ao longo dos anos (QEDU, [2021]). Apesar disso, o que se testemunha é que há uma considerável demanda social por EJA, pois ainda existe uma grande parcela de pessoas com baixa escolaridade e um mercado de trabalho que requer níveis cada vez mais altos de qualificação profissional.

Para explicar esse inesperado recuo de matrículas na modalidade, analistas ponderam sobre a marginalização, a ausência de horizontes de mudança social, a falta de motivação e as dificuldades para inserção nos processos de escolarização daqueles em situação de pobreza. Alguns propõem que as políticas de EJA integrem estratégias intersetoriais de desenvolvimento comunitário que articulem a formação geral e a preparação para o trabalho (DI PIERRO, 2014).

Pesquisadores educacionais também indicam que a qualidade e a relevância do ensino ofertado na EJA, a acessibilidade, a organização dos cursos e até mesmo as políticas de atendimento são fatores preponderantes para esta situação, assim como o fator de ponderação atribuído à EJA nos cálculos do Fundeb (DI PIERRO, 2014). De qualquer modo, denota-se que reside um abismo separando as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos trabalhadores e as características dos cursos nas escolas públicas.

Com base neste breve histórico, reafirma-se a necessidade de se repensar ações que não só contribuam para a continuidade do acesso, mas para a permanência do sujeito estudante da EJA. Conhecer as peculiaridades da modalidade, sua história, seu público-alvo e suas necessidades, o que demonstram seus indicadores educacionais, o currículo aplicado, são aspectos que permitirão

aludir intervenções macro e micro que auxiliem numa efetiva consolidação da Educação de Jovens e Adultos.

A seção seguinte faz uma contextualização histórica da EJA no âmbito estadual, sua legislação, seus atuais indicadores educacionais para a modalidade e as políticas mais relevantes implantadas na modalidade a partir da década de 1990.

## 2.2 CONTEXTUALIZANDO A EJA NO ESTADO DO MARANHÃO

Frente ao exposto no contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, percebe-se que a modalidade progride timidamente em meio a lutas, movimentos, conflitos e legislações que regularizam o direito dos seus sujeitos avançarem educacionalmente. Fatores sociais, econômicos e políticos promoveram a descontinuidade de políticas públicas educacionais peculiares ao atendimento do seu público-alvo, impactando diretamente na efetivação das mesmas.

Estudos evoluem para uma percepção mais aprimorada das possibilidades da EJA e seus limites, porém estabelecê-la junto às suas especificidades no sistema escolar ainda é uma árdua tarefa. A EJA precisa superar a concepção de educação compensatória ou complemento do período escolar perdido, e firmar-se como potencial modalidade educativa e formativa.

O Estado do Maranhão, em dados gerais, de acordo com IBGE (2020), possui 7.075.181 habitantes, sendo o décimo sexto estado mais populoso do Nordeste, representando 3,36% da população do país. Com área de 329.642,182 km<sup>2</sup>, ou seja, 21,36% da área da macrorregião, sua densidade demográfica é de 19,81 habitantes por km<sup>2</sup> e seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,639 (IBGE, 2020).

Comentando seus indicadores educacionais, em 2019, o Maranhão foi o estado brasileiro que apresentou maior percentual de pessoas com 25 anos ou mais de idade sem instrução: 16,6% ou 661 mil maranhenses em números absolutos, muitos destes evadidos ou em situação de abandono escolar. Na mesma faixa etária, apenas 4,7% frequentavam a escola em 2019, e, destes, apenas 36,8% terminaram a Educação Básica (IBGE, 2020).

A seguir, a Tabela 4 traz um comparativo entre as taxas de instrução das pessoas com 25 anos ou mais no Brasil e no Maranhão, entre os anos de 2016 e 2019, anos de compilação, a partir dos quais será analisado o comportamento desses índices sistemáticos.

Tabela 4 - Nível de instrução das pessoas de 25 anos ou mais no Maranhão e no Brasil entre 2016 e 2019

Grau de Instrução (%)	Ano							
	2016		2017		2018		2019	
	Brasil	MA	Brasil	MA	Brasil	MA	Brasil	MA
Sem Instrução	7,8	18,3	7,2	17,9	6,9	16,5	6,4	16,6
EF Completo	34,0	37,8	33,7	36,3	33,1	35,7	32,2	34,3
EF Incompleto	9,2	8,1	8,5	7,5	8,1	7,4	8,0	7,4
EM Completo	3,9	4,1	4,4	4,6	4,5	4,9	4,5	4,9
EM Incompleto	26,3	22,8	26,8	24,2	26,9	24,0	27,4	25,3

Fonte: Adaptada de IBGE (2020).

A Tabela 4 mostra que, no Maranhão, os esforços em erradicar o analfabetismo têm progredido lentamente. Comparativamente, no Brasil ocorre algo equivalente, com uma redução de 1,4% no mesmo intervalo. Em 2016, a taxa estava em 18,3% daqueles sem instrução no estado e nos anos seguintes permaneceram similares.

Esses dados demonstram que o histórico de pessoas consideradas analfabetas funcionais diminuiu irrisoriamente e ao mesmo tempo reiteram a necessidade de investimentos na modalidade EJA, no intuito de ensejar suporte para aqueles que necessitam e querem voltar a estudar, completando seus estudos.

A taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos, em 2019, foi de 86,4%, isto é, 0,7% acima do registrado em 2018. Já entre os de 18 a 24 anos de idade, a taxa de escolarização diminuiu 0,7%, saindo de 28,7% em 2018, para 28% em 2019.

Quanto à taxa de analfabetismo, em 2019, havia 823 mil pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a 15,6%; a 4ª maior taxa de analfabetismo dentre as unidades da federação, perdendo apenas para os estados de Alagoas (17,1%), Paraíba (16,1%) e Piauí (16%). A taxa de analfabetismo do Brasil era de 6,6%, no período.

Historicamente, a EJA no Maranhão teve seu principal marco ancorado na década de 1970, com o surgimento do Centro de Estudos Supletivos do Estado do Maranhão, em 1975, conveniado com o MEC, a Secretaria de Educação e o Departamento de Ensino Supletivo (Desu), inicialmente funcionando o curso supletivo de 1º grau (5ª a 8ª séries).

No entanto, o marco inicial da EJA ocorre em 1947, quando o MEC realiza a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. O Estado do Maranhão realizou o Curso de Alfabetização de Adultos, financiado pelo Movimento de Educação de Base (MEB) de 1960, que se consolidou como o primeiro programa de EJA em nível estadual (CARVALHO, 2014).

Posto isto, a partir dos princípios da CF/1988, as instâncias estaduais e municipais têm autonomia ou adquirem identidade própria na seguridade do direito à educação.

Em um país federativo como o Brasil, cumprem assinalar a existência de constituições estaduais, as leis orgânicas dos municípios, autônomas nas suas competências. Elas podem explicitar um princípio geral, adequar a sua realidade e fazer avançar o direito à educação (CURY, 1994, p. 570).

Em 1978, cria-se a Banca Permanente de Exames Supletivos<sup>9</sup> no estado do Maranhão, com a finalidade de oferecer exames para a conclusão e/ou certificação em nível fundamental e médio, atendendo casos considerados especiais.

Entre os casos estão candidatos aprovados em exame supletivo; reprovados no EF ou no EM que tenham sido aprovados em concurso; processo seletivo e/ou vestibular; aqueles que não lograram aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); alunos de cursos de EJA reprovados em até duas disciplinas do EF e três do EM; e os que necessitem comprovar certificação para efeito empregatício ou ascensão funcional (MARANHÃO, 2001).

Nos anos 1990, registra-se que o sistema educacional do Estado, apresentava uma base institucional fragilizada pelas constantes reformas administrativas que comprometiam os sistemas gestores em seus diversos níveis. Aliada a isso, existia uma rotatividade dos dirigentes, contribuindo sobretudo para a descontinuidade das ações educativas vigentes, principalmente as que diziam respeito à EJA. Com esse cenário prévio é elaborado o Plano Decenal do Estado do Maranhão (MARANHÃO, 1994).

---

<sup>9</sup> Banca Permanente de Exames Supletivos - destinada a candidatos que não tiveram oportunidade de estudos na idade própria e que necessitam da conclusão dos níveis fundamental e/ou médio para elevação de sua escolaridade e inserção no mercado de trabalho.

Logo após a promulgação da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), foram legitimadas várias medidas legais e práticas direcionadas ao atendimento educacional ofertado à modalidade EJA no estado, assim como foram desenvolvidos vários programas e projetos, de abrangência nacional, em articulação com o Governo Federal, por meio do MEC e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) 2004-2019 (BRASIL, 2021a).

Entre os anos de 1995 e 1998, a Coordenadoria de Ensino Especial - Divisão de Ensino Supletivo (Disup), que acompanhava o Ensino Supletivo, lançou alguns desses programas e projetos, entre eles, destaque para o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos (Peja) e o Telecurso 2000 – Ensino Fundamental.

Em 2001, o Centro de Estudos Supletivos, criado pela Resolução nº 197/1975, muda de denominação para Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) e seus Núcleos Avançados, pela Resolução nº 235/2001, passaram a ofertar o ensino semipresencial - Sistema Modular para a EJA<sup>10</sup>, aplicação de exames estaduais e certificação de demais exames nos níveis fundamental e médio (MARANHÃO, 2001).

Apesar dessa oferta flexibilizada de cursos e certificação, o Ceja vem demonstrando redução no número de matrículas desde 2010, quando computou 1.763 alunos. Em 2013 e 2015, 1.003 e 563 alunos, respectivamente (QEDU, [2021]).

No ano de 2020, apenas 410 estudantes matriculados. Como se constata, em dez anos, um percentual de 76% a menos de procura. Isso pode ser explicado pela falta de demanda, pelo desinteresse nesta modalidade de oferta ou até mesmo pela falta de informação de como se dá a oferta no Ceja. De acordo com Carvalho (2017):

Se fosse entendido o real objetivo do sistema modular, teríamos grandes resultados, infelizmente não é o que vem acontecendo [...] O sistema funciona quando bem orientado, como todo ensino à distância precisa de acompanhamento sério com professores qualificados para o atendimento (CARVALHO, 2017, p. 55).

---

<sup>10</sup> O Sistema Modular é uma metodologia de ensino individualizado que permite aos alunos que não dispõem de tempo para frequentar cursos presenciais, possam dar continuidade a sua escolarização, garantindo-lhes a Educação Básica, segundo o que determina o artigo 37º da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a).

Em articulação com o Governo Federal, em 2004, através do MEC, a rede estadual sediou muitos programas federais. O Programa Brasil Alfabetizado (PBA)<sup>11</sup> é um deles, realizado na rede desde sua primeira edição, assim como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) que aconteceu de 2008 a 2014.

O ano de 2008 materializou uma política educacional muito importante para o estado que atingiu seus 217 municípios. Foi lançado o Plano de Alfabetização Educadora de Jovens, Adultos e Idosos do Maranhão (Paema) durante a I Conferência Estadual de Educação Alfabetizadora de Jovens, Adultos e Idosos do Maranhão.

O Paema foi uma política de apoio aos alfabetizandos, de estímulo e acesso à leitura, à formação inicial e continuada de educadores, ao acompanhamento pedagógico e à avaliação permanente por meio de uma política educacional de reestruturação da EJA, alfabetizando cerca de 769.886 maranhenses naquele ano (LINHARES; LEITE, 2009). Tinha previsão de execução entre 2008 e 2011, mas foi interrompido em 2009 com a mudança de governo, explicitando mais uma vez que muitas políticas que deveriam ser de Estado acabam tornando-se de Governo, modificando-se de acordo com os interesses do gestor estadual vigente.

A Proposta Curricular Reformulada do Curso de Ensino Médio para a EJA em vigor foi instituída em 2013 pelo Conselho Municipal de Educação (CME) e contempla duas etapas, com duração de 1.000 horas cada, totalizando o tempo escolar de 2.000 horas, sua sistematização seguiu os mesmos moldes de produção coletiva da Proposta Curricular do Ensino Fundamental (SÃO LUÍS, 2007), organizada em quatro etapas, com duração de 800 horas cada, totalizando o tempo escolar de 3.200 horas.

Aprovado pela Lei nº 10.099/2014, o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE/MA) de 2014 a 2024 é composto por um conjunto de 22 metas e 315 estratégias, que têm por objetivos assegurar as condições básicas no processo de ensino-aprendizagem; a concretização da aprendizagem escolar; a superação do

---

<sup>11</sup> O PBA é um programa realizado pelo MEC desde 2003, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. Seu objetivo visa a promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, e contribuir para a universalização do Ensino Fundamental no Brasil.

analfabetismo; e a elevação dos níveis de qualidade da educação no estado, e conseqüentemente, nos municípios (MARANHÃO, 2014). Sua avaliação e monitoramento são feitos pela coordenação do Fórum Estadual de Educação (FEE).

Consoante ao PNE, o PEE/MA reconhece em suas diretrizes e metas a necessidade de oportunizar a ampliação do acesso e da melhoria das condições de permanência do estudante da modalidade educativa EJA, contemplada nas metas 10 e 11. Com destaque para a estratégia 11.4 que garante: “[...] o acesso e permanência a estudantes da EJA I no Ensino Fundamental e Médio com isonomia de condições às outras modalidades de Educação Básica, com possibilidade de acesso à universidade pública e gratuita” (MARANHÃO, 2014, p. 24).

Entre 2015 e 2017, realizou-se o programa federal Jornada de Mobilização Pela Alfabetização no Maranhão: “Sim, Eu Posso!” - Círculo de Cultura<sup>12</sup>, implementado no Maranhão pelo Decreto nº 30.612/2015 (MARANHÃO, 2015). Com base nos dados do PNE, observou-se um crescimento na taxa de alfabetização de jovens, adultos e idosos no estado na proporção de 78,6%, em 2007, para 83,3%, em 2017 (BRASIL, 2014).

No mesmo período, implementou-se também o Projovem Urbano, destinado a jovens com 18 a 29 anos residentes em áreas urbanas, com o objetivo de reintegrá-los ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover sua formação cidadã e qualificação profissional.

Considerado estes aspectos históricos, o Quadro 1 apresenta uma síntese da legislação estadual direcionada à EJA e dos marcos legais da modalidade no Maranhão entre os anos 2004 e 2018.

---

<sup>12</sup> Jornada de Mobilização Pela Alfabetização no Maranhão: “Sim, Eu Posso!” – Círculo de Cultura que se insere no bojo da Mobilização para Alfabetização de Jovens e Adultos, uma das treze ações do Programa Escola Digna do Governo Flávio Dino, ação integrante do Plano Mais IDH, instituído pelo Decreto n. 30.612/2015 (MARANHÃO, 2015).

Quadro 1 - Legislação estadual da EJA no Maranhão (2004 - 2018)

Parecer/ Resolução	O que estabelece
Resolução nº 64/2004	Aprova a Proposta Pedagógica do Curso Sistema Modular Ensino Médio, modalidade de Educação de Jovens e Adultos, neste estado.
Resolução nº 144/2006	Estabelece normas para Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão.
Resolução nº 255/2006	Dispõe sobre Estágio de Educação Profissional Técnica de nível médio e do Ensino Médio inclusive nas modalidades da Educação especial e de Educação de Jovens e Adultos para o Sistema de Ensino do Maranhão.
Resolução nº 262/2007	Aprova Proposta Curricular do Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos.
Resolução nº 287/2007	Dá nova redação ao Art. 31 do Regimento Escolar e das normas regulamentadoras da Banca Permanente de Exames Supletivos do Centro de Educação de Jovens e Adultos, nesta cidade.
Resolução nº 02/2011	Estabelece normas para a oferta da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências.
Resolução nº 12/2013	Estabelece normas para a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio, com utilização dos resultados do Enem.
Resolução nº 33/2013	Aprova Proposta Curricular Reformulada do Curso de Ensino Médio para Jovens, Adultos e Idosos.
Resolução nº 21/2015	Estabelece normas para o atendimento, nas etapas e modalidades da Educação Básica, a jovens e adultos privados de liberdade, do Sistema Prisional do Estado do Maranhão.
Resolução nº 33/2015	Estabelece normas para o atendimento, nas etapas e modalidades da Educação Básica, a adolescentes em cumprimento de medidas cautelares e socioeducativas, no Estado do Maranhão.
Resolução nº 29/2018	Estabelece normas para a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio, com utilização dos resultados do Enem, no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências.

Fonte: Adaptado de Maranhão ([2020]).

Todos esses marcos legais foram fundamentais para o desenvolvimento da modalidade em nível de estado e serviram de suporte para regulamentações nos municípios em que é ofertada, porém, segundo Carvalho (2017), nem todos favorecem de maneira assertiva à EJA, contribuindo para o aumento da permanência do seu público-alvo.

[...]foi comum a existência de diversos programas e projetos que, a cada gestão, mudavam apenas “a capa”, mas continuavam com as mesmas finalidades, objetivos e metodologias que não favoreciam desenvolvimento intelectual nem social aos participantes, pois eram aligeirados, desorganizados, assistencialistas, enfim, deixavam muito a desejar (CARVALHO, 2017, p. 27).

Na rede estadual, a EJA está distribuída em cursos presenciais ofertados para o EF e o EM, nos estabelecimentos escolares, no sistema penitenciário ou prisional, em unidades de medidas socioeducativas e na educação especial; cursos semipresenciais (sistema modular) para o EF e o EM; programas de alfabetização do MEC e projetos estaduais; e exames supletivos nos dois níveis de ensino.

A Tabela 5 demonstra que, entre 2015 e 2018, houve um equilíbrio por parte dos governos na abertura de estabelecimentos de EJA, diferente de 2019, que registrou um aumento de escolas no EM em relação ao EF. É possível observar uma redução do número de estabelecimentos de EF e o aumento da abertura no EM, indicando que esta etapa tem maior procura e que um número elevado da população jovem, adulta e idosa fora da escola, apesar das dificuldades, tem buscado meios de dar prosseguimento aos estudos na Educação Básica, sinalizando a importância da manutenção da modalidade.

Tabela 5 - Número de estabelecimentos que ofertam a EJA, por dependência administrativa e etapa de ensino (2015-2019)

Ano	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Total	Estadual	Municipal	Total	Estadual	Municipal
2015	3070	87	2983	225	212	13
2016	2592	65	2527	238	219	19
2017	2971	70	2901	239	218	21
2018	2739	63	2676	227	212	15
2019	2626	64	2562	373	360	13

Fonte: Adaptada de Inep (2016b; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b).

Ilustrando o número de matrículas na modalidade de ensino no estado do Maranhão, dentro do período estabelecido por esta pesquisa, tem-se a Tabela 6, que discrimina as etapas de ensino no âmbito das redes estadual e municipal.

Tabela 6 - Número de matrículas na EJA, por dependência administrativa, unidade da federação - Ensino Fundamental e Médio

Ano	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Total	Estadual	Municipal	Total <sup>5</sup>	Estadual	Municipal
2015	135.593	4.405	131.188	23.456	22.835	621
2016	113.453	3.519	109.934	23.631	22.867	764
2017	139.419	3.278	136.141	23.761	23.022	739
2018	135.102	3.265	131.837	23.609	22.989	620
2019	131.133	3.347	127.786	27.384	26.606	778

Fonte: Adaptada de Inep (2016b; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b).

Analisando a Tabela 6, visualiza-se que os matriculados no EF no estado somam uma pequena parcela, haja vista o atendimento prioritário da rede estadual ser ao EM, em decorrência do processo de municipalização<sup>13</sup> do EF. Apesar de ser prioridade, o número de matrículas tem registrado poucas alterações quanto ao acréscimo ou decréscimo no EM. Já no nível fundamental, vem diminuindo gradativamente.

No que tange aos indicadores de rendimento do estado, relembram-se as indagações de Haddad (2007), que diz ser a evasão escolar reconhecidamente alta na EJA, devido a vários fatores internos e externos, e que é preciso superá-los, incentivando a permanência dos sujeitos estudantes da EJA. Carmo (2010, p. 3) assevera: “[...] a evasão escolar está presente em qualquer lugar onde esteja estabelecida a educação escolarizada, em todas as faixas etárias, em maior ou menor grau conforme a classe econômica do aluno ou sua família”. Nessa direção, reporta-se à Tabela 7 a seguir, que traz um recorte<sup>14</sup> mais específico, dentro do número de matrículas computadas no EM principal foco da rede estadual, apresentando o número de estudantes aprovados, reprovados e os que deixaram de frequentar os centros de Ensino Médio.

Tabela 7 - Número de matriculados, aprovados, reprovados e que deixaram de frequentar a EJA do EM da rede estadual de ensino do Maranhão

Ano	Matrícula	Aprovados		Reprovados		Deixaram de Frequentar	
2015	14.016	7.305	52,11%	1.339	9,55%	5.372	38,32%
2016	14.202	7.913	55,71%	1.357	9,55%	4.932	34,72%
2017	12.366	7.507	60,70%	784	6,33%	4.075	32,95%
2018	15.481	9.191	59,36%	1.743	11,25%	4.547	29,37%
2019	12.057	6.077	50,40%	1.515	12,56%	4.465	37,03%

Fonte: Adaptada de Inep (2016b; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b).

<sup>13</sup> Municipalização - caracteriza-se pelo processo no qual as redes municipais assumem, progressivamente, o atendimento aos estudantes de todo o EF. É uma determinação do MEC, fundamentada na LDB nº 9.394/1996, no PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e na legislação estadual por meio do Decreto nº 31.247/2015 (CARVALHO, 2017).

<sup>14</sup> O recorte de matrículas da Tabela 7, desconsidera os matriculados nas etapas de ensino da EJA e da educação profissional concomitante, subsequente e integrada à EJA, pois apresentam desenvolvimento diferenciado no que se refere à duração do período letivo e à organização do ensino. Segundo a Cartilha Situação do Aluno 2019 do Inep, se a etapa ainda não terminou, não existe a informação de rendimento, a situação declarada é “Curso em andamento” (INEP, 2021).

A partir da Tabela 7, pode-se aferir, com mais precisão, uma gradual diminuição nas matrículas na EJA no estado, no que diz respeito ao EM da EJA, principalmente em 2019, com uma queda de 13,97% em relação a 2015. O que ocorre no estado, é um reflexo do que acontece no resto do país, conforme constatado pelas estatísticas nacionais.

A Tabela também apresenta as altas percentagens de estudantes que deixaram de frequentar a EJA do EM, principalmente em 2019, com um índice de 37,03%, com o percentual de reprovados que vem aumentando igualmente, saindo de 9,55% para 12,56%. Apesar dos avanços federais e estaduais, muito ainda precisa ser feito para que se possam reverter os índices educacionais preocupantes de evasão, abandono, e inconclusão de EF, falta de ampliação e de acesso ao EM.

Consoante a isto, seria próprio dispor uma atenção especial para a EJA, com o propósito de fortalecê-la para assistir os que tiveram seu percurso de escolarização interrompido pela repetência, evasão, abandono ou pela desigualdade de oportunidades, a reingressar nos espaços educativos formativos. Por muito tempo, avanços nas políticas públicas voltadas para a universalização do EF e EM obrigatório foram priorizadas, “mantendo a modalidade em uma posição marginal na agenda governamental” (DI PIERRO; XIMENES, 2011, p. 3).

Apresentam-se na sequência, informações que possibilitarão uma visão panorâmica sobre a EJA do EF na rede municipal de São Luís, inicialmente apresentando uma parte significativa da trajetória histórica no município.

Também se caracterizam as políticas implementadas na rede, o funcionamento geral da Superintendência da Área da Educação de Jovens e Adultos, os documentos norteadores da EJA com suas resoluções e pareceres, organização e composição curricular, incluindo os desafios que levam à não permanência dos estudantes sujeitos da EJA e, por fim, os principais indicadores educacionais no período de 2015 a 2019 na rede municipal.

### 2.3 EJA DE SÃO LUÍS: TRAJETÓRIA, POLÍTICAS E DESAFIOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Segundo os dados do Censo demográfico realizado pelo IBGE (2010) da cidade de São Luís, a capital maranhense possui uma população de 1.014.837

habitantes, com uma estimativa para 2019 de 1.108.975. Possui uma área territorial de 582,984 km<sup>2</sup>, desse total, 157,56 km<sup>2</sup> estão em perímetro urbano.

O município de São Luís faz parte da Mesorregião do Norte Maranhense, Microrregião da Aglomeração Urbana de São Luís, é sede da Região de Planejamento da Ilha do Maranhão, que compõe 4 municípios: Raposa, Paço do Lumiar, São Luís e São José de Ribamar, na Região Metropolitana de São Luís.

O IDH de São Luís é de 0,768, considerado acima da média brasileira (IBGE, 2010). O 4º melhor entre todos os 1.794 municípios da região nordeste e o 3º entre as capitais da região.

Entre os anos 2005 e 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de São Luís, principal indicador de qualidade da educação no país (rendimento escolar x desempenho) registrou que, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do EF, o avanço ocorreu num ritmo menor que o da rede municipal do país, saindo de 3,6 para 4,6 nos anos iniciais, e de 2,9 para 3,8 nos anos finais (INEP, 2020b). Esses dados mostram que São Luís manteve estáveis as taxas de rendimento e desempenho escolar nos últimos anos, ficando próximas à média nacional, entretanto ainda há espaço para grandes oportunidades de melhoria em relação às taxas de distorção idade-série.

A Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de São Luís, compreendida na Educação Básica, está regulamentada pela Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996a) e pelo Decreto nº 2.264/1997, que dispõe sobre o desenvolvimento do EF no país (BRASIL, 1997). Após a promulgação da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), foram adotadas várias medidas legais e práticas no município e no estado voltadas ao atendimento de jovens e adultos, dentre elas, entre os anos 1996 e 1998, deu-se início a uma grande campanha de matrículas na EJA pela rede municipal (SÃO LUÍS, 2010).

Criada em 2002, por meio de lei, a Saeja é a pasta que atualmente supervisiona a EJA na Semed e gesta sobre as UEB que escolarizam jovens, adultos e idosos no Ensino Fundamental na modalidade presencial, no turno noturno (SÃO LUÍS, 2020).

Sobre a organização curricular da EJA municipal, as DCN/EJA discorrem, no seu art. 6º, que “cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais” (BRASIL, 2000b, p. 2).

Assim, respeitando as diretrizes e parâmetros estabelecidos para a EJA no país, a rede municipal de ensino de São Luís oferta a modalidade no EF por Segmentos e Fases. Estruturando as fases com duração de 800 horas cada, num total de 3.200 horas de tempo escolar, em 800 dias letivos, como ilustra o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Organização curricular da EJA - Semed de São Luís

Segmentos da Educação de Jovens e Adultos	Equivalência com o Ensino Fundamental	Carga Horária (h)	Dias Letivos
I Segmento	1ª Fase (1º ao 3º ano)	800	200
I Segmento	2ª Fase (4º ao 5º ano)	800	200
II Segmento	1ª Fase (6º ao 7º ano)	800	200
II Segmento	2ª Fase (8º ao 9º ano)	800	200
Total	4 anos	3.200	800

Fonte: Adaptado de São Luís (2010).

Consoante o caderno Orientações sobre Organização e Funcionamento da EJA Municipal (SÃO LUÍS, 2020, p. 1), esta modalidade tem como objetivo “ofertar Educação de Jovens e Adultos de qualidade à população de 15 anos ou mais matriculada nas escolas da rede municipal”. E sua missão consiste em:

Garantir o acesso e permanência à escola para os que não tiveram as oportunidades educacionais apropriadas em idade regular, e promover o reingresso daqueles que não puderam dar continuidade ao processo de aprendizagem, de modo que participem politicamente e produtivamente nas relações sociais, através do desenvolvimento da sua autonomia intelectual e social visando proporcionar a formação e qualificação de cidadãos com valores éticos e morais, aptos a lidar com as exigências da sociedade e do mundo do trabalho (SÃO LUÍS, 2020, p. 3).

As ações da Saeja são orientadas por uma perspectiva de gestão voltada para um ensino de qualidade, no sentido de evitar a evasão, o abandono e a repetência escolar, buscando alternativas que atendam aos interesses da comunidade escolar que se matricula na EJA. A garantia dos saberes deve ocorrer não somente no ingresso ou reingresso escolar, mas também na permanência e sucesso do sujeito estudante da EJA na escola (SÃO LUÍS, 2020).

Atualmente a Semed gerencia 161 escolas de EF, das quais 57 ofertam a Educação de Jovens e Adultos e são coordenadas pela Saeja: 43 localizadas na zona urbana e 14 na zona rural.

A territorialidade de oferta de escolas (Unidades de Educação Básica ou Unidades Integradas) na qual está inserida a EJA na secretaria, segue o parâmetro de divisão por núcleos, num total de 7, nomeados: Centro, Anil, Coroadinho, Cidade Operária, Itaqui-Bacanga, Turu-Bequimão e Rural. O Quadro 3, a seguir, lista os núcleos e as respectivas escolas atendidas pela Saeja.

Quadro 3 - Unidades de Educação Básica ou Unidades Integradas com EJA na rede municipal de São Luís (2021)

Núcleo	UEB ou Unidade Integrada	Núcleo	UEB ou Unidade Integrada
Anil	UEB Ens. Fund. Neto Guterres	Coroadinho	UEB Ens. Fund. João Lima Sobrinho
	UEB Ens. Fund. Newton Neves		UEB Ens. Fund. José Cupertino
	UEB Ens. Fund. Primavera		UEB Ens. Fund. Luís Viana
	UEB Ens. Fund. Prof Sá Valle		UEB Ens. Fund. Luís Viana - Escola Bilíngue
Centro	UEB Ens. Fund. Alberto Pinheiro		UEB Ens. Fund. Prof Rubem Almeida
	UEB Ens. Fund. Ministro Mário Andrezza		UEB Ens. Fund. Rivanda Berenice
	UEB Ens. Fund. Monsenhor Frederico Chaves		UI Duque de Caxias
Cidade Operária	UEB Ens. Fund. Ana Lúcia Chaves Fecury		Itaqui-Bacanga
	UEB Ens. Fund. Antônio Vieira	UEB Ens. Fund. Henrique De La Roque Almeida	
	UEB Ens. Fund. Cidade Olímpica	UEB Ens. Fund. Lindalva Teutônia Nunes	
	UEB Ens. Fund. Galileu Clementino R Santos	UEB Ens. Fund. Ministro Carlos Madeira	
	UEB Ens. Fund. José Ribamar Bogéa	UEB Ens. Fund. Prof Carlos Saads	
	UEB Ens. Fund. Maria José Vaz dos Santos	UEB Ens. Fund. Prof Rosália Freire	
	UEB Ens. Fund. Prof. Luís Rego	UEB Ens. Fund. Raimundo Chaves	
	UEB Ens. Fund. Prof Nascimento de Moraes	UI Vila Embratel	
	UEB Ens. Fund. Roseno de Jesus Mendes	Rural	Escola Casa Familiar Rural
	UEB Ens. Fund. Santa Clara		UEB Ens. Fund. Dom José Medeiros Delgado
	UEB Ens. Fund. Tancredo Neves		UEB Ens. Fund. Evandro Bessa - Sta Bárbara
	UEB Ens. Fund. Tancredo Neves- Anexo Isema		UEB Ens. Fund. Gomes De Sousa
	UEB Ens. Fund. Thomaz de Aquino Andrade		UEB Ens. Fund. Haydêe Chaves
	Turu-Bequimão		UEB Ens. Fund. Dr Oliveira Roma
UEB Ens. Fund. Dra Maria Alice Coutinho			UEB Ens. Fund. José Gonçalves do Amaral Raposo
UEB Ens. Fund. Governador Leonel Brizola			UEB Ens. Fund. Major José Augusto Mochel
UEB Ens. Fund. Jornalista Neiva Moreira			UEB Ens. Fund. Prof Luzenir Mata Roma
UEB Ens. Fund. Menino Jesus de Praga			UEB Ens. Fund. Salomão Fiquene
UEB Ens. Fund. Olinda Desterro			UEB Ens. Fund. São Raimundo
UEB Ens. Fund. Prof João de Souza Guimarães			UEB Ens. Fund. Saraiva Filho
UEB Ens. Fund. Prof Ronald da Silva Carvalho			UEB Ens. Fund. Uruati
			UEB Ens. Fund. Zuleide Andrade

Fonte: Adaptado de São Luís (2010).

Cabe ressaltar que as UEB, em sua maioria, dispõem de um coordenador pedagógico que experencia e auxilia na rotina escolar, e todos os núcleos usufruem de um acompanhamento técnico feito por especialistas itinerantes que detêm a responsabilidade de mediar a proposta de formação docente em seu contexto, promovendo uma reflexão sistemática do trabalho desenvolvido no cotidiano de sala de aula, favorecendo o acesso e permanência dos discentes nas instituições.

A Tabela 8 traz atualizados os dados constantes do número de estudantes matriculados, docentes, coordenadores pedagógicos, escolas e turmas que compreendem o atendimento educacional da EJA na rede municipal de ensino de São Luís.

Tabela 8 - Número de alunos matriculados, de docentes, de coordenadores pedagógicos, de estabelecimentos e de turmas da EJA por localização e dependência administrativa (2021)

Composição da EJA na Rede municipal	Urbana	Rural	Total
Alunos Matriculados	2558	741	3299
Docentes	212	47	259
Coord. Pedagógicos	34	7	41
Estabelecimentos	43	14	57
Turmas	177	47	224

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da Coordenação de Informação e Estatística Educacional/SisLAME<sup>15</sup> (2021).

O quantitativo de matrículas de 2021, conforme a Tabela 8, registrou uma significativa diminuição dos estudantes da EJA municipal, cerca de 17% menor que em 2020, quando se conferiram 3.960 alunos matriculados. Uma das hipóteses mais relevantes para esse fato é o que o Brasil e o mundo têm vivenciado nesses últimos anos, grandes desafios em virtude da crise sanitária causada pela pandemia da *Corona Vírus Disease 2019 (Covid-19)*<sup>16</sup>. Na educação não foi diferente,

<sup>15</sup> O Sistema para Administração e Controle Escolar (SisLAME) é uma ferramenta tecnológica que organiza as informações da gestão escolar da rede pública municipal implementado por meio de parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para: realização de matrícula *on-line*; acesso *on-line* às notas dos estudantes; elaboração de relatórios escolares; integração com sistemas do Inep; lançamento de dados em Diário Eletrônico; criação de diferentes projetos e solicitação de transferência de estudantes (CAED, [2021]).

<sup>16</sup> Covid-19 - O nome Covid é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, que na língua portuguesa seria "doença do coronavírus". Já o número 19 refere-se ao ano 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados. A Covid-19 é uma

ocasionando suspensão das aulas presenciais em muitos estabelecimentos de ensino, atingindo milhões de estudantes em todo o país.

O estado de pandemia trouxe uma ressignificação para a educação como nunca antes imaginada, e na EJA impactou diretamente no número de alunos frequentes em 2020 e matriculados em 2021 durante esse momento pandêmico, provocando sua diminuição.

Mesmo com a retomada das aulas na rede municipal no dia 24 de agosto de 2020 de forma não presencial, via atividades impressas entregues nas escolas e aulas on-line, muitos estudantes da EJA deixaram de frequentar ou não se matricularam no ano seguinte, alegando não se adaptarem ao novo formato de aulas remotas, principalmente os mais idosos. Esses relatos foram comprovados pela própria pesquisadora, junto aos alunos, durante o processo de pesquisa nas escolas investigadas.

Como também atesta a Tabela 8, a EJA da rede municipal atende tanto ao público urbano quanto rural, formado por jovens com faixa etária a partir de 15 anos e de sujeitos adultos que já têm um bom percurso de vida em busca de uma formação que lhes traga significado. O Parecer CEB nº 11/ 2000, que apresenta as DCN/EJA, chama atenção para a necessidade de se observar o perfil do aluno de EJA, bem como suas reais situações (BRASIL, 2000a).

Grande parte deste público é composto por trabalhadores com escasso tempo para o banco escolar; donas de casa; mães estudantes; empregadas domésticas; trabalhadores rurais; desempregados com alguma ocupação informal (construção civil, vendedores ambulantes, feirantes, etc.); idosos; portadores de necessidades especiais, apenados<sup>17</sup> e menores em conflito com a lei (SÃO LUÍS, 2010; 2020). Conforme descreve o documento que norteia o currículo da EJA:

Os que possuem habilidades de letramento textual e digital conseguem estabelecer relações nesse contexto, mas quase sempre

---

infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (sigla do inglês que significa coronavírus 2 da síndrome respiratória aguda grave), potencialmente grave, de elevada transmissibilidade. Esta doença é a responsável pelo estado de pandemia mundial declarado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>.

<sup>17</sup> Apenado – O sujeito será considerado “apenado” quando estiver em cumprimento de uma pena, ou “reeducando”, quando se encontrar em caráter de ressocialização à pena criminal.

estão em situações de subemprego, pois a sociedade atual exige em todas as instâncias os saberes sistematizados, em detrimento de outros saberes que esses jovens e adultos possuem (SÃO LUÍS, 2010, p. 70).

Muitos jovens e adultos são conscientes dos seus direitos e deveres sociais e políticos, e por isso enveredam-se pela segunda chance de escolarização, buscando uma ação pedagógica que lhes viabilize tornarem-se cidadãos atuantes, agentes de transformação social e que lhes proporcione emprego e renda dignos, porém, para isso, faz-se mister superar os desafios de se manterem na escola para prosseguirem na escolarização fundamental e se certificarem.

Ao se fazer um recorte entre os anos 2015 e 2019, alvo de análise deste estudo, observa-se que o quantitativo de matrículas da EJA na rede municipal vem apontando um declínio. Di Pierro atesta que “a oferta de oportunidades de estudo e elevação de escolaridade para jovens e adultos, entretanto, é reduzida e as matrículas vêm diminuindo” (DI PIERRO, 2014, p. 2).

Nessa perspectiva, apresenta-se a seguir a Tabela 9, que mostra dados específicos referentes às matrículas na EJA em São Luís por dependência administrativa.

Tabela 9 - Número de matrículas da EJA, por localização e dependência administrativa (2015 - 2019)

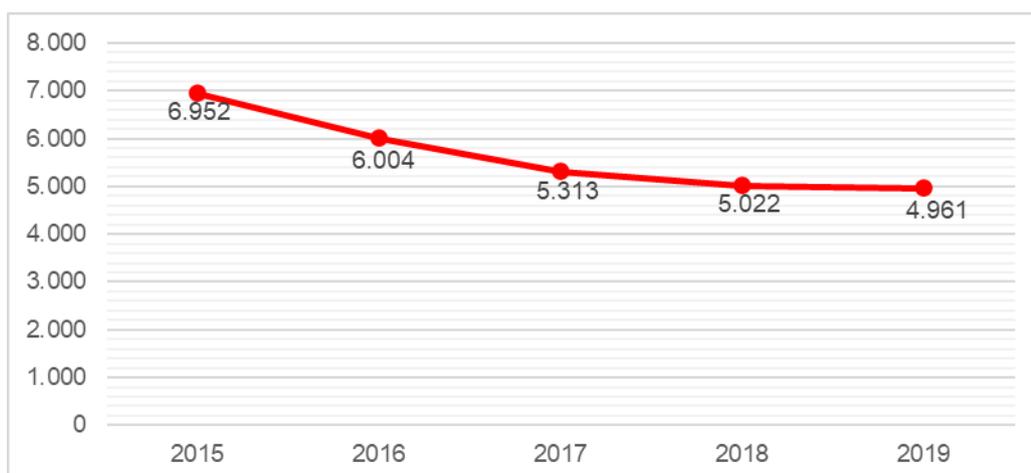
Dependência Administrativa	Ano				
	2015	2016	2017	2018	2019
Federal	707	402	399	105	270
Estadual	9.172	9.014	8.740	9.096	7.601
Municipal	6.952	6.004	5.313	5.022	4.961
Privada	6.953	2.680	2.958	2.061	1.767
Total	23.784	18.100	17.410	16.284	14.599

Fonte: Adaptada de Inep (2016b; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b).

Antes de mais nada, é preciso destacar que os dados da Tabela 9 aludem queda em todas as esferas de governo. A maior delas ocorreu na rede privada com 74, 58%, seguida da rede federal com redução de 61,8%, e em 17,12% para a rede estadual, registrando menor percentual comparativamente às demais.

Frente às matrículas na EJA nas instituições municipais em 2019, em comparação a 2015, a retração é cerca de 28,6%, como revela especificamente o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Evolução de matrículas da EJA municipal de São Luís (2015-2019)



Fonte: Adaptado de Inep (2016b; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b).

Essa retração nas matrículas é preocupante, mesmo que seja menor que as apresentadas em outras esferas como a privada e a federal, pois é na rede pública que está a maior concentração dos sujeitos da EJA. Oportunamente essa retração será analisada mais a seguir.

A respeito dos indicadores educacionais sobre quantitativos de docentes, de estabelecimentos e de turmas que assistem à Educação de Jovens e Adultos na rede municipal, estão evidenciados na Tabela 10.

Tabela 10 - Composição escolar por número de docentes, de estabelecimentos e de turmas por município, localização e dependência Administrativa. (2015-2019)

Ano	Docentes			Estabelecimentos			Turmas		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
2015	526	427	99	68	51	17	330	268	62
2016	450	357	93	64	49	15	294	237	57
2017	388	309	79	59	44	15	245	194	51
2018	360	280	80	57	42	15	238	187	51
2019	354	275	79	55	40	15	245	190	55

Fonte: Adaptada de Inep (2016b; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b).

Observando a Tabela 10, no que se refere ao número de docentes, houve um declínio de 32,69% entre os anos de 2015 e 2019. Os dados também revelam uma redução de 19,11% do número de estabelecimentos de EF que sediam a EJA, saindo de um quantitativo de 68 em 2015, para 55 em 2019. Quanto ao número de turmas que atendem a EJA nas UEB, houve uma diminuição gradativa de 25,75% em cinco anos.

A constatação da diminuição de matrículas na rede municipal merece maior investigação, uma vez que a escolarização básica ainda é uma necessidade para aqueles sujeitos analfabetos e aqueles que não conseguiram concluir o EF na idade certa, conseqüentemente, inseridos de modo precário no mundo do trabalho.

Supõe-se que arrastam-se, por anos, problemas para ofertar a EJA na rede municipal, que não divergem muito do que ocorre em âmbito nacional, pois o que se tem visto é que os jovens e adultos menos favorecidos socialmente que compõem a EJA deixam de se matricular porque na maior parte das vezes a busca dos meios de subsistência absorve todo seu tempo, seus arranjos de vida não se harmonizam com rotina escolar e os conteúdos ministrados na escola são pouco relevantes para estes sujeitos cuja vida está preenchida por inúmeras necessidades.

Um aspecto a considerar também, que leva a essa diminuição da procura na rede municipal, é o fato de alguns desses sujeitos e as autoridades públicas não internalizarem o que legitima a LDB nº 9.394/1996, no artigo 37, sobre o direito de todos a Aprendizagem ao Longo da Vida (BRASIL, 1996a). Com a falta de estímulo correto, muitos propensos estudantes da EJA não se veem como alguém com tal direito assegurado e, por isso, deixam de se matricular.

Um outro fator é a qualidade na oferta da modalidade, que, similarmente, pode acarretar nessa ausência de matrículas. O atendimento da EJA é preferencialmente no turno noturno presencial, tendo apenas uma UEB no turno vespertino, atendendo alunos da EJA exclusivamente da educação especial; o currículo, muitas vezes, é adaptado do Ensino Fundamental regular, com instrumentos de aprendizagem infantilizados e desarticulados da realidade pregressa desse aluno, assim como a falta de material didático específico para essa clientela é constante.

Finalmente pondera-se que a redução de matrículas advém do que muitos estudiosos indicam: a capacidade de compreensão dos recursos de financiamento para a EJA. Di Pierro (2014) argumenta que o fator de ponderação da EJA nos cálculos do Fundeb é muito baixo, em torno de 80% do valor atribuído às séries iniciais do EF regular, levando gestores estaduais e municipais a se desestimularem em investir na modalidade, uma vez que os gastos com a manutenção das turmas de EJA são os mesmos do EF regular.

Todos esses fatores remetem ao que se viu na Tabela 8: um aminguamento dos estabelecimentos que subsidiam a EJA, na mesma proporção da redução do

número de turmas e docentes. Com a diminuição de instituições municipais ofertando a modalidade, aumenta a distância percorrida pelo estudante até elas, ou seja, seu deslocamento, implicando recursos gastos com transporte, expondo-o a riscos provocados pela violência em seu entorno, por fim, inviabilizando o acesso à matrícula e/ou ao término de sua escolarização básica renegada outrora.

Portanto, a demanda persiste. Durante todo o ano letivo, o SisLAME tem registrado alunos sendo matriculados na rede municipal. No que diz respeito a um número mínimo de matrículas para formação de turmas de EJA, no decurso da pesquisa desses anos de estudo, não houve registro de documentos que sustentem essa restrição para abertura ou manutenção de turmas.

Numa perspectiva de reconstruir brevemente uma trajetória histórica sobre a EJA no município de São Luís, reporta-se agora ao ano de 1961, quando se criou o Exame de Madureza<sup>18</sup> ou Supletivo, como era chamado o curso de Educação de Jovens e Adultos, instituído a partir da LDB nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961).

O referido curso/exame é correspondente à EJA atual no município e era destinado aos adultos com escolaridade incompleta, na expectativa de conclusão em dois anos aglutinados em um. A rede municipal disponibilizava uma programação equivalente às etapas que lhes faltavam para completar os estudos, a fim de que prestassem o exame final (SÃO LUÍS, 2019a).

Com o passar dos anos, a oferta de matrícula na EJA no município de São Luís também contava com instituições privadas, comunitárias, filantrópicas e com organizações da sociedade civil, em parceria ou não com órgãos públicos, porém em menor número.

Em 1989, o país passou a se mobilizar com campanhas para reverter o Quadro de analfabetismo, o que culminaria com Ano Internacional da Alfabetização, idealizado pela Unesco, no ano seguinte. Essas ações foram de grande relevância para o avanço da EJA municipal, que ainda contava com matriculados apenas no I Segmento, nas duas fases.

Apoiando essa perspectiva, a Semed de São Luís fortalece as ações de planejamento para o Ano Internacional de Alfabetização, promovendo um conjunto

---

<sup>18</sup> Exame de Madureza - curso de Educação de Jovens e Adultos, que ministrava disciplinas dos obsoletos Ginásio e Colegial, com base na LDB nº 4.024/1961, para alunos com idade a partir de 16 e 19 anos, respectivamente. Exigia-se um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada etapa. Abolido pelo Decreto-Lei nº 709/1969 (SÃO LUÍS, 2019a).

integrado de iniciativas voltadas para a universalização e qualidade do ensino na modalidade EJA. Compromete-se com articulações para alfabetização popular de jovens e adultos a partir de participações em diálogos, seminários, encontros e em eventos (SÃO LUÍS, 2010).

Com a dificuldade de recebimento de livros didáticos<sup>19</sup> encaminhados pelo MEC para atender aos demandantes da EJA, a Semed teve a iniciativa de elaborar em 1992, a “Cartilha Experimental Luta, Escola e Cidadania” (SÃO LUÍS, 1992).

O tema central da Cartilha era “Conhecendo seus Direitos, Exercendo sua Cidadania”, baseado nos pressupostos teóricos do educador Paulo Freire. Apresentava uma proposta de educação como prática de mudança social e era destinada a jovens acima de 14 anos e adultos analfabetos, em 31 escolas, atingindo um total de 2.669 estudantes (SÃO LUÍS, 1992).

A Cartilha foi uma tentativa bem-sucedida de alfabetização, fato constatado pelos relatos motivadores de alunos da época, segundo a Revista Educação - São Luís (SÃO LUÍS, 1992), e por implementar conteúdos adequados para jovens, adultos e idosos, diferentes dos ministrados à crianças no EF. Entre os temas geradores estavam: terra, voto, comida, justiça, trabalho, cidadania e família, temas que dizem respeito à EJA e são facilmente compreensíveis por esse público. Ela foi reeditada em 1997, mesmo ano em que foi elaborada a Cartilha de Matemática.

Um grande avanço na EJA municipal ocorreu em 1995, ano da reestruturação organizacional da Semed de São Luís pela Lei nº 3.380/1995 (SÃO LUÍS, 1995). Criou-se a Coordenadoria de Ensino da qual a EJA fazia parte, mas não como uma pasta específica, o que foi reparado na Lei nº 3.777/1998 (SÃO LUÍS, 1998), que altera o artigo 1º e o anexo I da Lei nº 3.380/1995, instituindo a Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, coordenação que tratava especificamente das peculiaridades da EJA.

Entre 1996 e 1998, em São Luís, ocorreu uma ampla chamada pública de estudantes para o ingresso na rede municipal de educação, culminando com uma significativa matrícula na EJA, em 1998, de 21.483 estudantes, englobando as zonas urbana e rural (SÃO LUÍS, 2010).

No triênio de 1999 a 2001, o cenário da EJA começa a ganhar uma nova configuração com investimentos em ciclos de estudos, envolvendo técnicos e

---

<sup>19</sup> Os livros didáticos, chegavam sempre com o ano letivo já iniciado e não eram específicos para modalidade EJA.

professores. Esses ciclos faziam parte da política educacional do país, que propunha a primeira tentativa de uma proposta curricular nacional, por meio da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da criação de uma rede de formadores com o Programa PCN em Ação (SÃO LUÍS, 2010).

Em 2001, a Semed de São Luís introduziu na Educação de Jovens e Adultos o II Segmento, dividido em duas fases. Implantado em 5 UEB, com 9 salas de aula, 22 professores, perfazendo um atendimento de 397 alunos (SÃO LUÍS, 2010).

Nesse mesmo período, a Semed inaugurou a Escola Casa Familiar Rural (ECFR) em parceria com instituições como Alumar, Instituto Alcoa e *American Forest*. Seu principal objetivo é implantar unidades familiares de produção, nos eixos do agronegócio desenvolvidos na escola, aperfeiçoando a formação de estudantes do I e II Segmentos de EJA que trabalham na agricultura familiar.

A metodologia empregada na ECFR é pautada na pedagogia da alternância<sup>20</sup>, desenvolvendo estudos em agricultura, zootecnia, piscicultura e horticultura. O início de suas atividades contou com duas salas de aula, 6 professores e 55 alunos matriculados.

Continuando o ano de 2001, foram envidados esforços para a reelaboração da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos para o I Segmento (1ª e 2ª fases), organizada pela até então Coordenadoria de EJA.

O documento foi regulamentado pela Resolução nº 001/2001 do CME, e foi construído de forma participativa, constando objetivos, pressupostos, organização curricular, objetivos das disciplinas e sistemática de avaliação, e, por algum tempo, efetivou-se como documento norteador para consulta dos planejamentos educacionais (CARVALHO, 2017).

Em 2002, a rede municipal de ensino de São Luís sinalizava índices educacionais insuficientes, com problemas desde a estrutura das unidades de ensino até o processo pedagógico educacional empregado.

Então, entre as providências adotadas pela secretaria, houve a implementação de uma política pública de reestruturação da rede, denominada

---

<sup>20</sup> Metodologia que possibilita aos estudantes alternarem momentos teóricos e práticos em sua aprendizagem. Eles passam uma semana na escola-casa, em regime de internato, adquirindo conhecimentos teóricos referentes às disciplinas do ensino regular, do 5º ao 9º ano. Após esse período, passam duas semanas na comunidade realizando atividades agropecuárias práticas, associativismo, atividades com conteúdo em saúde, com ênfase na higiene mental, corporal e alimentar (SÃO LUÍS, 2016).

“Programa São Luís Te quero Lendo e Escrevendo”. Esse programa era estruturado em quatro eixos temáticos: Gestão, Avaliação, Rede Social Educativa e Formação Continuada de Professores, Coordenadores Pedagógicos e Gestores Escolares.

De forma mais específica, o programa tornou 2002 um ano promissor para a EJA municipal. A Prefeitura de São Luís, através da Secretaria Municipal de Governo, por meio da Lei nº 4.125/2002 (SÃO LUÍS, 2002), reorganizou a Secretaria Municipal de Educação mais uma vez, desta feita, no seu artigo 3º, estabelecendo que as coordenações de ensino passassem a ser nomeadas superintendências, e assim foi constituída a Saeja, marco importante para a modalidade, trazendo mais autonomia sobre a implementação de suas ações pedagógicas, projetos e programas.

Entre 2003 e 2006, a Saeja organizou um grupo de professores do I e II Segmentos, para iniciar as primeiras discussões pertinentes à construção de nova Proposta Curricular para a EJA, tomando como bases fundamentais a historicidade dos educandos; suas experiências; culturas; expectativa e modos de ver e de se posicionarem diante do mundo.

Porém, só em meados de 2007 e 2008, o documento foi concluído e encaminhado para o órgão que o aprovou em 06 de dezembro de 2010, pela Resolução nº 17/2010 (CARVALHO, 2017). Como eixo norteador, o documento curricular prima pela formação para o exercício da cidadania, com eixos temáticos que alicerçam os conteúdos: o mundo do trabalho; a diversidade; o meio ambiente; a cultura; a tecnologia; a política e a cidadania; a saúde e a sexualidade.

Os princípios educativos da Proposta inspiram-se nos valores da educação como bem público da sociedade, destacando-se a

Formação crítico-reflexiva e emancipatória; a Integração da escola no espaço de vivência cultural [...]; a Disciplinaridade/ Interdisciplinaridade [...]; o Letramento [...] e a Prática escolar democrática, compartilhada, cooperativa e dialógica (SÃO LUÍS, 2010, p. 6).

Nessa mesma década, é implantado pela Semed/Saeja o Programa Brasil Alfabetizado (2004-2016), visando a contribuir para a superação do analfabetismo, promovendo o acesso à educação como direito de todos em qualquer momento da vida, universalizando a alfabetização de jovens e adultos e a progressiva

continuidade dos estudos em níveis mais elevados. O PBA foi destinado tanto aos estudantes do I quanto do II Segmentos, atingindo 30.000 participantes.

Para assegurar e fortalecer o atendimento à Educação Básica e, conseqüentemente, à modalidade EJA, com a colaboração do Fórum Municipal de Educação, sociedade civil e algumas entidades representativas, foi elaborado o Plano Municipal de Educação (PME) de São Luís (2015-2024), regulamentado pela Lei nº 6.001/2015, estabelecendo 20 metas, com 300 estratégias (SÃO LUÍS, 2015).

A EJA ficou contemplada no PME (2015-2024) nas metas 8, 9 e 10, sendo a meta 8, responsável por elevar em 98% a escolaridade média da população de 15 anos ou mais (SÃO LUÍS, 2015).

Dentre as 14 estratégias contidas na meta 8, as nº 3 e nº 12 contêm desafios concretos a serem vencidos pela modalidade, como fomentar a educação para quem se encontra fora da escola e com defasagem idade-série, promover a busca ativa de jovens, adultos e idosos, e identificar os motivos de ausência e baixa frequência destes estudantes, estabelecendo, em regime de colaboração, a ampliação de matrículas na rede (SÃO LUÍS, 2015).

Na efetivação de estratégias como essas, assinala-se a iniciativa de gestores escolares e docentes na manutenção e busca dos sujeitos estudantes da EJA como a contratação de carros de som; *bike* som; e de anúncios em rádios para conquista e busca ativa de estudantes, num intuito de trazer e manter os alunos na escola até concretizarem seu processo de estudo.

Em relação à alfabetização na EJA, o destaque é para a meta 9, que incentiva “erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em, no mínimo, 75% a taxa de analfabetismo funcional no município, oportunizando a 100% dos jovens, adultos e idosos, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no EF” (SÃO LUÍS, 2015, p. 70).

Para garantir o acesso e a permanência de jovens, adultos e idosos que não tiveram oportunidade educacional devida em idade regular ao EF em escolas municipais, destaca-se a estratégia nº 2 da meta 9, e quanto a garantia da funcionalidade de programas e projetos que objetivam a ampliação de vagas, melhoria da qualidade do ensino e o atendimento à EJA, evidencia-se a instituição da estratégia nº 6, que propõe parcerias e/ou convênios com as esferas governamentais, instituições públicas e privadas e a comunidade.

São dignos de destaque alguns projetos desenvolvidos pela Semed/Saeja em parceria com outras instituições, que atenderam essas estratégias: Vida Ativa (2001-2012); Novos Caminhos para o Mundo do Trabalho (2004-2013); Educar e Incluir (iniciado em 2013); Literatura na EJA: Roda de Conversa (2015-2019); e Além da Leitura e da Escrita: Educando para o Exercício da Cidadania (2015-2018).

Por último, a meta 10 trata da “EJA na forma integrada à iniciação a qualificação profissional como forma de ampliar as possibilidades da inserção de estudantes no mundo do trabalho” (SÃO LUÍS, 2015, p. 72). Suprindo este planejamento, salientamos a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)<sup>21</sup> em 2014, do Projovem no período de 2005 a 2019 e do projeto EJA Profissionalizante (EJA PRO)<sup>22</sup> implementado nos períodos 2012 a 2014 e 2016 a 2017.

Na próxima subseção serão evidenciados os desafios da permanência dos sujeitos estudantes da EJA, a partir da caracterização de alguns indicadores educacionais municipais inerentes à EJA, como as taxas de aprovados, reprovados e dos que deixaram de frequentar a escola no recorte temporal ora definido. Além disso constarão outras contribuições pertinentes, como a cobertura educacional por faixa etária dos que frequentavam e não frequentavam a escola em 2010 e a avaliação somativa feita em 2018 na modalidade educativa. A explanação destes aspectos visa responder à questão norteadora desta dissertação.

### **2.3.1 Recorte Temporal: desafios da permanência dos estudantes municipais da EJA entre 2015 e 2019**

Efetivando compreender os desafios que diminuem a permanência dos demandantes da Educação de Jovens e Adultos do EF municipal, a partir da pesquisa documental, passa-se agora a dialogar com alguns indicadores educacionais que conferirão uma visão mais extensiva da situação desses estudantes que anseiam por uma educação de qualidade, equalizadora e qualificadora na rede municipal de ensino de São Luís.

---

<sup>21</sup> Sancionado pela Lei nº 12.513/2011, o Pronatec tem como objetivos expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica para alunos brasileiros.

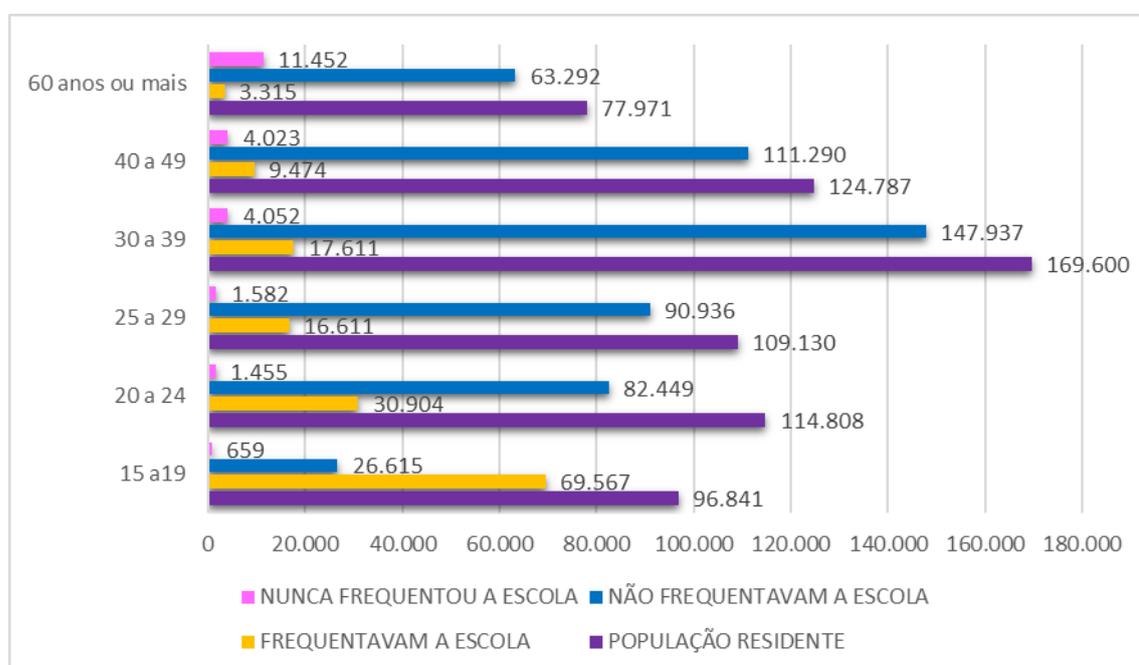
<sup>22</sup> Política de curso de iniciação à qualificação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos no EF.

Analisar esses indicadores propicia a estados e municípios que se capacitem para implementação de políticas públicas na Educação Básica.

Para que se iniciem essas discussões, o destaque é para o indicador da população que frequentava e não frequentava a escola, em relação à população residente em 2010. As faixas etárias que compreendem o público-alvo da EJA são de especial interesse para que se meça sua oferta na rede.

Os dados do Gráfico 3 refletem esses pontos críticos da cobertura educacional no município de São Luís em 2010, feitos pelo Censo.

Gráfico 3 - Cobertura educacional por faixa etária, frequência e não frequência escolar e população residente no município de São Luís (2010)



Fonte: Adaptado de IBGE (2010).

Frente aos resultados do Gráfico 3, verifica-se que a população de São Luís a partir de 15 anos, fora da escola em 2010, encontrava-se em níveis elevados. Em praticamente todas as faixas etárias, o quantitativo desse indicador educacional encontrava-se alto. A exemplo da faixa etária entre 25 e 29 anos, que registrou uma taxa de 83,33%, e entre 30 e 39 anos, com 87,22%, que estavam na mesma situação.

A premissa de indicadores como esses ajudam a monitorar o acesso, o atraso e a evasão no sistema de ensino do município, e são ferramentas que subsidiam a oferta da EJA da rede municipal no atendimento daqueles que desejam ingressar ou

reingressar no âmbito da Educação Básica, a fim de assegurar a continuidade ou terminalidade aos seus estudos.

Garantir o acesso de todas as crianças e jovens a uma instituição de ensino regular; garantir a permanência escolar com percurso entre os anos e sua conclusão sem distorções idade-série; e garantir a aprendizagem de todos os alunos na idade própria, são objetivos que, uma vez assegurados simultaneamente, colocarão o Brasil mais perto de alcançar uma educação integral com qualidade social, eficaz, pautada nos valores humanos, na inclusão, na igualdade e na promoção da justiça.

Apesar da superintendência de EJA da rede municipal ser imbuída de princípios norteadores, planejar estratégias e ações pedagógicas; captar parceiros financeiros; apoiar o incremento de programas e projetos inclusivos e de iniciação ao profissionalismo; promover formação inicial e continuada de docentes e realizar acompanhamento técnico/pedagógico itinerante, ainda assim tem sido difícil garantir a permanência do seu demandante e alavancar os índices educacionais da EJA para patamares mais meritórios.

A Tabela 11 apresenta de forma mais específica a realidade da EJA na rede municipal em relação ao número de estudantes aprovados, reprovados e os que deixaram de frequentar em suas UEB.

É válido lembrar que a nomenclatura utilizada aqui “Deixou de frequentar”, refere-se aos estudantes que evadem ou abandonam a escola. A Cartilha do Módulo Situação do Aluno 2020: conceitos e orientações (INEP, 2021) orienta gestores a preencher o Movimento e Rendimento Escolar, esta nomenclatura é utilizada para os que evadem ou abandonam o sistema de ensino antes do encerramento do ano letivo, sem solicitação de transferência.

**Deixou de frequentar:** quando o aluno abandonou a escola antes do término do ano letivo, sem requerer formalmente a transferência.

**Aprovado:** o aluno alcançou os critérios mínimos para a conclusão satisfatória da etapa de ensino que estava cursando e está apto a ser matriculado na etapa seguinte no próximo ano letivo.

**Reprovado:** o aluno não alcançou os critérios mínimos para a conclusão da etapa de ensino que estava cursando e, portanto, não está apto a ser matriculado na etapa seguinte no próximo ano letivo (INEP, 2021, p. 8, grifo nosso).

Tabela 11 - Rendimento escolar da EJA da rede municipal de ensino de São Luís  
(2015-2019)

Ano	Matrícula	Aprovados	Reprovados	Deixaram de Frequentar
2015	6.952	2.482 35,70%	532 7,65%	2.365 34,01%
2016	6.004	2.286 38,07%	885 14,74%	2.180 36,30%
2017	5.313	2.313 43,53%	605 11,38%	1.857 34,95%
2018	5.022	2.185 43,50%	601 11,96%	1.823 36,30%
2019	4.961	2.114 42,61%	716 14,43%	1.760 35,47%

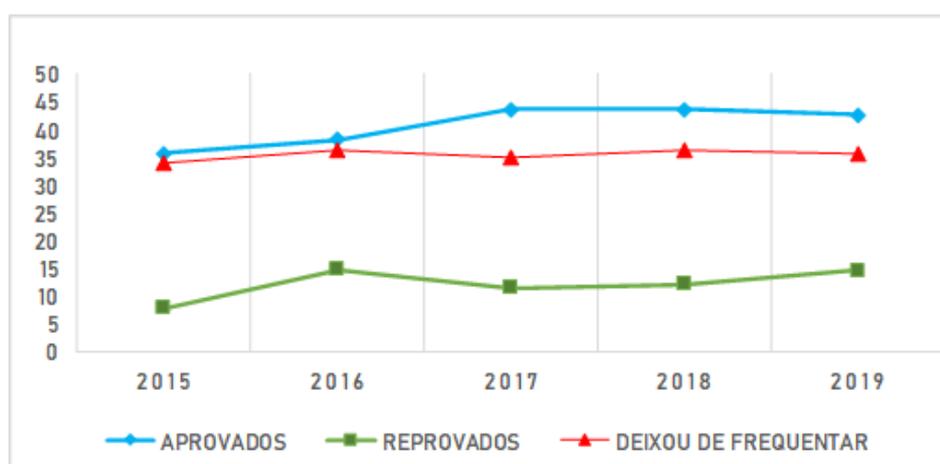
Fonte: Adaptada de Inep (2016b; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b).

Analisando os dados desses cinco anos recentes na Tabela 11, observa-se uma grande porcentagem de reprovados e que deixam de frequentar a EJA municipal, comprovando mais uma vez o estado crucial da permanência dos sujeitos nessa modalidade, um dos principais alvos de pesquisa desta dissertação.

Em síntese, os dados revelam que o percentual daqueles que deixam de frequentar porque evadem ou abandonam a escola é um grande problema a ser avaliado pela Semed de São Luís, quando sua missão é garantir o acesso e a permanência destes. Em 2015, essa taxa era de 34,01% e em 2016 houve um sensível acréscimo para 36,30%, variando nos anos seguintes com uma sequência parecida, já em 2019, essa taxa foi de 35,47%, ou seja, dos 4.961 alunos matriculados, 1.760 deixaram de frequentar a EJA.

O número de reprovados também vem crescendo progressivamente, saindo de uma taxa de 7,65% em 2015, para 14,43% em 2019. O Gráfico 4 demonstra o arcabouço destes aspectos de forma visual.

Gráfico 4 - Estudantes aprovados, reprovados e os que deixaram de frequentar a EJA na rede municipal de ensino de São Luís (2015-2019)



Fonte: Adaptado de Inep (2016b; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b).

A partir do Gráfico 4, vê-se mais notadamente que as taxas daqueles que deixaram de frequentar a EJA estão elevadas, quase igualando-se às dos aprovados. Segundo Casartelli *et al.* (2012), entender o fenômeno da evasão é uma tarefa complexa e que enseja múltiplas consequências ao sujeito.

A evasão estudantil pode ser definida como um fenômeno educacional complexo, que ocorre em todos os tipos de instrução de ensino e afeta o sistema educacional como um todo. Entendida como a perda de alunos nos diversos níveis de ensino, a evasão gera consequências sociais, acadêmicas e econômicas, afetando o desenvolvimento humano de todas as nações (CASARTELLI *et al.*, 2012, p. 76).

Há ainda outras situações aferidas pelo Inep, como transferidos e falecidos, com baixas taxas, porém, apesar do índice de aprovados ter gradual elevação, constata-se que a aprovação entre 2015 e 2019, não chegou a 50% dos alunos matriculados, algo crítico e passível de investigação, assim como as altas taxas de reprovação, evasão e abandono.

Por fim, outro aspecto que contribui para o entendimento dos desafios da permanência é a avaliação. Nessa linha de pensamento, a alfabetização (letramento e numeramento) e aprendizagem satisfatórias também são pontos de atenção na modalidade.

Em 2017, a Secretaria Municipal de Educação implantou o Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís (Simae), que tem por objetivo acompanhar e monitorar a qualidade do ensino ofertado pela rede, por meio da realização de avaliações diagnósticas, formativas e somativas.

O Simae é prioritário para o EF, porém, em 2018, foi realizada uma avaliação somativa em Língua Portuguesa e Matemática também com os estudantes da EJA, do I e II Segmentos, que produziu dados sobre o desempenho e rendimento escolar dos estudantes necessários para o monitoramento e formulação de políticas educacionais que reduzam a repetência e a evasão escolar na modalidade. Sob esse aspecto, Z. Silva (2015) reflete que

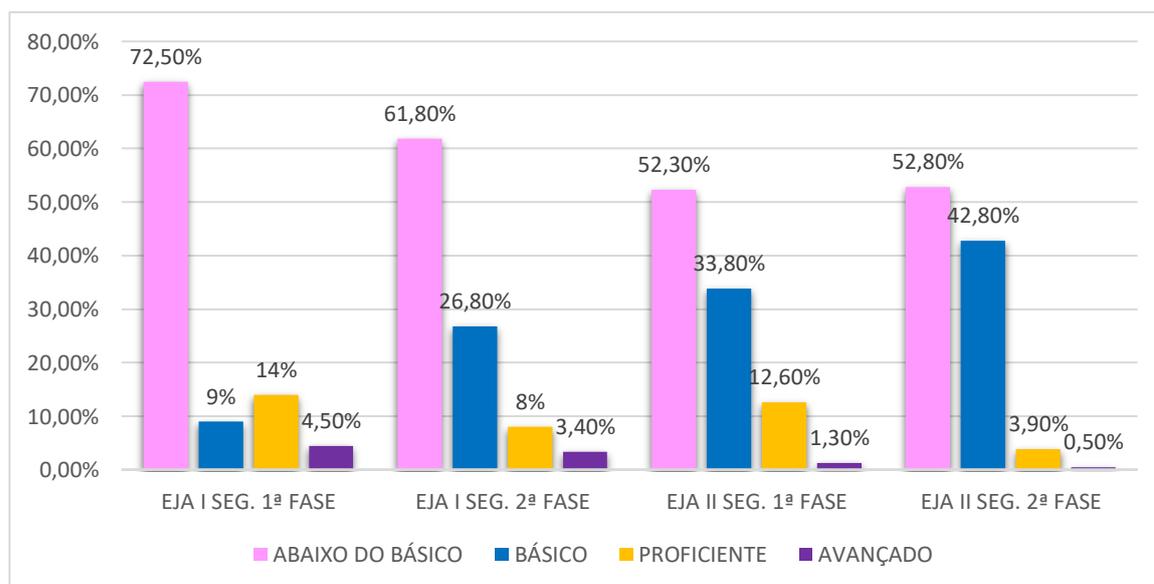
Um fator que também leva a evasão escolar é a repetência a qual afeta a autoestima do aluno, e quando este volta para a escola, chega inseguro e com medo de ocupar o lugar na sala de aula, não

acreditando em sua capacidade de se escolarizar, causando o baixo rendimento (SILVA, Z., 2015, p. 12).

Além da avaliação de desempenho, foram avaliados os indicadores contextuais dos níveis socioeconômicos por meio da avaliação diagnóstica, que possibilitou identificar os pontos fortes e fracos de cada UEB, permitindo uma reflexão sobre a prática docente e ajustes à realidade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. “Os critérios avaliativos referem-se aos aspectos fundamentais e indispensáveis para que o estudante dê continuidade a sua aprendizagem [...]” (SÃO LUÍS, 2010, p. 364).

Os Gráficos 5 e 6 estimam os percentuais alcançados pelos sujeitos estudantes da EJA nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Gráfico 5 - Avaliação diagnóstica da EJA por níveis: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado da disciplina Língua Portuguesa (SIMAE 2018)



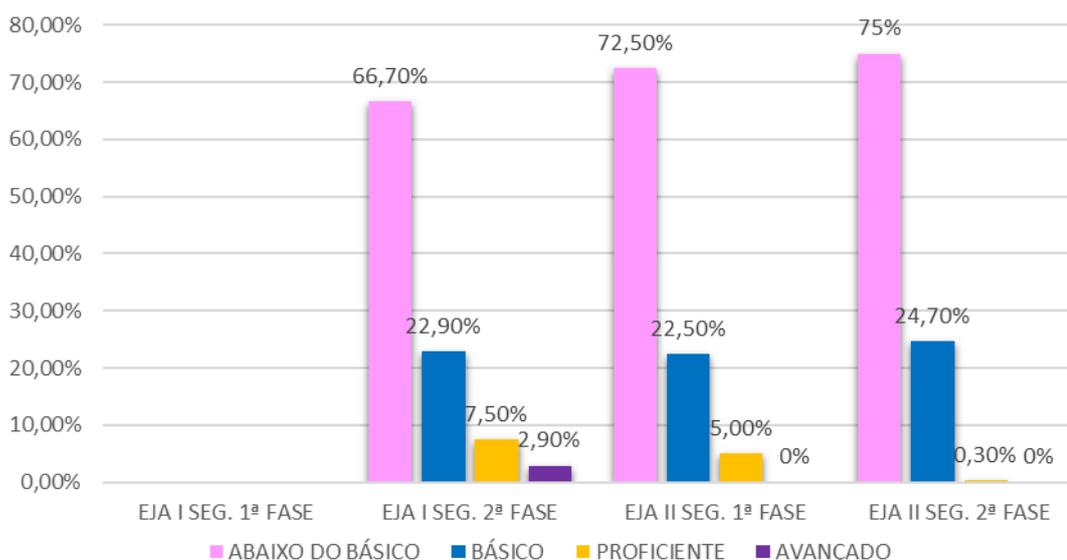
Fonte: Adaptado de São Luís (2019b).

Considerando os resultados, é possível constatar no Gráfico 5 da disciplina Língua Portuguesa, que, nos dois Segmentos e nas duas fases, a maioria dos estudantes encontravam-se no nível Abaixo do Básico, com índices variando entre 50% e 70%. Um retrato da necessidade de intervenções pedagógicas que evitem a repetência ou a desistência desse aluno matriculado na EJA.

Nota-se que, na 2ª fase do II Segmento, há uma melhora no índice no nível Básico, indicando mais equilíbrio no aprendizado desses alunos, mas não menos

preocupante, pois a taxa encontra-se em menos de 50% dos avaliados. Estar nesse nível significa que o sujeito estudante da EJA na rede municipal ainda não demonstra um desenvolvimento adequado das habilidades esperadas para sua etapa de escolaridade, demandando reforço para uma formação satisfatória.

Gráfico 6 - Avaliação diagnóstica da EJA por níveis: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado da disciplina Matemática (SIMAE 2018)



Fonte: Adaptado de São Luís (2019b).

Em relação à disciplina Matemática, os alunos da 1ª fase do I Segmento não foram avaliados. E as taxas do nível Abaixo do Básico são alarmantes, entre 60% e 75% entre as demais fases do I e II Segmentos. No nível Básico, a taxa estimou apenas 20% dos matriculados (SÃO LUÍS, 2019b).

Com essa rasa performance, constata-se que os sujeitos estudantes da EJA estão muito aquém do esperado, tanto na aquisição de conhecimentos sistematizados e universais quanto no desenvolvimento das competências curriculares direcionadas para a modalidade.

Muitos desses sujeitos que retornam ao ofício de estudante na segunda chance de escolarização, quando constatarem seu baixo rendimento e desempenho escolar, desestimulam-se e culpam-se por acharem que são incapazes de se alfabetizarem e dar continuidade aos estudos, indicando mais um desafio a ser superado pela rede para permanência deste estudante (RIFFEL; MALACARNE, 2010).

Todavia, dados, fatos e índices descortinam fracassos e desafios na modalidade educativa, evidenciando a necessidade de se aumentar o grau de determinação da secretaria para alcançar resultados mais positivos que elevem os indicadores educacionais, em vista de elevar o índice de permanência do sujeito estudante da EJA na instituição de ensino e sua certificação no Ensino Fundamental.

### 3 ANÁLISE DOS FATORES QUE DIFICULTAM A PERMANÊNCIA DOS SUJEITOS ESTUDANTES DA EJA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS

Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens[...] manifestam em sua profundidade a preocupação em torno do homem e dos homens como seres no mundo e com o mundo. Em torno do que e de como estão sendo [...], propõem a transformação da realidade [...], buscando a afirmação dos humanos como sujeitos de decisão [...], o problema de sua humanização [...] assume hoje caráter de preocupação ineludível [...] (FREIRE, 2005, p. 31).

No capítulo anterior, buscou-se caracterizar os principais desafios da permanência dos sujeitos estudantes do EF da modalidade EJA presencial, da rede municipal de ensino de São Luís.

Para tanto, traçou-se um percurso histórico-político da EJA no município, pontuando-se sua estruturação e funcionamento, propostas curriculares, programas, projetos e ações pedagógicas de destaque na Superintendência da Área da Educação de Jovens e Adultos, em conjunto com os indicadores educacionais da pesquisa documental, em um intervalo compreendido entre 2015 e 2019, período selecionado pela pesquisa.

Em concordância com isso, foram apresentados, no capítulo dois, os números de matriculados e concluintes no hiato ora citado, como evidência da baixa escolarização e conclusão dos estudos dos sujeitos estudantes da EJA, a partir dos índices de matrícula, aprovação, reprovação, evasão e abandono escolar.

Intencionou-se, também, difundir outros fatores que contribuem como evidência para esta pesquisa, entre eles, uma análise do Censo 2010 sobre estudantes da EJA fora da escola; percentuais de docentes, números de turmas, de estabelecimentos que ofertam a modalidade; e os indicadores de resultados dos estudantes no Simae em 2018.

O presente capítulo, de carácter analítico, investiga os fatores que dificultam a permanência dos estudantes da EJA na rede municipal de ensino de São Luís, buscando um cabal aprofundamento sobre o *lócus* da pesquisa, por meio de levantamento de dados de campo e revisão bibliográfica.

Neste contexto, o capítulo, de forma correlacionada e integrada, inicia-se com uma seção que apresenta os estudos teóricos-referenciais que embasam o caso de gestão, trazendo os argumentos e ideias defendidas por diferentes estudiosos da

temática da EJA. Para tal, arrolam-se autores que versam sobre a evasão, o abandono, a baixa conclusão dos estudos pelos alunos que ingressam na EJA e sobre os fatores extra e intraescolares que corroboram para a descontinuidade da escolarização, entre estes Arroyo (2008; 2011; 2017), Carmo (2010), Carvalho (2017), Dayrell (2001), Faria (2013), Gadotti (2000), Haddad (2007), Haddad e Di Pierro (2000), Laibida e Pryjma (2013), Leite (2013; 2014b); Lima (2019), Oliveira (2016), Paiva e Oliveira (2009), M. Pereira (2018) e Tavares Júnior, Mont'Alvão e Neubert (2015).

Sequencialmente, na segunda seção, é tratado o percurso metodológico da pesquisa, destacando o tipo de abordagem adotada, os sujeitos participantes e a descrição do procedimento de construção e aplicação dos instrumentos da pesquisa.

Após se evidenciarem os achados da pesquisa, por meio do processo metodológico conferido, na última seção, objetivou-se fazer uma análise dos dados coletados, no intuito de propor ações que contribuam para a permanência e a certificação dos alunos regularmente matriculados na EJA da Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

### 3.1 REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DA PERMANÊNCIA DO SUJEITO ESTUDANTE DA EJA

A fundamentação teórica constituiu-se uma base importante para a consolidação desta pesquisa, pois permitiu alcançar estudos que aludissem sobre as dificuldades de permanência na EJA e os fatores que ajudam a elevar os índices de evasão, reprovação e abandono escolar. Buscou-se através dela encontrar subsídios que desvendem as causas desses fatores, analisando como descrevem, discutem, refletem os autores citados e outros pesquisados sobre estes vieses, visando a contribuir para um diagnóstico crível que alicerce ações de enfrentamento da realidade da EJA no EF municipal de São Luís.

Antes, convém conhecer o perfil do público da EJA. Arroyo (2008, p. 223) descreve os que formam este público como “repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos a suplência, discriminados, empregáveis”. À vista disso, mencionando que a reconfiguração da EJA deve partir do questionamento de quem são esses jovens e adultos, Arroyo (2011) também assevera que é preciso destituir o olhar preconceituoso, para que se possa avançar educacionalmente.

Gadotti (2000) traça um perfil por meio de sua realidade social, identificando-os como trabalhadores, desempregados, donas de casa, portadores de necessidades especiais, pessoas com crenças, religião e culturas diferentes.

O perfil dos educandos demandantes por EJA é peculiar e, nesse cenário, o caráter homogeneizador dado a eles e a sua metodologia de aprendizagem figura como elemento que pode afetar a permanência do estudante na modalidade de ensino em foco.

Nessa perspectiva, é primordial refletir sobre as especificidades e as características da modalidade EJA, com o objetivo de elaborar processos pedagógicos e metodológicos que possam atender a esses educandos, tornando possível satisfazer seus anseios e suprir suas necessidades, amplificando o interesse pelos estudos, assim como sua permanência escolar.

Oliveira (2016) e Paiva, Machado e Ireland (2004), no intuito de desvendar a não permanência do aluno na EJA, versam sobre as idas e vindas deste aluno ao seio escolar. Para as autoras, esse movimento é positivo, pois revela a persistência e o interesse do educando em dar continuidade aos seus estudos, propõem que os medos, sucessos e fracassos, nesse sentido, são próprios da modalidade. Reforçam também as autoras que o trabalho e a escola coadunam com o mesmo ideal, que é o reconhecimento social.

Camargo e Martinelli (2006) refletem que as motivações que levam ao retorno escolar são expressivas. Alguns sujeitos retornam em virtude da busca pela alfabetização, que consequentemente lhe propiciará melhoria nas condições de trabalho, ascensão social, adquirir conhecimentos que o integrem à sociedade e, principalmente, elevação da autoestima.

Prosseguindo no método de investigação acerca do problema da descontinuidade dos estudos na EJA, Paiva e Oliveira (2009) enfatizam que, para este ser minorado, é relevante destacar os fatores internos e externos à escola que afetam a permanência, porém “tratar essa situação de forma fragmentada, sem procurar soluções para o todo, é tornar essa população socialmente invisível frente ao sistema escolar” (PAIVA; OLIVEIRA, 2009, p. 39).

Di Pierro (2014), ao se pronunciar sobre o desenvolvimento de um trabalho atento às necessidades desse público e consequentemente a sua permanência escolar, discorre que

Em outras palavras, os jovens e adultos das camadas populares não acorrem com mais frequência às aulas porque a busca dos meios de subsistência absorve todo seu tempo, seus arranjos de vida não se harmonizam com a frequência contínua da escola e os conteúdos veiculados são pouco relevantes para pessoas cuja vida está preenchida por múltiplas exigências (DI PIERRO, 2014, p. 4).

Vale ressaltar que a modalidade EJA ofertada na Semed/Saeja é um curso presencial, com métodos convencionais de ensino, pautados na figura do aluno, do professor e dos livros didáticos. Tem uma proposta curricular aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, que organiza a escolaridade, atende preferencialmente no turno noturno e emprega uma avaliação processual.

Apesar desse aparato empreendido pela Secretaria Municipal de Educação através da Superintendência da EJA, estabelecido pelas leis que regem a modalidade, ainda se registra baixo rendimento educacional, como descrito no capítulo 2.

Frente a isso, constata-se o que Carmo (2010), apoiado em Barroso Filho (2008) e Dourado (2005), comenta sobre uma realidade que não é só local:

A questão do fracasso e da evasão escolar é mundial, fruto de uma crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória na educação (BARROSO FILHO, 2008) a qual cada país vive de forma diferenciada. No Brasil, em particular, o fracasso e consequente evasão escolar constituem problemas de dimensões nacionais (DOURADO, 2005), cujas raízes históricas profundas (construtoras de contundentes desigualdades sociais) transcendem as fronteiras dos setores públicos da espraiam por toda a sociedade (CARMO, 2010, p. 33).

A evasão e o abandono escolar na EJA no Brasil, de fato, são um ponto de atenção e de discussão no âmbito educacional, não é um problema isolado de municípios e estados, mas de foro mundial, que vem crescendo mais, principalmente nas escolas públicas, onde os estudantes de baixa renda estão inseridos, sucedendo em prejuízos diretos para o desenvolvimento pessoal e profissional desses indivíduos, como a não qualificação e a falta de oportunidade de empregos.

Portanto, para que se compreendam os reais motivos que acabam por não garantir plenamente a permanência e a continuidade dos estudos na modalidade EJA da rede municipal de ensino de São Luís, precisamos conhecer os desafios da

terminalidade da sua escolarização, através do enfoque da evasão, do abandono escolar e dos fatores intra e extraescolares que a permeiam.

### 3.1.1 Evasão e Abandono: concepções

Os termos “evasão” e “abandono escolar” são distintos, mas são utilizados para de alguma forma descrever a ausência do estudante no ambiente escolar. Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 1998), abandono escolar significa a circunstância em que o estudante se desliga da escola, porém retorna no ano seguinte, enquanto evasão escolar pressupõe que o estudante se afasta do estabelecimento de ensino e não volta mais.

Silva (2015 *apud* MATOS, 2018) acrescenta que o termo evasão representa o fenômeno da fuga. Completa que, no ensino, entende-se a evasão como abandono escolar durante o período letivo ou abandono do curso, pela não matrícula, uma vez que interrompe com o vínculo estabelecido com a escola. Para a autora, a não renovação do compromisso de continuar na instituição escolar caracteriza a evasão, e é vista como abandono sem intenção de voltar.

De acordo com Riffel e Malacarne (2010), evasão escolar é a fuga ou abandono da escola em função da realização de outro quefazer. Para Pelissari (2012 *apud* SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017) e Steinbach (2012 *apud* SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017), o termo correto é “abandono escolar”, pois julga “evasão” um ato solitário, responsabilizando o aluno e os motivos externos por seu afastamento. Já Ceratti (2008, p. 26) define evasão como “o resultado do fracasso escolar somando uma série de determinantes [...] presentes no contexto educacional”. Ferreira (2013, p. 1), citando o fracasso escolar, fomenta que este “e a consequente evasão denotam o próprio fracasso das relações sociais”.

Observa-se que conceituar evasão e abandono não é tarefa fácil, pois há várias formas de interpretação para os termos, e não se elegerá um só conceito, pois segundo Silva Filho e Araújo (2017, p. 38) “evasão e abandono não têm uma origem definida e por isso não terão um fim por si só”. Porém, para fins de análise de dados, será adotada nesta dissertação a nomenclatura “deixaram de frequentar”, outrora descrita, utilizada pela Cartilha do Módulo Situação do Aluno 2020: conceitos e orientações (INEP, 2021), que engloba os dois termos.

Notadamente, a evasão e o abandono escolar ocupam boa parte das discussões de estudiosos e de autoridades voltados para a área da educação, pois se trata de uma questão nacional. Para além da busca por culpados, seja o próprio indivíduo, seja o sistema de ensino ou a organização familiar, o fracasso escolar tem se agravado. Destarte, pondera-se prioritário auscultar e encontrar alternativas que deem conta do problema e que apontem soluções para minimizar tal situação.

Avançando um pouco mais nesse âmbito, Haddad e Di Pierro (2000) caracterizam a escola como espaço plural, sugerindo que, no cumprimento de sua função social, atue buscando alternativas para que o aluno da EJA permaneça estudando, ou seja, não evada, não abandone. Entre as alternativas levantadas, é apontado relacionar o que está sendo ministrado com o que pode ser útil para ele no mercado de trabalho.

Santos e Pereira (2017), de forma símil, expõem que

[...] a escola, embora tenha como fazer diferente por tratar-se de EJA, ainda permanece dominada pelas relações de poder hegemônicas. Se as práticas escolares primassem por retomar, com os sujeitos envolvidos, quais conteúdos são realmente importantes, como podem ser avaliados ao longo do processo, que tipo de escola que querem, e em que esse espaço pode ajudá-los em sua vida social, talvez todo o processo de aprendizagem (e, logo, o de avaliação) deixaria de ser classificatório e poderia passar a fazer mais sentido (SANTOS; PEREIRA, 2017, p. 6875).

Impõe que se discuta a concretude das situações que envolvem a evasão e o abandono escolar, entendendo que a função propedêutica da escola, meritocrática, que busca inserir só os melhores no sistema hegemônico está ultrapassada. Para que a escola cumpra de fato e de direito sua função social e garanta a apropriação dos saberes por seus alunos, é vital que ela lide com várias questões internas dentro da sua dinâmica, inclusive a própria permanência do estudante na instituição.

### **3.1.2 Vieses internos e externos à escola que afetam a permanência dos estudantes**

A evasão e o abandono escolar podem ser vistos como um processo influenciado por um conjunto de fatores que se agregam, não só fatores sociais ou econômicos e, nessa perspectiva, é imprescindível compreender esse processo em

sua complexa dimensão, analisando não somente os números, variáveis, mas os óbices que os causam, implicando a não permanência.

Ao se dissertar acerca desses fatores estruturais, é pertinente estudá-los sob duas diferentes abordagens: a primeira, que busca explicações a partir dos fatores intraescolares; e a segunda, a partir de fatores extraescolares que afetam diretamente o cotidiano escolar. A partir da compreensão e análise desses fatores, à luz dos teóricos, será possível criar estratégias para minimizar o quantitativo de alunos que não dão sequência aos estudos na rede municipal de São Luís.

Haddad (2007) formula seu pensamento a esse respeito, legitimando que

[...] 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).

Catelli Jr., Di Pierro e Giroto (2019) coadunam com o mesmo pensamento de Haddad (2007) acentuando que

A problemática da evasão é recorrente na literatura sobre a EJA, que reconhece a complexidade do fenômeno sobre o qual incidem fatores intraescolares (organização dos tempos e espaços de ensino-aprendizagem, especificidade do projeto pedagógico, formação docente, etc.) e extraescolares, de ordem socioeconômica, cultural e psicossocial, que incidem sobre as trajetórias escolares (CATELLI JUNIOR; DI PIERRO; GIROTO, 2019, p. 472).

De acordo com Haddad (2007) e Catelli Junior, Di Pierro e Giroto, (2019), interrupções no percurso escolar tendem a ocorrer por um ou mais desses fatores intra e extraescolares. Os demandantes por EJA, em sua maioria, não conseguem conciliar trabalho e estudo, são provenientes da classe baixa, com rendas irrisórias, já possuem famílias e necessitam trabalhar para sobreviver. Por esse ângulo, retomar a escolarização fica em segundo plano, a menos que este sujeito entenda que essa retomada irá trazer vantagens ou benefícios para sua vida.

Delinear trajetórias ininterruptas na EJA não é ofício fácil a ser executado. O próprio sistema escolar interfere no fracasso estudantil e converge para o que se indica como fatores intraescolares, muitas vezes atinentes com a maneira como se

dá o acolhimento do aluno, ausência de identificação do aluno com o ambiente escolar, práticas metodológicas defasadas, a implementação de currículos desarticulados, falta de formação de professores e tipo de gestão escolar.

Quando se faz um paralelo das inter-relações entre os fatores, Soares (2007) assinala que existem dois processos significativos que, se agirem respectivamente, corroboram para melhoria do desempenho dos estudantes: a gestão escolar e o ensino; fazendo menção às características da gestão escolar associadas positivamente ao desempenho dos alunos, e conseqüentemente, a sua continuidade na escolarização.

Sousa (2017, p. 91) também articula que, entre os fatores intraescolares, está “um conjunto de fatores e situações pedagógicas, administrativas e de gestão educacional (por determinação do sistema) e gestão escolar” que implicam a “ineficiência dos processos e a perda dos objetivos, que acabam por justificar a ausência e a desistência dos estudos por parte dos alunos”.

Lima (2019) ressalta sobre o cuidado que os atores educacionais devem ter, ao deixar claro seu apoio, demonstrando que a instituição está aberta aos interesses dos jovens, adultos e idosos que a procuram. Para que haja aprendizado é substancial a interação entre educando e educador. Assim, cabe ao professor acolher e encorajar seu aluno, a fim de que este se sinta motivado a permanecer estudando (GADOTTI, 2000).

“Ensinar exige querer bem os educandos” já proferia Paulo Freire (1996, p. 52), ensinando que a questão da afetividade é incontestável na relação professor/aluno, pois os vínculos afetivos são coadjuvantes da harmonia, confiança e segurança, em vista disso o acolhimento no ambiente escolar pelos professores e demais profissionais é muito relevante.

Num esforço de contribuir para manutenção da permanência do sujeito estudante da EJA e sua certificação, é preciso observar também o currículo e a metodologia aplicados à modalidade.

Será que novas metodologias podem ser adotadas, buscando resultados mais consistentes? Os estudantes têm todas as condições estruturais e conjunturais para desenvolver seu aprendizado? Os conteúdos e a forma de oferecer a EJA na rede municipal garantem uma educação emancipadora aos seus demandantes?

Para responder esses questionamentos, é fundamental uma análise sobre a importância do currículo escolar no meio educacional, social e cultural, e como está

sendo efetuada sua execução. O currículo é considerado um conjunto benéfico de saberes/conhecimentos que influenciam diretamente no contexto escolar e na concretização dos objetivos no ensino-aprendizagem dos estudantes. Por ser um público heterogêneo e bastante peculiar, Santos e Pereira (2017) salientam que os sujeitos frequentadores da EJA exigem demandas especiais em seu currículo, além de unicidade.

Sobre a realidade escolar, Faria (2013) salienta a importância de se compreendê-la para concretizações de ações que venham minimizar a evasão escolar, considerando que estas ações não ocorrem de forma isolada, mas devem estar relacionadas “[...] ao entendimento dos rumos das políticas, das demandas sociais e dos sujeitos e da opinião da comunidade escolar” (FARIA, 2013, p. 34).

Ainda em relação aos fatores intraescolares, convém citar Oliveira (2016), que destaca a cultura da homogeneidade, vastamente reproduzida nas instituições escolares e, em especial, nas que ofertam EJA. A autora adverte para o fato de estas escolas favorecerem processos de exclusão àqueles que são incoerentes com sua organização para os tempos e espaços escolares dos discentes, docentes e componentes curriculares. Essa suposta heterogeneidade chega a ser um importante desafio para o alcance na qualidade do ensino e para as formas de combate à evasão escolar.

Para Ghedin (2011), Laibida e Pryjma (2013), devido às peculiaridades da EJA em relação às práticas metodológicas, é pertinente verificar se o fazer pedagógico dos professores tem atendido aos sujeitos plurais desta modalidade, em suas dinâmicas de ensino e de tempo, seu contexto cultural, ou, por ventura, se contribuem para o abandono desse educando. É inarredável valorizar o conhecimento de mundo do aluno e, a partir desse conhecimento, organizar, adaptar e ministrar conteúdos que se aproximem e se conectem com as vidas dos estudantes da EJA.

Ainda como fator intraescolar recorrente, destaca-se a necessidade de formação e capacitação continuada do professor na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Não obstante, a falta de preparo do corpo docente pode promover a exclusão, pois Cavalcante *et al.* (2017) consideram que “é mais fácil patologizar o aluno, do que pensar em como o corpo escolar pode contribuir para o seu insucesso” (CAVALCANTE *et al.*, 2017, p. 241).

A escola como instituição socializadora e com profissionais capacitados tem o compromisso de desenvolver estratégias pedagógicas condizentes com a realidade do aluno evasivo, a fim de resgatá-lo e assegurar a sua permanência até que finalize seus estudos formais.

Todavia, não somente os fatores intraescolares, mas os extraescolares interferem diretamente na permanência do sujeito estudante da EJA. Sobre isso, Cavalcante *et al.* (2017), sublinhando as palavras de Collares (1996), destaca os problemas socioeconômicos enfrentados por essa classe.

Os fatores extraescolares fazem alusão ao cenário fora do contexto escolar que o aluno está inserido, ou seja, faz referência ao cenário socioeconômico que é responsável por fome, moradias precárias, falta de saneamento básico, dificuldade de acesso à escola e tudo que o discente é privado de ter por pertencer à classe oprimida (COLLARES, 1996 *apud* CAVALCANTE *et al.*, 2017, p. 236, 237).

H. Silva (2015) detalha que os fatores extraescolares responsáveis para que os sujeitos estudantes deixem de frequentar o ambiente escolar estão vinculados a adversidades no seio familiar, à própria falta de interesse do estudante pela instituição e à não identidade com a escola, dentre outros.

[...] os fatores extraescolares que contribuíram para a desistência desses alunos como: falta de interesse do aluno, situação de risco no percurso que fazem até a escola, trabalhar para manter o sustento próprio e da família, falta de incentivo, migração para outro município à procura de oportunidade de trabalho, falta de uma relação interpessoal saudável dentro da escola, reprovação escolar, gravidez (filho), casamento (SILVA, H., 2015, p. 26747).

Laibida e Pryjma (2013), M. Pereira (2018) e Oliveira (2016) também reúnem vários fatores externos que comumente repetem-se na trajetória dos alunos da EJA: estudantes/trabalhadores com extenuantes jornadas de trabalho; problemas de saúde ou de deficiência; falta de recursos para pagar a condução; escola com oferta da modalidade EJA em localidade diferente da sua; afazeres domésticos e/ou cuidado de crianças e idosos, principalmente para as mulheres; e docentes ausentes ou não qualificados que acabam desestimulando os alunos com conteúdo desarticulado da modalidade.

Rodrigues (2011) menciona que o abandono por motivo de trabalho é corriqueiro na EJA, e que este é um ciclo vicioso, pois “abandonam a escola para

trabalhar e retornam a estudar para garantir a permanência no trabalho” (RODRIGUES, 2011, p. 16), ainda completa citando a falta de interesse no estudo por parte do aluno, apontando que o currículo que lhe é apresentado não é cativante para que ele permaneça se escolarizando.

Fatores socioeconômicos, políticos e culturais, desestrutura familiar, falta de incentivo aos estudos e a ausência de políticas públicas são elencados por Faria (2013) e Carvalho (2017) como fatores externos à escola, para que o estudante da EJA suste o seu percurso escolar.

Após a exposição das concepções de evasão, de abandono e dos fatores intra e extraescolares, que levam a descontinuidade da escolarização, a próxima seção apresenta a descrição da metodologia empregada na pesquisa de campo, os procedimentos adotados, os sujeitos que participaram da amostra, os locais pesquisados, detalhando-se a construção do estudo através dos achados da literatura.

### 3.2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO

Este tópico trata sobre o processo de investigação adotado neste estudo de caso, cujo objetivo é investigar os desafios da permanência dos sujeitos estudantes da EJA presencial nas instituições que ofertam o Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de São Luís, no intuito de apontar deliberações que atenuem a realidade da evasão e do abandono. Após a análise dos fatores extra e intraescolares revelados durante a pesquisa serão apontadas medidas que visem a atenuar essa realidade de evasão e abandono escolar, e conseqüentemente, a não conclusão dos estudos regulares dos educandos.

O estudo dissertativo está organizado dentro de uma sequência lógica, na qual se identificou o problema, levantaram-se hipóteses a serem confirmadas ou não durante o estudo empírico, delimitando-se um recorte temporal de cinco anos.

Para tanto, serão apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, as escolas selecionadas, os sujeitos implicados no estudo, os instrumentos para coleta de dados e a amostra estabelecida, em vista de achados que subsidiem ações de enfrentamento aos desafios levantados.

Esta pesquisa detém como aporte metodológico um estudo de caso de abordagem qualitativa, que pode ser compreendida como um método que permite

analisar o ambiente escolar com profundidade, valorizando as percepções sociais, buscando compreender o problema questionado, os sujeitos envolvidos e o contexto em que estão inseridos (TRIVIÑOS, 1987).

André (2013) afirma que uma pesquisa deve seguir certa rigidez metodológica, ser clara e pormenorizada sobre o caminho a percorrer para alcançar seus objetivos, e deve abranger três etapas: a etapa exploratória, quando se define o foco da pesquisa; a etapa de coleta de dados ou de delimitação do estudo; e a de análise sistemática dos dados coletados.

Para definir a pesquisa amostral deste estudo de caso, inicialmente fez-se um levantamento junto ao documento Rendimento e Movimento Escolar das Matrículas de São Luís do Censo Escolar (INEP, 2016b; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b) dos cinco anos de pesquisa (2015-2019) de cada uma das 57 UEB que ofertam a modalidade EJA.

No predito documento encontra-se detalhado o quantitativo de alunos do EF e EM do município de São Luís por escola, inclusive da EJA, classificando-os em: matriculados, aprovados, reprovados, concluintes, transferidos, deixou de frequentar<sup>23</sup>, falecido, sem movimentação/curso em andamento<sup>24</sup> e não resposta<sup>25</sup>. Este foi disponibilizado para consulta pela Coordenação de Informação e Estatística Educacional (CIEE)/Semed, haja vista serem documentos de acesso apenas pelas Secretarias de Educação. A partir deste levantamento de dados, estabeleceram-se alguns critérios para a amostragem.

Como primeiro critério estabelecido, por meio da compilação e tabulação de Tabelas individuais por escola, elegeu-se um núcleo dos sete que compõem a territorialidade da secretaria - Núcleo Centro. Este núcleo engloba três escolas da rede e foi escolhido por localizar-se em área urbana (onde há maior representatividade de UEB) e, por sua vez, suas escolas serem identificadas, a partir dos dados estatísticos, com substancial quantitativo de alunos matriculados e

---

<sup>23</sup> Deixou de frequentar: quando o aluno abandonou a escola antes do término do ano letivo, sem requerer formalmente a transferência (INEP, 2021).

<sup>24</sup> Curso em andamento: refere-se as matrículas das etapas de ensino da EJA e Educação Profissional (exceto Curso Técnico Integrado) em que ainda não houve o término da etapa, ou seja, a etapa continua em curso e não há a informação de rendimento escolar para o aluno. Sem movimentação: refere-se as matrículas da educação infantil nas quais os alunos não tenham informação de movimento, ou seja, permanecem na escola até o término do ano letivo (INEP, 2021).

<sup>25</sup> "Não resposta": refere-se às matrículas que ainda não tiveram a situação do aluno informada (INEP, 2021).

considerado número de alunos evadidos e/ou em situação de abandono, ou seja, que deixaram de frequentar, segundo os registros no Rendimento Escolar do Inep.

Em sequência, como segundo critério, delimitaram-se os anos para pesquisa de campo. Em decorrência do estado de pandemia e, portanto, da dificuldade de acesso aos estudantes da EJA que evadiram e/ou abandonaram a escolarização nos anos 2015, 2016, 2017 e 2018, estabeleceu-se o ano de 2019 para aplicação de questionário à categoria de estudantes que deixaram de frequentar as instituições selecionadas. E, completando a lista, os alunos concludentes no ano de 2021, estabelecendo-se assim, um parâmetro de aferição da permanência destes.

A análise documental teve como principal fonte documentos oficiais, dados estatísticos, dados da CIEE/Semed e arquivos colhidos nas visitas às três UEB selecionadas, *lócus* da pesquisa.

Como ponto basilar para o levantamento do problema, os sujeitos delimitados no estudo foram a equipe gestora, professores, coordenadores pedagógicos e dois grupos de estudantes do EF do Núcleo Centro: aqueles matriculados nos dois segmentos da EJA em 2021 e aqueles matriculados nos dois segmentos da EJA em 2019 que deixaram de frequentar a escola durante esse ano letivo. Considerou-se que estes seriam os principais atores escolares em condições de sustentarem subsídios para responder o fenômeno em estudo.

Para os professores, para os sujeitos estudantes regularmente matriculados na EJA em 2021 e para os que não deram continuidade à escolaridade em 2019, por evasão e/ou abandono, optou-se pela aplicação do roteiro de questionário como instrumento para a catalogação de dados. O questionário aplicado aos professores visou compreender seu perfil, sua atuação na EJA, seu atendimento ao estudante e sua opinião sobre os fatores que contribuem para os alunos deixarem de frequentar a escola.

Para os alunos, o roteiro de questionário constituiu-se de 5 blocos: identificação; situação socioeconômica e grupo familiar; trajetória de escolarização básica; fatores extraescolares e fatores intraescolares. A partir desse instrumento, buscou-se identificar o perfil e os motivos dos estudantes que persistem na escolarização, assim como os daqueles que deixam de frequentar a escola. Chamados de frequentes e infrequentes, são os que têm potencial de oferecer dados pontuais sobre as causas da não permanência na EJA municipal de São Luís.

Günther (2003) destaca que quando se elabora esse instrumento de pesquisa, deve-se observar: a base conceitual e populacional, o contexto social em que o instrumento será aplicado, a estrutura lógica, os elementos do instrumento e as diferenças nestes, e define o questionário “[..] como um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos do pensamento e informação biográfica” (GÜNTHER, 2003, p. 2).

O autor também destaca que o questionário é considerado um instrumento prático, de fácil condução e padronização e, por conta da sua importância, seu planejamento deve ser rigoroso, com respostas curtas, rápidas e objetivas (GÜNTHER, 2003). Os questionários estão localizados nos apêndices A e B desta dissertação e foram elaborados com questões abertas e fechadas de múltiplas escolhas, a partir do referencial teórico abordado.

Inseridas nesse percurso metodológico, para a equipe gestora e coordenadores pedagógicos, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, com foco na identificação, na opinião desses profissionais sobre a modalidade EJA, na percepção de como se dá o atendimento ao estudante da EJA. A entrevista desses agentes educacionais firma-se em investigar como lidam com o problema em questão e como agem para minimizar a evasão e o abandono, garantindo a permanência do estudante.

Triviños (1987) comenta que as respostas dos entrevistados dão frutos para o surgimento de novas hipóteses, favorecendo a descrição dos fenômenos sociais, sua explicação e compreensão em sua plenitude. Duarte (2004) destaca a importância das entrevistas qualitativas como ferramentas para a pesquisa acadêmica.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, [...] sistemas classificatórios de universos sociais específicos, [...] em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Efetivamente, segundo as palavras de Duarte (2004), para que a entrevista alcance sua prerrogativa primária, é preciso ter bem delimitados seus objetivos, conhecer o contexto investigado, seguir um roteiro prévio e manter um certo nível de informalidade.

### 3.2.1 *Lócus da Pesquisa*

As escolas em tela, eleitas para o estudo, foram a UEB Alberto Pinheiro, a UEB Monsenhor Frederico Chaves e a UEB Ministro Mário Andrezza, que compõem o Núcleo Centro.

A UEB Alberto Pinheiro localiza-se no centro de São Luís, atendendo a população de vários bairros da capital e recebeu este nome em homenagem a Alberto Marques Pinheiro, filho de portugueses, nascido em 26 de junho de 1846, na cidade de São Luís e falecido em 23 de maio de 1927. Alberto Pinheiro foi vereador da capital, jornalista e redator chefe do antigo Diário do Maranhão, inspetor de Instrução Pública Municipal e Cônsul do Paraguai no Maranhão.

A supracitada escola abrange Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação Especial e EJA, funcionando em três turnos e possuindo um anexo Nossa Senhora Aparecida, que funciona nos turnos matutino e vespertino, situado no bairro Retiro Natal. A Tabela 12 abaixo, traz a sua composição escolar.

Tabela 12 - Composição escolar dos servidores da UEB Alberto Pinheiro em 2021 por ano, função, quantidade, turno e formação

Funções	Quantidade	Turno			Formação			
		M	V	N	EM*	ES*	PG*	ME*
Diretor	01	01	01	01	-	-	01	-
Diretor Adjunto	02	02	02	01	-	-	02	-
Coord. Pedagógico	05	02	02	01	-	-	03	02
Docente	76	30	38	08	-	-	71	05
Secretário	02	02	01	-	02	-	-	-
Ag. Administrativo	11	04	05	02	10	01	-	-
Serviço Geral	07	06	06	01	07	-	-	-
Merendeira	05	02	04	01	05	-	-	-
Vigia	04	-	-	04	04	-	-	-
Porteiro	04	04	04	-	04	-	-	-
Total	117	53	63	19	32	01	77	07

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

\*EM (Ensino Médio); ES (Ensino Superior); PG (Pós-Graduação); ME (Mestrado).

A Tabela 12 sinaliza que todas as funções estão preenchidas na escola, o que se imagina ser um requisito contumaz para seu bom funcionamento. Continuando a caracterização da Unidade de Educação Básica ora mencionada, tem-se a Tabela 13, demonstrando o quantitativo de estudantes matriculados no ano de 2021.

Tabela 13 - Número de matrículas em 2021 na UEB Alberto Pinheiro por etapa de escolarização e turnos

Etapa de Escolarização	Integral	Matutino	Vespertino	Noturno	Total
Educação Infantil	-	92	32	-	124
EF Séries Iniciais - Regular	6	465	34	-	505
EF Séries Finais - Regular	2	154	916	-	1072
EJA - I Segmento	-	-	-	25	25
EJA - II Segmento	-	-	-	85	85
Total	8	711	982	110	1811

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Os dados acima revelam o grande potencial da escola, que atende 1811 alunos em 24 salas de aula, no polo e no anexo. Quanto aos matriculados na EJA, somam apenas 110 em 2021, indicando uma pequena porção nessa etapa. O II Segmento registra um bom número de alunos, em sua maioria jovens, como constatado durante a pesquisa de campo, enquanto no I Segmento concentram-se apenas 25.

A Tabela 14 diz respeito ao levantamento de dados do rendimento escolar da instituição entre os anos 2015 e 2019, alicerces para análise da questão norteadora da pesquisa.

Tabela 14 - Rendimento e movimento escolar das matrículas da UEB Alberto Pinheiro por número de aprovados, reprovados, transferidos, falecidos, deixaram de frequentar e (%) deixaram de frequentar (2015-2019)

Ano	Nº	Aprovados		Reprovados		Transferidos		Falecidos		Deixaram de Frequentar		Deixaram de frequentar (%)
		I Seg	II Seg	I Seg	II Seg	I Seg	II Seg	I Seg	II Seg	I Seg	II Seg	
2015	90	5	14	1	14	0	2	0	0	3	51	60,0
2016	45	4	18	1	8	0	0	0	0	1	13	31,1
2017	125	14	28	18	9	1	1	0	0	5	49	43,2
2018	207	21	40	17	21	1	1	0	0	16	90	51,2
2019	172	7	45	20	19	1	4	0	0	9	67	44,2

Fonte: Adaptado de Inep (2016b; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b).

Como apontado na Tabela 14, os números dos que deixaram de frequentar a escola, por motivo de evasão ou por abandono, são bem maiores que os que foram aprovados e reprovados. Apenas no ano de 2016, o número de aprovados superou o de evadidos e em abandono. Os dados apontam que, em 2015, de 90 estudantes matriculados 60% (54) deixaram a escola antes do término do ano, não muito diferente de 2018, quando esse percentual chegou a 51,2%, ou seja, 106 dos 207 matriculados.

Todos os anos aqui demonstrados apresentam altos índices de evasão e abandono escolar, e essa realidade não melhora com o passar do tempo. Em 2017 e 2019, registraram-se 43,2% (54) e 44,2% (76), respectivamente, revelando a ineficiência do sistema e tornando-se um desafio a ser minimizado pela rede municipal, na evolução de uma educação de qualidade para todos os seus estudantes, inclusive para os da EJA. Assevera Tavares Júnior (2018) que “o rendimento dos nossos alunos ainda hoje é um problema crítico e que merece maior atenção das pesquisas acadêmicas na área da educação” (TAVARES JÚNIOR, 2018, p. 2).

A segunda escola pesquisada foi a UEB Ministro Mário Andreazza, situada no bairro da Liberdade, que recebe alunos deste bairro, da Camboa, Monte Castelo, Fé em Deus e Floresta. Construída em 1985, num local onde hoje funciona o Mercado da Liberdade, chamava-se Unidade Integrada Ministro Mário Andreazza. Em 1989 a Prefeitura de São Luís transferiu-a desse local para o antigo prédio onde funcionou o matadouro da cidade (abatedouro de gado), onde se encontra, estabelecendo a nomenclatura atual. O funcionamento da escola polo se dá nos três turnos. A escola dispõe de um anexo, Santa Teresinha, localizado no bairro Monte Castelo, atendendo manhã e tarde.

Seu nome é em homenagem ao militar e político brasileiro Mário David Andreazza, nascido aos 20 dias de agosto em 1918 e falecido em 19 de abril de 1988. Foi Ministro dos Transportes nos governos Costa e Silva e Médici, tendo sido responsável por inúmeras obras, entre as quais a Ponte Rio-Niterói e a Transamazônica. A seguir, a Tabela 15 com os dados de servidores da escola.

Tabela 15 - Composição escolar dos servidores da UEB Ministro Mário Andreazza em 2021, por função, quantidade, turno e formação

Funções	Quantidade	Turno			Formação			
		M	V	N	EM*	ES*	PG*	ME*
Diretor	01	01	01	01	-	-	01	-
Diretor Adjunto	02	02	02	-	-	-	02	-
Coord. Pedagógico	04	01	02	-	-	-	04	-
Docente	57	22	28	07	-	-	55	02
Secretário	02	01	-	01	02	-	-	-
Ag. Administrativo	12	04	04	04	10	02	-	-
Serviço Geral	12	07	04	01	12	-	-	-
Merendeira	03	02	01	01	03	-	-	-
Vigia	02	-	-	02	02	-	-	-
Porteiro	02	02	02	-	02	-	-	-
Total	97	42	44	17	31	02	62	02

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

\*EM (Ensino Médio); ES (Ensino Superior); PG (Pós-Graduação); ME (Mestrado).

A composição da escola demonstrada na Tabela 15 infere um considerado número de funcionários ativos, principalmente de docentes, com sete atuando na EJA, preenchendo a necessidade. O destaque é que não há gestor adjunto atuando no noturno, o que certamente traz prejuízo para a modalidade, uma vez que é menos um profissional para dar assistência aos alunos. A Tabela 16, a seguir, aduz sua contribuição, informando o número de estudantes matriculados na UEB Ministro Mário Andreazza nas 17 salas de aulas, incluindo seu anexo.

Tabela 16 - Número de matrículas em 2021 na UEB Ministro Mário Andreazza por etapa de escolarização e turnos

Etapa de escolarização	Matutino	Vespertino	Noturno	Total
EF Séries Iniciais - Regular	398	166	-	564
EF Séries Finais - Regular	-	363	-	363
EJA - I Segmento	-	-	8	8
EJA - II Segmento	-	-	71	71
Total	398	529	79	1006

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Essa UEB é uma escola robusta com 1006 estudantes nos três turnos. Atende alunos do Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, alunos da Educação Especial e da EJA. Observa-se que o quantitativo da EJA é tímido em relação às outras etapas.

Ainda sobre os levantamentos dos indicadores educacionais que ajudam a responder os questionamentos desta pesquisa nos anos de recorte, a Tabela 17 apresenta as movimentações escolares da UEB Ministro Mário Andreazza.

Tabela 17 - Rendimento e movimento escolar das matrículas da UEB Ministro Mário Andreazza por número de aprovados, reprovados, transferidos, falecidos, deixaram de frequentar e (%) deixaram de frequentar (2015-2019)

Ano	Total	Aprovados		Reprovados		Transferidos		Falecidos		Deixou de Frequentar		% Deixou de frequentar
		I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	
		Seg	Seg	Seg	Seg	Seg	Seg	Seg	Seg	Seg	Seg	
2015	121	10	56	4	6	0	2	0	0	8	35	35,5%
2016	143	8	35	4	14	0	3	0	1	12	66	54,5%
2017	143	6	48	3	24	0	1	0	0	13	48	42,7%
2018	119	10	33	4	10	0	2	0	0	5	55	50,4%
2019	122	6	50	2	19	0	1	0	0	7	37	36,1%

Fonte: Adaptada de Inep (2016b; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b).

Os dados sistematizados na Tabela 17 denotam que os estudantes da EJA nessa UEB também encorpam os índices de evadidos e em abandono, principalmente no II Segmento. O percentual dos 143 matriculados que deixaram de frequentar a instituição em 2016 foi de 54,5 % (78), ou seja, mais da metade não progrediu para etapa seguinte ou não foi concludente. Do total de 119 alunos que se matricularam no ano de 2018, 50,4% estavam em situação de evasão ou abandono escolar, perfazendo 60 estudantes, em contrapartida, o número de aprovados no mesmo período foi de 36%, contingente muito abaixo da expectativa.

Essas estimativas ajudam a alimentar, por décadas, um olhar sobre os sujeitos estudantes da EJA do ponto de vista das “suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não-concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª” (ARROYO, 2011, p. 23). Segundo o autor, para isso mudar, estratégias precisam ser construídas, quiçá o fortalecimento de políticas públicas, que avancem na direção de uma reconfiguração da modalidade.

Quanto à última escola, a UEB Monsenhor Frederico Chaves, localiza-se no bairro São Francisco e surgiu da vontade de uma professora normalista chamada Estelita de Aquino Pinheiro, que se dedicou a ensinar crianças, em sua maioria filhos de pescadores, numa humilde residência. Somente em 1966, a Prefeitura construiu

a primeira sede da escola, situada na avenida Marechal Castelo Branco do bairro São Francisco, onde funcionou durante muitos anos, mudando para as atuais instalações na rua Presidente Dutra, em março de 1996. A escola possui o Ensino Fundamental completo, atendendo alunos da Educação Infantil, manhã e tarde e da Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. Na sequência, sua composição espelhada na Tabela 18.

Tabela 18 - Composição escolar dos servidores da UEB Monsenhor Frederico Chaves em 2021, por função, quantidade, turno e formação

Funções	Quantidade	Turno			Formação			
		M	V	N	EM*	ES*	PG*	ME*
Diretor	1	1	1	1	-	-	1	-
Diretor Adjunto	1	1	1	-	-	-	1	-
Coord. Pedagógico	3	1	1	1	-	-	3	-
Docente	65	24	31	10	-	-	35	30
Secretário	3	2	-	1	-	3	-	-
Ag. Administrativo	4	-	2	2	2	2	-	-
Serviço Geral	3	3	3	-	3	-	-	-
Merendeira	-	-	-	-	-	-	-	-
Vigia	7	1	2	4	7	-	-	-
Porteiro	2	2	2	-	2	-	-	-
Total	89	35	43	19	14	5	40	30

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

\*EM (Ensino Médio); ES (Ensino Superior); PG (Pós-Graduação); ME (Mestrado).

No que se refere às evidências da Tabela 18, apura-se que a escola possui um considerado número de professores em todos os turnos, e que 46,1% possuem formação superior com pós-graduação em nível de mestrado. Isto demonstra que estes professores vêm, ao longo da carreira, investindo no seu próprio conhecimento, aperfeiçoando-se e buscando melhorar a qualidade do seu ensino. Por fim, o detalhamento por etapa de escolarização e turnos, na Tabela 19, do número de estudantes matriculados na referida escola.

Tabela 19 - Número de matrículas em 2021 na EB Monsenhor Frederico Chaves por etapa de escolarização e turnos

Etapa de escolarização	Matutino	Vespertino	Noturno	Total
Educação Infantil	83	65	-	148
EF Séries Iniciais - Regular	306	158	-	464
EF Séries Finais - Regular	-	445	-	445
EJA - I Segmento	-	-	36	36
EJA - II Segmento	-	-	106	106
Total	389	668	142	1199

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Dentre as três escolas, a UEB Monsenhor Frederico Chaves é a que mais contém estudantes na modalidade EJA: 142 alunos. É uma grande escola com 1199 alunos matriculados em 36 turmas, nos três turnos, incluindo o anexo.

A Tabela 20 apresenta os resultados basilares do rendimento acadêmico dos discentes na UEB relacionada, para fins de análise.

Tabela 20 - Rendimento e movimento escolar das matrículas da UEB Monsenhor Frederico Chaves por número de aprovados, reprovados, transferidos, falecidos, deixaram de frequentar e (%) deixaram de frequentar (2015-2019)

Ano	Total	Aprovados		Reprovados		Transferidos		Falecidos		Deixaram de Frequentar		% Deixaram de frequentar
		I Seg	II Seg	I Seg	II Seg	I Seg	II Seg	I Seg	II Seg	I Seg	II Seg	
2015	160	27	45	0	34	0	0	0	0	18	36	33,8%
2016	187	10	45	9	16	0	0	0	0	33	74	52,9%
2017	138	10	25	12	16	0	2	0	0	14	59	57,2%
2018	170	21	30	27	30	0	0	0	0	10	52	36,5%
2019	158	9	46	8	7	0	2	0	0	16	70	54,4%

Fonte: Adaptada de Inep (2016b; 2017b; 2018b; 2019b; 2020b).

De acordo com o que sinaliza a Tabela 20, o insucesso escolar está configurado pelos baixos rendimentos mensurados, relacionados aos percentuais de evasão e abandono da UEB. Mais uma vez observam-se as altas taxas nessa direção. Como parâmetro, observem-se os anos letivos de 2016, 2017 e 2019, nessa ordem, com taxas de 52,9%, 57,2% e 54,4%, totalizando 107, 73 e 86 estudantes que suspenderam a trajetória de escolarização, ou seja, evadiram ou abandonaram. Conclui-se, pela análise dos dados, que novamente menos de 50% dos alunos progrediram nos estudos com fins a sua conclusão.

Em 2018, dos 170 estudantes cursantes, 62 interromperam o percurso escolar, implicando um percentual de 36,5%, no entanto isso não significou uma taxa irrisória quando comparados aos aprovados (30%) e reprovados (33,5%) no período, 51 e 57, respectivamente.

Os indícios descritos sugerem que é preocupante a não permanência do sujeito estudante na EJA na rede municipal: os níveis de aprovação, reprovação, evasão e abandono necessitam ser revertidos para que não retroalimentem o sistema educacional negativamente. Leite (2013), ao citar Haddad e Di Pierro

(2000), sustenta que “estes alunos voltam para a série que não foi cumprida e aumentam a defasagem idade/série” (LEITE, 2013, p. 206), configurando o fracasso escolar.

### **3.2.2 Coleta de dados: questionários e entrevistas**

A realização da pesquisa de campo ocorreu nos meses de julho e agosto de 2021, e, convém esclarecer, que a sociedade encontrava-se, nesse momento, em estado de pandemia causado pela Covid-19, além disso, julho é mês das férias escolares no município de São Luís.

A Semed de São Luís suspendeu as aulas presenciais nas instituições escolares em razão da pandemia e apenas gestores, secretários e operacionais estavam trabalhando presencialmente, em modo de revezamento, tanto nas férias quanto nos meses letivos. As aulas estavam ocorrendo em formato remoto, por meio de atividades impressas entregues nas escolas e/ou domicílio ou por meios digitais, via redes sociais (*WhatsApp, Instagram*), aplicativos de videoconferência (*Skype, Zoom*) e ferramentas da plataforma *Google* (*Google Drive, Google Meet, Google Forms*, etc.). Todos esses desafios precisam ser contabilizados para análise da construção da coleta da pesquisa.

O primeiro movimento em direção à coleta de dados foi contatar os três gestores gerais para termos acesso aos arquivos da secretaria da escola, com vistas a se fazerem os seguintes levantamentos: o Quadro de professores e coordenadores que atuam na EJA; as listas de estudantes matriculados no ano de 2021; as atas de resultados finais dos estudantes de 2019; e os dossiês contendo seus números de telefones e endereços.

A partir desses documentos foi possível identificar nominalmente 537 estudantes previstos para a pesquisa, 25 professores, três coordenadores pedagógicos, além de um gestor adjunto.

Importante ressaltar que devido ao grande quantitativo de alunos a serem pesquisados, entre os matriculados em 2021 e os que interromperam sua escolarização em 2019, conforme detalhado na Tabela 21, optou-se pela aplicação de questionário, de forma individual, estabelecendo-se um percentual de alcance de 30% dos participantes. Para que essa meta se concretizasse, o contato com os alunos deu-se por diferentes formas: por meio de ligações telefônicas, via aplicativo

de mensagens (*WhatsApp*, p. ex.) ou por meio presencial, na escola ou na residência.

Tabela 21 - Quantitativo de questionários previstos e aplicados por ano e UEB

Ano	Informação	Alberto Pinheiro	Min. Mário Andreazza	Mons. Frederico Chaves	Total
2019	Deixaram de Frequentar	76	44	86	206
	Questionários Previstos 30%	23	13	26	62
	Questionários Aplicados	21	10	8	39
2021	Matriculados	110	79	142	331
	Questionários Previstos 30%	33	24	42	99
	Questionários Aplicados	26	22	32	80

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Günther (2003) salienta que são muitas as maneiras de se aplicar um questionário, podendo ser por meio de “entrevista individual, pelo telefone, por correio convencional ou eletrônico, ou em grupos” (GÜNTHER, 2003, p. 2).

No que tange ao gênero, os dados presentes nas fichas individuais de matrícula, nos arquivos examinados dos 206 estudantes em evasão e/ou abandono no ano de 2019, apontaram que o gênero masculino apresentou maiores percentuais de não permanência, em comparação ao gênero feminino. O quantitativo dos homens que deixaram de frequentar foi de 55%.

A Tabela 22 faz uma descrição detalhada da forma de contato de cada categoria pesquisada por ano, da coorte de 119 sujeitos estudantes da EJA, aos quais foram aplicados os roteiros de questionários.

Tabela 22 - Distribuição da amostra de estudantes nos anos 2019 e 2021 por escolas, aplicação dos questionários e tipo de contato

Ano	Informação	Alberto Pinheiro	Min. Mário Andreazza	Mons. Frederico Chaves	Total
2019	Contato Telefone (Ligação/WhatsApp)	16	7	6	29
	Contato Presencial (Casa)	5	3	2	10
	Total de Respondentes	21	10	8	39
2021	Contato Telefone (Ligação/WhatsApp)	8	10	6	24
	Contato Presencial (Escola)	18	12	26	56
	Total de Respondentes	26	22	32	80
Total Geral		47	32	40	119

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

As tentativas de contato via ligações telefônicas foram inúmeras. Os contatos foram realizados no turno noturno e aos finais de semana, porém, muitos números de telefones disponibilizados nos dossiês não atenderam, caíram na caixa postal, não existiam ou eram inválidos. O mesmo aconteceu com as listagens dos alunos vigentes, conseguidas nas secretarias das escolas. Muitos dos números telefônicos já haviam mudado e, devido à suspensão das atividades presenciais desde o início da pandemia, não haviam sido atualizados, pois muitos estudantes da EJA, como mencionado antes, deixaram de frequentar as escolas.

Dentre os 53 estudantes contatados pelo telefone, 44 ligações tiveram sucesso, e oportunamente foram informados da pesquisa, do termo de consentimento, sobre o seu aceite ou não e, só então, dava-se início ao preenchimento do questionário. Nesse sentido, observou-se certa dificuldade no entendimento de algumas questões, omissão de respostas sobre a escolarização, principalmente pelos mais idosos.

Também por telefone, via aplicativo de mensagens (*WhatsApp*), as tentativas foram várias, todavia apenas nove responderam por esse meio. Para tanto, foram criados formulários baseados nos questionários, por intermédio da plataforma *Google Forms* e enviados os arquivos para todos os números salvos dos estudantes de 2019. Para os estudantes de 2021, foram disponibilizados os formulários nos grupos de *WhatsApp* das escolas, dos quais faziam parte para terem acesso às aulas remotas.

Antes do envio do arquivo do formulário via *WhatsApp*, foi enviada uma mensagem de texto explicando sobre a pesquisa, sua importância e o termo de consentimento, não obstante observou-se certa resistência em responderem por este recurso, pois, como informado, de todos os alunos participantes das salas virtuais de 2021 nos grupos de *WhatsApp* e dos alunos de 2019 contatados, apenas nove foram respondentes, os demais foram alcançados via ligação telefônica.

A partir de agosto de 2021, com o retorno das aulas em formato remoto, foi possível alguma interação presencial com os estudantes, totalizando 56, dos 66 que foram contatados de forma presencial. Para isso, foi necessário estar nas escolas à noite durante algumas semanas, com a permissão dos gestores, para contatar alunos que iam buscar as atividades impressas, deixadas pelos professores com os funcionários da escola.

Nesse instante, o sujeito estudante da EJA era convidado a participar da pesquisa, informado do termo de consentimento, e então se iniciava a aplicação do questionário. Poucos foram os que se recusaram a participar, atitude que foi prontamente respeitada, contudo, dos que aceitaram, uma pequena coorte não conseguiu responder sem ajuda. Houve necessidade da leitura das perguntas para alguns, entre adultos e idosos, que afirmaram ainda não ter essa habilidade.

Novamente registrou-se o confronto com esse público iletrado. Importante lembrar, nessa ordem de raciocínio, o que dizem as DCN/EJA na Resolução nº 1/2000 “a Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela” (BRASIL, 2000b, p. 5), o que, por sua vez, atesta a importância da EJA para a população adulta excluída das oportunidades educacionais na idade própria desenvolver as mínimas credenciais e competências escolares requeridas para sua inclusão no mundo social e do trabalho.

Alguns que suprimiram seus números telefônicos do dossiê, por não terem telefone ou por vontade, foram contatados em suas residências. De um universo de 58 tentativas, apenas 10 tiveram êxito. Diversos logradouros constantes estavam incompletos, ilegíveis, não foram localizados ou não se encontrou o estudante no endereço informado, pois já havia se mudado. Essa forma de contato teve que ser restrita, devido à situação pandêmica.

Seguindo o processo de coleta de dados, a aplicação dos roteiros de questionários com os professores realizou-se através do arquivo digital do *Google Forms*, via aplicativo de mensagens de texto. Como dito antes, também a estes foi explicada a motivação da pesquisa e o termo de aceite para sua participação. Dos 25 professores lotados na EJA nas três escolas, 18 foram respondentes.

Os entrevistados, três gestores gerais, um gestor adjunto e três coordenadores pedagógicos, foram contatados via telefone e agendadas as entrevistas. A previsão era entrevistar todos os gestores e coordenadores, entretanto entrevistou-se somente os gestores e coordenadores que assistem a EJA. Cinco se deram de forma presencial, seguindo os protocolos sanitários orientadores, com gravação de voz e duas entrevistas foram realizadas de forma on-line, via ferramenta *Google Meet*, com gravação de vídeo e voz. Os termos de consentimento foram preenchidos e assinados no ato da entrevista presencial e os enviados em

arquivo, prontamente devolvidos digitalmente. Após a realização das entrevistas, foram transcritos os relatos de cada entrevistado.

De posse de todas as informações necessárias coletadas por meio dos questionários com os estudantes e professores; e das entrevistas com os gestores e coordenadores pedagógicos, foi dado início ao trabalho de análise e interpretação de dados. Nesse contexto, segue a seção com os resultados da pesquisa realizada.

### 3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA

A garantia de uma pesquisa bem-sucedida encontra-se na análise dos dados coletados com os principais atores que compõem o seu universo. Os achados da investigação, a partir de uma discussão envolvendo a aplicação e tabulação das respostas obtidas na pesquisa *in loco*, nos levam a entender que há uma diversidade de fatores que contribuem para a não permanência do sujeito estudante da EJA e sua não certificação na rede municipal de São Luís. Em decorrência disso, este estudo visa a buscar meios de promover soluções reais para esses fatores, na tentativa de minimizar a evasão e o abandono escolar.

A análise de dados coletados dos sujeitos da pesquisa está organizada em três categorias: perfil dos sujeitos estudantes da EJA, perfil dos docentes e perfil da equipe gestora. Sobre os estudantes, analisam-se seu perfil, sua situação familiar e escolarização; sequencialmente, sobre os gestores e coordenadores pedagógicos, a subseção analisará de maneira detalhada os seus perfis.

Quantos aos dados das entrevistas, para melhor sistematização de análise, foram organizados em dois eixos: fatores intraescolares e extraescolares que interferem na não permanência do aluno. Para tanto, preliminarmente, elaborou-se um Quadro de análise que facilitou a compilação dos relatos concedidos pelos entrevistados e sua articulação com o referencial teórico basilar.

#### 3.3.1 Perfil dos sujeitos estudantes da EJA

Dando início à análise, a coleta de informações sobre o perfil dos estudantes levou em consideração fatores relativos ao gênero; às características étnico-raciais; à idade; à localidade em que residem; 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 da escola regular; e aos motivos de retorno para a escola. Para além disso, apresentam-se as percepções da equipe gestora e considerações acerca das taxas de evasão e/ou abandono da amostra dos estudantes que deixaram de frequentar a escola em 2019.

Do universo de 119 educandos do estudo amostral, 52,10% declararam pertencer ao grupo de pessoas do gênero feminino, enquanto 47,89%, ao grupo do gênero masculino. Estudos destacam que o considerado contingente do gênero feminino nas classes de adultos, dá-se pela “interdição 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; GIROTTI, 2019, p. 472).

Analisando os motivos que levam ao retorno das mulheres aos estudos na EJA, Oliveira (1996 *apud* MATOS, 2018) salienta que a motivação ao retorno escolar é um “marco decisivo na retomada dos vínculos do conhecimento, libertando-os do estigma do analfabetismo e dos sentimentos de inferioridade” (OLIVEIRA, 1996 *apud* MATOS, 2018, p. 60), assim como a busca pela autonomia, autoconfiança, autoestima e o apoio à escolarização de filhos e netos.

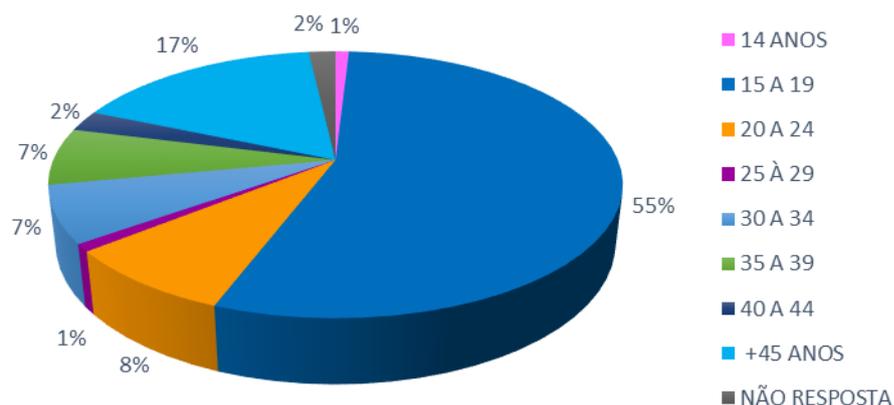
Quanto à autoidentificação étnico-racial, apresentada no questionário, certificou-se que 55,46% se autodeclararam pardos, 33,61% pretos e 10% brancos. Os altos índices de pardos e pretos que frequentam a EJA municipal pressupõem indícios de importante desigualdade educacional vivenciada por essa parcela da população. Sobre isto Dayrell (2001) preconiza como estes e outros aspectos também estão relacionados com o avanço e o desenvolvimento social dessa classe, interferindo nas possibilidades de redução ou eliminação dessa discrepância.

Assim, o gênero, a raça, o fato de serem filhos de trabalhadores desqualificados, grande parte deles com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na produção de cada um deles como sujeito social, independentemente da ação de cada um (DAYRELL, 2001, p. 141).

Um estudo no Brasil, feito ao longo do século XX, sobre o comportamento da variável raça, demonstrou que “o grupo dos não-brancos sofre fortes restrições no acesso ao sistema de ensino [...] (que englobam o nível fundamental)” (MAGRONE; TAVARES JÚNIOR, 2014, p. 138).

No que diz respeito à subamostra referente ao grupo etário dos estudantes, nota-se, no Gráfico 7, que, em sua maioria, o público-alvo da EJA está cada vez mais jovem. A partir de uma comparação das respostas obtidas, é possível atestar que, do total de respondentes, 55% está na faixa entre 15 e 19 anos.

Gráfico 7 - Perfil etário da amostra de estudantes respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Di Pierro (2005) destaca essa faixa etária dos sujeitos da EJA e notabiliza o perfil juvenil ou fenômeno da juvenilização, que esta modalidade vem sofrendo ao longo dos anos.

[...] a maior parte das pessoas que busca no sistema educacional brasileiro oportunidades de estudos acelerados em horário noturno [...] são adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural. [...] 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) (DI PIERRO, 2005, p. 1122).

Carvalho (2017), coadunando com Di Pierro (2005), ressalta que o processo de juvenilização nas turmas da EJA, justifica-se, principalmente, em consequência da evasão e a repetência, da necessidade do trabalho, da busca pela certificação, da dificuldade de acesso, da falta de responsabilidade com os estudos e da desmotivação para permanecer e concluir. Para ilustrar, apresentam-se as palavras de uma gestora e de duas das coordenadoras pedagógicas.

Mescla, [o público] mescla. Não tem tanto idoso. **Eu vejo até que tem muito jovem** (GESTORA 4, entrevista realizada em 20.07.2021, grifo nosso).

São...**são jovens mesmo**. É um... uma outra problemática, né? Como trabalhar com idades tão diferentes? (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, entrevista realizada em 28.07.2021, grifo nosso).

Tá mesclado, mas assim, **tem muito mais, assim jovens** .... Do que senhores e senhoras. Mas tem os adultos mesmo, mas na alfabetização (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, entrevista realizada em 09.07.2021 grifo nosso).

Com essa configuração na EJA municipal, é necessário refletir e introduzir metodologias de ensino-aprendizagem adequadas a esse novo público com trajetória de insucesso escolar, no intuito de mantê-lo motivado. Sobre isso, Catelli Junior, Di Pierro e Giroto (2019) num artigo sobre as políticas paulistanas de EJA, com levantamentos de dados similares aos feitos neste estudo, fazem recomendações ao público juvenil, no tocante a uma intervenção pedagógica adequada.

Os dados já indicados sugerem tanto intervenções junto à rede de ensino regular, para garantir a 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, seja em abordagens específicas (como é o caso do Projovem), seja em grupos heterogêneos quanto ao aspecto geracional (CATELLI JUNIOR; DI PIERRO; GIOTTO, 2019, p. 478).

Sobre a localidade onde residem, 89,6% dos estudantes afirmaram residir em bairros adjacentes à escola, o que também reflete no percentual do meio como chegam até ela. Cerca de 70,6% dos alunos disseram ir a pé, contra 23,5% que se deslocam por meio de transporte urbano. Extraem-se desses elementos, portanto, que a distância da escola ou a dificuldade de acesso não é um motivo para evasão ou abandono desse aluno da EJA participante da pesquisa.

No que tange ao estado civil dos estudantes dos nichos pesquisados, observou-se que 65,5% deles declararam-se solteiros, 16% casados, 14,7% em união estável, 2,5% separados e 1,7% divorciados. Concatenando com esses dados, 35,3% disseram sustentar-se por conta própria, no entanto, 53,8% externaram que necessitam de ajuda de parentes para sobreviver, independente do estado civil. Tais condições realçam as desigualdades sociais que se entrelaçam com o ensino, pois “são grandes entraves à realização escolar dos indivíduos em

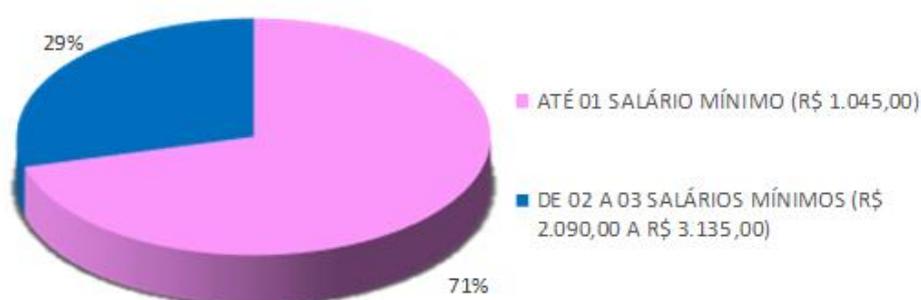
condições sociais desfavoráveis, os quais enfrentam muitos obstáculos para manter-se na escola e obter sucesso” (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016, p. 255).

Ante esses dados, o perfil socioeconômico faz-se motivo para análise, no que tange à renda familiar. A partir da sua tabulação no Gráfico 8, identificou-se que 84 ou 71% dos sujeitos participantes expressam manter-se com renda familiar de até 1 salário mínimo. Catelli Junior, Di Pierro e Giroto (2019) asseveram que

a problemática da evasão é recorrente na literatura sobre a EJA, que reconhece a complexidade do fenômeno sobre o qual incidem fatores [...] de ordem socioeconômica [...] que incidem sobre as trajetórias escolares (CATELLI JUNIOR; DI PIERRO; GIROTO, 2019, p. 472).

Vóvio (2009 *apud* OLIVEIRA, 2011) acrescenta que a renda familiar é um dos fatores mais preponderantes a produzir acentuados desníveis educativos na sociedade, interferindo decisivamente nas oportunidades de acessar e permanecer se escolarizando. Esse fator coopera com “a origem do aluno, [...] e a posição social de sua família e os recursos e oportunidades que ela lhe proporciona, e a realização educacional” (TAVARES JÚNIOR; MONT’ALVÃO; NEUBERT, 2015, p. 119).

Gráfico 8 - Perfil da renda familiar da amostra de estudantes respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir das respostas coletadas sobre a renda familiar, foi possível fazer um paralelo com o poder aquisitivo de bens no domicílio. Os bens elencados na pesquisa e dispostos no Gráfico 9 possibilitavam entender as condições econômicas deste público e como isso repercutiria na sua vida acadêmica.

A inclusão digital ampliou o acesso a celulares e à internet, com pacotes de dados mais populares, o que pode explicar a maioria dos participantes possuírem celular (95,79%) e uma boa parcela ter acesso à internet (65,54%).

Gráfico 9 - Perfil dos bens no domicílio da amostra de estudantes respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

\* 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.

Supõe-se que o celular seja um bem necessário ao labor dessa classe de trabalhadores, mas também um instrumento a ser utilizado para ter acesso às aulas remotas vigentes no momento pandêmico, uma vez que apenas 8,40% destes, disse possuir computador. As estatísticas discriminadas no Gráfico 10 harmonizam-se, em parte, com o comentário da pedagoga entrevistada.

[...] quando vem pra área de recursos tecnológicos do aluno saber utilizar as ferramentas, eu acho que há um grande ganho, desde que a gente consiga propiciar isso, essas ferramentas para ele. Coisas que eles não têm. Então é algo que a gente não pode dizer: — Ah, tá perfeito! Não é uma ferramenta que é da realidade deles, entendeu? Por exemplo, nem todo aluno tem computador, notebook, ... o celular às vezes, não é o que tem o melhor pacote de dados pra trabalhar com essas ferramentas (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, entrevista realizada em 12.08.2021).

Nessa perspectiva, fazer esforço para estar conectado às aulas remotas pelo celular corrobora para que o uso da tecnologia possa ser um aliado na permanência do sujeito estudante da EJA, facilitando as atividades pedagógicas virtuais, pois, segundo Leite (2020, p. 55), o celular é uma ferramenta “atrativa entre a geração atual, rica e motivadora de aulas mais dinâmicas e instigantes”.

Em contrapartida, também por meio das falas dos entrevistados é possível aferir que os estudantes do I Segmento têm certa dificuldade em apropriar-se dos meios digitais, tais como o celular. Sobre este segmento a gestora 3 manifestou-se:

[...] Eu ... eu tenho lá no I Segmento, lá no primeiro e segundo ano, que eu tenho pessoas que são analfabetas, que não sabe mexer num lápis e que agora eles estão no terceiro e no quarto, mas eles não conseguem acessar um computador, eles não conseguem acessar o ... celular e aí, como é? Ah, mas ele..., mas a escola não está me entregando a atividade? Mas ele não sabe fazer a atividade. Quem vai ensinar ele? Ele não sabe. É diferente ..., a criança tem um pai e uma mãe que pode ensinar, uma professora de reforço, mas ele não. Ele trabalha o dia todo. Ele vem pra escola. Ele está se alfabetizando. Como é que ele vai mexer no celular se ele não sabe? Como é que ele vai mexer no computador se ele não sabe? Como é que ele vai responder a atividade se ele não sabe? (GESTOR 3, entrevista realizada em 08.07.2021).

Esse relato apresentado pela gestora demonstra como a conjuntura pandêmica pode ter afetado os sujeitos estudantes da EJA do I Segmento. Estes são os que têm maior dificuldade em escolarizar-se, pois estão se alfabetizando, e o estudo através de celular pode acabar por se tornar um entrave, o que, portanto, pode justificar o número reduzido de matrículas neste Segmento nas escolas pesquisadas no ano de 2021.

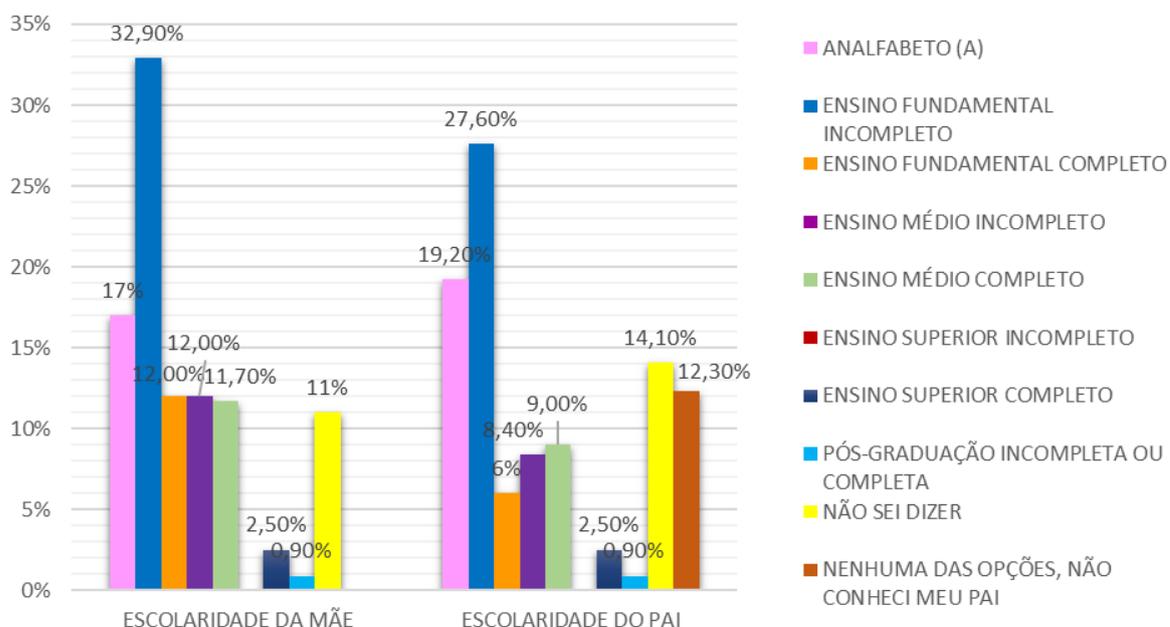
Em relação ao grau de escolaridade das mães e pais dos estudantes, os dados presentes no Gráfico 10 revelam que 17% e 19,20%, respectivamente, são analfabetos ou precariamente escolarizados, indicando um problema geracional. Já o correspondente à etapa do Ensino Fundamental incompleto alcançou 32,90% para mães e 27,60% para os pais, curiosamente a mesma etapa em que estão os estudantes pesquisados.

Formulando um paralelo entre a baixa escolarização dos pais e a baixa renda familiar, Tavares Júnior, Santos e Maciel (2016, p. 80), citando uma pesquisa feita por Gonzaga e Machado (2010), a partir de dados da Pnad sobre os efeitos que renda e educação dos pais potencialmente exercem sobre seus filhos, a partir da perspectiva da “simultaneidade e hereditariedade”, repercutem em suas análises que essas crianças estão entre os grupos mais expostos à defasagem idade-série com “pais menos escolarizados e com menor renda familiar per capita”, ou seja, esses fatores “atuam negativamente na chance de uma criança ter defasagem idade-série”. Isso reitera a baixa capacidade do sistema de ensino brasileiro na equalização de oportunidades, reproduzindo socialmente um efeito paliativo da escola.

Considera-se importante apresentar que o contrário também é crível. De acordo com Tavares Júnior, Mont’Alvão e Neubert (2015, p. 124), referindo-se ao “capital cultural”, “pais mais escolarizados tendem a estar mais preparados para

transmitir disposições que são socialmente valorizadas, aumentando as chances de sucesso”, ou seja, têm grande probabilidade de influenciar positivamente seus filhos a percorrerem uma trajetória escolar linear.

Gráfico 10 - Perfil da escolarização das mães e pais da amostra de respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Analisando mais um pouco, observa-se que, de acordo com as respostas dos estudantes, 11,70% das mães e 9% dos pais terminaram o Ensino Médio, e que, simultaneamente, 2,5% deles concluíram o Ensino Superior. Muitos dos estudantes não sabiam dizer a escolaridade de seus pais (11% para mães e 14,10% para pais).

Tavares Júnior, Mont’Alvão e Neubert (2015, p. 123), em seus estudos, citando pesquisadores que frisam sobre o que influencia no desempenho educacional no Brasil, também relacionam aspectos já sublinhados acima, entre eles gênero, cor e origem socioeconômica dos alunos, enunciando que “é clássica a associação entre a origem do aluno, especialmente a posição social de sua família e os recursos e oportunidades que ela lhe proporciona, e a realização educacional posterior” (TAVARES JÚNIOR; MONT’ALVÃO; NEUBERT, 2015, p. 123).

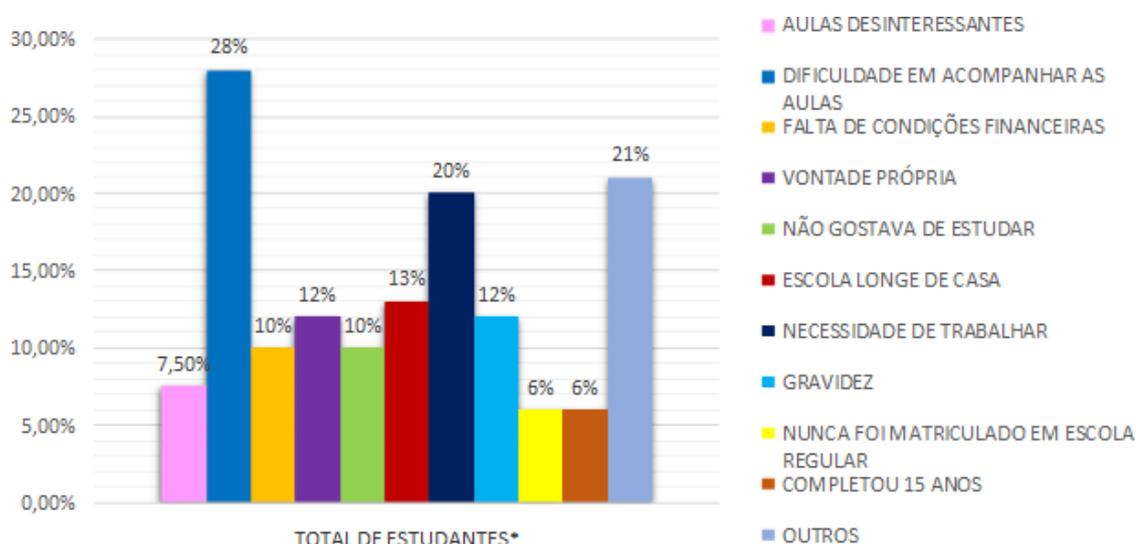
Quando indagados se reprovaram alguma vez enquanto estavam matriculados na escola regular, 32% dos respondentes disseram ter reprovado apenas uma vez, contra 42% que afirmaram ter sido retidos duas vezes ou mais. Tavares Júnior (2018, p. 6) exprime que “a idade, em especial a defasagem idade-

série, está diretamente relacionada ao rendimento educacional, especialmente às taxas de não aprovação (repetência e evasão)”, ou seja, repetir de ano, pode contribuir para o abandono e a evasão. Do total, 25% também alegaram ter ficado fora da escola regular antes de entrar na EJA, por mais de 10 anos.

Andrade e Farah Neto (2007 *apud* CARMO, 2010, p. 183, grifo no original) defendem que essa é uma característica das trajetórias irregulares dos estudantes de EJA. São jovens e adultos que “circulam no espaço escolar um ‘incansável’ número de vezes”, com idas e vindas, interrupções e permanências que se alteram na mesma escola, ou em várias, conforme exijam as condições de vida para a garantia do sustento ou da família.

Pelo contexto evidenciado no Gráfico 11, é possível notar as respostas mais assinaladas no questionário, referente aos motivos pelos quais o estudante deixou de frequentar o Ensino Fundamental regular na idade própria. Esses dados nos dão evidências ou parâmetros para um comparativo com os fatores que fazem com que os alunos evadam ou abandonem a EJA, analisados mais à frente.

Gráfico 11 - Perfil dos motivos de evasão e/ou abandono da escola regular da amostra de estudantes respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

\* 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.

Entendendo os números acima, depreende-se que a dificuldade em acompanhar as aulas é motivo mais citado pelos estudantes (28%), seguido por necessidade de trabalhar (20%); escola longe de casa (13%); gravidez e vontade

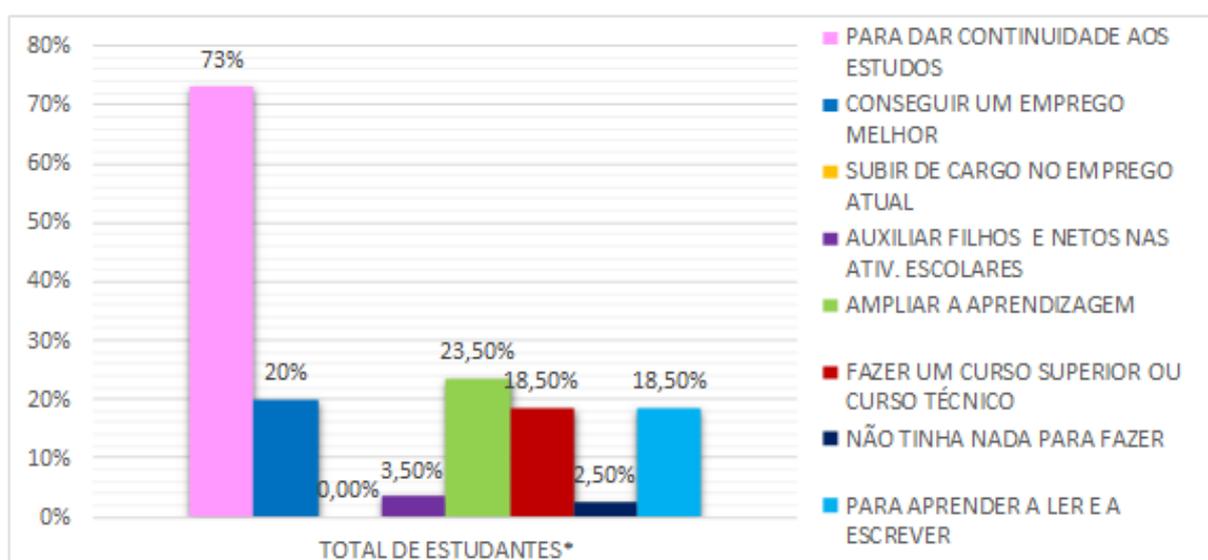
própria (12%); falta de condições financeiras e não gostar de estudar (10%); aulas desinteressantes (7,5%); e 15 anos completados (6%).

Acerca das percepções levantadas, encontrou-se proximidade com os pensamentos expressos de Digiácomo (2005), Ceratti (2008) e M. Pereira (2018) sobre os fatores mais citados, pois enfatizam que a evasão e/ou abandono escolar no tempo regular estão associados à dificuldade em adquirir conhecimentos básicos, à necessidade de subsistência, à distância da escola do domicílio e à gravidez.

Entre alguns dos outros motivos apontados pelos sujeitos, pode-se destacar: depressão, falta de professor, fechamento da escola, medo de facções, necessidade de viajar, problemas familiares.

Segundo Tavares Júnior, Mont'Alvão e Neubert (2015, p. 123), crianças advindas de ambiente familiar “em situação de desvantagem socioeconômica”, quando adentram o sistema de ensino, “tendem encontrar maiores barreiras, dificuldades, desafios [...] em relação às crianças que foram desde cedo preparadas para a escolarização”. Pressupõe-se com isso, que tal situação, para muitos, reflete na necessidade de trabalhar cedo para ajudar no sustento da família, deixando a escola em segundo plano e, conseqüentemente, submetendo-lhes a um contexto de fracasso e repetência, que culminam no abandono dos estudos na escola regular.

Gráfico 12 - Perfil dos motivos de retorno à escola da amostra de estudantes respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

\* 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.

Prosseguindo com a análise do perfil do estudante da EJA, no Gráfico 12, fica evidente que o retorno escolar para 73% e 23,5% dos participantes da pesquisa, justifica-se em dar continuidade aos estudos e ampliar a aprendizagem, respectivamente, ou seja, elevação da escolaridade na busca de novas possibilidades, pois os atuais estudantes da EJA “querem oportunidades de se interagir e se integrar com o meio em que vivem, de forma ter o seu lugar ao sol garantido, através de suas habilidades adquiridas no contexto escolar” (SILVA, H., 2015, p. 26751).

Os índices acima também permitem dizer que esses estudantes reconhecem a relevância e o alcance da escolarização. A esse respeito, Lima (2019), citando Lana (2006), articula que “a aquisição de conhecimentos pode representar para alguns alunos a possibilidade de inclusão no mercado de trabalho, o que lhes propiciará, no futuro, um emprego e mobilidade social” (LIMA, 2019, p. 83).

Cruzando dados do Gráfico 12 com a faixa etária (Gráfico 8), verificou-se que 55% dos pesquisados disseram estar entre 15 e 19 anos e 25% estão entre 20 e 44 anos. Observa-se que esses alunos, em sua maioria, são jovens e adultos, pois, se se compara aos 17% que informaram estar com 45 anos ou mais com os 18,5% que querem voltar à escola para aprender a ler e escrever, habilidades originalmente adquiridas na infância, encontram-se nessa estatística os idosos, analfabetos ou pouco letrados que estão fora da sala de aula há longos anos. Di Pierro (2005) discorre sobre esse retorno em busca de espaços de aprendizagem com vistas a completar a escolarização.

Dos respondentes, 20% relataram, como motivação para o retorno à escola, conseguir um emprego melhor e 18,5%, fazer um curso superior ou curso técnico. M. Pereira (2018, p. 78), destaca que, para alguns, “o mundo do trabalho torna-se um fator determinante que contribui para os sujeitos procurarem a EJA para estudar e conseguirem um emprego melhor”. Para Paiva e Oliveira (2009), esse retorno, para outros, dá-se em busca de qualificação para alcançar mais êxito na vida pessoal e profissional e elevar sua capacidade financeira.

Para melhor compreender as questões que correlacionam escola e trabalho, os respondentes foram questionados sobre se estariam trabalhando no momento da pesquisa e em que ocupação, avistando construir um perfil a esse respeito (Gráfico 13). Sobre esse ponto, muitos autores acordam que o binômio trabalho/emprego é uma das causas para a infrequência.

Prosseguindo a análise da amostra, todos afirmaram começar a trabalhar muito cedo para ajudar no sustento da família: 62% disseram estar na faixa etária entre 10 e 16 anos quando iniciaram, 46,21% dos sujeitos alunos asseguraram estar trabalhando no período da pesquisa, em sua maioria com carga horária entre 6h e 8h por dia, e 76% declararam trabalhar na informalidade. O Gráfico 13 apresenta os achados do perfil de ocupação.

Gráfico 13 - Perfil de profissões da amostra de estudantes respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Gráfico 13 sustenta a análise de que uma grande porcentagem dos demandantes potenciais de EJA trabalham em serviços que exigem pouca qualificação, causado pela falta de certificação no EF, que permite dar continuidade aos estudos no EM e posterior. Esse pensamento é refletido na fala da gestora.

Tem o estudante que **ele quer terminar mesmo**, que ele quer... Tem um rapaz aqui que ele é maqueiro da [Hospital] UDI, aí disseram pra ele que **se ele conseguir o fundamental pelo menos** e fazer o [ensino] médio, vai tentar, digamos assim, **porteiro**, alguma coisa pra ele (GESTORA 1, entrevista realizada em 22.07.2021, grifo nosso).

[...] outro motivo é: preciso do emprego, mas tenho que ter pelo menos o **primeiro grau** (GESTORA 2, entrevista realizada em 26.07.2021, grifo nosso).

A profissão mais registrada foi a de vendedor, com 20,40%, seguida de empregado doméstico com 19% (prioritariamente mulheres) e uma equidade de

7,40% para cuidador de crianças/idosos, serviços gerais e pedreiro (prioritariamente homens). Subentende-se que escolhem trabalhos com esse perfil porque são estes a lhes propiciar retorno imediato, dando conta das suas necessidades mais emergenciais de sobrevivência. Arroyo (2017) poetisa que

São os mesmos passageiros do amanhecer. Bem cedo se deslocaram dos bairros e das vilas para o trabalho nos “bairros-bens” como domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores/as de ruas, de escritórios, ou como serventes nas escolas, nos espaços públicos. Passageiros/as do amanhecer do início do dia para, no fim de tarde, no início da noite, irem para a EJA (ARROYO, 2017, p. 34).

Reforçam esse entendimento Galvão e Di Pierro (2013 *apud* DI PIERRO, 2014, p. 1),

Empregados domésticos e trabalhadores da agricultura, da construção civil, da segurança e outras funções que requerem pouca qualificação compõem esse imenso contingente que enfrentam toda sorte de preconceitos e dificuldades para prover sua subsistência, educar os filhos e participar de modo mais efetivo na sociedade letrada.

Em uníssono com os estudantes, estão as repostas dos entrevistados neste perfil traçado. Uma coordenadora comentou:

São estudantes trabalhadores, né, que na maioria são profissões ... como eu poderia dizer... são pessoas que trabalham também na informalidade, né? [...] É... subempregos..., então é isso. Os alunos lá da EJA do [UEB] Mário Andrezza são feirantes, domésticas, né, pedreiros. Já vivem nessa lida, né, do trabalho, chegam cansados. Então se a gente não tiver uma metodologia que eles se identifiquem, é uma forma também deles abandonarem, né, a escola (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, entrevista realizada em 28.07.2021).

Essa realidade, constatada na pesquisa de campo e por teóricos como Arroyo (2008; 2011; 2017), Catelli Junior, Di Pierro e Giroto (2019) e Di Pierro (2005), denota que o turno noturno está reservado para esses sujeitos-alunos-trabalhadores, que lutam para dividir e redividir seu escasso tempo com o trabalho, a escola, a família, as atividades extraclasse e as demais demandas de sua trajetória de vida. Assim, seria oportuno questionar se o sistema de ensino lhes aplicado, junto

às instituições escolares, está qualificado para atender essa clientela, levando em conta suas características intrínsecas.

Para ampliar a compreensão, importa registrar também outras percepções da equipe gestora, quando perguntada sobre o perfil dos seus alunos.

[...] são jovens mesmo. É um... uma outra problemática, né? É aqueles **“alunos problema”**, alunos que **teve várias histórias de fracassos escolares...**, aí vão pra o noturno. Não se identifica com a escola noturna, porque é diferente, uma forma diferenciada de se trabalhar e aí, gera o quê? A **indisciplina, a evasão**, enfim, todas essas situações (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, entrevista realizada em 28.07.2021, grifo nosso).

Só não sei te dizer exatamente quem são, mas tem estudantes cumprindo **medidas socioeducativas**. Tanto é que eu cheguei a ver, a princípio eu me assustei assim, quando eu vi de **tornozeleira**, né, **numa aluna, também vi num aluno**, aí eu, meu Deus! Qual terá sido o B.O.? O crime? (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, entrevista realizada em 12.08.2021, grifo nosso).

Como o Alberto Pinheiro é uma escola centralizada, ele pega vários projetos, ele pega esse **menino da [medida] socioeducativa...** (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, entrevista realizada em 09.07.2021, grifo nosso).

Oliveira (2016, p. 101), evocando Silveira (2014), alerta para as estatísticas desfavoráveis e as muitas dificuldades enfrentadas por essa parcela de jovens e adultos advindos de uma vida escolar precária e deficitária, que “em algum momento de sua trajetória, bifurca o caminho e opta por outras trilhas, traçando um percurso escolar mais longo que a maioria dos seus pares”, colecionando, assim, fracassos escolares.

Essa realidade caracterizada acima pelas pedagogas reflete a necessidade do tato com esse público diferenciado, que, por vezes, é indisciplinado e precisa de atenção, de conversa e de escuta. “Não vale a pena, né, o aluno da EJA, que é um aluno que já tem uma cabeça formada, já tem um pensamento seu, individual, chegar aqui, na hora, não ter a escuta pra ele?” (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, entrevista realizada em 12.08.2021).

A permanência escolar exitosa, sem dúvida, é influenciada de maneira direta por determinadas situações específicas da vida cotidiana destes sujeitos. Porém, é inegável que o contexto socioeconômico e cultural em que se inserem contribui

sensivelmente na formação de suas relações e da sua própria existência, implicando as escolhas que encadearão suas trajetórias de vida.

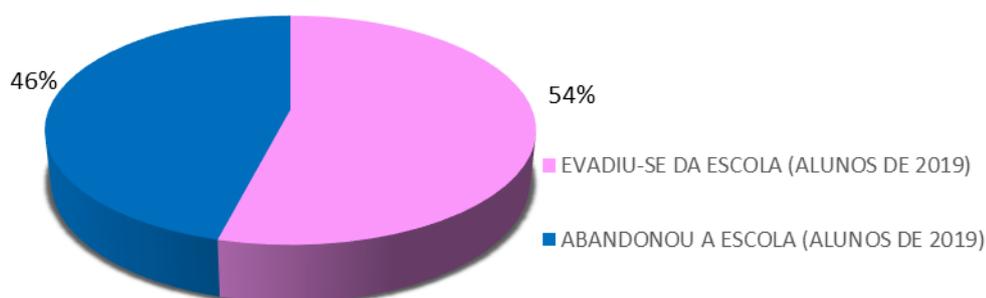
Finalizando esta subseção, faz-se uma análise específica sobre os sujeitos estudantes de 2019, no Gráfico 14. Convém lembrar que o estudante de 2019 pesquisado e questionado, foi aquele que deixou de frequentar a instituição escolar, à vista disso, interessa saber se esse aluno evadiu ou abandonou a escola e, assim, completar uma análise mais precisa sobre este fenômeno.

Para tanto foi perguntado aos estudantes pesquisados: quando você deixou de frequentar, você evadiu ou abandonou a escola? Dos 39 respondentes, 54% declararam ter evadido, portanto não estavam matriculados em nenhuma escola em 2021, e 46% declararam ter abandonado a escola naquele ano, mas retornando a matricular-se em 2020 ou 2021. Dos que afirmaram ter abandonado, 74,4% estavam cursando o II Segmento da EJA.

A esse respeito, analisa-se que as taxas são relativamente próximas. Ceratti (2008, p. 10) adverte sobre o cuidado com essa categoria, “por um lado, em medidas visando o retorno dos alunos evadidos, e por outro, pela preocupação em manter os alunos na escola antes que abandonem os estudos”.

O aluno que evade também traz inquietude, pois ele deixa de frequentar a escola sem perspectiva de retorno, de modo, que é preciso que o sistema escolar, como um todo, corrobore para que essa taxa não seja tão expressiva e, mesmo que o aluno deixe de frequentar a escola por algum motivo, ele compreenda que só a escola pode preencher a lacuna de escolarização perdida e devolver a ele o efetivo exercício da cidadania e superação da desigualdade social.

Gráfico 14 - Taxa de evasão e abandono da amostra dos estudantes que deixaram de frequentar a escola em 2019



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre isso, Arroyo (2011) preconiza que a EJA só avançará educacionalmente a partir de uma reconfiguração que garanta o direito, o acesso e a permanência, conciliando a elaboração e a reconstrução dos saberes de jovens, adultos e idosos; Arroyo (2011) acrescenta ainda que essa reconfiguração auxiliará na humanização e emancipação cidadã, contemplando os aspectos que atendam às suas necessidades.

Por conseguinte, para se encontrarem alternativas de enfrentamento da evasão/ abandono/fracasso escolar, requer-se a análise e compreensão de diversos aspectos, entre eles: históricos, políticos, cognitivos, sociais, afetivos, culturais, etc. Ricetti (2015) agrega ao discurso, completando que para conter a evasão e o abandono é preciso, acima de tudo, um trabalho de parceria entre governo, escola e sociedade.

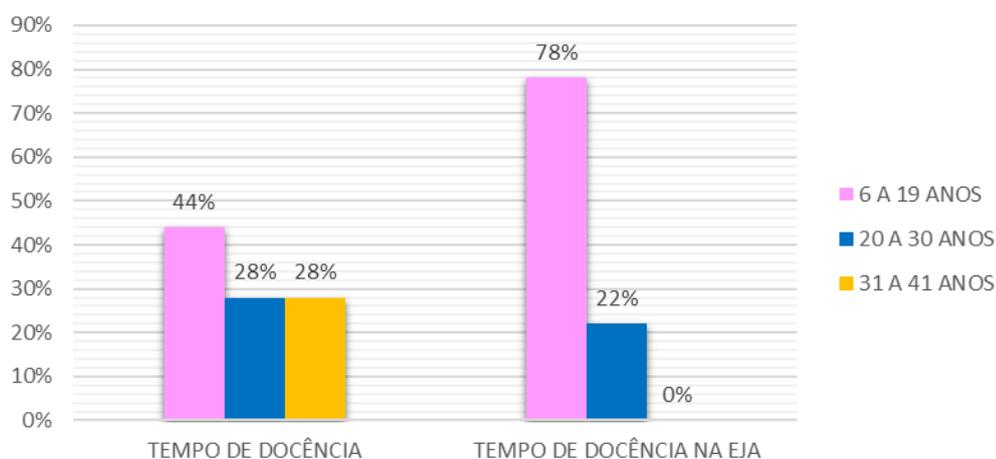
### **3.3.2 Perfil dos Docentes**

Inicia-se esta subseção, parafraseando Lima (2019) ao declarar que o perfil do docente comunica-se diretamente com a qualidade da educação, que pode ser definitiva na EJA. Ainda segundo Andrade e Andrade (2020, p. 2), o “professor pode potencializar e estimular a permanência e a participação dos alunos nas atividades de forma significativa”, ou seja, dependendo do seu perfil e atuação, pode ou não contribuir para que os estudantes deixem de frequentar a escola.

Por meio dos achados e com essas vertentes em foco, analisa-se doravante o perfil do docente que atua na Educação de Jovens e Adultos, ator fundamental, que concede a esta dissertação subsídios para o enfrentamento da evasão e do abandono.

No que se refere ao gênero, observou-se que 72,2% pertencem ao grupo feminino e 27,8% ao masculino. Do total de 18 professores que se dispuseram a responder o questionário, 5 estão na faixa etária entre 30 e 50 anos e 13 figuram entre 51 e 71 anos. Atesta-se, então, que os professores pesquisados, com atividade profissional na modalidade EJA, têm idade avançada. Isso corrobora com o tempo de docência destes que, segundo o Gráfico 15, é relativamente amplo, assim como o tempo dedicado à EJA.

Gráfico 15 - Perfil do tempo de docência e o tempo de docência na EJA da amostra de docentes respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com as respostas, comparativamente, como a maioria dos docentes que atuam na EJA estão com mais de 51 anos, é compreensivo que tenham muito tempo de magistério, como apresentado no Gráfico acima. Dez professores, ou seja, 56% têm entre 20 e 41 anos de serviço dedicados à educação em geral e dos 78% que possuem de 6 a 19 anos de docência na EJA, 10 têm mais de 17 anos só na modalidade.

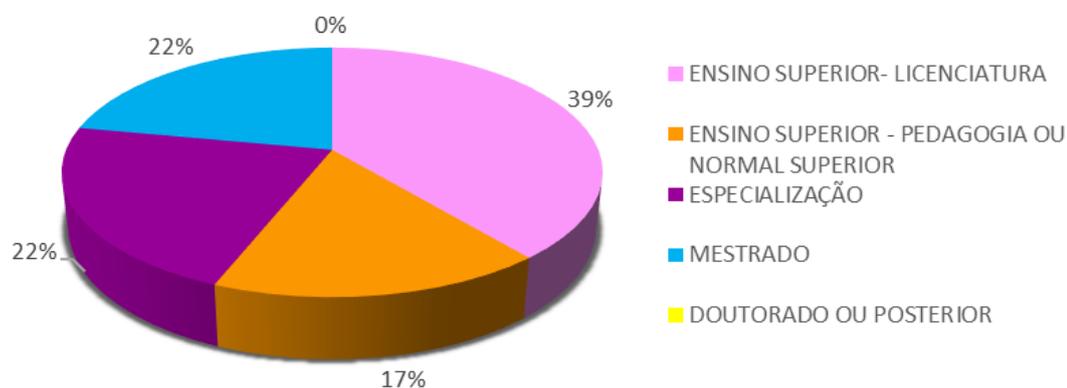
Os professores da EJA da rede municipal de São Luís são estáveis no emprego (concursados), com longo tempo de serviço. A partir dos dados acima, pode-se inferir determinado cansaço nesse desafio que é lecionar, principalmente para jovens, adultos e idosos.

Perguntados se se sentem preparados para atuarem na educação de adultos, 17 (94,4%) dos participantes responderam que sim, impressão também detectada na fala de uma gestora: “Eu sempre admirei os professores da EJA. Parece que eles, que eles internalizam a essência da EJA” (GESTORA 1, entrevista realizada em 22.07.2021).

Dando sequência, questionados se além da esfera pública municipal, atuavam na esfera estadual ou na esfera privada, 50% dos respondentes disseram que também trabalham na rede pública estadual, e apenas 2 disseram atuar na rede privada. Por fim, sobre exercerem outra atividade remunerada, 72,20% disseram não exercer. Relativamente, a ocupação principal dos professores pesquisados é lecionar.

Outro tópico analisado sobre o desenho descritivo dos docentes da EJA, reflete sua formação acadêmica. O Gráfico 16 abaixo traz esses dados.

Gráfico 16 - Perfil acadêmico da amostra de docentes respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Gráfico 16 delinea que todos os professores têm formação adequada ao ensino que exercem, Ensino Fundamental, pois todos possuem formação universitária. Os professores que lecionam no I Segmento (núcleo comum) são pedagogos e os que lecionam no II Segmento são licenciados. Observa-se também que 22% dos docentes são especialistas (pós-graduação lato senso) e 22% já progrediram ainda mais na sua formação acadêmica, possuindo título de mestre (pós-graduação em nível stricto senso). Sobre essa constatação a coordenadora pedagógica comentou:

Os professores são super envolvidos. Todos eles. A gente não tem problema de falta de professor, aqui, entendeu? Todos são formados, especialistas, mestrados.... Mas todos eles assim, o gabarito lá em cima. Então eles, são potentes e eles não são de faltar (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, entrevista realizada em 09.07.2021).

Usualmente, as licenciaturas em geral, formação inicial, não formam professores para atuar nessa etapa de ensino com suas peculiaridades, o que segundo Oliveira (2016, p. 91) “é uma realidade nacional, dada a ausência de disciplinas voltadas à temática da EJA na grade curricular dos cursos de licenciatura e uma raridade dos cursos de Pedagogia com habilitação na modalidade EJA [...]”. Doze (67%) dos 18 professores afirmaram não ter tido formação inicial específica para a EJA durante sua graduação. Ireland (2009, p. 4) sinaliza que “há formas

diferenciadas de trabalhar com EJA e menos de 2% dos cursos de Pedagogia oferecem formação específica para esse fim”.

No que concerne à formação continuada, apenas um professor da coorte pesquisada disse não participar das formações continuadas proporcionadas pela Semed/Saeja para essa modalidade educativa. Inquiridos sobre a percepção que têm sobre elas, 61,1% (11) avaliaram como boas; 22,2% (4), como muito boas; 11,1% (2), como não adequadas à EJA; e 5,6% (1), como pouco instrutivas.

### 3.3.3 Perfil da Equipe Gestora

Como já descrito no início desta seção, a equipe gestora aqui abordada, compõe-se dos gestores e coordenadores pedagógicos que atuam com a EJA. Entende-se que, para compreender melhor o fenômeno da evasão, do abandono e da baixa conclusão na EJA do EF, é necessário conhecer e ouvir mais atores educacionais intimamente ligados aos discentes e, assim, conseguir compreender os desafios da permanência na rede municipal de ensino de São Luís.

Para esta análise foi utilizada a entrevista como instrumento de pesquisa e foi verificado que todos os respondentes são do gênero feminino e estão na faixa entre 40 e 60 anos. Do total de quatro gestoras, sendo uma gestora adjunta, três são especialistas em Gestão e uma é graduada em Pedagogia. Entre as coordenadoras pedagógicas, duas são graduadas em Pedagogia e uma em Educação Artística, sendo que uma já possui o título de mestre em Educação e duas são especialistas em Psicopedagogia. Portanto, todas têm formação para atuarem em suas funções, conforme atestado no Quadro 4.

Quadro 4 - Perfil da equipe gestora da amostra de respondentes

Função*	Gênero	Idade (Anos)	Nível de Escolaridade	Tempo na Função (Anos)	Tempo trabalhando com a EJA (Anos)	Na graduação, teve alguma formação para trabalhar com a EJA?	Teve capacitação da Semed para trabalhar com a EJA?
G1	F	57	Especialização	26	18	Sim	Não
G2	F	60	Especialização	9	9	Sim	Não
G3	F	43	Especialização	22	22	Não	Não

Função*	Gênero	Idade (Anos)	Nível de Escolaridade	Tempo na Função (Anos)	Tempo trabalhando com a EJA (Anos)	Na graduação, teve alguma formação para trabalhar com a EJA?	Teve capacitação da Semed para trabalhar com a EJA?
G4	F	55	Ensino Superior Pedagogia	2	6	Sim	Sim
CP1	F	52	Ensino Superior Pedagogia	19	19	Não	Sim
CP2	F	47	Especialização	19	19	Não	Sim
CP3	F	53	Mestrado	15	15	Não	sim

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

\* G1; G2; G3; G4 - Gestores. CP1; CP2; CP3 – Coordenadores Pedagógicos.

Quanto ao tempo trabalhado com EJA, cinco das entrevistadas declararam ter entre 15 e 22 anos de atividade na modalidade, mas que não foram formadas para essa especificidade nas suas graduações, dada as próprias condições da formação inicial não contemplarem conhecimentos necessários para tal. Entretanto, algumas gestoras declararam sentirem-se preparadas para trabalhar com o público de jovens, adultos e idosos de alguma maneira, quando perguntadas.

Na verdade, a gente nunca se sente preparado. A gente .... Eu fui ficando pela posição do cargo, né? Fui ficando no fundamental e tinha que dá atenção a educação de jovens e adultos, porque no meu cargo tinha que dá também atenção no noturno, aí..., mas aí eu fui o quê, começar a se aprimorar, começar a ver os detalhes da EJA, como é esse público. Eu fui me... eu fui me sentindo assim, a vontade pra ir reconhecendo o público, né (GESTORA 1, entrevista realizada em 22.07.2021).

Sim, tão certo que eu mudei o [UEB] Frederico Chaves (GESTORA 2, entrevista realizada em 26.07.2021).

Sim, por que eu já tenho experiência, trabalhei muitos anos na área, né? Eu tenho também ...é, alguns cursos também (GESTORA 3, entrevista realizada em 09.07.2021).

Na verdade, eu me sinto, porque primeiro é um público que sempre me conquistou. E é um público ... que eu percebo neles uma carência, eu percebo neles uma vivência diferenciada, algo que realmente me chama atenção. Então, isso me encanta. ... É... eu tive apenas um ano..., eu tenho inclusive até certificado..., um ano e meio, de um curso preparatório (GESTORA 4, entrevista realizada em 20.07.2021).

Nota-se que duas gestoras declararam ter feito cursos preparatórios para trabalhar com a modalidade, porém outra gestora relata que lidar com EJA foi consequência da função de liderança e que ela foi se aprimorando e conhecendo o público.

A narrativa da gestora 1 reflete que, em sua opinião, muitas gestoras não têm o devido preparo para lidar com a EJA. Quando assumem o cargo de gestão, assumem todas as etapas de ensino ofertadas por sua escola, que, invariavelmente, são Ensino Infantil e Ensino Fundamental regular. Assim, quando têm mais uma modalidade de ensino, como a EJA, para gestar, fazem-no sem a devida apropriação de suas especificidades.

Lück (2000) destaca que não se pode mais esperar que os gestores escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, é preciso capacitação e, em consonância com a própria LDB nº 9.394/1996 no seu artigo 61º (BRASIL, 1996a), fica claro que, para melhor atender às especificidades do exercício das atividades educacionais, é fundamental a formação de profissionais da educação, de modo a acatar os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

Ao se fazer a mesma pergunta às três coordenadoras, estas mencionaram que tinham preparo para exercer sua função na EJA, porém apenas duas disseram como adquiriram essa habilidade.

Então, eu fiz muito curso pelo município, inclusive o PROFA, [...] um programa de alfabetização e que era tanto para Educação Infantil, e os anos iniciais do Fundamental, quanto pra EJA (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, entrevista realizada em 28.07.2021).

Sim, claro. É assim ... eu começo a trabalhar com a EJA na SEDUC [Secretaria de Educação do Estado], né? Por que eu era de uma superintendência de modalidade de diversidades e dentro dessa superintendência tinha a supervisão de jovens e adultos. Então a gente participava de reuniões de acompanhamento pedagógico, de elaboração de políticas estaduais, de elaboração de políticas públicas nacionais. [...] e aí mais tarde... a gente vai lendo. Eu, eu, eu sou fã e amo Paulo Freire, né, minha leitura de Paulo Freire, ela é direto. Eu acho que Paulo Freire, ele vem ... pra mim, a base de educação de jovens e adultos no Brasil é "Freiriana", não consigo ver de outra forma (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, entrevista realizada em 09.07.2021).

Indagou-se às gestoras se, quando começaram a atuar com a EJA, a Semed havia lhes proporcionado capacitações para trabalhar nessa modalidade de ensino.

As gestoras foram contundentes em expressar que não tiveram capacitação específica inicial para a EJA: “Não, pra gestor não. Nunca teve nada assim específico pra gente” (GESTORA 3, entrevista realizada em 08.07.2021). Já as coordenadoras responderam que todas tiveram formação inicial, como delinea a Tabela 23: “[...] a própria rede municipal se preocupou com a qualificação” (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, entrevista realizada em 28.07.2021). “Sim, teve algumas formações que eu participei lá no Centro de Formação do Educador” (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, entrevista realizada em 12.08.2021).

Com respeito às formações continuadas proporcionadas pela Semed para gestores e coordenadores, todas afirmaram participar, por isso se destacam duas percepções sobre elas.

São formações específicas, pertinentes... assim, elas são bem propícias, ainda mais nessa época, nessa coisa de pandemia...elas foram muito, assim sempre atualizadas, sempre buscando ...é... atender a um público com as diversidades que o público-alvo [da EJA] tem. Então, assim, são bem pertinentes. Eu sempre gostei das formações da EJA porque atende ao público exclusivo, específico da EJA, né, e suas especificidades, eu gosto muito (GESTORA 1, entrevista realizada em 22.07.2021).

Abriu-se novas possibilidades e novas formas de enxergar a EJA e novas formas de conduzir também o trabalho da EJA. Que antigamente tava mais... era assim, era como se nós estivéssemos mais voltados para a alfabetizar, no sentido da leitura e da escrita. Não era algo tão funcional, embora o contexto de EJA, é pra isso, né? Você orientar seu aluno, desenvolver o pensamento dele crítico-reflexivo em cima da própria realidade e a partir dela, desenvolver as teorias, né, da leitura e da escrita potencializando aí o desenvolvimento deles, né? Por que eles trazem muita coisa, mas às vezes a gente não aproveitava e agora nas formações, eu vejo que vem muito isso, essa metodologia mais voltada mesmo pro..., pra realidade mesmo do aluno (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, entrevista realizada em 12.08.2021).

A partir das falas colhidas, percebe-se que gestores e coordenadores entendem que as formações continuadas têm atendido as suas necessidades enquanto profissionais atuantes nessa modalidade de educação. Não obstante, houve uma reclamação por parte de uma coordenadora em formações que ocorreram durante a pandemia, destinadas à sua atividade.

[...] uma coisa que eu tenho pra reclamar da questão das formações. As formações, antes da pandemia, claro, tinham muito... tinham

algumas formações que eram bem estudar mesmo, algumas ideias, algumas coisas, mas vejo também que agora nesses dois anos 2020/2021, pela questão da pandemia é só tipo assim: — Vocês têm de fazer isso, vocês têm que fazer aquilo, vocês têm de fazer... Tu tá entendendo? Coisas jogadas e a gente que se vire. E isso não é legal, porque por exemplo, até aquelas fichas para tu preencher e ter ideia de que aquele preenchimento é importante pra EJA, nós teríamos que ter uma base teórica sobre isso, entendeu? Então tem que melhorar (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, entrevista realizada em 09.07.2021).

Embora esta pesquisa se funde na percepção das formações presenciais, é necessário registrar que o contexto pandêmico trouxe muitos prejuízos na condução da educação, impactando diretamente no desempenho de professores, de gestores e de coordenadores educacionais, impondo a necessidade de adaptação e superação. Porém, esse novo contexto deixou alguns “pontos soltos”, como exemplificado pela coordenadora, que representam um ponto de atenção.

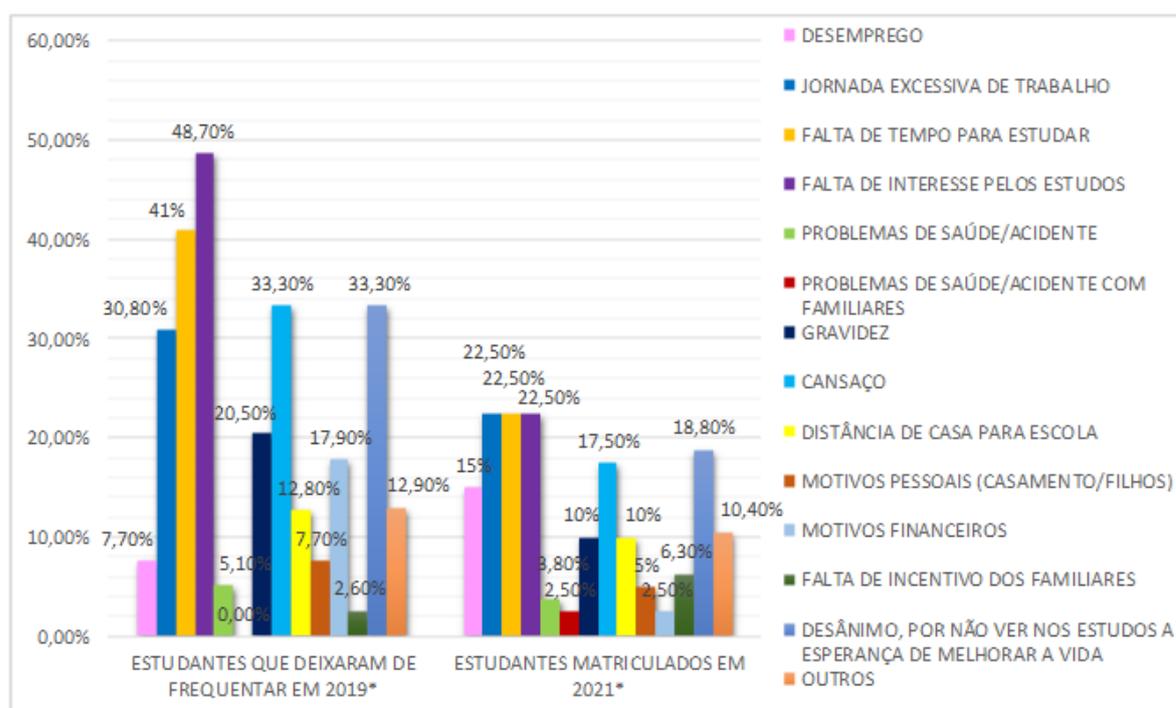
Assim, para se identificarem os processos que interferem na permanência do aluno da EJA, é mister que todos os profissionais da educação estejam engajados, afinados e juntos na busca por bons resultados. Feitas essas observações, encerra-se aqui o primeiro ciclo de investigação, a saber, os perfis dos sujeitos participantes da pesquisa.

### **3.3.4 Fatores extraescolares que interferem na não permanência**

Reconhecendo os fatores internos e externos que regem a vida jovem, adulta e idosa, retoma-se um dos objetivos específicos do trabalho de pesquisa: analisar os fatores que favorecem a evasão e o abandono escolar e, conseqüentemente, a não conclusão da escolarização na EJA.

Inicialmente traz-se a visão dos alunos sobre os aspectos extraescolares, representados no Gráfico 17, por meio de suas respostas nos questionários aplicados e, a partir das quais, discorrer-se-á a cerca destes fatores.

Gráfico 17 - Motivos extraescolares que dificultam ou dificultaram a continuidade dos estudos para alunos matriculados em 2021 e em 2019



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

\* 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.

Conforme se observa, entre os cinco itens mais apontados na pesquisa para os estudantes que deixaram de frequentar em 2019, prevaleceu o fator falta de interesse pelos estudos (48,7%), seguido da falta de tempo para estudar (41%); cansaço (33,3%); desânimo, por não ver nos estudos a esperança de melhorar de vida (33,3%); e jornada excessiva de trabalho (30,8%).

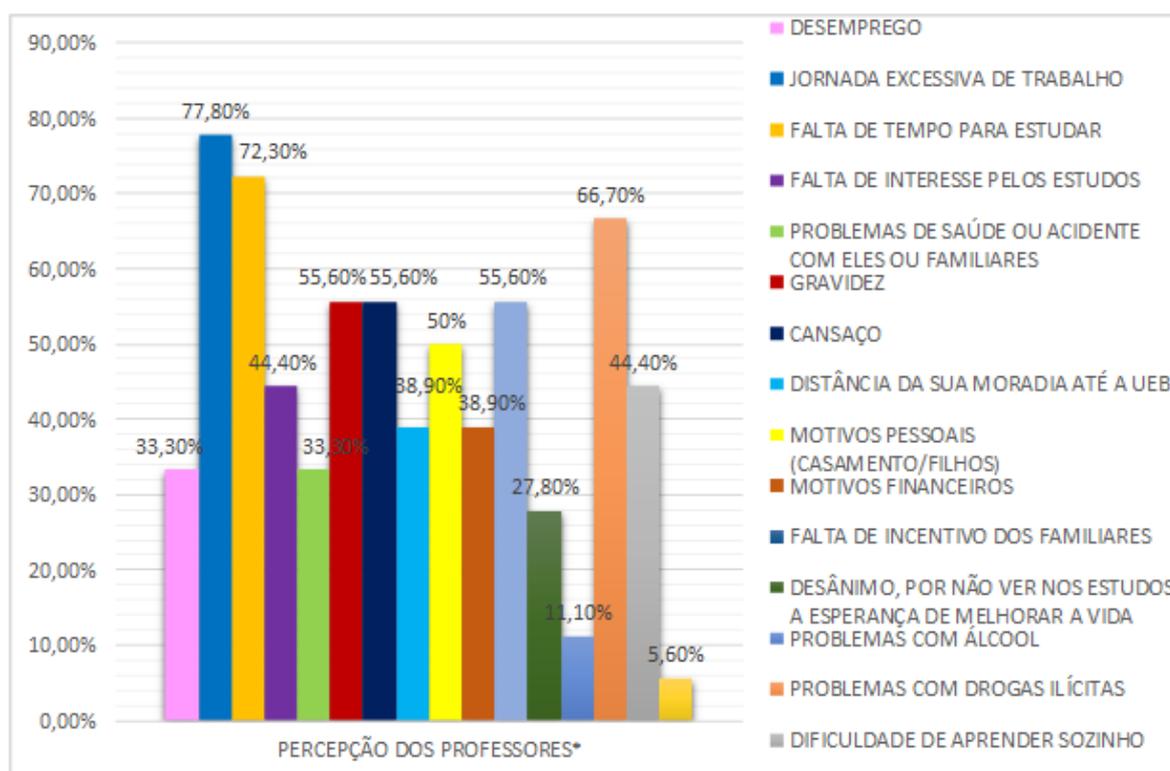
Para a categoria de matriculados em 2021, os cinco fatores supra também foram os mais citados, porém numa ordem diferente, sendo que falta de interesse pelos estudos, falta de tempo para estudar e jornada excessiva de trabalho computaram simultaneamente 22,5% cada; desânimo, por não ver nos estudos a esperança de melhorar de vida, 18,8%; e cansaço, 17,5%.

Foram considerados aqui os outros motivos indicados pelos estudantes nestes fatores, sendo que 12,9%, foram apresentados pelos alunos de 2019, e 10,4%, pelos alunos de 2021.

Cabe aqui elencá-los, para observar fatores externos que não foram inicialmente pensados no questionário, porém que, segundo os sujeitos pesquisados, contribuem para a descontinuidade escolar. Entres os indicados

temos: ansiedade, sono, medo, rivalidade entre facções e estar velho demais para estudar. Nota-se que nenhum dos respondentes apontaram que problemas com drogas seja motivo para deixarem de frequentar a escola. Entretanto, na visão de 66,70% dos professores (Gráfico 18) e de membros da equipe gestora, problemas com drogas ilícitas representam um dos fatores de afastamento dos estudos.

Gráfico 18 - Motivos extraescolares que dificultam ou dificultaram a continuidade dos estudos dos alunos da amostra de professores respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

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

Prosseguindo a análise, cruzando os Gráficos 17 e 18, com a fala dos entrevistados, o fator falta de interesse pelos estudos, como já descrito, alcançou 48,7% entre os estudantes que deixaram de frequentar; 22,5% entre os matriculados; e 44,4% entre os professores. Este fator não foi citado pelos entrevistados como externo à escola, mas interno, e, segundo eles, pode ser amenizado com algumas atitudes da equipe escolar, sobre a qual se discorrerá na subseção adiante.

Entretanto, as respostas dos estudantes pesquisados deixam indícios de que os estudantes da EJA de 2019, principalmente, e os de 2021, reconhecem que a

não permanência se dá pelo seu desinteresse pelos estudos, o que Negreiros *et al.* (2017 *apud* LIMA, 2019) dizem poder estar associado ao modelo de educação ofertado pela rede e que não corresponde totalmente às aspirações desses estudantes.

Falta de tempo para estudar foi um fator muito apontado pelos alunos evadidos e/ou em abandono (41%) e pelos matriculados (22,5%). Os professores também demonstraram a mesma percepção (72,3%), porém os entrevistados não incluíram em suas falas tal aspecto. Nesse sentido, seria apropriado refletir sobre a organização metodológica proposta na EJA, se esta busca a promoção de uma cultura de estudos, observando as dificuldades de aprendizado deste sujeito, durante e fora dos tempos escolares.

Outro desafio apontado para que o estudante da EJA suste o seu percurso escolar é o cansaço, provavelmente, advindo das condições de trabalho. Para 33,3% dos estudantes que deixaram de frequentar em 2019, esse foi o motivo, assim como para 17,5% dos matriculados em 2021, e para 55,6% dos professores.

O desânimo, na perspectiva de não encontrar na escola um meio para mudança na trajetória de vida, também foi assinalado pelos alunos como importante motivo para descontinuidade dos estudos, sendo 33,3% para os de 2019; 18,8% para os de 2021; e 27,8% dos docentes.

É interessante notar, que ao se relacionarem os achados das percepções de discentes e docentes, verifica-se que os estudantes apontaram que a falta de interesse pelos estudos e a falta de tempo para estudar como os principais motivos para o afastamento escolar, já na visão dos professores seria a jornada excessiva de trabalho, a falta de tempo e problemas com drogas ilícitas, o que foi citado com frequência pelos docentes.

Esse olhar da classe docente sobre as motivações que contribuem para que o demandante pela EJA interrompa o seu percurso educacional pode estar relacionado ao estigma que este estudante já carrega.

Segundo Mello (2009), há, comumente, uma descrença na capacidade de aprendizado desse estudante, “associada às trajetórias escolares marcadas por retenções, abandonos” (MELLO, 2009, p. 6), “interrupções motivadas pelo vínculo com o trabalho” (MELLO, 2009, p. 11), “tráfico [...] problemas de indisciplina, rotatividade, incompreensão, estigmatização, [...]” (MELLO, 2009, p. 12). De modo que alguns docentes podem possuir uma ideia preconcebida, no entanto é preciso

analisar mais especificamente cada realidade para reconhecer as situações que, de fato, vêm agregadas ao desempenho insatisfatório desse estudante com potencial evasão e/ou abandono.

Tanto o cansaço quanto o desânimo estão entre as respostas mais apontadas pela equipe de gestão como fatores importantes a considerar. Na produção de dados junto às gestoras e coordenadoras das escolas, colheu-se:

Por que por exemplo, o aluno que ele vem, ele sai do seu trabalho pra cá..., ele sai do trabalho dele e vem pra escola... Todos os dias ele sabe que vai acontecer isso, então pra ele vai se tornar o quê? Vai **faltar estímulo**... Quando eu falo **falta de estímulo**, é o geral ... **desanimado**, entra a questão do **cansaço**, ele vai implicar na questão de um **cansaço**, entendeu e com isso ele vai..., sei lá... — Eu pego depois. ... esse pegar depois.... (GESTORA 4, entrevista realizada em 20.07.2021, grifo nosso).

Ele está trabalhando o dia todo, .... **cansaço, o desânimo, a falta de perspectiva de vida**, é... é... é... de como, e até de como se vê na educação de jovens e adultos... (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, entrevista realizada em 09.07.2021, grifo nosso).

Aqui parece necessário trazer as contribuições de Oliveira (2016) e Carvalho (2017) recordando que as instituições escolares não são espaços rígidos, prontos e acabados. Na verdade, o espaço escolar deve ser adaptável e ajustável à diversidade e a necessidade do perfil do sujeito jovem, adulto e idoso, que é complexo, diverso, ativo e capaz, buscando estratégias fundamentais na construção do conhecimento e da cidadania.

Ainda nesta primeira análise, constata-se que a jornada excessiva de trabalho, para os educandos de 2019 (30,8%), não ocupa o primeiro lugar na hierarquia dos motivos de evasão ou abandono escolar, no entanto, para os estudantes de 2021 (22,5%), é um dos três fatores mais assinalados, demonstrando que os índices alcançados pelas duas categorias são relevantes sobre a permanência deste sujeito em potencial, que quase sempre já tem uma ocupação de trabalho.

Já para os docentes (77,8%), esse é um fator preponderante para a desistência, pensamento que é encontrado em outras pesquisas feitas por Mello (2009), Carmo (2010), D. Pereira (2018) e Lima (2019). Nesse tocante, Dias (2014) advoga que o trabalho, para os alunos da EJA, surge como um elemento desafiador

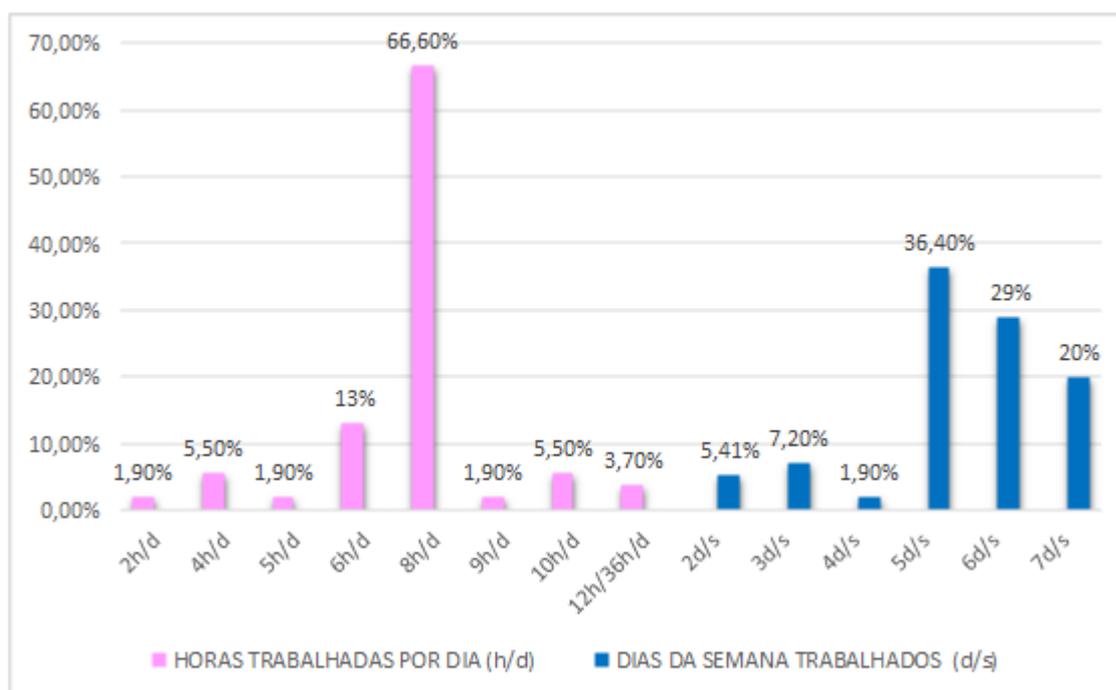
e ao mesmo tempo ambíguo, ou seja, pode ser um estímulo para que esses trabalhadores se mantenham ou retornem à escolarização.

Contraparte, para Klein e Cavazotti (2012, p. 8), a jornada excessiva de trabalho pode se configurar numa “precarização da formação escolar”, uma vez que o trabalho pode se caracterizar como um produtor de dificuldade da assiduidade e pontualidade dos sujeitos demandantes por EJA, além de inviabilizar diretamente a disponibilidade do tempo destinado à realização de atividades extraescolares.

Essa interferência, comumente repete-se na trajetória desses alunos e é destacada por Oliveira (2011) e Faria (2013). Assim, entende-se que estes dois fatores estão intercalados e é necessário “procurar mecanismos, dentro da própria rotina da escola, que possibilitem ao aluno um tempo para estudar” (LIMA, 2019, p. 97).

Para exemplificar, construiu-se o Gráfico 19, que representa este aspecto, descrevendo as horas de trabalho e a quantidade de dias trabalhados por semana informados pelos discentes.

Gráfico 19 - Quantitativo de horas trabalhadas/dia e dias da semana trabalhados da amostra de estudantes respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observa-se que 66,6% dos estudantes assinalaram ter uma carga horária de 8h por dia e 36,40% laboram 5 dias por semana, uma jornada normal de trabalho. Embora constatem isso, é razoável destacar que 29% e 20% trabalham entre 6 e 7 dias da semana, ou seja, quase 50% dos estudantes têm longas jornadas de trabalho. A esse respeito, é interessante notar o que uma gestora relatou sobre penalizar-se por tal situação.

Isso é um dos pontos, que a gente vai precisar trabalhar. Mudar essa característica do aluno da EJA. Tirar aquela ideia: — Olha o aluno “**pobrezinho**”, ele aquele aluno ..., é o “**coitadinho**”! Não coloque essa..., essa estampa do aluno da EJA. Quando eu entrei aqui eu já escutei isso, de um, dois, três professores. Não! Não existe o aluno “**coitadinho**” na EJA. Não existe o aluno “**pobrezinho**” na EJA. Existe o aluno “**rico**” nesse sentido de querer aprender (GESTORA 4, entrevista realizada em 20.07.2021, grifo nosso).

Lima (2019, p. 85) citando Miletto (2009) adverte para essa arrogante “perspectiva antidemocrática, discriminadora e desqualificadora das potencialidades desses alunos”, quando atores educacionais usam afirmações como: “coitados, eles chegam muitos cansados, fazem muitos sacrifícios e não têm condições de aprender”.

Esse cotejo expõe que o trabalho, elemento fundamental na relação dos jovens e adultos com a escolarização, não precisa ser pensado somente como elemento desfavorável ao processo educacional, como discute Carmo (2010). Ele também pode se tornar uma referência para o desenvolvimento de outras formas de organização das disciplinas, de horários/aulas, de metodologias e até de organização de currículos. O trabalho, em vez de algoz, de contribuir para o fracasso escolar, pode ser utilizado como fonte de experiência para incrementar o ensino-aprendizagem do sujeito da EJA.

É indiscutível frisar que os estudantes, diante da necessidade de sustentarem a si e sua família, priorizem o trabalho/emprego e abandonem a escola, porém, adiante, percebem a necessidade de uma certificação. Visto por esse ângulo, o labor pode servir de fomento para que estes trabalhadores permaneçam na escola ou se sintam à vontade para retornar aos bancos escolares, a partir do instante em que reconheçam na escolarização uma oportunidade de avanço profissional, aumento da remuneração, ou quiçá, ter mais prestígio.

Outro aspecto a ser considerado são os motivos financeiros. Em média 10,2% do total de alunos e 38,9% dos docentes sinalizaram este fator. Os entrevistados corroboraram.

A **cesta [básica]** é uma coisa que a gente chama também. Por que a gente diz pra ele: — Olha, você sabia que o estudante da EJA recebe uma **cesta**? Então, vem estudar! [...] — Vem que tu já vai ter direito a ganhar a tua **cesta** (GESTORA 3, entrevista realizada em 08.07.2021, grifo nosso).

Então [...] eu vejo também que essa questão ...é... é, **essa estrutura** ..., como é que eu quero dizer, sociocultural, né ... Sociocultural, não. **Financeira**. Entendeu, então eu vejo que esse lado realmente pesa, pesa. [...] Eu tenho aluno que ele corre pra cesta básica, mas ao mesmo tempo que ele corre pra uma cesta básica, a questão do incentivo, ele entra pra estudar. Precisa do incentivo (GESTORA 4, entrevista realizada em 20.07.2021, grifo nosso).

É pertinente esclarecer que a questão da cesta básica a que se referiram as gestoras, como motivo positivo para a permanência do aluno, dá-se pela circunstância pandêmica no ato da coleta da entrevista. Uma vez que o aluno está impossibilitado de assistir às aulas presenciais na escola, ele recebe, com todos os protocolos de segurança, uma cesta básica no lugar da merenda escolar, e isso tem sido utilizado como artifício para mantê-lo estudando, pois ele precisa ter frequência remota para recebê-la.

A coleta realizada também trouxe como fator extraescolar os motivos pessoais dos alunos, como casamento e filhos. Para 50% dos professores esse é um fator evidente de evasão e/ou abandono. Já, para os alunos, registrou-se uma percentagem de 7,5% entre os de 2019, e 2,5% entre os de 2021.

As respostas apontadas pelos professores assemelham-se às percepções de H. Silva (2015) e Rodrigues (2011) acerca de problemas conjugais e/ou com filiais, podendo evidenciar uma questão social, que provoca uma vertente para a interrupção, em algum momento da vida, da construção de conhecimentos essenciais ao desenvolvimento escolar do sujeito estudante, no entanto, como já pontuado, esse não é um fator relevante de desistência para os estudantes questionados.

Já as respostas fornecidas por uma gestora e uma coordenadora foram semelhantes às percepções dos docentes em relação às mulheres, pois, como advoga Lima (2019, p. 77), “a inserção da mulher nas instituições de ensino é

marcada por relações culturais de gênero”. “Às vezes também os maridos, os maridos não querem ficar com os filhos à noite, a questão familiar, questões familiares...” (GESTORA 1, entrevista realizada em 22.07.2021).

Alguns **casos de ciúme**, né, por parte do **companheiro**, né ou companheira. **Normalmente companheiro**, né? É ... algumas .... algumas... às vezes **deixam de vir pra escola** ... quando a gente entra em contato, a **questão de filhos**, né? Por exemplo, deixava com a mãe e a mãe começou a trabalhar ou a mãe foi pra outro lugar, enfim. Então é **não ter com quem deixar os filhos menores** (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, entrevista realizada em 28.07.2021, grifo nosso).

Sobre essa questão de as alunas da EJA não terem com quem deixar seus filhos menores, uma gestora asseverou que “as alunas... elas trazem [os filhos] e botam na sala de aula no carrinho” (GESTORA 1, entrevista realizada 22.07.2021)

Observa-se que, quando não há ações previstas nas políticas públicas para certos desafios, as escolas buscam meios de sanar tais dificuldades, como essa relatada pela gestora. Em outros casos, voluntários sujeitam-se a distrair as crianças enquanto as mães estudam.

Ainda nesse aspecto, surge o preconceito com as mulheres, vistas por seus maridos como aquela a quem estão encarregados os afazeres domésticos e/ou o cuidado de crianças e idosos, por isso não há necessidade de dar continuidade aos estudos, ou, se retornam aos estudos, têm de abandoná-los para se ocuparem com o que os maridos acham mais urgente.

[...] o **preconceito e a discriminação**, né ... da, dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, com coisas tipo “**cavalo velho não, não aprende**” ... Quantas mulheres também são a ela negadas voltar aos estudos? Tipo: — “**Mulher minha, não vai estudar à noite?**”, — “**Que tu tem de estudar, tu tens que cuidar dos nossos filhos.**”, ... a gente via, a gente teve é... histórias de alunos que iam estudar escondido, né, o cara era traficante e ela deixava ele sair, esperava ele sair, deixava as crianças com a sogra e ia estudar e tinha que sair tal horário certo pra chegar, né? Então assim, tem várias histórias, várias histórias, histórias bem complicadas mesmo (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, entrevista realizada em 09.07.2021, grifo nosso).

A realidade declarada pela coordenadora enfatiza a violência de gênero contra as mulheres, as quais, muitas vezes, ao decidirem voltar a estudar são

surpreendidas por seus companheiros com reações de ameaças, de perseguição, de controle, chegando ao ponto de usarem de artifícios como a relatada pela coordenadora para manterem-se estudando.

A partir da revisão de literatura, para Paiva e Oliveira (2009) e Haddad (2007), a escola ainda não agrega condições necessárias para atender ao público jovem, adulto e idoso, considerando o que ele enfrenta na sua vida diária. Questões ligadas ao trabalho e à realidade familiar, como situações de maternidade ou paternidade precoces, falta de incentivo, desemprego, questões sociais e culturais, são listadas pelos autores. Complementam ainda que, para superar tais dificuldades, é importante que ocorram incentivos à permanência dos alunos.

Na visão dos professores e da equipe gestora, o desemprego propicia a desistência escolar. Dos questionados, 33,3% dos docentes atribuem este fator a uma parcela dos evadidos ou dos que abandonam. Cruzando com as respostas dos alunos, só 15% dos estudantes matriculados em 2021 assinalaram essa alternativa, contra 7,5% dos que deixaram a escola em 2019. Este fator foi citado por uma gestora, quando falava da falta de condições financeiras para o transporte público, e comentou:

Outro fator, **passagem**. Muitos estão **desempregados**, não tem condições... às vezes eles não tem dinheiro pra pagar [a passagem], porque como eles são de bairros diferentes, eles não têm dinheiro pra pagar (GESTORA 3, entrevista realizada em 08.07.2021, grifo nosso).

A distância da escola até a unidade de ensino não foi muito citada pelos alunos. Apenas 11% da média do total dos pesquisados referiu-se a esse fator. Quando se analisam estudos sobre o perfil do aluno, observa-se que 89,6% dos estudantes afirmou residir em bairros adjacentes à escola, e que o acesso ao colégio é a pé. No entanto, uma das escolas, que se localiza no centro da cidade é referência em ter em seu Quadro, alunos de outras localidades. Destaca-se que, nessa situação, para 38,9% dos professores este é um empecilho, e aqueles que precisam de transporte, como citou a gestora, às vezes, deixam de frequentar por falta de dinheiro para pagar a passagem de ônibus.

A cerca disso, Haddad (2007) salienta as dificuldades inerentes a essa modalidade de educação vinculadas às difíceis condições de vida dessa classe

popular. Faria (2013) e Carvalho (2017) chamam atenção para os fatores socioeconômicos, políticos e culturais como fatores externos à escola.

Com respeito aos fatores, problemas com drogas lícitas ou ilícitas, rivalidades entre facções e tráfico, colheram-se muitos relatos dos entrevistados. Destes, somente rivalidades entre facções (5,1%) foram declaradas pelos alunos que deixaram de frequentar as escolas em 2019, como viés de descontinuidade da escolarização. A seguir as narrativas de uma coordenadora e uma gestora sobre esse tema.

Pois é..., aí, é... **a violência entorno da escola**, né? Por que teve um ano que nós **perdemos muitos alunos, porque tava tendo uma briga entre a facção** da Liberdade e da Camboa, né? Então você pode colocar: **rivalidade entre facções, violência em torno da escola** (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, entrevista realizada em 28.07.2021, grifo nosso).

É. Outro fator que também pode **atrapalhar** professora, aqui no bairro da Liberdade, já atrapalhou mais, agora tá menos: **as rixas entre as facções**. Então, **essas rixas refletiam dentro de sala de aula**. Eu tinha que ficar muito esperta, andando em corredor pra facilitar esse nosso olhar, gestor, mesmo, [...] E às vezes a gente sentia que podia acontecer alguma coisa grave entre eles, entendeu? Aí, resultado: um aluno de uma facção assim, **às vezes se sentia intimidado... — Professora eu não quero mais vim pra cá**. Por que tá preocupado, entendeu? Ou às vezes até sem ser de facção, **mas às vezes ele podia ser... e tá ameaçado**, tipo assim (GESTORA 1, entrevista realizada em 22.07.2021, grifo nosso).

Realçam-se aqui os estudantes que deixam de frequentar a instituição por sentirem-se intimidados por estudantes faccionados regularmente matriculados na EJA. Segundo a gestora, para evitar conflitos entre estudantes de facções diferentes no ambiente escolar, é preciso que a equipe gestora e os funcionários da escola fiquem atentos, fiscalizando banheiros, corredores e pátio, e contornando situações.

De certo, observa-se que há convergência entre os fatores acima evidenciados com a temática da violência entorno da escola e a questão da insegurança, e como todos esses elementos interferem na sala de aula deste público peculiar. O tráfico, a presença de facções e gangues nas periferias e em áreas rurais de São Luís comprometem a tranquilidade no âmbito escolar e na sua proximidade, conferindo um desafio em pauta (SÃO LUÍS, 2010).

Pelo contexto evidenciado no Gráfico 18, vê-se que, para os docentes, o uso de drogas ilícitas (66,7%) e uso de álcool (11,1%) são preponderantes como vetores

da evasão e do abandono, causando sérios impactos na Educação de Jovens e Adultos. Questionadas, gestoras e coordenadoras se posicionaram.

É... O dentro, eu acho que tá muito ligado com o que tem lá fora. Por que assim, por exemplo, às vezes o **aluno chega aqui ... dopado, aí ele não tem ânimo pra assistir a aula**. É fora da escola. Aí quando chega dentro da escola, esse aluno não consegue se concentrar, não tem o foco na aula (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, entrevista realizada em 12.07.2021, grifo nosso).

**Aí quando ele chega muito alterado, a gente percebe**. [...] — Meu filho tu não tá te sentido legal, tu não quer ir pra casa? — **Qual é senhora?** .... — Não, porque meu filho tá falando alto assim comigo, não é normal. — **A senhora quer o quê, pra me ir embora?** — **Ah, vou embora** .... Aí saía, entendeu? Chutando tudo, empurrando, chutando portão. Aí no outro dia... — O meu filho não tava legal ontem? O que tava acontecendo? — **Tava legal “mermo” não. Não tava legal ... problema, problema...** (GESTORA 1, entrevista realizada em 22.07.2021, grifo nosso).

Em 2016 e 2017 por aí, era o **tráfico**, entendeu? Era o **tráfico**, mas nós fomos trabalhando... É a **prisão**, ... a parte maior é a **prisão**. Isso, eles retornam para escola, aí eles retornam, fazemos uma mesa redonda, [...] Eu falo...você tem..., você pode ter a mesma oportunidade que eu tive, que meu irmão teve, que meus filhos tão tendo, entendeu? Através daqui, do estudo (GESTORA 2, entrevista realizada em 26.07.2021, grifo nosso).

O tráfico e o uso de entorpecentes refletem uma importante questão social, que traz prejuízo à sociedade e ao sujeito estudante da EJA. Prejuízos em todos os sentidos: social, profissional e principalmente, educacionalmente; pois potencializa a interrupção dos estudos aos “passageiros da noite” em mais uma “viagem escolar”, termos poéticos utilizados por Arroyo (2017, p. 39) à classe de jovens e adultos. O pesquisador citado acrescenta que “este é o lugar da EJA nas hierarquias escolares: a última porta de emergência no hierárquico percurso escolar a transportar esperanças”.

“A condição sócio-histórica, cultural, política e econômica desses alunos e alunas fora da escola são muito, são muito fortes pra continuidade dos estudos” (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, entrevista realizada em 09.07.2021). Este relato da coordenadora reúne, de maneira sucinta, alguns fatores geradores da evasão e do abandono na EJA e que, portanto, demandam olhares mais críticos.

Essa classe popular, como intitulava Paulo Freire (1996), de sujeitos que são sociais, culturais e políticos, muitas vezes marginalizados nas esferas

socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada que intencionam retorno ao banco escolar, requer a devida parcela de atenção por parte da rede municipal para completar sua escolarização, assim como para superar, por parte de alguns da equipe gestora e de docentes, a visão estereotipada do sujeito estudante da EJA como envolvido com substâncias psicoativas e sujeitos advindos de círculos familiares desestruturados.

O processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, de fato, possui particularidades relacionadas aos diferentes lugares sociais ocupados por seus sujeitos, às nítidas diferenças entre estudantes jovens, adultos e idosos que frequentam esta modalidade e, portanto, estar atento a estes paradigmas incide no enfrentamento da desistência escolar, a partir de uma escola e um ensino mais atrativo, que tenha sentido para sua trajetória de vida, não somente para aquisição de certificação.

Por fim, muitos dos dados colhidos e discutidos nesta pesquisa, sob o viés dos fatores extraescolares, segundo Catelli Junior, Di Pierro e Giroto (2019, p. 461), também “permitem reconhecer que a mobilização da demanda social é, simultaneamente, tarefa de múltiplas instâncias sociais” e que acaba se tornando um dos desafios das políticas de EJA no país, implicando “uma abordagem intersetorial e iniciativas em múltiplas direções, como a comunicação social, a geração de incentivos aos trabalhadores e empregadores e a ampliação e adequação da oferta”.

### **3.3.5 Fatores intraescolares que interferem na não permanência**

Em consonância com os objetivos do estudo, outro ponto nuclear a ser pesquisado são os fatores internos que concorrem para que o sujeito estudante da EJA da rede municipal não dê continuidade ao seu percurso escolar. São aqueles que mostram causas para a evasão e o abandono relacionadas à ação da escola no seu fazer pedagógico e administrativo. Nesse ponto, desenrolam-se questões que precisam ser objeto de reflexão de todos os envolvidos no processo, para que haja uma interferência mais concisa.

Como já especificado anteriormente, para esta análise, também contou-se com as contribuições dos alunos e professores por meio de questionários, e da equipe pedagógica mediante as entrevistas.

Para os alunos, a princípio, sobre esses fatores, foram feitas perguntas específicas (Tabela 23), nas quais podiam se expressar se concordavam, não concordavam ou só às vezes, com o que era perguntado, depois cotejaram-se as repostas com as dos professores, gestores e coordenadores. No caso desses atores educacionais, a abordagem foi um pouco distinta, em relação ao formato das questões, porém os fatores que não foram citados pelos alunos, tanto do grupo dos que deixaram de frequentar em 2019, quanto dos matriculados em 2021, foram assinalados ou comentados pelos demais participantes do estudo e respaldados na literatura científica.

Tabela 23 - Fatores intraescolares na percepção da amostra de estudantes respondentes

Fatores Intraescolares que interferem ou não na permanência na escola	Alunos que Deixaram de Frequentar em 2019			Alunos Matriculados em 2021		
	Sim	Não	Parcialmente/ Às Vezes	Sim	Não	Parcialmente/ Às Vezes
No momento da sua matrícula na UEB, você se sentiu acolhido pelos funcionários?	87,2%	12,8%	0%	82,5%	11,3%	6,2%
Você se sente/sentiu acolhido pelos seus professores?	82,1%	0%	17,9%	72,5%	10%	17,5%
Você se sente/sentiu acolhido pelo coordenador ou apoio pedagógico?	76,9%	15,4%	7,7%	73,8%	12,5%	13,7%
Você acha que a assistência que recebe/recebeu da gestão da sua UEB é/foi considerada satisfatória?	89,7%	2,6%	7,7%	81,3%	7,5%	11,2%
As informações lhe repassadas, foram suficientes para que compreendesse o funcionamento da escola?	100%	0%	0%	88,8%	3,7%	7,5%
Você recebeu algum material didático na escola?	7,7%	79,5%	12,8%	35%	58,8%	6,2%
Você consegue/conseguiu perceber a relação entre os conteúdos ensinados pelos professores com o seu cotidiano?	66,7%	2,6%	30,7%	68,8%	7,4%	23,8%
A forma como os professores ensinam/ ensinavam os conteúdos são/foram de fácil compreensão para você?	69,2%	0%	30,8%	58,8%	3,7%	37,5%
Você acha que seus professores estão/estavam preparados para lidar com alunos matriculados na EJA?	82,1%	2,6%	15,3%	83,8%	5%	11,2%
Você busca/buscou ajuda dos professores quando tem/teve alguma dúvida?	43,6%	15,4%	41%	58,8%	10%	31,2%
Durante as aulas, os professores relacionam/relacionavam o conhecimento e as experiências de vida que você possui com os conteúdos ensinados?	71,8%	0%	28,2%	61,3%	6,3%	32,4%
A maneira como os professores agem/agiram durante as aulas e/ou avaliações, contribui/contribuiu para que você se sinta/sentisse motivado a continuar estudando?	61,5%	5,2%	33,3%	80%	1,2%	18,8%
Você acha que o ensino da EJA é infantilizado?	15,4%	71,8%	12,8%	27,5%	48,7%	23,8%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

De acordo com a Tabela 23, na opinião de mais de 80% dos estudantes, no momento da matrícula, foram bem acolhidos pelos funcionários. No que tange ao acolhimento em geral, 82,1% dos estudantes de 2019 e 72,5% dos de 2021 acharam que os docentes acolhem bem, sendo que entre os estudantes matriculados em 2021, 10% responderam que não, e para cerca de 17% das duas categorias de pesquisados, só às vezes se sentiram acolhidos.

Quanto ao acolhimento despendido pelo coordenador pedagógico, mais de 70% do total manifestaram bom acolhimento, porém mais de 10% não tiveram a mesma impressão. A gestão também foi bem avaliada pelos estudantes, que assinalaram ser satisfatório o acolhimento feito pelas gestoras de suas unidades de ensino, computando 89,7% na percepção dos que deixaram de frequentar em 2019 e 81,3% dos vigentes em 2021.

Para 100% dos alunos questionados de 2019 e para 88,8% dos frequentes em 2021, as informações lhes repassadas foram suficientes para que compreendessem o funcionamento da escola.

Nesse primeiro momento, compreende-se que tanto na opinião dos estudantes, dos docentes, como da equipe gestora, todos cultivam a cultura do acolhimento (PEREIRA, M. 2018), lembrando que a manutenção dessas relações existentes no âmbito da escola pode interferir significativamente na qualidade de ensino ofertada e, mais ainda, na permanência deste demandante por EJA (FARIA, 2013).

Na visão dos entrevistados fora possível aferir que muitos gestores acham o acolhimento inicial satisfatório: “Por exemplo, aqui a noite a gente recebe o aluno com música... Eles gostam mais de ser recepcionados com música. Durante os quinze minutos da merenda, música”. (GESTORA 1, entrevista realizada 22.07.2021); “Sim, eu acho satisfatório [...] faz um movimento, bota o *data show*, entendeu? O professor explora muito. É [...] principalmente a parte de Geografia e História, eles sempre fazem o acolhimento deles aqui no pátio” (GESTORA 2, entrevista realizada 26.07.2021).

Uma pedagoga comentou acreditar que o acolhimento funciona muito bem na sua escola e falou sobre a escuta dizendo que “tem um momento também deles conversarem com a gente sobre os problemas, né, casos de violência, casos... é assim em entorno da escola, da própria violência doméstica” (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, entrevista realizada em 28.07.2021). Santos, Pereira e Amorim

(2018, p. 127) sinalizam que “escutar esses sujeitos, na tentativa de caracterizá-los e compreendê-los, é fundamental”. Todavia, houve relatos de que a acolhida precisaria melhorar em alguns aspectos, tanto no início quanto durante o ano letivo.

**Eu acho que a gente pode melhorar**, assim, no sentido de quando voltar o presencial, de repente recebê-los com uma música de entrada, entendeu? **Colocar um cheirinho agradável**, não é? **Melhorar a ambientação dos banheiros**, [...] porque isso é mostrar pra esse aluno que **a gente tá feliz com a presença deles**, né (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, entrevista realizada em 12.08.2021, grifo nosso).

Não, eu acho que a gente acolhe bem. **Mas a gente pode melhorar**... é, ... é .... Eu acho assim, nesse retorno, nessa acolhida, é... sei, eu acho que pensar em **alguns projetos**, em alguma coisa onde esse menino ... assim... a questão, **a questão é estímulo**. Para mantê-lo na escola. Por que eu acho que ..., **é nisso que a gente ainda tá falhando**, não tá cem por cento, entendeu (GESTORA 3, entrevista realizada 08.07.2021, grifo nosso).

A recepção é satisfatória. O que precisa melhorar, **é porque nós temos um índice pouquíssimos de funcionários da noite**. [...] tinha um aluno que veio pra fazer a matrícula, e não tinha ninguém pra fazer ... Aí eu me preocupei. Fizemos um rodízio, um cronograma, um horário (GESTORA 4, entrevista realizada 20.07.2021, grifo nosso).

O material didático também é um fator a ser investigado na pesquisa sobre a permanência na EJA. Sobre esse recurso, 55,6% dos professores responderam que utilizam algum livro didático ou apostila em suas aulas. Quando perguntado aos alunos se receberam algum material didático, 79,5% dos que evadiram ou abandonaram disseram não haver recebido, contra 58,8% dos matriculados em 2021.

Interessante notar que 35% dos alunos de 2021 disseram ter recebido algum material didático, entretanto desde 2018 que a Semed não tem livros para serem distribuídos aos estudantes da EJA. Presume-se que estes alunos podem estar se referindo ao recebimento de livros do Ensino Fundamental regular que sobram do diurno ou o material escolar como cadernos, lápis e canetas distribuídos pela Semed, e/ou atividades impressas que eles constantemente recebem, por conta do momento pandêmico.

A questão dos livros didáticos também. Tu sabes que foi um direito, né, eu acho que de 2004 que entrou no PNLD, né, que é o livro didático... tem que ter um olhar mais direcionado pra EJA, né.

(COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, entrevista realizada em 28.07.2021).

A única falha são esses livros. Que tem que melhorar né ... sim, a parte dos livros (GESTORA 2, entrevista realizada 26.07.2021).  
Ah! Nós nunca mais tivemos livros pra esses alunos. Então eu acho que talvez a questão do livro seria um fator que pudesse ajudá-lo porque ele teria um livro em casa para poder também fazer o acompanhamento das aulas (GESTORA 3, entrevista realizada 08.07.2021).

Estas são algumas falas captadas que endossam a falta do livro didático na assistência da efetivação do conhecimento para o aluno da EJA.

Ainda há inadequações concernentes ao financiamento de material didático, que acarretam em instabilidade na continuidade do atendimento à modalidade EJA, e, portanto, representam um desafio para a permanência na escola. Di Pierro (2014) versa sobre a precariedade de alguns serviços educativos prestados à EJA, entre eles, a aquisição de material didático, que, apesar de óbvio, merece atenção.

Na sequência, os sujeitos estudantes foram interpelados sobre se conseguiam perceber a relação entre os conteúdos ensinados pelos professores e o seu cotidiano, ou seja, se o currículo trabalhado na escola estaria de acordo com a realidade vivenciada pelo aluno, com suas necessidades. Para quase 70% dos alunado das duas categorias, foi positivo, e entre 20% e 30% destes, não. Sobre se o conteúdo era de fácil entendimento, 69,2% dos estudantes de 2019 e 58,8% dos de 2021 afirmaram que sim (Tabela 23).

Como se vê, não houve muita variável neste fator para os dois grupos, o que leva a crer que, para uma boa parcela dos alunos, os professores têm conseguido diminuir o distanciamento entre conteúdo e cotidiano, mas não totalmente. Sobre a funcionalidade do currículo para os estudantes, uma das coordenadoras informa que

[...] quando eles conseguem fazer isso, entender a **funcionalidade das coisas**, se situar numa situação fora da escola .... Por exemplo, quando eles conseguem **resolver um conflito no trabalho**, que envolve alguma coisa **de cálculo**, alguma coisa de ... de **interpretação textual**, e tudo, de preencher alguma ... **de entrevista**, por exemplo, então isso pra eles é a **glória**. Então, é nesse sentido (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, entrevista realizada em 12.08.2021, grifo nosso).

Ao analisar a reflexão da pedagoga, aqui parece expressivo trazer as contribuições de Dayrell (2001) sobre a importância do acesso dos estudantes das classes mais populares a um corpo de conhecimento significativo, coerente, que dialogue com sua realidade, aliado a uma postura pedagógica estreita, pois o contrário poderá contribuir para o fracasso da escola.

Importa registrar a visão de uma gestora sobre a criação de mais projetos escolares, destacando que, para ela, ainda há distanciamento entre o que é ensinado e o contexto do sujeito da educação adulta.

Eu acho que a gente poderia trabalhar com mais **projetos**, com mais **temas geradores**, né? Trabalhar com coisa que fossem assim, mais da realidade deles, né, que eles pudessem ser melhor aproveitados, como **feiras de empreendedorismo**, com coisas onde eles pudessem realmente se encontrar. Por que às vezes ..., é..., **o conteúdo ministrado é muito distante do dia a dia**, né? E aí eu acho que a gente precisa aprender a fazer essa aplicabilidade, essa contextualização desse conteúdo para que esse menino consiga, né, aprender assimilar (GESTORA 3, entrevista realizada 08.07.2021, grifo nosso).

Ainda discorrendo sobre currículo, a mesma gestora reclama de um documento/guia curricular para as aulas remotas durante a pandemia, criado pela Semed, e que, na sua concepção, não leva em conta a heterogeneidade da modalidade.

A gente teve uma mudança agora com um Guia, né, de umas **Orientações Curriculares** e assim, a partir do momento que eu não ouço quem está na escola, eu não entendo que **um guia não pode ser igual para amanhã, nem pra tarde e nem pra noite**. Existem algumas adaptações que eu preciso levar em consideração por causa do público que está lá. [...]Então, essas políticas da Semed precisam ser olhadas pro público-alvo que está sendo atingido (GESTORA 3, entrevista realizada 08.07.2021, grifo nosso).

Nesse contexto, Arroyo (2017) aponta para uma busca, dos formuladores de políticas públicas, entre outras coisas, por um currículo que não só garanta condições para que educadores e educandos entendam as relações sociais, como também que seja pautado em saberes e em valores que reflitam a identidade da EJA.

Sobre o preparo educacional dos docentes, cerca de 80% de todos os estudantes respondentes acharam que os professores estão preparados para lidar

com a Educação de Jovens e Adultos, e apenas cerca de 10% responderam que os docentes estão parcialmente preparados. Quanto a buscarem ajuda dos professores quando tinham alguma dúvida, 43,5% e 58,8%, do quantitativo de estudantes de 2019 e 2021, respectivamente, responderam que sim, e só às vezes, 41% e 31,2%, demonstrando que nem sempre se sentem à vontade para perguntar.

Para que os docentes estejam preparados para lidar com esse público é necessário, entre outras coisas, que compreendam as diferenças desses indivíduos/estudantes, que “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). Talvez se os professores deixarem claro esses pressupostos, os educandos se sintam mais à vontade para perguntar quando tiverem dúvidas.

Para ampliar a compreensão, foi perguntado ao aluno se durante as aulas os professores relacionavam o conhecimento e as experiências de vida deles com os conteúdos ensinados. Dentre os alunos que deixaram de frequentar em 2019, 71,8% assinalaram que sim, e dentre os matriculados em 2021, 61,3%; porém, cerca de 30% do total, acharam que só às vezes, segundo apresenta a Tabela 24.

Percebe-se que um importante contingente ainda tem dúvida quanto a essa relação ser satisfatória. Quando o conteúdo ministrado ao aluno está dissociado do seu cotidiano, ele tende a se sentir excluído no meio escolar, e, portanto, pode deixar de dar continuidade aos seus estudos. A respeito, pondera-se a opinião da coordenadora a seguir.

A **bagagem** que o aluno traz.... **seus saberes, suas vivências...** Então, é essa **articulação do conhecimento** é... científico né..., o conhecimento histórico construído pela humanidade com esse **saber do dia a dia**. [...] Então, ...é ... **eu tenho sempre incentivado os alunos, os professores a trabalharem com esses é... conhecimentos que são utilizados socialmente**. Eu digo assim: — Pega uma notícia .... e a partir dessa notícia, uma notícia que eles tenham conhecimento, tipo uma violência no próprio bairro da Liberdade que todo mundo sabe, e a partir daí trabalha a leitura, trabalha a escrita, né? **Então você tá vendo um saber popular, um saber que é da vivência dele, mas que a partir daí você trabalha esse conhecimento científico, né?** [...] Por que Paulo Freire diz que o trabalho com a educação tanto popular quanto nas instituições escolar, o **conteúdo tem que estar articulado**, né, esse saber, que é o ... Demerval Saviani coloca: o historicamente construído pela humanidade, com esse saber do cotidiano do aluno

(COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, entrevista realizada em 28.07.2021, grifo nosso).

Então, a construção de um currículo contextualizado que dê mais significado à aprendizagem, que englobe conteúdos vivenciados pelos educandos é um fator fundamental na permanência destes no espaço escolar (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017). Esse pensamento está respaldado no artigo 26º e 27º da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) e no Parecer CEB nº 11 (BRASIL, 2000a, p. 61) que versa sobre o fato de a flexibilidade curricular significar “um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano”.

Outro fator intraescolar que está atrelado ao currículo assenta-se sobre a prática metodológica de aprendizagem. Perguntado aos estudantes sobre se a maneira como os professores agem durante as aulas e/ou avaliações contribuiu para que se sentissem motivados a continuar estudando, de acordo com os dados destacados, ainda na Tabela 23, do quantitativo de 119 participantes, 61,5% dos evadidos e/ou em abandono de 2019 atestaram que sim; para 80% dos vigentes em 2021 também; e aproximadamente entre 20% e 30% do total responderam que somente às vezes.

Observou-se que muitos alunos entendem que as metodologias são adequadas e que, embora alguns digam que foram contemplados parcialmente neste aspecto, o contingente que se posicionou negativamente ficou em torno de 1% a 5% nos dois grupos. Para introduzir os relatos dos entrevistados sobre esse tema, traz-se a fala da Coordenadora 3.

E essas **práticas pedagógicas**, a primeira questão que a gente tem que visualizar é, a expectativa de vida daquela vida, daquele aluno e aluna. Às vezes até de forma particular [...] Ter esse olhar mais sensibilizado. Tá então, essas práticas pedagógicas, elas têm que estar depois da formação continuada, ... ah, **aprendemos a lidar com o aluno com essas práticas didático-pedagógicas, elas têm de estar voltadas para o aluno da EJA, com recursos para o aluno da EJA** (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, entrevista realizada em 09.07.2021, grifo nosso).

Para outros membros da equipe escolar entrevistados, quando as aulas são mais expositivas, elas cansam o aluno, desmotivam-no; e outros componentes trouxeram a questão de aulas com mais dinâmica, mais lúdicas, com músicas.

“Colocar uma música do momento, assim pra dar uma variada, fazer um jogo, tal, uma **dinâmica diferente...**” (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, entrevista realizada em 12.08.2021, grifo nosso). Laibida e Pryjma (2013) argumentam que é possível propiciar uma escola com um ambiente atrativo, com aulas bem preparadas, que despertem o interesse dos alunos, pois estes, em sua maioria, retornam ao meio acadêmico da educação para adultos, com vontade de aprender.

Ficou evidente, por meio dos relatos de uma gestora e uma coordenadora pedagógica, que a manutenção da EJA tem sido motivo de atenção, mas que todos têm dispensado esforços para a permanência desse sujeito estudante.

**É aquela questão, é a questão da empatia mesmo. É você fazer desse papel enquanto condutor da educação. Mágica! É trazer esse aluno de uma forma lúdica, é trazer esse aluno...**” (GESTORA 4, entrevista realizada 20.07.2021, grifo nosso).

E de que de fato assim, esse novo formato de, ... de distanciamento e as coisas virtuais on-line e tal, é... eu sempre falo pros professores assim: olhem tentem, tentem acolher, tentem acolher, sejam gentis, né, com eles, tentem chamar pra si, no sentido de ser mesmo, não é se humilhar, não é mimar, mas é assim, em tentar mesmo entender, é [...] **É empatia mesmo e dizer que tá todo mundo junto, que todo mundo vai se ajudar, é nesse sentido** (COORDENADOR PEDAGÓGICO 2, entrevista realizada em 12.08.2021, grifo nosso).

De fato, é preciso desprender empatia, entender que a situação de pandemia exige incentivo por parte da equipe escolar a este público-alvo tão fragilizado, pois segundo Dayrell (2001, p. 159) “os alunos parecem vivenciar e valorizar uma dimensão educativa importante em espaços e tempos [...]: os momentos do encontro, da afetividade, do diálogo”.

Um interessante aspecto sobre o tema das práticas metodológicas perguntado foi quando se quis saber se os sujeitos estudantes acham que são ensinados de maneira infantilizada. Da coorte dos estudantes de 2019 e 2021, 71,8% e 48,7%, respectivamente, sinalizaram que não. E os que avaliaram positivamente para esta resposta foram 15,4% para os de 2019 e 27,5% para os vigentes, consoante a Tabela 24. Observa-se que a percentagem foi baixa para esta última percepção.

Entretanto, há uma contradição, pois a infantilização das aulas foi citada por uma gestora e uma coordenadora de UEB diferentes, principalmente no I Segmento.

“É ..., algumas são **infantilizadas** e algumas não são contextualizadas no momento da EJA, né” (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, entrevista realizada em 28.07.2021, grifo nosso).

Quando eu falo que **precisa melhorar, eu falo em relação às novas estratégias de trabalho**, estratégias pedagógicas, precisa melhorar, os avanços na questão de atividades, precisa melhorar. Eu vejo ainda que a EJA ..., ela está muito voltada aquela questão de atividade, **principalmente dos primeiros segmentos**, muito ainda **infantilizadas**. E eu penso que não é por aí (GESTORA 4, entrevista realizada 20.07.2021, grifo nosso).

A Resolução CEB nº 02/1999 (BRASIL, 1999), que trata da formação dos professores na modalidade EJA, no artigo 5º § 2, implica o compromisso das propostas pedagógicas em não se infantilizarem no que se refere a métodos e conteúdos.

Os conteúdos curriculares destinados [...] aos anos iniciais do ensino fundamental 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).

Analisa-se que, para o público da EJA, seja primordial priorizar metodologias que despertem o interesse, aliando o conteúdo à ludicidade, à vivência, ao empirismo, ao contexto; que viabilizem um aprendizado mais descomplicado, suave, aprazível, possibilitando vínculos com o estudo e com os atores educacionais.

Destaca-se a relevância de professores que proporcionem aos seus alunos, acesso à ciência, cultura, tecnologias, de modo a adquirirem conhecimentos capazes de uma formação que agregue intelecto e outras possibilidades educacionais. Professores que tenham expectativas positivas quanto ao aprendizado de seus educandos, intencionando à superação de dificuldades detectadas no processo de ensino-aprendizagem, conduzindo avaliações contínuas e pertinentes que monitorem o progresso educacional, garantindo, assim, a conclusão da escolarização.

O fator intraescolar inovação metodológica também foi investigado. Dentre os itens mais demarcados como inovação na metodologia aplicada nas aulas pelos professores da EJA, 43,6% dos estudantes que deixaram de frequentar em 2019

relataram ser a utilização de vídeos e 35,9% o uso de recursos tecnológicos (data show, computador e *tablet*). Quanto aos alunos matriculados em 2021, 36,3% assinalaram o uso de celular como recurso mais aplicado, refletindo o seu emprego nas aulas remotas como modo de ensino no momento pandêmico em que se encontravam, pois 31,3% destes afirmaram ainda não terem tido aulas presenciais desde que se matricularam na EJA.

Em relação aos professores, sobre a mesma temática, 77,8% dos questionados manifestaram o emprego de recursos tecnológicos em suas aulas, contrariando a percepção da massa dos alunos pesquisados que entendem ser reduzida essa prática. Todavia, 83,3% disseram estar abertos a novas tecnologias.

É válido ressaltar que as escolhas mais assinaladas pelos alunos de 2019 são compreensíveis, na medida em que estes alunos evadiram ou abandonaram a escola no referido ano, estavam no modo de aulas presenciais, em que o uso de celular, por exemplo, demarcado pelos alunos de 2021, não era uma realidade nas salas de aula.

Pela descrição da coordenadora abaixo, evidencia-se como está a prática do professor em relação às tecnologias.

Especialmente agora na pandemia é que a gente pode verificar, né? Vamos ver se realmente os professores, né? Por que muitos poderiam ficar esquivos, né, mas não, eles começam, eles se apresentam através do vídeo... dizem: — Olhem não deixem de participar, eu estou aqui com vocês! Então assim, eles fazem esse acolhimento com os alunos de modo a garantir para que eles realmente fiquem, não desistam, mas a gente sabe que não é fácil, não é, manter esses alunos assim tão engajados numa rotina como essa, de uso de tecnologias (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, entrevista realizada em 12.08.2021).

Pelo contexto acima evidenciado, infere-se ainda que os professores da EJA têm utilizado recursos diversos no seu processo de ensino-aprendizagem, no entanto outros recursos de igual importância estão em desuso ou diminuíram, como aulas extraclasse e práticas; cartazes; portfólios e promoção de palestras, metodologias singulares que auxiliam no fortalecimento do conhecimento e, por conseguinte, da permanência do estudante. Muitas destas não estão sendo aplicadas, em virtude do estado pandêmico vivido durante a pesquisa.

Outra abordagem pertinente foi a respeito do atendimento feito pelo coordenador pedagógico. Instados a responder sobre os fatores que os levavam a

concluir os estudos, o bom acompanhamento pedagógico por parte dos coordenadores foi citado por 35,90% dos estudantes evadidos ou em abandono do ano de 2019 e por 22,50% dos estudantes de 2021. Ao serem questionados, 77,8% dos professores disseram que o atendimento dos coordenadores está bom e 16,7% acha regular. Nessa direção, analisa-se que a avaliação do acompanhamento dos coordenadores, por parte dos estudantes e professores registrou índices favoráveis.

Indagadas sobre sua atuação, destacam-se as falas de duas participantes.

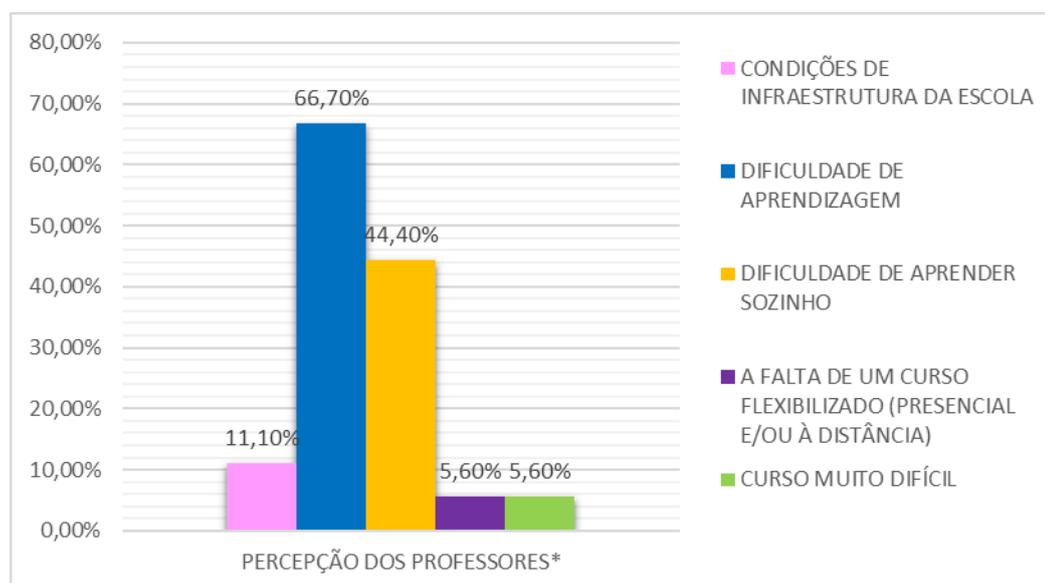
Eu brigo, eu brigo até quando vem um documento com o cabeçalho com a educação do Ensino Fundamental. — Vem cá, essa ficha é da EJA? Vocês têm certeza que é da EJA? **Não tem nem o cabeçalho aí dizendo que é da Educação de Jovens e Adultos?** Por que que a gente não tem isso aí? Então assim, são pequenos detalhes .... como eu digo pra eles. Faz o texto de recebimento das cestas básicas.... por exemplo: Pais e responsáveis, vocês podem pegar as cestas. Eu digo: — **Pais e responsáveis de quem gente?** Da Educação de Jovens e Adultos, é isso? **Vocês estão pedindo que o pai daquele idoso, o responsável do idoso venha buscar a cesta, é isso?** Tu tá entendendo? Então assim, tem **alguns cuidados** e isso é o diferencial na Educação de Jovens e Adultos (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, entrevista realizada em 09.07.2021, grifo nosso).

**Quando a gente percebe que um aluno, ele tá faltando demais,** que ele tá esporadicamente vindo na escola, tipo duas vezes a cada..., duas vezes na quinzena, ou seja, uma vez na semana, **a gente chama na coordenação, conversa com esse aluno,** explica, né, é... o que pode ocorrer com esse número de faltas. Pois é, de que eles precisam ter frequência. Aí mostra, faz uma planilha, converso com eles, vê as notas e dizer que... que ele tá faltando .... perdendo as atividades... com isso, eles também não têm como serem avaliados. Então, **a gente percebe que em alguns casos tem efeito** (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, entrevista realizada em 28.07.2021, grifo nosso).

Essas declarações ensejam a importância do cuidado na observância da condição do educando nas etapas da EJA por aqueles que estão qualificados como participantes da equipe gestora, pois são os habilitados a fazer o levantamento de todo seu histórico, de sua frequência e avaliar quando chamá-lo para uma conversa, um alinhamento, em virtude da sua permanência.

Uma das perguntas constantes no roteiro de questionário dos professores sobre os fatores intraescolares foi de múltipla escolha, e o Gráfico 20 descreve suas percepções.

Gráfico 20 - Fatores intraescolares na percepção da amostra de docentes respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

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

Apoiado no Gráfico 20, conclui-se que 66,7% dos docentes entendem que o fator dificuldade de aprendizagem é um desafio para os alunos da EJA, seguido de dificuldade de aprender sozinho com 44,4% e 11,1% para condições de infraestrutura da escola.

Silva Filho e Araújo (2017) tecem comentários sobre o desempenho negativo também ser um fator de evasão e/ou abandono, ou seja, alguns estudantes desistem por não se sentirem desafiados ou estimulados. De modo que os professores precisam estar atentos a esses indícios e a essas dificuldades nocivas ao aprendizado.

Os achados deste estudo revelam ainda que a capacidade de as instituições escolares promoverem um aprendizado significativo perpassa pela manutenção da sua infraestrutura, que deve estar apta às aulas noturnas (SILVA; BONAMINO; RIBEIRO, 2012), principal turno da EJA ofertado pela Semed de São Luís.

Assim como no diurno, as salas devem estar arejadas ou ventiladas, com iluminação adequada e acesso aos ambientes para livre trânsito dos alunos, possibilitando a apropriação do espaço escolar. Sobre isso uma gestora afirmou que “uma coisa que eu acho que a gente precisa..., pelo menos eu nunca fiz, é... **eu nunca fechei nada, eu nunca privei nada... dos espaços, nem de acesso pra**

**EJA.** É o mesmo espaço, é o mesmo acesso” (GESTORA 3, entrevista realizada em 08.07.2021, grifo nosso).

Quanto à falta de um curso flexibilizado (presencial e/ou à distância) na EJA municipal perguntado aos docentes, apenas 5,6% destes achou oportuno.

A Tabela 24 auxilia na análise do fator intraescolar referente ao turno principal da modalidade, o turno noturno. Observa-se que, nos dois grupos de alunos, este é o turno preferido, tanto para 87,4% dos alunos de 2019 quanto para 51,2% dos de 2021, isto por causa do trabalho durante o dia. Não se pode deixar de reconhecer que o turno matutino é uma opção para 33,8% dos alunos frequentes em 2021.

Esse percentual, apesar de menor em comparação com os outros aferidos, está intimamente ligado à quantidade de jovens que estavam frequentando a EJA no período da pesquisa, o que é comprovado no Gráfico 7, com 55% de estudantes na faixa entre 15 e 19 anos. A análise que se faz é que muitos destes jovens estejam somente estudando, sem uma ocupação laboral e, portanto, com tempo para estudar em turnos diferentes do noturno.

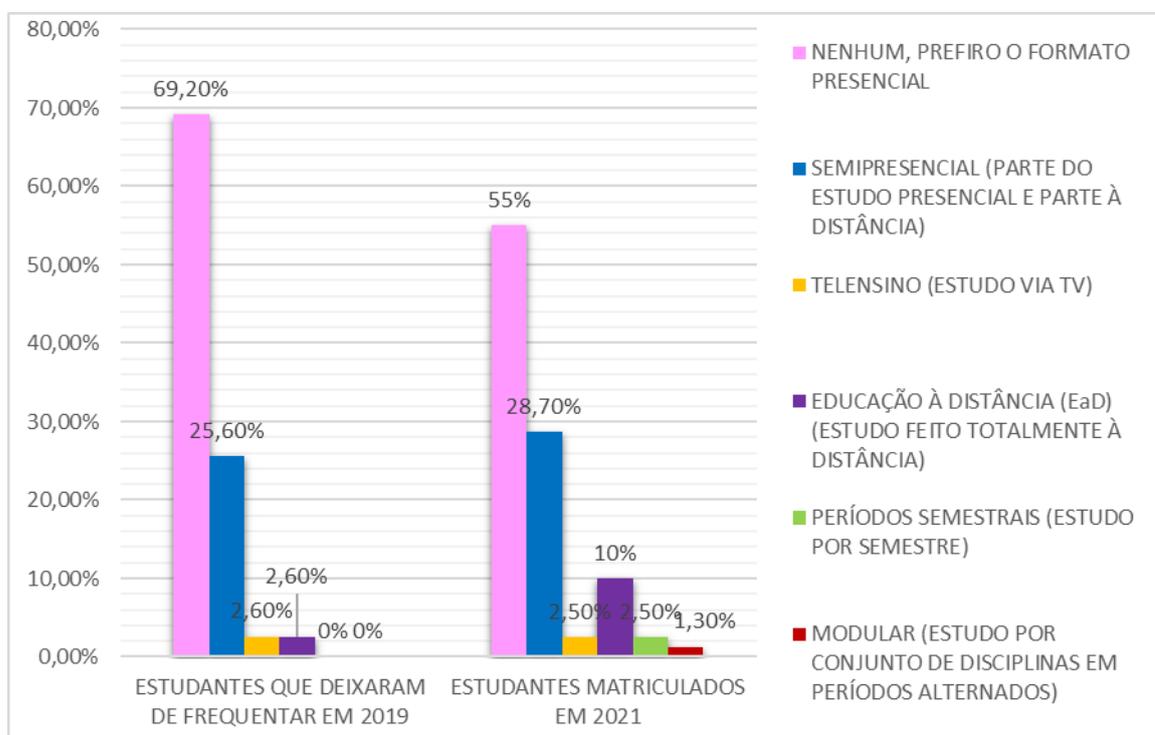
Tabela 24 - Percepção de outro turno presencial para a EJA da amostra de estudantes respondentes

Fator intraescolar	Alunos que Deixaram de Frequentar em 2019			Alunos Matriculados em 2021		
	Não	Sim, Matutino	Sim, Vespertino	Não	Sim, Matutino	Sim, Vespertino
Gostaria de estudar em outro turno presencialmente na EJA?	87,4%	7,6%	5%	51,2%	33,8%	15%

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

Seguindo a temática de oferta de outros formatos de curso para a EJA municipal, elencaram-se, no Gráfico 21, algumas alternativas para os participantes da pesquisa, a fim de ajuizar se a oferta de um único formato pela rede municipal de São Luís não mostrava ser um desafio a ser superado.

Gráfico 21 - Percepção sobre a oferta de um ensino flexibilizado para a EJA da amostra de estudantes respondentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A representação gráfica não deixa dúvida sobre a preferência dos alunos pelo formato presencial: com 69,2% para estudantes que deixaram de frequentar em 2019 e 55% para estudantes matriculados em 2021. Para cerca de 20% do total de respondentes, o ensino semipresencial seria uma opção de estudo. Sobre a EJA presencial, uma pedagoga se manifestou rigorosamente a favor.

Eu sou a favor de **presencial todo santo dia**, numa, numa estrutura Freiriana. Essa é a minha ideia, entendeu? Então assim, todo profissional, no meu pensamento que entrasse na EJA tinha que ter uma base Freiriana ... pra entender, né, como é que se dá a questão da aprendizagem dos jovens e adultos. Além disso, além do Paulo Freire, pegar os autores mais atualizados que entram com a perspectiva de processo de aprendizagem dos jovens e adultos (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, entrevista realizada em 09.07.2021, grifo nosso).

Apesar de um grande contingente preferir o formato presencial, essa parcela que prefere um formato diferente, tem apoio no artigo 23º da LDB nº 9.394/1996, que diz que os cursos de EJA podem ser organizados em séries anuais, períodos

semestrais, ciclos, módulos, grupos não seriados, em regime de alternância, dentre outros (BRASIL, 1996a).

Similarmente, a Resolução CBE nº 1/2000, nos artigos 10º e 13º, que orientam as Diretrizes Curriculares para a EJA, estabelece a avaliação e certificação de jovens e adultos em situação de cursos semipresenciais ou a distância (BRASIL, 2000b).

Nessa mesma perspectiva, a Semed possui leis que regularizam tal flexibilidade de organização de cursos. A título de exemplo, pode-se citar a Resolução nº 06/2004 do CME (SÃO LUÍS, 2004), que estabelece as normas para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de São Luís. Seu artigo 2º, § 2, que rege sobre o oferecimento de cursos de EAD, obedece ao prescrito no artigo 80º da LBD (BRASIL, 1996a) e no artigo 3º da referida Resolução, constando que os cursos de EJA podem se organizar em séries anuais, períodos semestrais ou módulos em períodos alternados.

A partir daqui pode-se discorrer sobre outros fatores intraescolares que não foram questionados aos alunos, mas perguntados aos professores e indagados aos entrevistados da equipe gestora como forma de aprofundamento das questões a serem elucidadas, complementando o estudo de caso sobre os desafios da permanência na EJA.

Ainda com base nesse viés metodológico, faz-se imprescindível destacar a atuação do professor e seu compromisso na formação de um vínculo afetivo, do seu modo de interagir com os “passageiros da noite” (ARROYO, 2017), aspectos muito comentados pelos entrevistados.

Cury no relatório do Parecer nº 11/2000, salienta que “esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com essa parcela de estudantes e estabelecer o exercício do diálogo” (BRASIL, 2000a, p. 56). Di Pierro (2014, p. 4) discerne que “compromisso, entusiasmo e competência são ingredientes necessários às equipes pedagógicas em qualquer modalidade do ensino, mas o impacto de sua atuação depende [...] das condições em que realizam o trabalho”.

Em relação ao compromisso e à assiduidade dos docentes, dois gestores destacaram:

São bons. **São comprometidos. Não faltam. Motivam.** Ah! Nossa! Tem **dinâmica!** São muito bons. É isso que **melhorou a evasão**

**daqui da escola.** Por que professor faltoso, aluno fora de aula. — Ah! Professor não veio, vou me embora (GESTORA 2, entrevista realizada 26.07.2021, grifo nosso).

Bom, os daqui **são extremamente comprometidos. Comprometidos com “C” maiúsculo.** Te digo mesmo, comprometidos. Não tem nenhum ali que diga ... a esse... Não existe. Todos ..., todos **vestem a camisa.** Eu só chamo “**professor de excelência**”. Mas em alguns casos, tem professores que não tem compromisso... não é a realidade daqui não. Situações que eu já presenciei. Então, um dos fatos que eu vejo o aluno da EJA, ele realmente... **ele evade mesmo, ele não se interessa, um dos pontos é a falta de estímulo do professor** (GESTORA 3, entrevista realizada 08.07.2021, grifo nosso).

Nota-se, pelas falas, que os professores são bem avaliados pelos gestores nesse quesito tão importante para a permanência do estudante na escola. Da mesma forma, os coordenadores também se mostraram satisfeitos com a forma de interação dos professores nas suas respectivas escolas. “Os professores da EJA, eles **são muito comprometidos com a educação dessas pessoas jovens e adultos [...]**” (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, entrevista realizada em 28.07.2021, grifo nosso).

**Eu acho que a primeira coisa é criar um vínculo afetivo com esse aluno.** Por que é assim, se não tiver o respeito, e não tiver um fortalecimento desse vínculo, é **aquela coisa de serem empáticos,** eles não ficam, né? Tu pode até não ser um excelente professor na tua matéria, **mas se você tem carisma, ele acaba ficando.** E tu pode ser um excelente professor... Então assim, eu sempre parto do princípio que **é conhecer o seu aluno, é conhecer, é fortalecer, é construir essa relação com respeito,** tentando entender a cabeça desse jovem, né, e tentando assim também inculcar novas ideias, coisas boas na cabeça deles (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, entrevista realizada em 12.08.2021, grifo nosso).

Eu tenho lido sobre a **pedagogia do afeto,** né, com, na linha Freiriana claro, e aí muita gente dizia que Freire, Paulo Freire era ... um sonhador, porque ele vai com **essa linha do afeto, essa linha de sensibilidade.** Eu não consigo ver um profissional da Educação de Jovens e Adultos que não tenha essa linha de sensibilidade, **com trato diferenciado para lidar com os alunos e alunas da EJA** (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, entrevista realizada em 09.07.2021, grifo nosso).

Uma coordenadora destacou algo singular sobre o efetivo trabalho do professor. Ela declara que, para a modalidade melhorar, na sua opinião, **todos os atores educacionais devem estar motivados,** “... a gente, aí eu falo envolvendo

todos os professores, toda... A gente precisa estar muito motivado, não é? Pra manter neles a esperança de continuar sempre” (COORDENADORA PEDAGÓGICA 2, entrevista realizada em 12.08.2021, grifo nosso), uma ótica valiosa para manter a autoestima e motivação de todos os envolvidos no processo, não só do aluno. Nessa perspectiva, para 56,4% dos estudantes que deixaram a escola em 2019 e para 46,35% dos matriculados em 2021, os professores incentivam e motivam a continuidade da escolarização.

Ainda outro fator a ser elencado é a formação continuada. Esta formação é basilar para permanência na escola. Uma coordenadora e uma gestora salientaram a importância de uma formação específica para a EJA e de como esta valoriza o profissional.

Eu trabalho com Educação de Jovens e Adultos e quero aprender a lidar com esse aluno. Eu quero saber como realmente eu posso, fazer realmente com que ele goste da escola... Quais são, quais são as medidas, quais são as práticas pedagógicas, quais são as metodologias, qual é o trato individual e coletivo com esse aluno que eu tenho que ter pra ele goste de estar naquele dia a dia. E aí, e aí tá, tendo formação pra todo mundo, a gente vai colocar isso aí em prática. Nós temos um Quadro de profissionais, e aí eu digo, eu, gestores, professores e todos os outros profissionais da EJA preparados para lidar com esse aluno, e isso é **formação continuada direto, específica para a EJA**, (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, entrevista realizada em 09.07.2021, grifo nosso).

A percepção que eu tenho realmente é de ... um crescimento em cima do que realmente você necessita enquanto profissional da EJA, **a valorização desse ser enquanto estudante e principalmente, a valorização enquanto ser profissional** (GESTORA 4, entrevista realizada em 20.07.2021, grifo nosso).

A formação continuada assume papel relevante nesse contexto, uma vez que representa uma ação pedagógica eficiente para reunir os profissionais; refletir sobre as necessidades da escola; compartilhar experiências e conhecimentos; e trabalhar o desenvolvimento de novas habilidades.

Os esforços da secretaria em oferecer formação continuada, inclusive durante toda a pandemia, têm sido proveitosos para os docentes e demais profissionais. Percebe-se isto pelos indícios apurados de que as formações específicas têm atendido às expectativas da maior parte dos professores participantes, suprimindo lacunas deixadas pela formação inicial.

Eu vejo assim, muito importante a **questão da profissionalização docente**, que **é a qualificação, é a formação continuada**, para os professores, docentes, ou seja, que tá atuando, com a EJA. É..., uma vez que **a formação inicial deixa algumas lacunas**, né? Então essas lacunas, essas são supridas com essas formações (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, entrevista realizada em 28.07.2021, grifo nosso).

Deduz-se, então, que se não houver preparo, formação, os docentes tendem a reproduzir em suas turmas os mesmos métodos e conteúdos curriculares empregados com as crianças no Ensino Fundamental (DI PIERRO, 2014), até que a experiência docente e o trabalho coletivo lhes proporcionem construir saberes peculiares a essa modalidade de ensino.

De modo que formar professores para o trabalho peculiar da EJA contribui para sua sensibilização e até sua desmistificação de modalidade marginalizada, favorecendo o entendimento do alunado em permanecer no sistema ensino.

A falta de identidade do estudante com a modalidade EJA também foi um fator intraescolar pungente nas entrevistas da equipe gestora. Arroyo (2017) alega que a falta de identidade é inerente tanto aos “jovens-adultos” trabalhadores quanto aos “professores-educadores” que precisam reinventar-se todo dia no interior das escolas. Uma pedagoga discorreu sobre a falta de adequação do aluno jovem com o modelo de escolarização.

A questão da identidade, né, **de se identificar com a instituição escolar**, né? Alguns alunos vieram de outras escolas e às vezes não se adequam, ou às vezes pensam em algo assim diferente na escolarização e não é o que ele pensa que era. Tava acostumado com aquele ... um conteúdo mais denso, então: — Não é bem isso que eu quero. **É a questão mesmo da falta de identidade com a instituição escolar que engloba várias coisas**. Pode ser a questão dos conteúdos, a questão das metodologias, né, por ser um conteúdo mais fácil, ou conteúdo mais difícil, enfim.... (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, entrevista realizada em 28.07.2021, grifo nosso).

Esse fator traz à tona, duas questões relevantes: a juvenilização e os interesses do aluno. É marcante a presença do processo de juvenilização na EJA, inclusive na EJA municipal de São Luís, como apresentado na seção acerca do perfil do estudante. Por outro lado, a EJA pode não atender os interesses e necessidades desse aluno que sai do Ensino Fundamental regular com destino a uma modalidade

desconhecida para ele. Essas duas questões podem levá-los a desistirem dos estudos e a não se certificarem.

Leite (2013) justifica que o Parecer CEB nº 11/2000 estabelece como parte das ações políticas de alfabetização, a inclusão do jovem de 15 anos que não concluiu o EF, na Educação de Jovens e Adultos e que esta ação acabou por incluir jovens em salas de adultos e idosos, trazendo consequências.

**Às vezes acha que [o conteúdo] é fácil, ou que tem muito idoso junto com eles, sente a autoestima baixa porque tá no noturno,** uma forma diferente de estudo (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, entrevista realizada em 09.07.2021, grifo nosso).

Outra coordenadora expôs:

Então, eu penso assim, que para que esses alunos, eles se sintam pertencentes a essa instituição escolar **é necessário que se trabalhe a partir dos interesses deles, em que esses alunos sejam protagonistas,** né? Por que alguns professores pegam atividades da internet das séries regulares, sabe ... sem ter nada que alinhe a esses interesses, né, às necessidades da EJA. **E o que que vai acontecer é que os alunos vão abandonar por não se identificar com a EJA.** Não se identificar com a EJA, não..., não se identificar com os métodos, metodologias da escola em relação a EJA (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, entrevista realizada em 28.07.2021, grifo nosso).

Inclusive quando perguntado ao professor se na sua prática pedagógica ele coloca o aluno numa situação de protagonista da sua aprendizagem, 95,45% responderam que sim, assim como 88,9% disseram orientar seus alunos quanto às opções de caminhos a seguir. Porém, quando cruzamos essas informações com as palavras das especialistas educacionais, discrepâncias se evidenciam. Quando expõem essas necessidades como desafios internos escolares, estão dizendo que esses problemas precisam ser observados e superados junto aos sujeitos da EJA.

De acordo com Leite (2013), a ênfase dada aos programas que dão prioridade ao jovem pode levar à evasão/ abandono do estudante adulto e idoso.

A priorização ao atendimento do jovem na modalidade vem acarretando uma política de mão dupla. Uma vez que, por um lado, contribui com a evasão do aluno adulto, principalmente o adulto mais velho, que não consegue permanecer na sala de aula junto aos

jovens. E, na direção oposta, dá ênfase aos programas que priorizam o atendimento para o jovem (LEITE, 2013, p. 226).

A autora nos leva a refletir sobre uma importante situação em que vive a EJA atual. A questão da defasagem idade/série, que provoca a presença de sujeitos jovens com seu indiscutível direito de atendimento educacional e respeito às suas necessidades, junto àqueles para quem inicialmente a EJA foi destinada, o sujeito adulto e idoso que busca pela segunda chance de escolarização.

Para ilustrar o que a autora informou, pontua-se a descrição a seguir:

O professor tem que estar preparado para saber que essa relação, ela não é muito fácil. **Os meninos de 15, 16 e 17 anos misturados com gente de 30, 40 anos, com os de 50, 70 e 80 anos.** Então é uma variedade, esse público, ele é diferenciado, ele tem, ele tem que ter um trato específico e esse trato não pode ser assim à toa não, a gente tem que ter uma base teórica: eu sinto falta disso (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, entrevista realizada em 09.07.2021, grifo nosso).

A coordenadora em destaque exprime que a preparação é fundamental para lidar com a diversidade dos sujeitos educandos da EJA. O trato tem especificidades, pois nas mesmas turmas serão encontrados adolescentes, jovens, adultos e idosos, ou seja, a heterogeneidade característica da modalidade, porém cada vez mais ocupada pelo fenômeno da juvenilização. Soares e Soares (2014, p. 11), citando Arroyo (2016), entendem que a EJA deve “partir da especificidade desses tempos da vida - juventude e vida adulta - e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos”.

Silva, Bonamino e Ribeiro (2012) entendem que uma escola propicia um pleno aprendizado quando traça metas e objetivos claros que comungam com uma aprendizagem significativa; possui docentes que participam das ações de formação continuada ofertadas por sua rede; dispõe de adequada coordenação pedagógica; disponibiliza conteúdos que agregam e façam sentido para os estudantes; possui um corpo docente que adota a interdisciplinaridade, além de favorecer um clima auspicioso à aprendizagem.

O papel da gestão escolar também é um fator intraescolar essencial para assegurar a permanência do sujeito estudante da EJA. No sistema educativo, cabe-lhes ser articulador; ter iniciativa, ética e solidariedade; firmeza de propósito em suas

ações; conhecer a realidade da escola que administra; ser íntegro; proativo e ser capaz de mediar e liderar (MOURÃO, 2017).

Na produção de dados em relação aos professores, 72,2% consideraram a gestão de suas respectivas escolas como boas e 22,2% como regular. A equipe gestora, em conjunto com os professores, tem o desafio de garantir condições para que um propenso desistente da escolarização possa aprender individualmente e coletivamente, evitando a saída da escola.

A esse respeito, perguntado às coordenadoras que aspectos as gestoras poderiam aprimorar para minimizar o problema da descontinuidade da escolarização, todas foram unânimes em dizer que estão satisfeitas com suas gestoras, e para ilustrar, destaca-se o relato abaixo.

É... que a diretora me dá ânimo pra trabalhar, sabe? Pelo fato... ela passa essa energia, né, uma energia boa, uma energia positiva... de quem quer melhorar a educação, né? É desprendida... e isso faz com que eu busque. Então às vezes eu fico aqui até tarde trabalhando e tudo, ela me liga, quer uma coisa. Eu deixo o que fazer e vou lá... Por quê? **Por que eu reconheço que ela faz, né.... então ela dá o seu melhor, eu percebo que a direção é atuante ....** Mas os relatos que eu tenho de algumas colegas, que nem todas outras escolas isso acontece, né (COORDENADORA PEDAGÓGICA 1, entrevista realizada em 28.07.2021, grifo nosso).

Seguindo o mesmo questionamento, desta feita, às próprias gestoras sobre sua prática, obtiveram-se os seguintes posicionamentos: “[...] a tendência de alguns gestores era **acabar com a EJA**. Que eu acho isso um absurdo” (GESTORA 2, entrevista realizada 26.07.2021, grifo nosso).

**Na minha cabeça eu sou menos essencial na EJA.** Então eu acho que quando a gente, a gente ..., a maioria de nós, a gente pensa assim. Então quando a gente vai para o **terceiro turno, a gente já tá muito cansado, a gente já tá muito esgotado...** Então, às vezes a gente acaba **não dando atenção devida para a EJA**. E aí eu acho que deveria ser o local onde a gente poderia tá dando esse olhar diferenciado, mas às vezes a gente não consegue, né? Então muitas vezes na própria escola você vê que fica mais a cargo do adjunto, né? E porque ele fica dois horários. Na verdade, a gente precisa [...] (GESTORA 3, entrevista realizada 08.07.2021, grifo nosso).

Avançando nas análises, atesta-se que no relato da coordenadora há uma aprazível menção a sua gestora, no entanto é possível contemplar sua preocupação

com a fala de outras coordenadoras, que, segundo ela, comentam o descaso de outras gestões na condução da EJA. Essa impressão também é vista nas narrativas das gestoras. Uma delas argumenta sobre a prática de outras diretoras escolares em encerrar a oferta de EJA em suas escolas e, na sequência, a gestora 3 expõe o cansaço por parte de alguns colegas, em razão do trabalho nos três turnos escolares.

Importante ressaltar que relatos como esses são difíceis de registrar, porém retratam a realidade sobre o que às vezes ocorre no turno da EJA.

O fechamento de escolas provoca a evasão e o abandono, uma vez que o aluno não quer ou não pode se descolar para outro bairro, a fim de continuar estudando. Como já relatado anteriormente, como fator extraescolar, em São Luís enfrentam-se as questões das facções, que são alocadas por bairro e muitas vezes um aluno não pode ir para outra escola por medo desse enfrentamento ou porque faz parte de alguma delas.

A questão do revezamento entre os gestores geral e adjunto é uma prática recorrente e sadia, e que dá fôlego aos gestores gerais. Todavia, alguns gestores adjuntos não se dispõem a revezar, o que acarreta cansaço e negligência por alguns no turno noturno, período em que a EJA é oferecida. Esse cenário pode contribuir para a desistência do estudante.

“Por que você sabe, que a gente ... **nós cansamos...** são nove anos. **Só eu, que fico aqui, manhã, tarde e noite. Não tenho a participação da minha adjunta, fico sobrecarregada**” (GESTORA 2, entrevista realizada 26.07.2021, grifo nosso).

O gestor é e deve ser visto como um líder, um coordenador e mediador de todas as atividades empreendidas na escola, assumindo, assim, responsabilidades administrativas e pedagógicas. Deve ser capaz também de identificar, analisar e buscar solucionar junto aos outros profissionais da equipe os fatores internos, quiçá externos, que venham a acarretar prejuízos aos rendimentos escolares, conforme Faria (2013) assevera:

[...] ter a capacidade de delimitar um problema, analisar fatores internos ou externos que o acarretam e, principalmente, perceber até que ponto práticas cotidianas no interior da própria escola contribuem para amenizar ou aumentar/criar um problema que interfere nos resultados do trabalho da equipe escolar (FARIA, 2013, p. 16).

Nesse viés, Farias (2012, p. 67) realça que “cabe à gestão fomentar formações e reflexões para a melhoria do atendimento escolar, a superação das dificuldades de aprendizagem e a construção de metodologias de acordo com o público atendido”. Fica claro, então, que os gestores da EJA, buscando reverter os elevados índices de evasão e/ou abandono, devem assegurar o direito a uma educação de qualidade, sugerindo estratégias educacionais que facilitem a permanência na modalidade educativa.

Apresentam-se agora as descrições feitas pela equipe gestora sobre as ações que têm feito para motivar os alunos da EJA a não evadirem e/ou abandonarem.

Algumas atividades adotadas como estratégias de comunicação com os estudantes foram a busca ativa através de telefonemas e idas à casa do aluno; a contratação de bicicletas e carros de som; e confecção de pequenas propagandas.

Todos colaboram é ... é.... no orçamento de **busca ativa**: — Vamos pagar esse **carro bem aqui de som** para sair pela redondeza, vamos pagar aí a faixa pra botar na porta da escola e **vamos telefonar...** E tá, eu telefono pra um, eu telefono pra essa turma, tu telefonas pra aquela turma... (COORDENADORA PEDAGÓGICA 3, entrevista realizada em 09.07.2021, grifo nisso).

Eu acho que tem que ser.... **tem que ter sempre uma novidade**, tem que ter uma..., tem que ter um novo, **tem que ter um elemento novo**, professora, tem que ser sempre, né, um elemento novo, às vezes é a **busca ativa**, mas como você falou, **vai na casa**, faz alguma promoção na escola? **Contratar “bike som”**, e sabe o também eu faço às vezes professora, **“propagandinha”** e prego nos comércios, eu gosto é muito também de fazer (GESTORA 1, entrevista realizada 22.07.2021, grifo nosso).

Ah! Por exemplo, um plano de ação em relação a essa **busca ativa**, a esse trabalho em relação a essa modalidade. **É ir até a casa...** Eu sou daquelas que vou à casa, eu vou à casa do aluno. É saber o que que está... **É procurar esse aluno. Procurar saber o que está acontecendo com esse aluno. O porque que esse aluno não está vindo. Que que eu posso fazer? Criar condições pra que esse aluno volte a estudar.** Pra que ele venha à escola. Que condições seriam essas? **Criar um plano de ação. Esse plano de ação é uma forma que você vai criar pra justamente incentivar, estimular esse aluno a vim a escola, a voltar a estudar** (GESTORA 4, entrevista realizada em 20.07.2021, grifo nosso).

O reconhecimento do direito de todos à educação e o entendimento do sentido de qualidade na educação impulsionam esses profissionais da escola a idealizarem estratégias relevantes e pertinentes que buscam saber o que está

acontecendo com aquele aluno infrequente, criando condições para que ele volte a estudar, como declarou a gestora 4. Farias (2012, p. 72) reforça a compreensão de que “[...] a permanência e sucesso dos estudantes [...] dependem da atitude dos profissionais da escola, por meio de um trabalho pedagógico e de uma gestão consciente e intencional”.

Por fim, arremata-se que os elementos captados acerca dos fatores extra e intraescolares que concorrem para a permanência dos sujeitos estudantes na Educação de Jovens e Adultos subsidiarão delinear intervenções apresentadas no capítulo quatro que minimizem os altos índices de evasão e/ou abandono na rede municipal de educação de São Luís. Nesse ponto, evoca-se Minayo (2012, p. 4) para lembrar que “[...] a interpretação nunca será a última palavra sobre o objeto estudado, pois o sentido de uma mensagem ou de uma realidade está sempre aberto em várias direções”.

### 3.4 TÓPICOS DE ANÁLISE DE DADOS

Revisitando os dados desencadeados por meio desta pesquisa, pôde-se constatar que os índices de evasão e/ou abandono dos sujeitos estudantes da EJA, no recorte temporal (2015-2019), estão com média de 35% do total de matriculados, o que comprometeu significativamente o rendimento das escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de São Luís que integram a EJA nesse período. A avaliação somativa nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática aplicada pela Semed, em 2018, aos estudantes da EJA, pelo Simae, também constatou que a maioria dos estudantes se encontravam no nível Abaixo do Básico, com índice de 60% e 75%, inspirando a necessidade de intervenções pedagógicas imediatas.

As evidências alcançadas nas escolas delimitadas como *lócus* de pesquisa, UEB Alberto Pinheiro, UEB Monsenhor Frederico Chaves e UEB Ministro Mário Andreazza, localizadas no Núcleo Centro, ratificaram através do Rendimento e Movimento Escolar, nos anos de recorte, a hipótese de que os estudantes sustam o percurso escolar, principalmente, devido à evasão e/ou abandono. Para tanto, aferiu-se nos dados levantados nos arquivos da secretaria de educação, que as três instituições de ensino encerram altos índices de não permanência do educando, com taxas de 40%, 50% e até 60%, configurando o insucesso escolar.

Ao se afunilarem os limites do estudo, verificou-se, nas fichas individuais dos alunos evadidos e/ou em abandono, que o público do gênero masculino é o que mais interrompe a trajetória escolar na EJA, representado em 2019 com índice de 55%. Ademais, apurou-se que a EJA municipal atende um público-alvo com perfil predominantemente jovem, revelando o fenômeno da juvenilização na modalidade: 55% dos estudantes estão na faixa entre 15 e 19 anos.

Avançando nas análises dos arquivos, foi possível atestar que o Quadro de servidores das escolas investigadas é bem consistente, com poucas lacunas. Não há desfalque de professores para as disciplinas curriculares da EJA e todos possuem formação compatível com o cargo que ocupam, ou seja, há o preenchimento de requisitos legais orientadores neste sentido.

Dando segmento à pesquisa de campo, ao se aplicarem os questionários junto aos estudantes do ano de 2019 e 2021, ficou evidente, entre outros aspectos, que o retorno escolar para 73% dos participantes foi impulsionado pelo anseio de dar continuidade aos estudos, e para 23,5% destes, ampliar a aprendizagem foi o motivo mais escolhido, demonstrando o reconhecimento da relevância da aprendizagem para a completude da escolarização.

Percorrendo os contornos da narração investigativa, as respostas dos sujeitos estudantes da EJA aos questionários atestaram que, entre os principais fatores extraescolares dificultadores da permanência, está a falta de interesse pelos estudos, seguida de falta de tempo para estudar; o cansaço; o desânimo, por não ver nos estudos uma esperança para melhorar de vida; e a jornada excessiva de trabalho. A partir dos índices aferidos, pode-se apontar a falta de interesse pelos estudos e a falta de tempo para estudar como fatores bastante destacados para a descontinuidade escolar, tanto por estudantes de 2019, e de 2021, quanto por professores, o que induz a planejar meios de sobrepujar tais problemas.

Ainda sob o enfoque dos fatores extraescolares, para os docentes, a jornada excessiva de trabalho, problemas com drogas ilícitas, o desemprego, motivos financeiros e pessoais tais como casamento e filhos são os mais significativos para a desistência dos estudos. Já para equipe gestora, entre as respostas mais sinalizadas estão o cansaço, o desânimo, a violência de gênero contra as mulheres, problemas com drogas lícitas ou ilícitas, rivalidades entre facções e tráfico.

Apesar de a maioria dos aspectos supracitados também terem sido assinalados pelos estudantes, seus índices foram relativamente baixos, em relação

aos dos docentes e entrevistados, o que levou a interpretar que há dessemelhanças entre as percepções destes, em analogia ao prisma dos estudantes.

Acerca das percepções dos estudantes sobre os fatores intraescolares que interferem na não permanência, os dados obtidos expõem a questão da falta de material didático específico para a EJA, currículo pouco contextualizado, dificuldade em buscar ajuda dos professores, incompreensão de conteúdos, e práticas metodológicas pouco adequadas. Estes fatores tiveram índices consideráveis, principalmente na alternativa “parcialmente” ou “às vezes”, nos dois contingentes de estudantes pesquisados, evidenciando a necessidade de serem aprimorados no suporte educacional direcionado a jovens, adultos e idosos.

Ainda sobre esse ponto, os fatores intraescolares postulados pelos docentes como obstáculos à permanência e conclusão na modalidade foram a dificuldade de aprendizagem, dificuldade de aprender sozinho e as condições de infraestrutura da escola. Destes, a dificuldade de aprendizagem figurou ser o mais destacado, com 66,70% de sinalizações. Isto reflete a premência das escolas na promoção de um aprendizado mais identitário, interessante e significativo à vista do aluno.

Em consonância com as respostas dos estudantes estão os *feedbacks* dos entrevistados. Para os participantes da equipe gestora, os fatores extraescolares citados pelos estudantes também são alvo de suas inquietudes. Para além desses, os entrevistados apontaram como fatores, a necessidade de mais projetos escolares, falta de identidade do sujeito estudante com a modalidade, principalmente o mais jovem, e a questão do revezamento entre gestor geral e adjunto no turno noturno, como estratégia de assegurar um melhor atendimento e redução da evasão e/ou abandono na EJA.

Os achados da investigação conduzem a presumir que há uma diversidade de fatores que podem contribuir para a descontinuidade dos estudos na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de São Luís.

Nesse cenário de diversidade, portanto, cabe a todos os atores da comunidade escolar e à rede municipal se engajar no intuito de mitigar os desafios da permanência e conclusão dos sujeitos estudantes da EJA nas instituições de ensino que a ofertam. Com o objetivo de uma melhor compreensão dos resultados desta pesquisa, o Quadro 5, apresentado a seguir, sintetiza os pontos considerados relevantes em cada eixo de análise, divididos em fatores extra e intraescolares.

Quadro 5 - Síntese dos achados da investigação acerca do problema da descontinuidade dos estudos dos estudantes da EJA

Eixos de análise	Achados da investigação	Ações para o PAE
Fatores extraescolares	Falta de interesse pelos estudos; Desânimo, por não ver nos estudos uma esperança para melhorar de vida	Implementar projeto de monitoramento da frequência através de fichas de acompanhamento e de escuta do estudante sobre como melhor atendê-lo, otimizando seu interesse pelos estudos e pela conclusão da escolarização básica.
	Falta de tempo pra estudar; Cansaço	Estabelecer um plano de estudo orientado com o objetivo de apoiar e orientar o estudante em seu estudo diário, por meio da utilização de técnicas de estudo que o auxiliem no seu processo de aprendizagem.
	Jornada excessiva de trabalho; Desemprego; Motivos financeiros	Realizar cooperações com instituições técnicas parceiras da Semed no intuito de capacitar a iniciação à qualificação profissional.
	Problemas com drogas lícitas e/ou ilícitas; Violência de gênero contra as mulheres; Rivalidades entre facções e tráfico	Promover rodas de conversa entre alunos, professores e equipe gestora, abordando temas sociais e socioemocionais.
	Motivos pessoais (casamento/filhos); Gravidez; Distância da casa até a escola	Não foram propostas ações.
Fatores intraescolares	Falta de material didático específico para a EJA; Condições de infraestrutura da escola	Não foram propostas ações.
	Falta de identidade do estudante jovem com a EJA; Falta de projetos escolares	Implementar projeto de acolhimento ao público juvenil na modalidade, intensificando ações de motivação, inclusão e permanência, respeitando as especificidades desse alunado e dos seus interesses.
	Práticas metodológicas pouco adequadas; Dificuldade em buscar ajuda dos professores; Currículo pouco contextualizado; Dificuldade de aprendizagem; dificuldade de aprender sozinho	Realinhar o roteiro de temas geradores da formação continuada de professores, inserindo estratégias de práticas metodológicas diversificadas que levem em conta as diferenças geracionais, contemplando a aplicação de um currículo mais funcional, significativo, com identidade pedagógica que motive a participação, estimule a autonomia e autoconfiança dos sujeitos estudantes da EJA.
	Falta de revezamento entre gestores no turno noturno	Incluir na pauta da formação de gestores gerais e adjuntos, estudos sobre o papel de uma gestão participativa no enfrentamento da evasão e do abandono na EJA.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSIÇÕES PARA A REDUÇÃO DO FENÔMENO DA NÃO PERMANÊNCIA NA EJA MUNICIPAL**

O ato de planejar não se reduz à elaboração dos planos de trabalho, mas a uma atividade permanente de reflexão e ação. O planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas, de busca de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos, a correção no rumo das ações (LIBÂNEO, 2013, p. 124).

O presente capítulo, de caráter propositivo, é dedicado à apresentação do PAE, e tem como objetivo realçar os resultados obtidos da pesquisa de campo, traçando ações que venham a contribuir de forma substancial e efetiva com a rede municipal de ensino de São Luís, a partir dos dados gerados nas três escolas da região central investigadas, na perspectiva de sugerir melhorias em relação aos índices de evasão, abandono e não conclusão dos estudantes da modalidade Educação de Jovens e Adultos nas UEB.

Os múltiplos fatores extra e intraescolares apreendidos nesta investigação, que concorrem para o fenômeno da não permanência na EJA municipal, analisados sob o arcabouço legal e teórico, impulsionam-nos à proposição de ações compartilhadas com todos os atores educacionais diretamente ligados ao público atendido pela modalidade, uma vez que se prima pela busca da equidade e qualidade no processo de ensinar e aprender. Nessa direção, o planejamento é fundamental para que as instituições escolares sejam capazes de atingir suas aspirações de maneira refletida, organizada e eficiente.

Na esteira do pensamento de Gandin (2003), planejar é transformar a realidade numa direção definida, é organizar a própria ação, implantando um processo de intervenção da realidade; é agir racionalmente, dando certeza e precisão à própria ação, realizando um conjunto orgânico de ações essenciais e imprescindíveis.

Para efeito de elaboração do PAE, optou-se por utilizar a ferramenta conhecida por 5W2H, utilizada nas concepções de planejamento educacional, em razão da facilidade de uso, aliada à simplicidade da compreensão do seu funcionamento. Mosso (2013) destaca a definição que Koontz e O'Donnell apresentaram para um processo abrangente e eficaz de planejamento como aquele

que abarca objetivos, estratégias, define os meios para alcançá-los e os responsáveis por sua execução. Este modelo está traduzido na ferramenta 5W2H, ora citada, cuja escrita está em inglês.

[...] definição dos Objetivos (*What* - O que fazer); Estratégias ou Táticas (*How* - como fazer), Responsabilidade (*Who* - quem responde por atingir o objetivo); Prazo para a consecução (*When* - Quando); Onde será desenvolvido o objetivo (*Where* - onde); Por que (*Why* - o porquê do objetivo); e Quanto custará pra atingi-lo (*How much* - Quanto) (MOSSO, 2013, p. 150).

Nessa perspectiva, “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” (GANDIN, 2003, p. 24). Assim se buscou organizar um plano que seja um instrumento orientador de trabalho de aperfeiçoamento escolar, traçado para ser exequível e atingir os objetivos ambicionados.

#### 4.1 DETALHAMENTO DA PROPOSIÇÃO

Ao trilhar nos caminhos da EJA, observa-se que muitas mudanças foram necessárias para melhor atender as especificidades de aprendizagens de jovens, adultos e idosos, para consolidação do seu direito à educação. É preciso sempre haver uma atitude positiva frente às mudanças, por parte dos atores educacionais que a abraçam, reconhecendo que elas fazem parte de uma oportunidade de desenvolvimento.

Diante disso, reflete-se que a qualidade no ensino advém de um abrangente conjunto de fatores, entre os quais está o planejamento. Outrossim, não basta planejar, deve-se planejar de maneira eficaz, avaliando corretamente a situação antes de estipular os objetivos do planejamento. Segundo Mosso (2013), é preciso que o planejamento vise a mudanças reais e significativas.

Planejamento não é decorar modelos, sejam eles de administração ou fornecidos pelos órgãos de diretrizes da educação. Preencher modelos é tarefa simples, o desafio é preenche-los de tal maneira que atinjamos grandes objetivos, que nossa realidade mude para um mundo muito melhor (MOSSO, 2013, p. 33).

O plano de ação elaborado está composto por sete ações que objetivam minimizar os baixos índices de permanência e conclusão do público-alvo da EJA regularmente matriculado nas UEB da rede municipal, com vistas a resgatar seus itinerários educacionais.

Alicerçadas nos achados da investigação, as ações propostas apresentadas adiante abrangem os fatores extra e intraescolares mais destacados pelos participantes da pesquisa:

- a) Projeto “Frequência Ativa”;
- b) Plano de Estudo Orientado;
- c) Cursos de capacitação de iniciação à qualificação profissional;
- d) Rodas de conversa;
- e) Projeto “De Mãos Dadas”;
- f) Formação continuada para docentes;
- g) Formação continuada para gestores.

O início da execução do PAE deverá ocorrer a partir do segundo semestre do ano de 2022, estendendo-se durante os próximos anos letivos.

Este Plano de Ação deverá submeter-se à avaliação e monitoramento das proposições nele contidas, no intuito de verificar se são de fato eficazes para atenuar a realidade de evasão, abandono e, conseqüentemente, de não conclusão dos estudos regulares dos educandos da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de São Luís.

No processo de implementação do PAE, a coordenação de todo o processo avaliativo e de acompanhamento mensal de suas intervenções e análise sistemáticas de seus objetivos e estratégias, ficará a cargo da Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos, que viabilizará reuniões com todos os responsáveis pelas ações propostas, a saber: técnicos pedagógicos da superintendência e técnicos de acompanhamento pedagógico. Estes serão os elos com os atores educacionais nas UEB onde serão aplicadas as ações.

Durante sua realização, este plano estará passível de alteração e adaptações, caso necessário, conforme os relatórios dos técnicos, na observância da completude da execução de suas proposições.

#### 4.1.1 Projeto “Frequência Ativa”

Notadamente, garantir somente o acesso à educação não implica automaticamente qualidade educacional. É necessário salvaguardar a permanência até a certificação dos educandos da EJA, perpassando por processos que também garantam aprendizagens significativas.

Ter domínio sobre as razões do porquê estudar e sua real importância ao longo da vida é uma prática de autoconhecimento, que primeiro age como uma injeção de motivação e, após isso, personifica-se em objetivos a serem alcançados. Encontrar um sentido no ato de estudar é uma alavanca que o jovem, adulto ou idoso precisa para alçar novos voos.

Falta de interesse pelos estudos e desânimo, por não ver nos estudos uma esperança para melhorar de vida, foram fatores evidenciados pelos estudantes e pela equipe gestora como contribuintes para a recorrente desistência escolar na EJA.

“Compreender a realidade do estudante e inseri-la no contexto da sala de aula pode ser um dos maiores trunfos dos professores na luta contra a evasão”, alerta Ozório e Poletto (2018, p. 160), por isso é de suma importância evitar que as turmas de EJA diminuam, que a falta de interesse pelos estudos e o desânimo contribuam para a desistência, sendo necessário que se fortaleça a atuação da equipe gestora e docente no sentido de motivar e estimular os estudantes a permanecerem se educando.

Portanto, propõe-se o desenvolvimento de um projeto de monitoramento da frequência e de escuta das necessidades educacionais do estudante para melhor acompanhá-lo no seu trajeto escolar até sua certificação. O projeto de monitoramento tem como estratégia, entre outras, a construção de um instrumento didático-pedagógico, a ficha de acompanhamento do estudante, que permitirá aos coordenadores e aos professores o registro da frequência e de informações colhidas pelo subprojeto de escuta, para análise e subsequente intervenção pedagógica. Estratégias de monitoramento escolar auxiliam na minimização da evasão e do abandono, otimizando o interesse do estudante pelo estudo. O Quadro 6 traz o detalhamento da ação.

Quadro 6 - Projeto de monitoramento da frequência e de escuta

O que será feito?	Projeto “Frequência Ativa”
Por que será feito?	Para minimizar os índices de evasão e abandono dos sujeitos estudantes da EJA, por falta de interesse pelos estudos ou desânimo, contribuindo para conclusão da sua escolarização básica.
Por quem será feito?	Saeja, Equipe Gestora e Docentes.
Onde será feito?	Nas UEB da rede municipal de São Luís que ofertam a EJA.
Quando será feito?	A partir do segundo semestre de 2022.
Como será feito?	<p>Monitorando semanalmente dos estudantes através do controle da frequência nos diários dos professores e compilando a frequência em fichas de acompanhamento elaboradas e disponibilizadas pelos técnicos da superintendência de EJA.</p> <p>Criando subprojeto de escuta do estudante infrequente com perguntas norteadoras que gerem informações sobre sua falta de interesse nos estudos, desânimo e conseqüente infrequência, e sobre o que a escola precisa fazer para melhorar o atendimento, estimulando que compartilhem suas opiniões, necessidades educacionais, dentre outras questões que julguem importante para sua permanência e desenvolvimento escolar.</p> <p>Registrando as informações colhidas por meio da escuta, na ficha de acompanhamento do estudante para posterior análise, discussão e intervenção.</p> <p>Realizando reuniões mensais entre equipe gestora e docentes, a fim de analisar as fichas de acompanhamento dos estudantes ausentes ou pouco frequentes, para intervenção pedagógica por meio de conversa individual realizada por coordenadores pedagógicos e/ou professores ou via busca ativa.</p> <p>Realizando palestras sobre a importância dos estudos, da completude da escolarização básica e sobre o que esta pode proporcionar ao estudante ao longo da vida e no mercado de trabalho.</p> <p>Criando um canal de comunicação direta com os estudantes via rede social.</p> <p>Motivando e estimulando o desenvolvimento do aprendizado, da autoestima, do estudante da EJA, através de palestras empreendidas por convidados parceiros da escola como a Unicef e Fundação Vale.</p>
Quanto custará?	Para a execução desta ação estima-se um gasto de R\$100,00 mensais, por instituição de ensino, com materiais de expediente, reproduções e ligações telefônicas (se necessário), financiados por recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e por recursos municipais de custeio.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

#### 4.1.2 Plano de Estudo Orientado

A Educação de Jovens e Adultos é marcada pela heterogeneidade e recebe nos seus bancos escolares alunos trabalhadores de diversas origens, seja um jovem trabalhador com dificuldade de cumprir o horário das aulas, com falta de tempo para estudar, ou um adulto, idoso, desmotivado pelo cotidiano exaustivo, cansativo. Os

achados da pesquisa também identificaram tais fatores; de fato, são muitos os desafios para a permanência nessa modalidade de ensino em especial, o que resulta na adequação e busca de soluções para o ensino-aprendizado ofertado ao estudante em tela. Gadotti e Romão (2008) destacam que o contexto do aluno da EJA deve ser considerado para o enfrentamento da expectativa de fracasso escolar que propicia a evasão.

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).

Nessa perspectiva, ajudar o estudante a identificar hábitos essenciais para estabelecer uma rotina de estudos que permita evoluir seu aprendizado é extremamente saudável para seu progresso educacional na escolarização básica.

Considerando os aspectos supracitados, propôs-se, como estratégia, que a equipe gestora, e principalmente os professores, orientem os sujeitos estudantes da EJA a construir um plano de estudo individual que apoie o fortalecimento da autonomia na realização das atividades escolares, enriquecido com técnicas de estudo, de acordo com as necessidades do aluno e a sistematização do tempo escolar. É interessante que estes se deem conta de que a manutenção de uma rotina planejada é coadjuvante da aquisição de conhecimento e de resultados. Um plano de estudo orientado, quer diário, quer semanal, é uma estratégica maneira para organizar o tempo de estudo. No Quadro 7, detalha-se esta ação para melhor compreensão do leitor.

Quadro 7 - Implementação de Plano de Estudo Orientado

O que será feito?	Plano de Estudo Orientado
Por que será feito?	Para apoiar e orientar o estudante a criar hábitos de rotina de estudo, administrando melhor o tempo dedicado às atividades escolares, ajudando-o a desenvolver autonomia e a estabelecer prioridades de estudo.
Por quem será feito?	Equipe Gestora e Docentes.
Onde será feito?	Nas UEB da rede municipal de São Luís que ofertam a EJA.
Quando será feito?	Durante os meses iniciais do ano letivo de 2023, estendendo-se até o alcance de todos os estudantes da instituição.
Como será	Programando entrevistas individuais com os estudantes para conhecer

feito?	<p>melhor seu perfil e ajudá-lo na construção do seu plano de estudo orientado, para que, a partir deste, possa aprender a autorregular sua aprendizagem de acordo com suas necessidades e seu tempo.</p> <p>Ajudando o estudante na incorporação de novos hábitos de rotina de estudo, a fim de que ele tenha tempo para estudar e para descansar.</p> <p>Elaborando, junto com o estudante, um cronograma para organização da rotina de estudos que contenha objetivos, metas, data e horário para as atividades semanais, considerando seus interesses e necessidades pessoais.</p> <p>Apresentando técnicas e estratégias de estudo, durante as aulas, que desenvolvam a autonomia do estudante, tais como determinar as prioridades ao estudar, desenvolver a capacidade de concentração, explicar o conteúdo para si mesmo, fazer um estudo intercalado de diferentes conteúdos, redigir resumos, fazer associação de imagens com textos, dentre outras.</p> <p>Organizando a exibição de vídeos motivacionais que demonstrem como planejar sua rotina, seu dia e sistematizar seu tempo.</p> <p>Disponibilizando computadores com acesso à internet para pesquisa e material complementar para estudo.</p>
Quanto custará?	<p>Para a execução desta ação, estima-se um gasto de R\$5.000,00 anual, por instituição de ensino, com a manutenção de computadores, impressoras, tinta, papel, garantia de conectividade e reproduções, financiados por recursos do PDDE e por recursos municipais de custeio.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

#### 4.1.3 Cursos de capacitação de iniciação à qualificação profissional

A modalidade EJA ofertada pelos municípios deve estar preparada para suprir seus demandantes de aparelhos que deem suporte também à sua vida profissional, integrando-os ao mercado de trabalho, tornando-lhes sujeitos autônomos e, para além disso, transformando sua realidade e a dos seus. Isto encontra respaldo legal na LDB nº 9.394/1996, no art. 37, § 2º, em que se lê que “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (BRASIL, 1996a, p. 27837), entre estas, garantir o acesso a cursos de iniciação à qualificação profissional.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, é costumeiro acolher sujeitos em busca de qualificação por exigências do mercado de trabalho, ou pelo desejo de conquistar melhores condições de competir por postos mais rentáveis com reduzidas jornadas de trabalho, ou ainda sujeitos desempregados que precisam de reciclagem profissional. Lioncio (2009) precisa que

[...] vemos o Adulto ou Jovem já inserido no mercado de trabalho, aliás, um mercado que tem como cenário a constante ebulição de processos e exigências cada vez maiores, e ele se vê quase que na

obrigação de ampliar sua qualificação com um diploma que talvez o capacitará para brigar por perspectivas melhores no que tange ao seu universo profissional ou a se manter no espaço já conquistado (LIONCIO, 2009, p. 6).

A Resolução nº 1/2021 (BRASIL, 2021b), que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, também discorre sobre a iniciação à qualificação profissional no Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, como forma de fortalecer a integração da formação geral do indivíduo.

Art. 3º A EJA é organizada em regime semestral ou modular, em segmentos e etapas, com a possibilidade de flexibilização do tempo para cumprimento da carga horária exigida, sendo que para cada segmento, há uma correspondência nas etapas da Educação Básica e carga horária específica:

I - para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo a alfabetização inicial e uma qualificação profissional inicial, a carga horária será definida pelos sistemas de ensino, devendo assegurar pelo menos 150 (cento e cinquenta) horas para contemplar os componentes essenciais da alfabetização e 150 (cento e cinquenta) horas para o ensino de noções básicas de matemática;

II - para os anos finais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo o fortalecimento da integração da formação geral com a formação profissional, carga horária total mínima será de 1.600 (mil e seiscentas) horas (BRASIL, 2021b, p. 1).

Nesse contexto, esta proposta de intervenção abarca os fatores extraescolares supracitados, obtidos por meio das respostas dos discentes e docentes na pesquisa de campo amostral. Para tanto, sugere-se como estratégia a oferta de cursos de capacitação aos estudantes da EJA, em parceria com instituições que já são conveniadas com a Semed, ou a conveniar, dependendo do levantamento dos cursos mapeados como de interesse pelo educando. Esta estratégia proporcionará ao estudante a possibilidade do desenvolvimento de habilidades, maior autonomia financeira e elevação nos níveis de formação humana e profissional. O Quadro 8 sistematiza esta ação e detalha os procedimentos.

Quadro 8 - Implantação de cursos de capacitação de iniciação à qualificação profissional

O que será feito?	Cursos de capacitação de iniciação à qualificação profissional
Por que será feito?	Para capacitar melhor estudantes que trabalham e que queiram aprimorar sua habilidade profissional; para preparar estudantes que desejam entrar no mercado de trabalho e para os que estejam na condição de

	desempregados e aspiram a se capacitar em uma área de interesse.
Por quem será feito?	Saeja, em parceria com a Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária (Infraero), Instituto Ayrton Senna, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Federação das Indústrias do Estado do Maranhão (Fiema) - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Social do Comércio (Sesc) ou outra parceira a conveniar, e equipe gestora.
Onde será feito?	Nas UEB da rede municipal de São Luís que ofertam a EJA.
Quando será feito?	Durante o primeiro semestre de 2023, levando em conta o tempo gasto para levantamento de estudantes interessados, contato e firmação de convênio com instituições técnicas, caso necessário.
Como será feito?	Mapeando os estudantes que têm interesse em cursos de qualificação profissional inicial, e as áreas sugeridas pelos alunos. Firmando cooperação com as instituições técnicas que já são parceiras da Semed ou estabelecendo outros convênios, para promover cursos e/ou oficinas de iniciação à qualificação profissional aos estudantes da EJA que fomentem o desenvolvimento de habilidades, geração de renda, autonomia financeira e acesso ao mercado de trabalho.
Quanto custará?	A ação será realizada através de parcerias e os custos dependerão do planejamento traçado entre a instituição parceira e a Semed.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

#### 4.1.4 Rodas de conversa

Ao buscar compreender o processo da descontinuidade nos estudos pelos sujeitos da EJA e identificar os possíveis fatores que a legitimam, seja na ótica dos alunos, seja na ótica dos professores ou na dos entrevistados, o presente estudo revelou a dimensão e a complexidade das relações sociais, tanto externas quanto internas que interferem no processo socioeducativo do público-alvo da modalidade de ensino em foco.

No que diz respeito ainda aos externos, também foram achados fatores versados por docentes e equipe gestora sobre os alunos apresentarem, sob seu ponto de vista, problemas com entorpecentes, que envolvem violência de gênero, rivalidades entre facções e tráfico, no entorno das UEB, e que, precisam ser discutidos no âmbito escolar entre os atores educacionais. Soares (1992, p. 13) alega que um dos aspectos provocantes do fracasso escolar seria a ausência de condições básicas para a aprendizagem, em virtude da condição de vida do estudante, ou seja, por pertencer a uma classe socialmente desfavorecida, e, portanto, por ser portador de “desvantagens culturais ou de déficits socioculturais”.

Fatores como esses rivalizam com a frequência às aulas. Ações preventivas e educativas que informem, esclareçam, provoquem reflexões, permitam diálogos

profícuos na comunidade escolar da EJA sobre os malefícios do envolvimento com atividades de risco e sobre temas sociais e socioemocionais são opções viáveis para novos quefazeres educativos, favorecendo o não abandono.

É exatamente a partir da consolidação de conhecimentos, que a escola tem condições de problematizar questões sociais mais complexas, pois, à vista disso, manejando estes saberes como ponte, a equipe escolar como um todo valoriza os educandos da EJA e ajuda-os a compreender o mundo que os cerca, dando-lhes suporte para que possam ser transformados. Nesta direção, Gadotti e Romão (2008) ponderam que

A educação permite a compreensão da vida moderna em seus diferentes aspectos e o posicionamento crítico do indivíduo face à sua realidade. Deve, ainda, propiciar o acesso ao conhecimento socialmente produzido que é patrimônio da humanidade (GADOTTI; ROMÃO, 2008, p. 120)

Com a ação pormenorizada no Quadro 9 a seguir, pretende-se realizar rodas de conversa entre gestão, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes sobre temas de interesse social já descritos, discutindo, orientando, compartilhando experiências, desmistificando preconceitos e estigmas, e promovendo palestras em parcerias com empresas conveniadas com a Semed. Tais proposições fazem parte de um processo de acolhida e acompanhamento dos ingressantes na EJA, e devem estar associadas à sensibilidade e ao compromisso no atendimento da equipe gestora e do coletivo de educadores.

Quadro 9 - Proposta de Rodas de conversa

O que será feito?	Rodas de conversa entre estudantes, professores e equipe gestora.
Por que será feito?	Para informar, esclarecer, provocar reflexões, compartilhar experiências, dirimir preconceitos e desmitificar estigmas sobre temas sociais e socioemocionais.
Por quem será feito?	Equipe Gestora, Docentes e Discentes.
Onde será feito?	Nas UEB da rede municipal de São Luís que ofertam a EJA.
Quando será feito?	Durante o ano letivo, a partir do segundo semestre de 2022, em momentos determinados no planejamento pedagógico.
Como será feito?	Realizando rodas de conversa entre os atores educacionais, que estimulem debates, reflexões, esclareçam dúvidas, orientem sobre temas sociais e socioemocionais, tais como fatores de vulnerabilidade, entorpecentes, questões de gênero, violência, dentre outros.

	<p>Conhecendo a percepção dos estudantes, professores e equipe gestora, por meio de encontros, a respeito de temas sociais que permeiam a EJA e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem, permanência e conclusão da escolarização.</p> <p>Compartilhando experiências e estimulando estratégias de construções de soluções para problemas locais.</p> <p>Mobilizando parcerias, já conveniadas, como a Unicef e a Fundação Vale, para dialogar sobre temas sociais e socioemocionais nas rodas de conversa que envolvam todos os atores escolares.</p>
Quanto custará?	Não haverá custos para as instituições de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

#### 4.1.5 Projeto “De Mãos Dadas”

Para além de um espaço em que se oferta conhecimento sistematizado, o espaço escolar é um local onde se constroem sentimentos de pertencimento à escola, mediante acolhimento, inclusão, trocas de experiências, aprendizagens mútuas, pois não é comum pessoas voluntariamente ficarem em locais dos quais não se sintam pertencentes. Quanto maior a motivação e o engajamento, menores são as chances de abandono e/ou evasão, por isso o sentimento de pertencimento é tão vital.

Partindo desse pressuposto, considera-se que empreender ações ao novo perfil etário de estudantes atendidos pela EJA seja tão necessário quanto oportuno, visto a juvenilização ser uma realidade presente nas salas de aula da modalidade, e este aluno precisa se sentir seguro, respeitado e acolhido para que possa se identificar com essa nova etapa de estudo. Souza Filho, Cassol e Amorim (2021) defendem que “[...] o modelo de escola de EJA contemple tamanha multiplicidade de caracteres individuais de sujeitos e multietariedade, [...] para atender ao grande número de adolescente que nela está” (SOUZA FILHO; CASSOL; AMORIM, 2021, p. 725).

O entendimento de Oliveira (2016) acrescenta que

Somente com a reflexão constante e consciente sobre os fins e propósitos da Educação de Jovens e Adultos inseridos em determinada sociedade será possível construir os alicerces da modalidade numa perspectiva de **educação para todos, de pertencimento**, de encontros e de aprendizagens sociais, culturais e políticas, de possibilidades éticas e políticas (OLIVEIRA, 2016, p. 123, grifo nosso).

É mister recordar ser papel das instituições de ensino apresentar a educação como um valor, é mostrar aos estudantes juvenis da EJA que o aprendizado é ou será útil na sua vida futura. Muitas vezes, falta ao jovem simplesmente as informações necessárias para entender o porquê estar na escola é tão significativo.

Nesses termos, os fatores intraescolares - falta de identidade do estudante jovem com a EJA e falta de projetos escolares - foram apontados pela equipe de gestão, na pesquisa de campo, como relevantes para a descontinuidade dos estudos. Destarte, no Quadro 10, propõe-se, de forma minuciosa, um projeto de acolhimento ao público juvenil da EJA municipal com estratégias motivacionais de permanência que envolvam a produção de vídeos sobre a importância da EJA na escolarização básica; encontros; diálogos; interações descontraídas e lúdicas entre estudantes; subprojetos de protagonismo juvenil e projetos de vida; articulação de movimentos de líderes e palestras.

Rememorando De Masi (2000, p. 147), no livro *Ócio Criativo*, “a plenitude da atividade humana é alcançada somente quando nela coincidem, se acumulam, se exaltam e se mesclam o trabalho, o estudo e o jogo, isto é, quando nós trabalhamos, aprendemos e nos divertimos tudo ao mesmo tempo”.

Quadro 10 - Implementação do Projeto “De Mãos Dadas”

O que será feito?	Projeto “De Mãos Dadas”
Por que será feito?	Para acolher o público juvenil da EJA, com ações motivadoras, inclusivas, de permanência, respeitando as especificidades do estudante e seus interesses.
Por quem será feito?	Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos, Equipe Gestora e Docentes.
Onde será feito?	Nas UEB da rede municipal de São Luís que ofertam a EJA.
Quando será feito?	Durante o ano letivo, a partir do primeiro semestre de 2023.
Como será feito?	<p>Produzindo vídeos, disseminados em grupos de redes sociais, com mensagens sobre a importância dos estudos - mesmo que num formato diferente do conhecido por eles - para a completude da escolarização, formação para a vida, e assim diminuir a falta de identidade dos estudantes com a EJA.</p> <p>Valorizando a trajetória histórica, social e cultural do estudante, mediante produção de textos e materiais de apoio que respeitem suas vivências.</p> <p>Organizando encontros com a participação de ex-alunos da EJA que lograram êxito após a conclusão da escolarização básica, para relatos de experiência, como momento de motivação para os jovens alunos.</p> <p>Intermediando conflitos intergeracionais que afetam as relações na sala de aula por meio de diálogo, de novas formas de acolhimento, ponderando que a diversidade é um aspecto positivo na escola.</p>

	<p>Criando momentos e espaços para a interação entre os estudantes com atividades lúdicas, culturais, artísticas, esportivas que promovam um aprendizado descontraído e atraente do currículo da EJA.</p> <p>Promovendo o surgimento de lideranças que exerçam representatividade entre seus pares e papel ativo na vida escolar, principalmente na sala de aula, e apropriem-se de responsabilidades coletivas.</p> <p>Potencializando projetos de incentivo ao protagonismo juvenil que desenvolvam habilidades ligadas à autonomia, ao respeito, à responsabilidade e à capacidade de tomar decisões.</p> <p>Motivando e facilitando a construção de um projeto de vida para o estudante juvenil com metas de curto, médio e longo prazo para alcançar objetivos e realizar sonhos.</p> <p>Propiciando palestras motivacionais em parceria com as instituições conveniadas com a Semed, entre elas a Controladoria Geral da União (CGU) e o Instituto Maurício de Sousa.</p>
Quanto custará?	<p>Para a execução desta ação, estima-se um gasto anual de R\$3.000,00, por instituição de ensino, com atividades extras na escola e compra de materiais para eventos de acolhimento e projetos, financiados por recursos do PDDE e por recursos municipais de custeio.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

#### 4.1.6 Formação continuada para docentes

Educar precisa ser mais que um ato de transmissão de conteúdo (FREIRE, 1996), é importante compreender a vivência do aluno, o seu labor diário, as dificuldades da sua vida pessoal e até profissional. Ao ministrar uma aula interessante, envolvente, divertida, o professor prende a atenção do aluno, reforça a ideia de elemento surpresa e induz o estudante à reflexão e à cognição. Nesse viés, para Gadotti (2000), um fator de extrema relevância para o sucesso educacional dos estudantes é o perfil do professor da EJA, que muito é moldado nas formações continuadas, pois nesta modalidade, os caminhos trilham lado a lado com a empatia, solidariedade e compreensão.

Práticas metodológicas diversificadas devem considerar, entre outras coisas, as diferenças geracionais desses “passageiros da noite” (ARROYO, 2011), contemplando a aplicação de um currículo mais significativo, motivador, com identidade pedagógica, estimulando a autonomia. Dessa forma, cabe aos docentes ter conhecimento sobre quais aspectos motivacionais individuais cooperam para promoção da assiduidade e do não abandono e evasão, por meio da utilização de intervenções estratégicas que aproximem a modalidade de ensino às expectativas dos estudantes, que ali ingressam, em relação ao saber certificado.

Conforme apontamentos de Dias (2014), citando Moura (2008),

Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos (MOURA, 2008 *apud* DIAS, 2014, p. 9).

Os resultados constatados nas respostas dos questionários aplicados aos estudantes e professores apontaram ainda como fatores intraescolares, a carência de melhor adequação das metodologias de ensino, um currículo escolar mais contextualizado e dificuldades no aprendizado do estudante da EJA nas unidades de ensino. Esses fatores desvelam a necessidade de se intensificarem as formações continuadas de professores, já contempladas na rede municipal, introduzindo em suas pautas, o estudo de metodologias mais eficazes, atualizadas, ou seja, proposições de inovações pedagógicas com aulas mais dinâmicas e atividades escolares diferenciadas e personalizadas para alunos heterogêneos, com dificuldades de aprendizagem em turmas multietárias.

O Quadro 11 esmiúça ações como as supracitadas, bem como o incentivo ao aperfeiçoamento profissional do docente por meio de capacitações e cursos de especialização em EJA; a assumir uma postura investigativa sobre sua prática pedagógica; formar grupos de estudo para contextualizar melhor o conteúdo didático, conectando o que está sendo ensinado a fatos do conhecimento do aluno, para assim mediar satisfatoriamente o processo de aprendizagem; e participar de formações proporcionadas por instituições em parceira com a rede.

Sob esse olhar, repercutem as palavras de Freire (1996, p. 18) exprimindo que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Quadro 11 - Proposta de Formação continuada para docentes

O que será feito?	Formação continuada para docentes
Por que será feito?	Para inserir na rotina docente propostas metodológicas diversificadas, inovadoras, e incentivar a aplicação de um currículo mais funcional.
Por quem será feito?	Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos e Centro Avançado de Apoio à Educação (CAAED).
Onde será feito?	Auditório da Semed, ministrada pelos professores formadores da Saeja e do CAAED.
Quando	Agosto e setembro de 2022, pelos formadores da Saeja, para professores

será feito?	do I Segmento, e do CAAED para professores do II Segmento.
Como será feito?	<p>Intensificando a formação continuada de professores do I e II Segmentos da EJA, sobre práticas metodológicas atualizadas e diversificadas, tais como metodologias ativas, metodologias da aprendizagem cooperativa, modalidades organizativas, que estejam sintonizadas com o mundo sociocultural, utilizando recursos didáticos e linguagem adequada para atender a pluralidade de faixas etárias na modalidade.</p> <p>Incentivando o aperfeiçoamento profissional do docente na disciplina curricular em que atua ou no núcleo comum.</p> <p>Motivando a equipe docente a assumir uma postura investigativa sobre sua <i>práxis</i> e sobre como esta incide nas dificuldades de aprendizado do estudante e, conseqüente, na desistência escolar.</p> <p>Revisitando o currículo escolar através de grupos de estudo que reflitam sobre como aplicá-lo na rotina escolar de modo mais funcional, significativo, contextualizado, priorizando a identificação do estudante com a modalidade.</p> <p>Promovendo formações continuadas, ministradas por instituições parceiras da Semed como o Instituto Ayrton Senna e a Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa (RBAC).</p>
Quanto custará?	Não haverá custo adicional para a Semed.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

#### 4.1.7 Formação continuada para gestores

A formação continuada para diretores ou gestores gerais e adjuntos busca 1) oferecer-lhes instrumentos para construir, aprimorar e monitorar, em parceria com a comunidade escolar, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, baseado nos resultados da avaliação de desempenho e outros indicadores educacionais; 2) desenvolver um plano de ação que abranja todas as etapas de ensino ofertadas pela instituição; 3) definir estratégias de curto, médio e longo prazo, garantindo assim um eficaz atendimento a seu alunado nos três turnos escolares.

As instituições de ensino precisam ter em seu corpo uma equipe gestora comprometida com a educação e com o desenvolvimento de toda a sua comunidade, para que, a partir disso, possam conceder suporte aos educandos que são a razão da sua existência. Para tanto, devem percorrer todos os turnos de funcionamento da escola, participando dos sucessos, desafios e conhecendo seus demandantes, neste caso em particular, os sujeitos estudantes da EJA que frequentam o turno noturno. De acordo com Libâneo (2013), os gestores devem executar seus atributos da melhor forma possível.

A direção é um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em

ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível (LIBÂNEO, 2013, p. 43).

Sob este enfoque, a ação em pauta é fruto de um outro fator intraescolar, a falta de revezamento entre gestores no turno noturno, período em que é ofertada a EJA. Esse problema foi detectado na fala dos gestores entrevistados: segundo eles, é um fator que favorece a desistência escolar na modalidade investigada. Esse desafio é “uma reclamação comum entre diretores de escola e diz respeito à sobrecarga de trabalho e à falta de tempo”, de acordo com Machado (2020, p. 2).

Neste sentido, a ação que se propõe, especificada no Quadro 12, é que a formação continuada para gestores, que já acontece mensalmente, inclua estudos sobre o papel de uma gestão participativa/democrática para o enfrentamento do abandono e da evasão na EJA. Segundo Lück (1998), uma gestão participativa é caracterizada por uma atuação consciente, na qual os atores da escola reconhecem e assumem seu poder de influência na dinâmica dessa unidade de ensino, de sua cultura e de seus resultados conquistados. Além do mais, o Quadro traz ainda estratégias como revisar o PPP escolar, considerando o atendimento à EJA e a promoção de palestras de integração da equipe gestora.

O engajamento de gestores gerais e adjuntos com a Educação de Jovens e Adultos é primordial para permanência dos seus sujeitos. Tendo isto em vista, ao planejarem, devem fazer uso do “processo de descentralização, responsabilização e construção da autonomia” (MACHADO, 2020, p. 2). Só com a participação de todos e principalmente da equipe diretiva será possível “desdobrar as políticas e diretrizes da rede de ensino em objetivos, estratégias e planos para a unidade escolar, definindo prioridades e divisão de responsabilidades” (MACHADO, 2020, p. 2).

Quadro 12 - Proposta de Formação continuada para gestores

O que será feito?	Formação continuada para gestores
Por que será feito?	Para possibilitar maior engajamento dos gestores no turno dedicado à EJA, pautado numa gestão participativa que fortaleça a permanência do estudante e a conclusão dos estudos.
Por quem será feito?	CAAED.
Onde será feito?	CAAED.
Quando será feito?	Segundo semestre de 2022.
Como será feito?	Incluindo na pauta das formações para gestores gerais e adjuntos executadas pela Semed e pelos já parceiros (Instituto Alcoa-Programa ECOA Gestão, Instituto Ayrton Senna e a RBAC, a relevância de uma gestão participativa na condução da modalidade.

	<p>Revisitando os princípios norteadores direcionados à EJA constituídos no Projeto Político Pedagógico da escola que estabelecem as práticas pedagógicas e administrativas a serem vivenciadas no plano de ação escolar.</p> <p>Promovendo discussões e reflexões acerca da necessidade de revezamento entre os gestores nos três turnos escolares, da delegação de responsabilidades, diminuindo a sobrecarga.</p> <p>Oportunizando palestras sobre o poder do engajamento da equipe gestora, da sua unificação e integração no processo de escolarização, e sobre como tais fatores contribuem para o melhor desempenho dos sujeitos estudantes da EJA.</p> <p>Incentivando que todos os gestores tenham pleno conhecimento da realidade interna e externa da escola, em todos os turnos.</p>
Quanto custará?	Não haverá custo adicional para Semed.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A seguir, o Quadro 13 expõe uma síntese das ações propostas no PAE, a serem implementadas a partir do segundo semestre de 2022 nas UEB que ofertam a modalidade Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de São Luís. O Quadro-síntese discrimina as setes ações idealizadas pela pesquisadora, os objetivos propostos, além do responsável pela execução da ação e o período em que ocorrerá a intervenção.

Quadro 13 - Síntese de ações propostas no Plano de Ação Educacional

Ação	Objetivo	Quem	Quando
Projeto “Frequência Ativa”	Para minimizar os índices de evasão e abandono dos sujeitos estudantes da EJA por falta de interesse pelos estudos ou desânimo, contribuindo para conclusão da sua escolarização básica.	Saeja, Equipe Gestora e Docentes.	Durante todo o ano letivo, a partir do segundo semestre de 2022.
Plano de Estudo Orientado	Para apoiar o estudante a criar hábitos de rotina de estudo, administrando melhor o tempo dedicado às atividades escolares, ajudando-o a desenvolver autonomia e a estabelecer prioridades de estudo.	Equipe Gestora e Docentes.	Durante os meses iniciais do ano letivo de 2023, estendendo-se até o alcance de todos os estudantes da instituição.
Cursos de capacitação de iniciação à qualificação profissional	Para capacitar melhor estudantes que trabalham e que queiram aprimorar sua habilidade profissional, para preparar estudantes que desejam entrar no mercado de trabalho, e para os que estejam na condição de desempregados e aspiram a se capacitar numa área de interesse.	Saeja em parceria com a Infraero, Instituto Ayrton Senna, Sebrae, Fiema (Senac, Senai, Sesc) ou outra parceira a conveniar, e Equipe Gestora.	Durante o primeiro semestre de 2023, levando em conta o tempo gasto para levantamento de estudantes interessados, contato e firmação de convênio com instituições técnicas.
Rodas de conversa entre estudantes, professores e equipe gestora	Para informar, esclarecer, provocar reflexões, compartilhar experiências, dirimir preconceitos e desmitificar estigmas sobre temas sociais e socioemocionais.	Equipe Gestora, Docentes e Discentes.	Durante o ano letivo, a partir do segundo semestre de 2022, em momentos determinados no planejamento pedagógico.
Projeto “De Mãos Dadas”	Para acolher o público juvenil da EJA, através de ações motivadoras, inclusivas, de permanência, respeitando as especificidades do estudante e seus interesses.	Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos, Equipe Gestora e Docentes.	Durante o ano letivo, a partir do primeiro semestre de 2023.
Formação continuada para docentes	Para inserir na rotina escolar docente propostas metodológicas diversificadas, inovadoras, e incentivar a aplicação de um currículo mais funcional.	Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos e CAAED.	Agosto e setembro de 2022, pelos formadores da Saeja para professores do I Segmento, e do CAAED para professores do II Segmento.
Formação continuada para gestores	Para possibilitar maior engajamento dos gestores no turno dedicado à EJA, pautado numa gestão participativa que fortaleça a permanência do estudante e a conclusão dos estudos.	CAAED.	Segundo semestre de 2022.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um país em que o acesso à educação é seletivo, a Educação de Jovens e Adultos é constantemente marcada por lutas em sua própria defesa, por seu funcionamento, por busca de identidade, diante dos “impasses das políticas públicas para superar a posição marginal” (DI PIERRO, 2005, p. 1116), ao longo da historicidade educacional brasileira. A EJA vem hoje construindo um novo olhar de responsabilidade coletiva.

Dotada de um rico sentido humanizador, a EJA tem como premissa acolher sujeitos que não tiveram, de alguma forma, acesso à escola no passado, ou que dela foram excluídos, porém, mesmo assim, continuam acumulando formações e aprendizagens. Toda essa rede de saberes agregada, aprendizagem ao longo da vida, não pode ser desconsiderada, uma vez que corroboram para o desenvolvimento pessoal desses sujeitos, pois, segundo Arroyo (2011, p. 25), “as trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política”.

Mais do que estudantes em trajetórias escolares truncadas, é preciso vê-los em suas trajetórias humanas, tratando do processo de inclusão escolar entrelaçado ao processo social. É imperativo que se exija do Estado, políticas públicas mais adequadas ao atendimento de jovens e adultos para um ensino com suas características específicas e não com a mentalidade assistencialista, que visa apenas recuperar o tempo perdido e as carências da idade considerada escolar. Também é imprescindível um sistema escolar inovador, de fato público e mais democrático, para que não se repitam as defasagens, exclusões, evasões e abandonos. Por conseguinte, é premente a necessidade de respeito e contínuo diálogo com a modalidade.

Esse novo olhar que está sendo construído viabiliza reconhecer os tempos e percursos desses jovens, adultos e idosos, e ainda, o seu reconhecimento como sujeitos plenos de direito, de protagonismo social e cultural, de cidadania, portadores de variante faixa etária e de histórico de vida, e ajuda a tecer pesquisas que empreendam a superação de desafios vivenciados por estes portadores de trajetórias escolares incompletas.

Para o sociólogo Miguel Arroyo (2011, p. 23, 24), a EJA só adquirirá novas dimensões e será reconfigurada, se esse olhar sobre os seus sujeitos for alargado,

“se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que [...] jovens, adultos forem vistos para além dessas carências, [...] reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos”.

Após este preâmbulo, a presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do CAEd/UFJF, teve como objetivo investigar os desafios da permanência dos sujeitos estudantes da EJA presencial nas UEB que ofertam a modalidade na rede municipal de ensino de São Luís, no recorte temporal de 2015 a 2019, e sugerir ações que venham dirimir uma realidade de evasão, abandono e não terminalidade dos estudos regulares dos seus demandantes.

Com efeito, para alcançar o acima proposto, optou-se por uma revisão de literatura sobre a temática, perpassando por uma retrospectiva histórico-política da EJA nos níveis nacional, estadual, e municipal, e o estudo do arcabouço legal da EJA, culminando no assento de uma pesquisa de campo, cujos achados foram analisados e discutidos à luz de referenciais teóricos que apresentam reflexões e concepções sobre a EJA, elencando fatores extraescolares e intraescolares que concorrem para a desistência e a baixa conclusão da escolarização básica nessa modalidade.

A título de síntese, os resultados da pesquisa revelaram que são diversos os fatores que contribuem para a interrupção do itinerário escolar. Entre os fatores extraescolares apreendidos por meio da pesquisa de campo tiveram destaque a falta de interesse pelos estudos, a falta de tempo para estudar, o cansaço, o desânimo, o desemprego e a jornada excessiva de trabalho. Com igual peso, os fatores intraescolares que prevaleceram nas instituições investigadas foram o currículo pouco contextualizado, dificuldade dos estudantes em buscar ajuda dos professores, dificuldade de aprender sozinho, incompreensão dos conteúdos ministrados, falta de identidade do estudante com a modalidade e práticas metodológicas pouco adequadas à realidade das turmas da EJA.

Boa parte das constatações deste estudo sustentam-se nas palavras de Libâneo (2013, p. 14), para quem “será sempre necessário abordar as situações e os problemas da organização escolar nos seus aspectos internos e externos, isto é, nas relações entre o intraescolar e o extraescolar”.

As informações encontradas, as reflexões e as discussões realizadas nesta pesquisa oportunizaram a confecção de um PAE, com ações a serem executadas

nas unidades de ensino da rede municipal. É pertinente ressaltar que os desafios são complexos, porém precisam ser enfrentados pela superintendência da EJA, pelas equipes gestoras, coordenadores pedagógicos, docentes e toda a comunidade escolar que atende a EJA, numa perspectiva de fazer acontecer, de realizar e de dar conta das estratégias previstas no PAE, no entanto é sabido que sua total eficácia dependerá de persistência, interesse e engajamento permanentes.

Entende-se, por isso, que as proposições previstas no PAE não serão capazes de resolver, por completo, os desafios arrolados no *locus* da pesquisa, mas espera-se que, como foi proposto inicialmente, venham atenuar uma realidade de evasão, abandono e não conclusão dos estudos regulares dos educandos.

Por fim, à guisa de conclusão, na iminência de levantar questionamentos a fim de propiciar novos estudos e, sugestivamente, iniciar novas análises sobre a EJA, considera-se que nenhum problema detectado na organização escolar pode ser focado isoladamente; antes, deve ser olhado sob múltiplos aspectos, que incluem a ótica das condições externas à escola, como fatores econômicos, sociais e políticos, expectativas e interesses das classes populares. Mais que isso, é preciso que a linguagem e o tratamento dispensados ao sujeito estudante da EJA façam a diferença; que o processo de ensino-aprendizagem tenha avanço pedagógico e humanizador; que seja ímpar a valorização da sua autoestima e da sua inteligência; que seja substancial uma estrutura e dinâmica organizacional, com práticas formativas participativas e democráticas; e que haja o cultivo de relações humanas, para a formação de cidadãos críticos, atuantes, reflexivos, autônomos e bem sucedidos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE; C. S.; ANDRADE; S. M. S. A importância da EJA e o papel do professor nessa modalidade de ensino: O caso de uma turma do Eixo-B. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)*, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Editora Realize, 2020. p. 1-9. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA12\\_ID7259\\_21092020100735.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA12_ID7259_21092020100735.pdf). Acesso em: 28 out. 2021.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In: VÓVIO, C. L.; IRELAND, T. D. (org.). Construção coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos*. 2. ed. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2008. p. 221-230. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178642/mod\\_resource/content/1/11.%20A%20EJA%20em%20tempos%20de%20exclus%C3%A3o.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178642/mod_resource/content/1/11.%20A%20EJA%20em%20tempos%20de%20exclus%C3%A3o.pdf). Acesso em: 21 dez. 2020.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N. L. (org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/440483908/Arroyo>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/405838225/Passageiros-da-noite-Do-trabalho-para-a-EJA-itinerarios-pelo-direito-a-uma-vida-justa>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. Disponível em: <https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/08/pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, par. 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 250, p. 28442, 26 dez. 1996b. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/12/1996&jornal=1&pagina=30&totalArquivos=241>. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 2.264 de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 121-A, p. 13660, 28 jun. 1997. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=24&data=28/06/1997>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Resolução nº 2 de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 137, n. 76, p. 97, 23 abr. 1999. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/04/1999&jornal=1&pagina=180&totalArquivos=234>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CEB/CNE nº 11/2000**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 10 maio 2000a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 05 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 1/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 05 jul. 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 09 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 113, n. 7, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/01/2001&jornal=1&pagina=177&totalArquivos=446>. Acesso em: 4 out. 2020.

BRASIL. Portaria nº 2.270 de 14 de agosto de 2002. Institui o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 157, p. 12, 15 ago. 2002. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=15/08/2002>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 125, p. 1, 01 jul. 2005a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=01/07/2005>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.557, de 5 de outubro de 2005. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 142, n. 193, p. 6, 06 out. 2005b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=6&data=06/10/2005>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 65, p. 1, 05 abr. 2013a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=05/04/2013>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013b. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192%3E](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192%3E). Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2017b. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 65, p. 5, 27 ago. 2020. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=5&data=27/08/2020>. Acesso em: 21 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC; Secadi, [2021a]. Disponível em: <http://inovaeja.mec.gov.br/documento-base.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Resolução nº 1 de 28 de maio de 2021. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 159, n. 102, p. 107, 1 jun. 2021b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/06/2021&jornal=515&pagina=107>. Acesso em 13 fev. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 fev. 2022.

BROOKE, N. **Marcos Históricos na Reforma da Educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CAED. **SisLAME Maranhão**. [2021]. Disponível em: <https://sislamema.caedufjf.net>. Acesso em: 12 out. 2021.

CAMARGO, P. S. A. S.; MARTINELLI, S. C. Educação de adultos: percepções sobre o processo de ensino-aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 10, n. 2, p 197-209, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/YYyZ9H7vbmhV6NnSRGYVkwq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 dez. 2020.

CARMO, G. T. **O enigma da Educação de Jovens e Adultos**: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da Teoria do Reconhecimento Social. 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campo dos Goytacazes, 2010. Disponível em: [https://uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2013/03/TESE\\_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf](https://uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2013/03/TESE_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf). Acesso em: 18 dez. 2020.

CARVALHO, C. C. **Juvenilização na EJA**: significados e implicações do processo de escolarização de jovens. 2017. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017. Disponível em:

<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2195/2/CarolinaCarvalho.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CARVALHO, M. P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **RBPAE**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 635-655, set./dez., 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/57618/34586>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CASARTELLI, A. O. *et al.* A Evasão na Educação Superior: Uma análise da Produção de Conhecimento no Brasil. *In*: LEITE, D.; FERNANDES, C. B. (org.). **Qualidade da Educação Superior: avaliação e Implicações para o Futuro da Universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 75-86. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/inov/docs/qualidade-da-educacao-superior-aval-e-implic-p-o-futuro-da-univ>. Acesso em: 09 out. 2020.

CASTRO, V. G.; TAVARES JÚNIOR, F. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 239-258, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MkBmX3S7sVZwjssVywnSrVD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2021.

CATELLI JR, R.; DI PIERRO, M. C.; GIROTTO, E. D. A POLÍTICA PAULISTANA DE EJA: territórios e desigualdades. **Rev. Est. Aval. Ed.**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454-484, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/5734/3796>. Acesso em: 01 out. 2021.

CATELLI JR., R.; GISI, B.; SERRÃO, L. F. S. ENCCEJA: cenário de disputas na EJA. **Rev. Bras. Est. Ped.**, Brasília, DF, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000300005>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CAVALCANTE, A. D.C, *et.al.* O impacto dos fatores intra e extraescolares escolares para o fracasso escolar: desmistificando as visões psicologizantes. **CGCHS**, Alagoas, v. 4, n. 2, p. 235-248, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/view/4748>. Acesso em: 19 dez. 2020.

CERATTI, M. R. V. **Evasão escolar: causas e consequências**. [2008]. Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-4.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-4.pdf). Acesso em: 12 out. 2021.

CONFINTEA V. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. 1997. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por). Acesso em: 10 out. 2020.

CURY, A. **Organizações e Métodos: uma visão holística**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1994. Disponível em: <https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=517630>. Acesso em: 3 jul. 2020.

DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. Disponível em: <https://docsbarraespartana.files.wordpress.com/2012/03/dayrell-juarez-multiplos-olhares-sobre-educacao-e-cultura.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

DE MASI, D. **Ócio Criativo**: Entrevista a Maria Serena Palieri. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>. Acesso em: 20 dez. 2020.

DI PIERRO, M. C. Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Nova Escola Gestão**, [s. l.], 01 maio 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 19 nov. 2020.

DI PIERRO, M. C.; XIMENES, S. B. Políticas e direitos educativos dos jovens e adultos no Estado de São Paulo: notas de pesquisa e relato de intervenção. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Anpae, 2011. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0342.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

DIAS, J.A. **Educação de Jovens e Adultos**: considerações sobre o fenômeno da evasão. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. [2014]. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/482/EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20CONSIDERA%C3%87%C3%95ES%20SOBRE%20O%20FEN%C3%94MENO%20DA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 nov. 2021.

DIGIÁCOMO, M. J. Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar. **MPPR**, Curitiba, [2005]. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-825.html>. Acesso em: 20 abr. 2021.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

FARIA, R. S. **Evasão e permanência na EJA**: por um trabalho de qualidade na gestão de uma escola da Rede municipal de Belo Horizonte. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-roselita-soares-de-faria.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2020.

FARIAS, P. L. D. **Comparações entre EJA e ensino regular**. 2012. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Privados de Liberdade) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72700/000884746.pdf?sequ>. Acesso em: 05 out. 2021.

FERREIRA, F. A. Fracasso e Evasão Escolar. **Brasil Escola**, Goiás, [2013]. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/fracasso-evasao-escolar.htm>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FERREIRA, V. A.; RODRIGUES, M. F. Educação de Jovens e Adultos: modalidade de ensino e direito educacional. **RBPAE**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 571-583, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63262>. Acesso em: 12 maio 2020.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1979. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o\\_pp.5-19.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf). Acesso em: 29 abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf). Acesso em: 13 dez. 2020.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). **Educação de Jovens 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: 02 fev. 2022.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2000.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/231063189/Danilo-Gandin-Planejamento-Como-Pratica-Educativa>, Acesso em: 24 jan. 2022.

GHEDIN, E. **Interface entre Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Manaus: Valer, 2011.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília: UNB; Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. (Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, n. 1). Disponível em: [www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf](http://www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf). Acesso em: 13 dez. 2020.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 197-211, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nC5smz7HLbjrKbDHPcxzjmw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2018.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população e domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 09 ago. 2019.

IBGE. **PNAD Contínua 2019**. Rio de Janeiro: Agência IBGE Notícias, 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 10 set. 2020.

INEP. **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar**. Brasília, DF: Inep, 1988. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar#:~:text=Aprova%C3%A7%C3%A3o%20escolar%20cresce%2C%20enquanto%20diminuem,o%20abandono%20e%20a%20reprova%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 22 out. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de Transição por município 2010/2011**. Brasília, DF: Inep, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 14 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de Transição por município 2011/2012**. Brasília, DF: Inep, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 14 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de Transição por município 2012/2013**. Brasília, DF: Inep, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 15 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de Transição por município 2013/2014**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 15 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de Transição por município 2014/2015**. Brasília, DF: Inep, 2016a.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 15 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília, DF: Inep, 2016b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de Transição por município 2015/2016**. Brasília, DF: Inep, 2017a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 16 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília, DF: Inep, 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de Transição por município 2016/2017**. Brasília, DF: Inep, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 16 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília, DF: Inep, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxas de Transição por município 2017/2018**. Brasília, DF: Inep, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>. Acesso em: 16 jun. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília, DF: Inep, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 jun. 2020.

INEP. **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, DF: Inep, 2020a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: Inep, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 jun. 2020.

INEP. **Cartilha do Módulo Situação do Aluno 2020: conceitos e orientações**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em:

[https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/04/cartilha\\_inep\\_situacao\\_do\\_aluno\\_2020.pdf](https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/04/cartilha_inep_situacao_do_aluno_2020.pdf). Acesso em: 19 abr. 2021.

IRELAND, T. D. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. **Nova Escola**, [s. l.], ed. 223, jun. 2009. Disponível em: <http://sga.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/a-eja-tem-agora-objetivos-maiores-que-a-alfabetizacao-01072009.htm>. Acesso em: 9 nov. 2021.

IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. (org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: Unesco, 2014. Disponível em: [http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/educacao\\_adultos\\_retrospectiva\\_CONFINTEA.pdf](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/educacao_adultos_retrospectiva_CONFINTEA.pdf). Acesso em: 10 out. 2020.

JEFFREY, D. C.; LEITE, S. F.; DOMBOSCO, C. Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (anos 2000): o processo de juvenilização. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Anpae, 2011. p. 1-15. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0128.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

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: 29 out. 2021.

LAIBIDA, V. L. B.; PRYJMA, M. F. Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Professores voltados na permanência do aluno na escola. **Cadernos PDE**, Paraná. v. 2, p. 1-16, 2013. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_utfpr\\_ped\\_pdp\\_vera\\_lucia\\_bortoletto\\_laibida.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_ped_pdp_vera_lucia_bortoletto_laibida.pdf). Acesso em: 12 jun. 2020.

LEITE, M. J. G. **Fluxo Escolar**: um estudo sobre a reprovação escolar na rede municipal de São Luís – MA. 2020. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: [http://mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2020/11/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Juju\\_pos-defesa\\_atual.pdf](http://mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2020/11/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Juju_pos-defesa_atual.pdf). Acesso em: 19 dez. 2021.

LEITE, S. F. **O direito à Educação Básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. 2013. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250841/1/Leite\\_SandraFernandes\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250841/1/Leite_SandraFernandes_D.pdf). Acesso em: 6 set. 2020

LEITE, S. F. O Novo Plano Nacional de Educação: ganhos e perdas para a educação de jovens e adultos. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 7, n. 3, p.560-569, set./dez. 2014a. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/504/480>. Acesso em: 25 ago. 2020.

LEITE, S. F. O conceito de direito, a educação e os impactos na modalidade educação de jovens e adultos. **Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 9, n. 1, jan./jun., 2014b. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/37>. Acesso em: 12 dez. 2020.

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. 2022.

LIMA, C. P. L. **Baixos índices de conclusão dos alunos que ingressam na EJA semipresencial em um Centro de Educação no Ceará: desafios e possibilidades**. 2019. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/08/CRISTIANE-PRACIANO-LAURIANO-DE-LIMA.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2020.

LINHARES, C.; LEITE, M. J. G. **Alfabetização Educadora de Jovens, Adultos e Idosos Maranhenses**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

LIONCIO, M. P. **Principais Motivadores da Evasão Escolar no Ensino Médio EJA**. 2009. 52 f. Trabalho de conclusão de Curso (Especialização) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/brunawaleska9/90017785-monografiaeja>. Acesso em: 18 fev. 2022.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634>. Acesso em: 28 out. 2021.

MACHADO, M. C. S. **Gestão estratégica e participativa: considerações acerca do planejamento**. [2020]. Disponível em: <http://ppgp4.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id=3951>. Acesso em: 01 dez. 2020. (Acesso restrito).

MAGRONE, E.; TAVARES JÚNIOR., F. (org.). Educação e juventude no mundo contemporâneo. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 3, p. 1-276, nov. 2013 / fev. 2014. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2015/06/Ed-Foco-v-18-n-3-nov13-fev14.pdf#page=13>. Acesso em: 02 out. 2021.

MARANHÃO. **Plano Decenal de Educação do Estado do Maranhão**. São Luís: Secretaria Estadual de Educação, 1994.

MARANHÃO. **Resolução nº 235 de agosto de 2001**. Aprova o Projeto de Banca Permanente de Exames Supletivos, Regimento Escolar e mudança de denominação do Centro de Educação de Jovens e Adultos. São Luís: Conselho Estadual de Educação, 2001.

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE-MA) e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, ano 108, n. 111, p. 2, 11 jun. 2014. Disponível em: [https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento\\_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf](https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

MARANHÃO. Decreto nº 30.612, de 02 de janeiro de 2015. Institui o Plano de Ações "Mais IDH" e seu respectivo Comitê Gestor, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, ano 109, n. 1, p. 23, 2 jan. 2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/82804212/doema-executivo-02-01-2015-pg-23>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resoluções/Emendas**. [2020]. Disponível em: <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/resolucoes-ementas/>. Acesso em: 3 jun. 2020.

MATOS, M.C. A. **Investigando a evasão dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Modalidade de Ensino Semipresencial**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <http://www.mestrado.caeduff.net>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MELLO, M. **Culturas e identidades juvenis: na EJA, de quem é mesmo o bagulho?** Porto Alegre: PMPA, 2009. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb\\_nre/eja/eja\\_culturas\\_identidades\\_juvenis.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/eja/eja_culturas_identidades_juvenis.pdf). Acesso em: 12 jan. 2022.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciências Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 1-5, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2021.

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: 22 jan. 2022.

MOURÃO, M. **A não permanência na Educação de Jovens e Adultos semipresencial em um Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) do Estado de Minas Gerais**. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade

Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/02/MAR%C3%8DLIA-MOUR%C3%83O.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

OLIVEIRA, C. K. **A Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Jussara-Bahia: o subir a ladeira.** 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade, Ciências Humanas) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, 2016. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/354/1/DISSERTACAO%20FINAL>. Acesso em: 13 dez. 2020.

OLIVEIRA, P. C. S. **Alfabetizando/as na EJA: as razões da permanência nos estudos.** 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8RYQ5L/1/dissertacao\\_paula\\_cristina\\_silva\\_oliveira.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8RYQ5L/1/dissertacao_paula_cristina_silva_oliveira.pdf). Acesso em: 03 nov. 2021.

OZÓRIO, D. S. L.; POLETTO, L. Perfil do aluno/professor e o desafio da evasão escolar na Educação de Jovens e adultos (EJA). **Educação e Cultura em Debate**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 146-163, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaSE/article/view/318/246>. Acesso em: 19 fev. 2022.

PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. O. **Educação de Jovens e Adultos.** Petrópolis: De Petrus, 2009.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea- 1996-2004.** Brasil: Unesco; MEC, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136859>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PEREIRA, D. R. **Trajetórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da Educação de Jovens e Adultos na Educação Superior.** 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2547>. Acesso em: 2 mar. 2020.

PEREIRA, M. E. **O baixo percentual de conclusão das etapas da Educação Básica: o caso do Centro Estadual de Educação Continuada de Itamarandiba.** 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: [http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/02/MARL%C3%9ACIO-%C3%89DSON-PEREIRA\\_REVISADO.pdf](http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/02/MARL%C3%9ACIO-%C3%89DSON-PEREIRA_REVISADO.pdf). Acesso em: 20 mar. 2020.

QEDU. **Brasil: Censo - matrículas e infraestrutura.** [2021]. Disponível em: [https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=](https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=). Acesso em: 20 abr. 2021.

RICETTI, M. A. **A Permanência dos Alunos na EJA: Um olhar nas dimensões política, Social e Motivacional.** Curitiba: CRV, 2015.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. **Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina/PR.** [2010]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1996-8.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

RODRIGUES, A. A. **A evasão na Educação de Jovens e Adultos do ponto de vista do próprio aluno.** 2011. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15853319-Universidade-estadual-de-maringa-centro-de-ciencias-humanas-letras-e-artes-departamento-de-teoria-e-pratica-da-educacao-aline-aparecida-rodrigues.html>. Acesso em: 01 set. 2021.

SANTOS, F. A. **O professor e as tecnologias digitais na educação de jovens e adultos: perspectivas, possibilidades e desafios.** 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17422/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20FI%C3%A1via%20Andrea%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

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. p. 6867- 6880. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24764\\_13108.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24764_13108.pdf). Acesso em: 29 maio 2021.

SANTOS, J. S.; PEREIRA, M. V. P.; AMORIM, A. Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 122-135, jan./jun. 2018. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14598/2/Os\\_sujeitos\\_estudantes\\_da\\_EJA\\_um\\_olhar\\_para\\_as\\_diversidades.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14598/2/Os_sujeitos_estudantes_da_EJA_um_olhar_para_as_diversidades.pdf). Acesso em: 01 out. 2021.

SÃO LUÍS **Revista Educação - São Luís.** São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 1992.

SÃO LUÍS. **Lei nº 3.380 de 15 de fevereiro de 1995.** Dispõe sobre modificações da estrutura organizacional básica da secretaria municipal de educação, e dá outras providências. São Luís: Secretaria Municipal de Governo, 1995.

SÃO LUÍS. **Lei nº 3.777 de 30 de dezembro de 1998.** Altera o artigo 1º e o anexo I da lei nº 3.380 de 15 de fevereiro de 1995, e dá outras providências. São Luís: Secretaria Municipal de Governo, 1998.

SÃO LUÍS. **Lei nº 4.125 de 23 de dezembro de 2002.** Dispõe sobre a reorganização da secretaria municipal de educação, e dá outras providências. São Luís: Secretaria Municipal de Governo, 2002.

SÃO LUÍS. **Resolução nº 6/2004**. Estabelece norma para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de São Luís. São Luís: Conselho Municipal de Educação, 2004. Disponível em: [https://www.saoluis.ma.gov.br/MIDIAS/ANEXOS/1706\\_RESOLUCAO\\_06-2004-CME\\_2.PDF](https://www.saoluis.ma.gov.br/MIDIAS/ANEXOS/1706_RESOLUCAO_06-2004-CME_2.PDF). Acesso em: 20 out. 2020.

SÃO LUÍS. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

SÃO LUÍS. **Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

SÃO LUÍS. **Plano Municipal de Educação - 2015-2024**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

SÃO LUÍS. **Relatório de Gestão-SEMED 2016**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SÃO LUÍS. **Agenda SEMED- Escritos, Saberes e Memórias: Fragmentos da História da SEMED/São Luís**. São Luís Secretaria Municipal de Educação, 2019a.

SÃO LUÍS. **Relatório de Gestão-SEMED 2019**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2019b.

SÃO LUÍS. **Orientações sobre Organização e Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/92/84>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SILVA, H. F. As causas da evasão escolar: um estudo de caso numa unidade de ensino da rede municipal de Itupiranga – Pará nos anos 2013 e 2014. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 26740-26752. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20957\\_11234.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20957_11234.pdf). Acesso em: 22 abr. 2021.

SILVA, J. L.; BONAMINO, A. M. C.; RIBEIRO, V. M. Escolas eficazes na Educação de Jovens e Adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, v. 28, n. 2, p. 367-392. jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XS3ZmDtDk6cDsCJ6jbjpTJg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2021.

SILVA, Z. M. C. **A evasão escolar dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas públicas do Município de Tamandaré – PE**. 2015. 155f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2015. Disponível

em: [https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/6156/1/Zuleide%20Chaves\\_27-janeiro%202015%20Lisboa.pdf](https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/6156/1/Zuleide%20Chaves_27-janeiro%202015%20Lisboa.pdf). Acesso em: 14 set. 2020.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527/15729>. Acesso em: 01 set. 2021.

SOARES, L. J. G.; SOARES, R. C. S. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 22, n. 66, p. 1-25, jun. 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/1331/1309>. Acesso em: 14 nov. 2021

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**. 15. ed. São Paulo: Ática, 1992. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/377523886/SOARES-M-Linguagem-e-Escola>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SOUSA, R. A. **Ausência prolongada dos alunos da EJA semipresencial: um desafio à gestão**. 2017. 271 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6458/1/roseldaaparecidadesousa.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

SOUZA FILHO, A. A.; CASSOL, A. P.; AMORIM, A. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Ed.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718-737, jul./set. 2021. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2293>. Acesso em: 01 jan. 2022.

TAVARES JÚNIOR, F. O debate sobre fluxo escolar no Brasil: breve retrospectiva. *In*: TAVARES JÚNIOR, F (org.). **Rendimento Educacional no Brasil**. Juiz de Fora: Opls Gráfica, 2019. (Série Gestão e Avaliação da Educação Pública). p. 1-15. Disponível em: [http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/01/Livro-RENDIMENTO-EDUCACIONAL-NO-BRASIL\\_\\_Miolo-Capa.pdf](http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2019/01/Livro-RENDIMENTO-EDUCACIONAL-NO-BRASIL__Miolo-Capa.pdf). Acesso em: 29 out. 2021.

TAVARES JÚNIOR, F.; MACIEL, M. S.; SANTOS, J. R. Análise da evasão no sistema educacional brasileiro. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 73-92, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31940/21177>. Acesso em: 15 nov. 2021.

TAVARES JÚNIOR, F.; MONT'ALVÃO, A.; NEUBERT, L. F. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 117 -137, jul. 2015. Disponível em:

<https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/202>. Acesso em: 10 out. 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018**. Edição atualizada PNAD Contínua. São Paulo: Ed. Moderna. 2018. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/20180824-Anuario\\_Educacao\\_2018\\_atualizado\\_WEB.pdf?utm\\_source=conteudoSite](https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite). Acesso em: 03 jun. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: [http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em\\_Ciencias-Sociais.pdf](http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf). Acesso em: 13 dez. 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 05 jun. 2020

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ESTUDANTES DO ENSINO  
FUNDAMENTAL DA EJA QUE DEIXARAM DE FREQUENTAR AS ESCOLAS  
DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS**



**Pesquisa:** PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios e perspectivas da rede municipal de ensino de São Luís

**Mestranda:** Meg Cutrim Fernandes Santos

Prezado (a) estudante,

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 desafios da permanência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial, nas Unidades de Educação Básica (UEB) vinculadas à Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos (Saeja) da rede municipal de ensino de São Luís. A necessidade de se identificarem os fatores da não permanência dos alunos ocorre em vista de as UEB que sediam esta modalidade terem registrado um elevado índice de alunos que evadem, abandonam ou desistem de concluir seus estudos.

Dessa forma, gostaria que você respondesse esse questionário, a fim de que eu possa identificar e analisar esses fatores, e, em seguida, propor ações que possam contribuir para diminuir o número de estudantes que não dão prosseguimento ao seu percurso escolar na rede municipal de ensino. Informo que a sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já, agradeço por sua colaboração!

*Meg Cutrim Fernandes Santos*

**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? \_\_\_\_\_  
 (A) Masculino (B) Feminino
3. Como você classificaria sua cor, segundo as categorias usadas pelo IBGE?  
 (A) Branca (B) Parda (C) Indígena (D) Preta (E) Oriental
4. Qual seu estado civil?  
 (A) Solteiro (B) Casado (C) Separado (D) Divorciado (E) União Estável

### **BLOCO 2: SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA E GRUPO FAMILIAR**

5. A casa onde você mora está localizada na: (A) Zona Urbana (B) Zona Rural
6. Em que bairro você mora? \_\_\_\_\_
7. Quantas pessoas moram na sua casa? \_\_\_\_\_
8. Como você costumava ir para a escola? (A) Ônibus (B) Carro (C) Bicicleta (D) A pé
9. Quanto tempo você levava para chegar à escola? \_\_\_\_\_
10. Você possui filhos? (A) Sim (B) Não Quantos? \_\_\_\_\_
11. Como você se sustenta?  
 (A) Pai (B) Mãe (C) Parentes (D) Por conta própria (E) Por conta própria e com ajuda
12. 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\$ 1.045,00)  
 (B) De 02 a 03 salários mínimos (R\$ 2.090,00 a R\$ 3.135,00)  
 (C) De 04 a 05 salários mínimos (R\$ 4.180,00 a R\$ 5.225,00)  
 (D) Acima de 05 salários mínimos (R\$ 5.225,00)
13. Qual é a profissão do seu pai? \_\_\_\_\_  
 (A) Assalariado com carteira assinada (B) Assalariado sem carteira assinada
14. Qual é a profissão da sua mãe? \_\_\_\_\_  
 (A) Assalariada com carteira assinada (B) Assalariada sem carteira assinada
15. Qual o nível de escolaridade de seus pais?
- |                                   |                                   |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Pai:                              | Mãe:                              |
| (A) Analfabeto                    | (A) Analfabeta                    |
| (B) Ensino fundamental incompleto | (B) Ensino fundamental incompleto |
| (B) Ensino fundamental completo   | (B) 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  
(H) Pós-graduação

(G) Ensino superior completo  
(H) Pós-graduação

### BLOCO 3: TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA

16. Em qual Unidade de Educação Básica (UEB) você estudava quando deixou de frequentar?

---

17. Em qual etapa do Ensino Fundamental da EJA você estava matriculado?

(A) I Segmento/1ª Fase (1ª e 2ª série) (B) I Segmento/2ª Fase (3ª e 4ª série)

(C) II Segmento/1ª Fase (5ª e 6ª série) (D) II Segmento/2ª Fase (7ª e 8ª série)

18. Você já estudou em uma escola antes? (A) Sim (B) Não

19. Por qual ou quais motivos você saiu da escola quando estava em idade própria?

(A) Aulas desinteressantes

(F) Escola longe de casa

(B) Dificuldade em acompanhar as aulas

(G) Necessidade de trabalhar

(C) Falta de condições financeiras

(H) Cuidar dos irmãos

(D) Vontade própria

(I) Gravidez

(E) Não gostava de estudar

(J) Outro motivo.

Qual \_\_\_\_\_

20. Qual a última série regular de escolaridade que você concluiu com sucesso?

(A) 1ª (B) 2ª (C) 3ª (D) 4ª (E) 5ª (F) 6ª (G) 7ª

21. Quando estudava em série regular, você foi reprovado alguma vez?

(A) Não (B) Sim, uma vez (C) Sim, duas vezes ou mais

22. Quanto anos ficou fora da escola?

(A) 01 (B) 02 a 04 (C) 05 a 07 (D) 08 a 10 (E) mais de 10

23. Caso esteja estudando novamente, 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? \_\_\_\_\_

24. Ao retornar à escola, sentiu que suas expectativas de escolarização estão sendo atendidas?

(A) Sim (B) Não Por quê? \_\_\_\_\_

### BLOCO 4: FATORES EXTRAESCOLARES (FORA DA ESCOLA)

25. Com quantos anos começou a trabalhar? \_\_\_\_\_
26. Atualmente, você está trabalhando? (A) Sim (B) Não
27. Qual sua profissão? \_\_\_\_\_
28. Quantas horas trabalha por dia? \_\_\_\_\_
29. Quantos dias da semana você trabalha? \_\_\_\_\_
30. Você possui carteira de trabalho assinada? (A) Sim (B) Não
31. Por qual ou quais motivos você trabalha?
- (A) Ajudar nas despesas da casa (D) Adquirir experiência profissional  
(B) Sustentar a família (cônjuge, filhos, etc.) (E) Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_  
(C) Ser independente (ganhar o próprio dinheiro)
32. Marque o(s) fator(es), motivo (s), fora da escola, que dificultou (aram) sua continuidade nos estudos na UEB em que estava 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 a 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) Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

### BLOCO 5: FATORES INTRAESCOLARES (DENTRO DA ESCOLA)

Marque no quadrículo de acordo com a pergunta.

33. No momento da sua matrícula na UEB, você se sentiu acolhido pelos funcionários?	Sim	Não	Parcialmente
34. As informações lhe repassadas foram suficientes para que compreendesse o funcionamento da escola?	Sim	Não	Parcialmente
35. Você recebeu algum material didático na escola?	Sim	Não	Parcialmente
36. Você se sentiu acolhido por seus professores?	Sim	Não	Às vezes
37. Você conseguiu perceber a relação entre os conteúdos ensinados pelos professores com o seu cotidiano?	Sim	Não	Às vezes
38. A forma como os professores ensinavam os conteúdos facilitava a compreensão para você?	Sim	Não	Às vezes
39. Durante as aulas, os professores relacionavam o conhecimento e as experiências de vida que você	Sim	Não	Às vezes

possui com os conteúdos ensinados?			
40. Você buscou a ajuda dos professores quando teve alguma dúvida?	Sim	Não	Às vezes
41. A maneira como os professores agiram durante as aulas e/ou avaliações contribuiu para que você se sentisse motivado a continuar estudando?	Sim	Não	Às vezes
42. Você acha que seus professores estavam preparados para lidar com os alunos matriculados na EJA?	Sim	Não	Parcialmente
43. Você acha que o ensinado na EJA é infantilizado?	Sim	Não	Às vezes
44. Você se sentia acolhido pelo coordenador ou pelo apoio pedagógico?	Sim	Não	Às vezes
45. Você acha que a assistência que recebeu da gestão escolar da sua UEB foi satisfatória?	Sim	Não	Às vezes
46. Você gostaria que a escola fizesse um teste de sondagem para saber sua opinião sobre seu aprendizado?	Sim	Não	Às vezes

47. Você percebeu algum tipo de inovação na metodologia aplicada nas aulas por seus professores? (A) Sim (B) Não

48. Se a resposta for positiva, quais inovações?

(A) Recursos tecnológicos (data show, computador, tablet) (E) Aulas práticas

(B) Recursos audiovisuais (cartaz, portfólio) (F) Aulas extraclasse

(C) Uso de celular (G) Promoção de palestras

(D) Uso de vídeos (I) Outro: \_\_\_\_\_

49. Sobre o vínculo que você teve com a escola, você se sentiu como parte dela?

(A) Sim (B) Não

Justifique \_\_\_\_\_

50. Relacione pontos positivos e negativos sobre a UEB que frequentou

(A) Pontos Positivos: \_\_\_\_\_

(B) Pontos Negativos \_\_\_\_\_

51. 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? \_\_\_\_\_

52. Você sentiu falta de um regime diferente do presencial como oferta para a EJA pela rede de municipal de ensino de São Luís?

(A) Sim (B) Não

53. Você gostaria de estudar em outro turno presencialmente?

(A) Matutino (B) Vespertino

54. Se houvesse uma oferta de regime flexibilizado para a EJA pela rede de municipal de ensino de São Luís, em qual você pensaria em participar?

(A) Semipresencial (parte do estudo na escola e parte à distância)

(B) Telensino (estudo via TV)

(C) Educação a distância - EaD (estudo feito totalmente à distância)

(D) Períodos Semestrais (estudo por semestre)

(E) Modular (estudo por conjunto de disciplinas em períodos alternados)

(F) Outro: \_\_\_\_\_

*Obrigado por contribuir com a melhoria do nosso trabalho!*

*Sua opinião é muito importante para nós!*

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ESTUDANTES  
MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DA EJA DA REDE MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS**



**Pesquisa:** PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios e perspectivas da rede municipal de ensino de São Luís

**Mestranda:** Meg Cutrim Fernandes Santos

Prezado (a) estudante,

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 desafios da permanência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial, nas Unidades de Educação Básica (UEB) vinculadas à Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos (Saeja) da rede municipal de ensino de São Luís. A necessidade de se identificarem os fatores da não permanência dos alunos ocorre em vista de as UEB que sediam esta modalidade terem registrado um elevado índice de alunos que evadem, abandonam ou desistem de concluir seus estudos.

Dessa forma, gostaria que você respondesse esse questionário, a fim de que eu possa identificar e analisar esses fatores, e, em seguida, propor ações que possam contribuir para diminuir o número de estudantes que não dão prosseguimento ao seu percurso escolar na rede municipal de ensino. Informo que a sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já, agradeço por sua colaboração!

*Meg Cutrim Fernandes Santos*

**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? \_\_\_\_\_

(A) Masculino (B) Feminino

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

(A) Branca (B) Parda (C) Indígena (D) Preta (E) Oriental

4. Qual seu estado civil?

(A) Solteiro (B) Casado (C) Separado (D) Divorciado (E) União Estável

### **BLOCO 2: SITUAÇÃO SOCIOECONÔMICA E GRUPO FAMILIAR**

5. A casa onde você mora está localizada na: (A) Zona Urbana (B) Zona Rural

6. Em que bairro você mora \_\_\_\_\_

7. Quantas pessoas moram na sua casa? \_\_\_\_\_

8. Como você vai ou ia para a escola?

(A) Ônibus (B) Carro (C) Bicicleta (D) A pé

9. Quanto tempo você leva ou levava para chegar à escola? \_\_\_\_\_

10. Você possui filhos?

(A) Sim (B) Não Quantos? \_\_\_\_\_

11. Como você se sustenta?

(A) Pai (B) Mãe (C) Parentes (D) Por conta própria (E) Por conta própria e com ajuda

12. 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\$ 1.045,00)

(B) De 02 a 03 salários mínimos (R\$ 2.090,00 a R\$ 3.135,00)

(C) De 04 a 05 salários mínimos (R\$ 4.180,00 a R\$ 5.225,00)

(D) Acima de 05 salários mínimos (R\$ 5.225,00)

13. Qual é a profissão do seu pai? \_\_\_\_\_

(A) Assalariado com carteira assinada (B) Assalariado sem carteira assinada

14. Qual é a profissão da sua mãe? \_\_\_\_\_

(A) Assalariada com carteira assinada (B) Assalariada sem carteira assinada

15. Qual o nível de escolaridade dos seus pais?

Pai:

- (A) Analfabeto
- (B) Ensino fundamental incompleto
- (C) Ensino fundamental completo
- (D) Ensino médio incompleto
- (E) Ensino médio completo
- (F) Ensino superior incompleto

Mãe:

- (A) Analfabeta
- (A) Ensino fundamental incompleto
- (B) Ensino fundamental completo
- (D) Ensino médio incompleto
- (E) Ensino médio completo
- (F) Ensino superior incompleto

(G) Ensino superior completo  
(H) Pós-graduação

(G) Ensino superior completo  
(H) Pós-graduação

### BLOCO 3: TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA

16. Em qual Unidade de Educação Básica (UEB) você estuda?

---

17. Em qual etapa do Ensino Fundamental da EJA você está matriculado?

(A) I Segmento/1ª Fase (1ª e 2ª série)    (B) I Segmento/2ª Fase (3ª e 4ª série)

(C) II Segmento/1ª Fase (5ª e 6ª série)    (D) II Segmento/2ª Fase (7ª e 8ª série)

18. Você já estudou em uma escola antes?

(A) Sim    (B) Não

19. Por qual ou quais motivos você saiu da escola quando estava em idade própria?

(A) Aulas desinteressantes

(F) Escola longe de casa

(B) Dificuldade em acompanhar as aulas

(G) Necessidade de trabalhar

(C) Falta de condições financeiras

(H) Cuidar dos irmãos

(D) Vontade própria

(I) Gravidez

(E) Não gostava de estudar

(J) Outro motivo.

Qual \_\_\_\_\_

20. Qual a última série regular de escolaridade que você concluiu com sucesso?

(A) 1ª    (B) 2ª    (C) 3ª    (D) 4ª    (E) 5ª    (F) 6ª    (G) 7ª

21. Quando estudava em série regular, você foi reprovado alguma vez?

(A) Não    (B) Sim, uma vez    (C) Sim, duas vezes ou mais

22. Quanto anos ficou fora da escola? (A) 01 (B) 02 a 04 (C) 05 a 07 (D) 08 a 10

(E) mais de 10

23. 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? \_\_\_\_\_

24. 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)

25. Com quantos anos começou a trabalhar? \_\_\_\_\_
26. Atualmente você está trabalhando? (A) Sim (B) Não
27. Qual sua profissão? \_\_\_\_\_
28. Quantas horas trabalha por dia? \_\_\_\_\_
29. Quantos dias da semana você trabalha? \_\_\_\_\_
30. Você possui carteira de trabalho assinada? (A) Sim (B) Não
31. 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? \_\_\_\_\_
32. Marque o(s) fator(es), motivo (s), fora da escola, que você considera que dificulta(m) a continuidade nos estudos de alguns alunos na UEB 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) Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

### **BLOCO 5: FATORES INTRAESCOLARES (DENTRO DA ESCOLA)**

Marque no quadrículo de acordo com a pergunta.

33. No momento da sua matrícula na UEB, você se sentiu acolhido pelos funcionários?	Sim	Não	Parcialmente
34. As informações lhe repassadas foram suficientes para que compreendesse o funcionamento da escola?	Sim	Não	Parcialmente
35. Você recebeu algum material didático na escola?	Sim	Não	Parcialmente
36. Você se sente ou sentiu acolhido pelos seus professores?	Sim	Não	Às vezes
37. Você consegue ou conseguiu perceber a relação entre os conteúdos ensinados pelos professores com o seu cotidiano?	Sim	Não	Às vezes
38. A forma como os professores ensinam ou ensinavam os conteúdos facilita ou facilitava a compreensão para você?	Sim	Não	Às vezes
39. Durante as aulas, os professores relacionam ou	Sim	Não	Às vezes

relacionavam o conhecimento e as experiências de vida que você possui com os conteúdos ensinados?			
40. Você busca ou buscou ajuda dos professores quando tem ou teve alguma dúvida?	Sim	Não	Às vezes
41. 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?	Sim	Não	Às vezes
42. Você acha que seus professores estão ou estavam preparados para lidar com os alunos matriculados na EJA?	Sim	Não	Parcialmente
43. Você acha que o ensino na EJA é infantilizado?	Sim	Não	Às vezes
44. Você se sente ou se sentiu acolhido pelo coordenador ou pelo apoio pedagógico?	Sim	Não	Às vezes
45. Você acha que a assistência que recebe ou recebeu da gestão escolar da sua UEB é/ foi satisfatória?	Sim	Não	Às vezes
46. Você gostaria que a escola fizesse um teste de sondagem para saber sua opinião sobre seu aprendizado?	Sim	Não	Às vezes

47. Você percebe ou percebeu algum tipo de inovação na metodologia aplicada nas aulas pelos seus professores da EJA?

- (A) Recursos tecnológicos (E) Aulas práticas  
 (B) Recursos audiovisuais (F) Aulas extraclasse  
 (C) Uso de celular (G) Promoção de palestras  
 (D) Uso de vídeos (I) Outro: \_\_\_\_\_

48. 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 \_\_\_\_\_

49. Relacione pontos positivos e negativos que você destaca ou destacaria sobre sua UEB?

Pontos Positivos \_\_\_\_\_

Pontos Negativos \_\_\_\_\_

50. 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? \_\_\_\_\_

51. Qual ou quais os fatores que motivaram você a concluir as etapas de ensino que já cursou na EJA, na sua UEB?

- (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 Semed - Curso presencial
  - (H) Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

52. Você sente ou sentiu falta de um regime diferente do presencial como oferta para a EJA pela rede de municipal de ensino de São Luís? (A) Sim (B) Não

53. Se houvesse uma oferta de cursos flexibilizados para a EJA pela rede de municipal de ensino de São Luís, em qual você pensaria em participar?

- (A) Semipresencial
- (B) Semestral ou anual
- (C) Modular ou por disciplina
- (D) Telensino
- (E) Educação a distância (EaD)
- (F) Outro: \_\_\_\_\_

*Obrigado por contribuir com a melhoria do nosso trabalho!*

*A sua opinião é muito importante para nós!*

**APÊNDICE C - ENTREVISTA DIRECIONADA AOS PROFESSORES QUE ATUAM  
NO ENSINO FUNDAMENTAL DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DE SÃO LUÍS**



**Pesquisa:** PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios e perspectivas da rede municipal de ensino de São Luís

**Mestranda:** Meg Cutrim Fernandes Santos

Prezado (a) professor (a),

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 desafios da permanência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial nas Unidades de Educação Básica (UEB) vinculadas à Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos (Saeja) da rede municipal de ensino de São Luís. A necessidade de se identificarem os fatores da não permanência dos alunos ocorre em vista de as UEB que sediam esta modalidade terem registrado um elevado índice de alunos que evadem, abandonam ou desistem de concluir seus estudos.

Dessa forma, gostaria que você respondesse esse questionário, a fim de que eu possa identificar e analisar esses fatores, e, em seguida, propor ações que possam contribuir para diminuir o número de estudantes que não dão prosseguimento ao seu percurso escolar na rede municipal de ensino. Informo que a sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já, agradeço por sua colaboração!

*Meg Cutrim Fernandes Santos*

**TERMO DO ACORDO**

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

**BLOCO 1: IDENTIFICAÇÃO**

1. Em qual UEB você está lotado? \_\_\_\_\_

2. Qual é o seu sexo?  
(A) Masculino (B) Feminino
3. Qual sua idade? \_\_\_\_\_
4. Qual sua formação profissional? \_\_\_\_\_
5. Sobre sua atuação de professor, quanto tempo atua nessa profissão? \_\_\_\_\_
6. Além da esfera pública, atua na esfera privada?  
(A) Sim (B) Não
7. Além da esfera pública municipal, leciona no nível estadual?  
(A) Sim (B) Não

### **BLOCO 2: SOBRE A MODALIDADE EJA PRESENCIAL**

8. Há quanto tempo leciona na EJA? \_\_\_\_\_
9. Em qual etapa do Ensino Fundamental da EJA você leciona atualmente na UEB?  
(A) I Segmento/1ª Fase (1ª e 2ª série) (B) I Segmento/2ª Fase (3ª e 4ª série)  
(C) II Segmento/1ª Fase (5ª e 6ª série) (D) II Segmento/2ª Fase (7ª e 8ª série)
10. Durante o seu curso de graduação, você teve alguma formação específica para trabalhar com o público da EJA (Ensino Fundamental ou Médio)?  
(A) Sim (B) Não
11. Desde que começou a atuar na EJA, foram proporcionadas a você capacitações para que pudesse trabalhar nessa modalidade de ensino?  
(A) Sim (B) Não
12. Atualmente, você participa das formações continuadas proporcionadas pela Semed/Saeja?  
(A) Sim (B) Não
- Se participa, que percepções tem sobre elas?

---

13. Quais componentes curriculares ministra na EJA do Ensino Fundamental?

---

14. Qual a sua opinião a respeito do acompanhamento pedagógico realizado pela Semed/Saeja?  
(A) Insuficiente (B) Regular (C) Adequado (E) Bom

Justifique: \_\_\_\_\_

15. Qual a sua opinião a respeito da modalidade EJA?  
(A) Insuficiente (B) Adequada (C) Inadequada (D) Precisa melhorar

Justifique: \_\_\_\_\_

16. Você já teve contato com a proposta Curricular da EJA?

(A) Sim (B) Não

17. Se sua resposta for positiva, está de acordo com o currículo empregado na EJA?

(A) Sim (B) Não Justifique \_\_\_\_\_

18. Qual a sua opinião sobre as políticas educacionais empregadas na modalidade EJA pela Semed?

(A) Insuficiente (B) Adequada (C) Inadequada (D) Precisa melhorar (B) Regular (C) Boa Justifique: \_\_\_\_\_

19. Qual a sua opinião a respeito da atuação da gestão escolar da sua UEB, em relação à modalidade EJA? (A) Insuficiente (B) Regular (C) Boa

(D) Precisa melhorar Justifique: \_\_\_\_\_

20. Qual a sua opinião a respeito da atuação dos colegas professores na sua UEB, em relação à modalidade EJA? (A) Insuficiente (B) Regular (C) Boa

(D) Precisa melhorar Justifique: \_\_\_\_\_

21. Qual a sua opinião a respeito do atendimento do coordenador/apoio pedagógico na sua UEB, em relação à modalidade EJA? (A) Insuficiente (B) Regular (C) Bom

(D) Precisa melhorar Justifique \_\_\_\_\_

22. Como você define o perfil do sujeito estudante da EJA da Semed?

---

### **BLOCO 3: ATENDIMENTO AO SUJEITO ESTUDANTE DA EJA**

23. Como prepara suas aulas? Que dificuldades tem no seu planejamento?

\_\_\_\_\_

24. Que material ou outros recursos utiliza para atender o sujeito estudante da EJA?

\_\_\_\_\_

25. No contexto da sua UEB, que tipo de ajuda ou apoio o professor pode esperar em relação ao coordenador/ apoio pedagógico?

\_\_\_\_\_

26. No contexto da sua UEB, que tipo de ajuda ou apoio o professor pode esperar em relação à gestão escolar?

\_\_\_\_\_

27. A que você atribui o fato de estes estudantes terem abandonado a escola na idade própria

---

28. Por que acha importante que o sujeito estudante da EJA volte a estudar?

---

29. Você considera que as estratégias metodológicas orientadas pela Saeja são adequadas para o sujeito estudante da EJA que busca crescimento pessoal ou profissional?

---

30. Foi pensada ou realizada alguma ação para trazer o aluno de volta aos estudos, após constatar a evasão ou o abandono escolar? (A) Sim (B) Não (C) Às vezes

---

31. Você observa alguma ação no sentido de trazer o aluno evadido ou que abandonou, de volta para escola pela equipe gestora? (A) Sim (B) Não (C) Às vezes Justifique:

---

#### **BLOCO 4: MATERIAIS UTILIZADOS**

32. Você utiliza algum livro didático/apostila? (A) Sim (B) Não

33. O que tem feito para motivar os sujeitos estudantes da EJA à permanência e conclusão dos estudos a partir do uso de materiais didáticos?

---

34. O que tem feito para intervir nas dificuldades apresentadas pela falta de recursos didáticos?

---

#### **BLOCO 5: RESULTADOS**

35. Existem altas taxas de evasão, abandono escolar e desistência da conclusão dos estudos pelos sujeitos estudantes da EJA na Samed. Você tem conhecimento desses dados?

(A) Sim (B) Não

36. O que tem feito para motivar os sujeitos estudantes da EJA à permanência e conclusão dos estudos?

---

37. Na sua opinião, quais os fatores intra e extraescolares que levam os sujeitos estudantes da EJA a evadirem, abandonarem os estudos e não concluírem sua escolarização?

---

38. Na sua opinião, quais medidas a gestão escolar pode implementar, no intuito de aumentar as taxas de permanência e conclusão na EJA?

---

*Agradeço sua contribuição!*

*A pesquisadora*

**APÊNDICE D - ENTREVISTA DIRECIONADA AO GESTOR ESCOLAR DA EJA  
NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS**



**Pesquisa:** PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios e perspectivas da rede municipal de ensino de São Luís  
**Mestranda:** Meg Cutrim Fernandes Santos

Prezado (a) gestor (a),

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 desafios da permanência dos sujeitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial nas Unidades de Educação Básica (UEB) vinculadas à Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos (Saeja) da rede municipal de ensino de São Luís. A necessidade de se identificarem os fatores da não permanência dos alunos ocorre em vista das UEB que sediam esta modalidade terem registrado um elevado índice de alunos que evadem, abandonam ou desistem de concluir seus estudos.

Dessa forma, gostaria que você respondesse esse questionário, a fim de que eu possa identificar e analisar esses fatores, e em seguida propor ações que possam contribuir para diminuir o número de estudantes que não dão prosseguimento ao seu percurso escolar na rede municipal de ensino. Informo que a sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já, agradeço por sua colaboração!

*Meg Cutrim Fernandes Santos*

**TERMO DO ACORDO**

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

**BLOCO 1: IDENTIFICAÇÃO**

1. Em qual UEB você é Gestor Escolar? \_\_\_\_\_
2. Qual sua idade? \_\_\_\_\_

3. Qual sua formação profissional? \_\_\_\_\_

4. Há quanto tempo você está nessa função de gestor escolar? \_\_\_\_\_

### **BLOCO 2: SOBRE A MODALIDADE EJA PRESENCIAL**

5. Há quanto tempo você trabalha com a EJA? \_\_\_\_\_

6. Você se sente preparado para trabalhar com o público de jovens, adultos e idosos? \_\_\_\_\_

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

(A) Sim (B) Não

8. Desde que começou a atuar como gestor na EJA, foram proporcionadas a você capacitações para que pudesse trabalhar com essa modalidade de ensino?

(A) Sim (B) Não

9. Atualmente, você participa das formações continuadas proporcionadas pela Semed/Saeja?

(A) Sim (B) Não Se participa, que percepções tem sobre elas?

---

10. Qual a sua opinião a respeito do acompanhamento pedagógico realizado pela Semed/Saeja na sua UEB?

(A) Insuficiente (B) Regular (C) Adequado (E) Bom

Justifique: \_\_\_\_\_

11. Qual a sua opinião a respeito da modalidade EJA?

(A) Insuficiente (B) Adequada (C) Inadequada (D) Precisa melhorar

Justifique: \_\_\_\_\_

12. Qual a sua opinião sobre as políticas educacionais empregadas na modalidade da EJA pela Semed?

(A) Insuficiente (B) Adequada (C) Inadequada (D) Precisa melhorar (B)

Regular (C) Boa Justifique: \_\_\_\_\_

13. Qual a sua opinião a respeito da atuação dos professores na sua UEB, em relação à modalidade EJA?

(A) Insuficiente (B) Regular (C) Boa (D) Precisa melhorar

Justifique: \_\_\_\_\_

14. Como você define o perfil do sujeito estudante da EJA da Semed?

---

**BLOCO 3: ATENDIMENTO AO ALUNO**

15. Quanto à maneira como os sujeitos estudantes da EJA são acolhidos na sua UEB, você acha que é satisfatória ou precisa melhorar? E o que pode ser feito para aprimorá-la?

---

16. Na sua concepção, quais são os fatores intra e extraescolares que contribuem para que os sujeitos estudantes da EJA deixem de frequentar a escola?

---

17. Como você analisa o atendimento dado pelos professores aos estudantes da EJA?

---

18. Qual a melhor maneira de motivar os sujeitos estudantes da EJA a não evadirem, abandonarem ou desistirem dos estudos?

---

19. O que você tem feito para incentivar a permanência dos sujeitos estudantes da EJA na escola?

---

20. Foi pensada ou realizada alguma ação no sentido de trazer o estudante de volta à escola, após constatar a evasão ou o abandono escolar?

(A) Sim      (B) Não      (C) Às vezes

Justifique: \_\_\_\_\_

21. Quais aspectos você observa que a gestão escolar deve aprimorar para que esse problema da descontinuidade possa ser minimizado?

---

*Agradeço sua contribuição!*

*A pesquisadora*

**APÊNDICE E - ENTREVISTA DIRECIONADA AO COORDENADOR(A)/APOIO  
PEDAGÓGICO DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS**



**Pesquisa:** PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios e perspectivas da rede municipal de ensino de São Luís  
**Mestranda:** Meg Cutrim Fernandes Santos

Prezado (a) pedagogo (a),

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 desafios da permanência dos sujeitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial nas Unidades de Educação Básica (UEB) vinculadas à Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos (Saeja) da rede municipal de ensino de São Luís. A necessidade de se identificarem os fatores da não permanência dos alunos ocorre em vista de as UEB que sediam esta modalidade, terem registrado um elevado índice de alunos que evadem, abandonam ou desistem de concluir seus estudos.

Dessa forma, gostaria que você respondesse esse questionário, a fim de que eu possa identificar e analisar esses fatores, e em seguida propor ações que possam contribuir para diminuir o número de estudantes que não dão prosseguimento ao seu percurso escolar na rede municipal de ensino. Informo que a sua identidade será mantida em sigilo.

Desde já, agradeço por sua colaboração!

*Meg Cutrim Fernandes Santos*

**TERMO DO ACORDO**

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

**BLOCO 1: IDENTIFICAÇÃO**

1. Em qual UEB você está lotado? \_\_\_\_\_

2. Qual sua idade? \_\_\_\_\_
3. Qual sua formação profissional? \_\_\_\_\_

### **BLOCO 2: SOBRE A MODALIDADE EJA PRESENCIAL**

4. Há quanto tempo você trabalha com a EJA? \_\_\_\_\_
5. Você se sente preparado para trabalhar com o público de jovens, adultos e idosos? \_\_\_\_\_
6. Durante o seu curso de graduação, você teve alguma formação específica para trabalhar com o público da EJA?
- (A) Sim (B) Não
7. Desde que começou a atuar na EJA, foram proporcionadas a você capacitações para que pudesse trabalhar nessa modalidade de ensino?
- (A) Sim (B) Não
8. Atualmente, você participa das formações continuadas proporcionadas pela Semed/Saeja?
- (A) Sim (B) Não Se participa, que percepções tem sobre elas?
- 
9. Qual a sua opinião a respeito do acompanhamento pedagógico realizado pela Semed/Saeja na sua UEB?
- (A) Insuficiente (B) Regular (C) Adequado (E) Bom
- Justifique: \_\_\_\_\_
10. Qual a sua opinião a respeito da modalidade EJA?
- (A) Insuficiente (B) Adequada (C) Inadequada (D) Precisa melhorar
- Justifique: \_\_\_\_\_
11. Qual a sua opinião sobre as políticas educacionais empregadas na modalidade da EJA pela Semed?
- (A) Insuficiente (B) Adequada (C) Inadequada (D) Precisa melhorar (B) Regular (C) Boa
- Justifique: \_\_\_\_\_
12. Qual a sua opinião a respeito da atuação da gestão escolar da sua UEB, em relação à modalidade EJA?
- (A) Insuficiente (B) Regular (C) Boa (D) Precisa melhorar
- Justifique: \_\_\_\_\_

13. Qual a sua opinião a respeito da atuação dos professores na sua UEB, em relação à modalidade EJA?

(A) Insuficiente (B) Regular (C) Boa (D) Precisa melhorar

Justifique: \_\_\_\_\_

14. Como você define o perfil do sujeito estudante da EJA da Semed?

---

### **BLOCO 3: ATENDIMENTO AO ALUNO**

15. Quanto à maneira como os sujeitos estudantes são acolhidos na sua UEB, você acha que é satisfatória ou precisa melhorar? E o que pode ser feito para aprimorá-la?

---

16. Na sua concepção, quais são os fatores intra e extraescolares que contribuem para que os sujeitos estudantes da EJA deixem de frequentar a escola?

---

17. Como você analisa o atendimento ofertado pelos professores aos alunos da EJA?

---

18. Qual a melhor maneira de motivar os estudantes a não evadirem, abandonarem ou desistirem dos estudos?

---

19. O que você tem feito para incentivar a permanência dos sujeitos estudantes da EJA na escola?

---

20. Quais aspectos você observa que a gestão escolar deve aprimorar para que esse problema da descontinuidade possa ser minimizado?

---

*Agradeço sua contribuição!*

*A pesquisadora*

## APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios e perspectivas da rede municipal de ensino de São Luís”** Nesta pesquisa, pretendemos compreender os desafios da permanência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial nas Unidades de Educação Básica (UEB) que sediam a modalidade, vinculadas à Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos (Saeja) da rede municipal de ensino de São Luís. O motivo que nos leva a estudar essa temática é investigar os desafios enfrentados pela Saeja para elevar a permanência dos alunos nas instituições que ofertam o Ensino Fundamental na rede municipal, apontando medidas que visem a atenuar essa realidade de evasão e não conclusão dos estudos regulares dos educandos.

Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e professores das UEB; e questionários direcionados aos alunos frequentes e infrequentes, objetivando encontrar as possíveis causas da não permanência na EJA. Não há riscos envolvidos na pesquisa. A pesquisa contribuirá para compreendermos quais são os motivos externos assim como os fatores internos que contribuem para que muitos alunos matriculados na referida rede de ensino não deem continuidade aos estudos, e encontrarmos formas de amenizar tal problema.

Para participar deste estudo, o (a) Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o (a) Sr. (a) tem assegurado o direito a indenização. O (A) Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como o (a) Sr.(a) é atendido (a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os

resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a). 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 pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao (à) Sr.(a). 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.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios e perspectivas da rede municipal de ensino de São Luís”** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

SÃO LUÍS \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Nome

Assinatura do participante

Data

---

Nome

Meg Cutrim Fernandes Santos

Data

**APÊNDICE G - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios e perspectivas da rede municipal de ensino de São Luís**”, realizada por mim, **Meg Cutrim Fernandes Santos**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender os desafios da permanência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial nas Unidades de Educação Básica (UEB) que sediam a modalidade, vinculadas à Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos (Saeja) da rede municipal de ensino de São Luís. Com a realização dessa pesquisa, após os resultados coletados, esperamos que esta possa ajudar a encontrar ações que reduzam o quantitativo de alunos que desistem de concluir seus estudos na EJA.

Caso o (a) Sr.(a) concorde na participação do menor, vamos pedir-lhe que responda ao questionário em anexo.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e o (a) Sr.(a) não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr.(a) como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que o (a) Sr.(a) queira deixá-lo participar agora, o (a) Sr.(a) pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato de não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma como ele é atendido.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será

fornecida ao (à) Sr.(a). 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 deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

SÃO LUÍS \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Nome	Assinatura do responsável pelo participante	Data
------	---	------

---

Nome	Meg Cutrim Fernandes Santos	Data
------	-----------------------------	------