

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

IVALDIR DONIZETTI DAS CHAGAS

**EVASÃO DA ESCOLA NA IDADE REGULAR E O RETORNO
PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

POUSO ALEGRE – MG

2021

IVALDIR DONIZETTI DAS CHAGAS

**EVASÃO DA ESCOLA NA IDADE REGULAR E O RETORNO
PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada à banca de defesa no Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), na Linha de Pesquisa “Formação do Profissional Docente, Práticas Educativas e Gestão da Educação” como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges

POUSO ALEGRE – MG

2021

CHAGAS, Ivaldir Donizetti das.

Evasão da escola na idade regular e o retorno para a Educação de Jovens e Adultos / Ivaldir Donizetti das Chagas; Orientação da Profa. Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges – Pouso Alegre: 2021.

111 f.

Inclui bibliografias. f. 94

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí – (UNIVÁS).

1. Evasão da escola na idade regular. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Fatores motivadores da evasão. 4. Ensino Médio. I. Medeiros, Mauricéia Costa Lins de (orient.). II. Borges, Rosimeire Aparecida Soares (coorient.). Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS. III. Evasão da escola na idade regular e o retorno para a Educação de Jovens e Adultos.

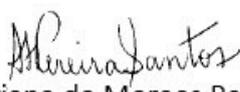
CDD: 370.11

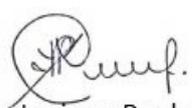
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “EVASÃO DA ESCOLA NA IDADE REGULAR E RETORNO PARA A EJA” foi defendida, em 25 de fevereiro de 2021, por IVALDIR DONIZETTI DAS CHAGAS, aluno regularmente matriculado no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98014932, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Recredenciamento pela Portaria MEC nº 1189, de 12/09/2012. D.O.U. de 13/09/2012, nº 198, Seção 1, p. 10/6


Prof. Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora


Prof. Dra. Adriana de Moraes Pereira Santos
Centro de Ensino Superior em Gestão, Tecnologia e Educação – FAI
Examinador


Prof. Dra. Lariana Paula Pinto
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico primeiramente a Deus, por mais essa vitória em minha vida, à minha esposa Alessandra Bueno Serafim das Chagas e às minhas filhas: Geruza Barbosa das Chagas e Jesua Barbosa das Chagas.

AGRADECIMENTOS

A Deus por mais esta oportunidade!

Aos participantes desta jornada:

Às Professoras Dra. Mauricéia Costa Lins de Medeiros, incansável e dedicada sempre e à Professora Dra. Rosimeire Aparecida Soares Borges, por sua competência e dedicação incondicionais no momento de orientação desta dissertação.

Aos Docentes do Mestrado em Educação da Univás por compartilharem seus conhecimentos com seus alunos.

Às docentes membros da banca examinadora: Professora Dra. Maria Inês Bustamante e Professora Dra. Adriana de Moraes Pereira Santos pelas contribuições.

À Reitoria da Univás, a todos os servidores, que sempre nos acolheram como uma família.

Ao IFSULDEMINAS - CAMPUS MUZAMBINHO, na pessoa do seu Diretor Professor Dr. Renato Aparecido de Souza e demais docentes e técnicos.

Aos meus colegas do mestrado... nossa família Mestrado Univas.

À Direção e professores e alunos da escola pesquisada, meus sinceros agradecimentos pela acolhida.

“Eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grandes novidades, o tempo não para, não para, não, não para”

O tempo não para - CAZUZA

CHAGAS, Ivaldir Donizetti das. **Evasão da escola na idade regular e o retorno para a Educação de Jovens e Adultos**. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2021.

RESUMO

Na atualidade, muitos jovens e adultos que evadiram da escola em idade regular estão retornando para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino que enfrenta muitos desafios no processo de inclusão de todos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade regular. Esse cenário motivou esta investigação, que teve como objetivo investigar os fatores que levam alunos do ensino médio em idade regular à evasão e ao posterior retorno para a conclusão desse nível de ensino na Educação de Jovens e Adultos. Esta pesquisa qualitativa e exploratória tem como fundamento estudos sobre essa temática e está respaldada na legislação vigente sobre o ensino médio e a EJA. Além do estudo bibliográfico e documental, foi feita uma pesquisa de campo em uma escola estadual do sul de Minas Gerais, com realização de um curso com os alunos da EJA ensino médio da escola pesquisada. Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário a esses alunos da EJA. Os resultados mostram que os alunos pesquisados evidenciaram fatores internos e externos à escola que causam a evasão do ensino médio em idade regular. Como fatores internos, destacaram: a dificuldade de aprendizagem, dificuldade na organização do tempo, cansaço por estudar no período noturno e a reprovação; e como fatores externos salientaram: a carga horária maçante de trabalho, problemas pessoais, necessidade de trabalhar, necessidade de ajudar a família, cansaço por estudar no período noturno, falta de apoio da família e mudança de residência. São resultados que estão em consonância com a literatura sobre essa temática e que apontam para a necessidade de adequação curricular nesse nível de ensino, de políticas públicas integradoras e de inclusão que venham possibilitar a melhoria da condição social e econômica das famílias e mediar situações vividas pelos alunos no sentido de minimizar as ocorrências da evasão. Os alunos pesquisados também apontaram fatores internos à escola que desencadearam a volta deles para o ensino médio na EJA, como o período de integralização reduzido e o interesse em concluir o ensino médio; e fatores externos para esse retorno, como a perspectiva de bom emprego, perspectiva de um futuro melhor, perspectiva de ingresso em curso superior, necessidade de formação para o trabalho e perspectiva de prestar concurso. Em suma, a EJA vem possibilitar uma oportunidade mais ampla que a conclusão do ensino médio, a formação de identidade e o desenvolvimento das potencialidades humanas em todas as dimensões.

Palavras-chave: Evasão da escola na idade regular. Educação de Jovens e Adultos. Fatores motivadores da evasão. Ensino Médio.

CHAGAS, Ivaldir Donizetti das. **School dropout at regular age and return to Youth and Adult Education**. 2021. 111 pp. Dissertation (Master in Education) - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2021.

ABSTRACT

Currently, many young people and adults who have escaped from school at a regular age are returning to Youth and Adult Education (EJA), a teaching modality that faces many challenges in the process of including everyone who has not had the opportunity to study at regular age. This scenario motivated this investigation, which aimed to investigate, characterize and understand the dropout of high school students at regular age and later return to completion at EJA. This qualitative and exploratory research is based on studies on this theme and is supported by the current legislation on high school and EJA. In addition to the bibliographical and documentary study, a field research was carried out in a state school in the south of Minas Gerais, with a course with the students of the EJA high school of the school studied. As a data collection instrument, a questionnaire was applied to these EJA students. The results show that the students surveyed showed factors internal and external to the school that cause dropout from high school at the regular age. As internal factors they highlighted: the learning difficulty, difficulty in the organization of the time, tiredness to study in the night and the failure; and as external factors pointed out: the dull workload, personal problems, the need to work, the need to help the family, tired of studying at night, lack of family support and change of residence. These are results that are in line with the literature on this theme and that point to the need for curricular adequacy at this level of education, integrating public policies and inclusion that will enable the improvement of the social and economic condition of families and mediate situations experienced by students in order to minimize evasion occurrences. The students surveyed also pointed out factors internal to the school that triggered their return to high school at EJA, such as the reduced period of enrollment and the interest in completing high school; and external factors for this return, such as the prospect of a good job, the prospect of a better future, the prospect of entering higher education, the need for training for the job and the prospect of competing. In short, EJA provides a broader opportunity than the completion of high school, the formation of identity and the development of human potential in all dimensions.

Keywords: Dropout from school at regular age. Youth and Adult Education. Motivating factors for evasion. High school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Depoimento sobre a relevância da EJA	21
Figura 2 — Lista de Códigos do MaxQda.	68
Figura 3 — Gráfico de frequência de Códigos do MaxQda	69
Figura 4 — Mapa de coocorrências de códigos.....	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Fatores que causam a evasão escolar.....	45
Quadro 2— Temas abordados nos módulos do curso realizado	54
Quadro 3 — Relações entre categorias temáticas.....	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Aulas, módulos e horas na área Linguagens na EJA Ensino Médio	60
Tabela 2 — Aulas, módulos e horas na área Matemática na EJA Ensino	60
Tabela 3 — Aulas, módulos e horas na área Ciências da Natureza na EJA Ensino Médio	61
Tabela 4 — Aulas, módulos e horas na área Ciências Humanas na EJA Ensino Médio	61
Tabela 5 — Aulas, módulos e horas por área EJA Ensino Médio.....	61
Tabela 6 — Total de aulas, módulos e horas por período da EJA Ensino Médio	62
Tabela 7 — Total de aulas, módulos e horas por período EJA Ensino Médio ..	63
Tabela 8 — Número de aulas semanais, número de aulas e horas semestrais na área Matemática na EJA Ensino Médio	64
Tabela 9 — Número de aulas semanais, número de aulas e horas semestrais na área de Ciências da Natureza na EJA Ensino Médio	64
Tabela 10 — Número de aulas semanais, número de aulas e horas semestrais na área Ciências Humanas na EJA Ensino Médio.....	65
Tabela 11 — Número de horas semestrais em Atividades Integradoras na EJA Ensino Médio	65
Tabela 12 — Carga Horária total nos três períodos do Ensino Médio modalidade EJA	66

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CONFITEA	Conferência Internacional de Jovens e Adultos
DESU	Departamento do Ensino Supletivo
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FAEPI	Faculdade Evangélica do Piauí
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PNAD	<i>Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
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
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEE	Secretaria Estadual da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU	Subsecretaria de Ensino Supletivo
SREs	Superintendências Regionais de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFEG	Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé
UNIFRAN	Universidade de Franca
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 MOTIVAÇÃO DO ESTUDO	18
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	25
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EJA NO BRASIL.....	25
2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ALUNOS: aspectos legais.....	32
2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MINAS GERAIS	38
2.4 A EJA E A EVASÃO ESCOLAR: estudos e fatores desencadeadores.....	41
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	48
3.1 LOCAL DO ESTUDO	49
3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO	50
3.3 A COLETA DE DADOS	51
3.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS.....	55
4 CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO NA EJA	58
4.1 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DA EJA NA ESCOLA PESQUISADA	60
5 EVASÃO DA ESCOLA EM IDADE REGULAR: conhecendo fatores	68
5.1 ALUNOS DA EJA E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A EVASÃO	70
5.1.1 “Carga Horária Maçante de Trabalho” e “Conclusão do Ensino Médio”	71
5.1.2 “Dificuldade na Organização do Tempo” e “Conclusão do Ensino Médio”	72
5.1.3 “Conclusão do Ensino Médio” e “Problemas Pessoais”	73
5.1.4 “Necessidade de Trabalho” e “Perspectiva de Ingresso em Curso Superior”	74
5.1.5 “Conclusão do Ensino Médio” e “Perspectiva de Ingresso em Curso Superior”	76
5.1.6 “Problemas Pessoais” e “Perspectivas de um Futuro Melhor”	77
5.1.7 “Perspectivas de um Futuro melhor” e “Necessidade de Trabalho”	78
5.1.8 “Dificuldade de Aprendizagem” e “Dificuldade na Organização do Tempo”.....	79
5.1.9 “Reprovação” e “Dificuldade na Organização do Tempo”	80
5.1.10 “Dificuldade de Aprendizagem” e “Problemas Pessoais.”	81
5.1.11 “Perspectiva de um bom Emprego” e “Conclusão do Ensino Médio”.....	82
5.1.12 “Necessidade de Trabalho” e “Dificuldade na Organização do Tempo”.....	83

5.1.13 “Necessidade de Trabalhar” e “Problemas Pessoais”	84
5.1.14 “Necessidade de Trabalhar” e “Conclusão do Ensino Médio”	84
5.1.15 “Reprovação” e a “Necessidade de Trabalhar”	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE A	103
APÊNDICE B	105
ANEXO A	108
ANEXO B	109
ANEXO C	110

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira foi sendo marcada pelo modelo elitista e imperialista, que a restringia às classes mais abastadas, em parte de nobres, em detrimento aos negros, índios e mestiços. As aulas régias eram realizadas em latim, grego, filosofia e retórica. Com ênfase na política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos) (STRELHOW, 2010). Dessa maneira, a história da educação brasileira registra o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes daquela época, e esse modelo veio se perpetuando através dos tempos e atendendo, vez ou outra, às necessidades relativas ao mercado de trabalho.

Para Gentile (1998, p. 104), a “[...] educação serve para o desempenho no mercado de trabalho e sua expansão potencializa o crescimento econômico”. Em contraponto, Libâneo (2012) evidencia que a educação deve ser entendida como um fator de realização da cidadania para a vida com qualidade, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social. Nessa mesma direção, Imbernón (2004) defende que o papel da educação é o de tornar as pessoas capazes de refletir e poder tomar suas próprias decisões, como cidadãos, sem serem manipuladas ou enganadas. Ainda afirma que o objetivo da educação é ajudar a libertar as pessoas, torná-las a cada dia menos dependentes dos poderes econômico, político e social.

A formação do Brasil está basicamente ligada à estruturação dos modelos de ensino, porque, desde os primeiros anos da “descoberta” pelos portugueses, a educação, e principalmente a educação de jovens e adultos, sofre com a falta de visão educacional, políticas públicas e investimentos. Para Moll (2009, p.13), é essa “lógica que permeia toda história brasileira: a lógica da centralização do poder e do saber nas mãos de alguns, em detrimento da maioria”.

A presente dissertação trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no nível médio de ensino, que no contexto educacional é uma opção ofertada nas escolas estaduais e municipais em praticamente todas as cidades do país. A EJA está garantida conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece em seu Art. 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996a, s.p.).

A EJA compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos baseados na prática profissional, citados no Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (SANTOS, 2015).

Segundo o Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2018, esta modalidade é oferecida em período noturno para o ensino fundamental e médio, computando 3,5 milhões de alunos. E, de acordo com os dados do INEP, são 7,7 milhões de alunos que estão no ensino médio (INEP, 2019). Estes dados permitem afirmar que quase a metade dos alunos que estão matriculados nos níveis fundamental e médio de ensino está na EJA. Assim, pode se inferir que a EJA, atualmente, tem sido um dos caminhos para os estudantes que abandonaram seus estudos em tempo regular retornarem às salas de aulas, reintegrando-se no ensino básico e qualificando-se para o mercado de trabalho (BRASIL, 2018).

Para Friedrich *et al.* (2010), a EJA é um modelo de educação reparadora e inclusiva que tem se mostrado positivo para o atual contexto educacional, auxiliando para uma queda substancial do número do analfabetismo no Brasil. Além disso, abriu oportunidades para aqueles que não estudaram na escola em idade regular, ou seja, não ingressaram ou se evadiram antes de concluir a escola básica. Nas palavras de Corte (2016), no atual contexto, mudou-se totalmente o perfil dos alunos da EJA, visto que muitos são jovens, adultos, idosos e alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), analfabetos e semianalfabetos ou com o ensino fundamental incompleto que estão buscando a escola na intenção de melhores condições de vida e melhores remunerações no mercado de trabalho.

A EJA está sendo, na atual conjuntura, uma das opções de os cidadãos voltarem a estudar, de recuperarem perdas do passado, de se qualificarem para o mercado de trabalho ou mesmo se prepararem para uma futura vida acadêmica. Essa modalidade de ensino oportuniza prosseguir em seus estudos, vislumbrando uma melhoria socioeconômica, política e cultural.

1.1 MOTIVAÇÃO DO ESTUDO

Na EJA, os idosos sempre retornam aos bancos escolares para aprender a ler e escrever e, em muitos casos, buscar a sociabilização com os demais alunos. Além disso, na EJA há uma aspiração dos que ingressam por uma escolarização que lhes permita a progressão profissional, sendo buscada tanto por adultos e jovens que atuam no mercado de trabalho como por aqueles que foram atingidos pelo desemprego (ZAGO, 2000). Para esse autor, o retorno é uma mobilização provocada pela ideia de que a retomada dos estudos poderá lhes garantir um lugar melhor ou mais qualificado no mercado de trabalho formal.

Assim, o abandono da escola em idade regular é o que leva as pessoas a procurarem a EJA para a continuidade dos estudos na escola básica. Segundo Espíndola e León (2002), a evasão e o abandono escolar no Brasil são um problema e sempre esteve ligada à questão do fracasso e da repetência, sendo no ensino fundamental e no ensino médio em número maior. Esse fenômeno é observado também em outros países da América Latina, como Bolívia, Chile, República Dominicana, Peru, Argentina, Colômbia, Panamá e outros, onde os adolescentes entre 15 e 19 anos de idade abandonam a escola em idade regular ainda no início do ciclo escolar.

De acordo com Neri (2009), vários estudos desenvolvidos sobre a evasão escolar levantam motivos pelos quais um adolescente ou jovem são levados a abandonar a escola. Para esse autor, tais estudos têm mostrado que a evasão e ou o abandono escolar estão intimamente relacionados com a pobreza financeira e, ainda, o trabalho infanto-juvenil e de adultos tem prejudicado a conquista de melhores níveis educacionais, o que vem acarretar prejuízos em relação à atuação profissional.

Quanto ao número de matrículas no Brasil observa-se que houve uma variação no ensino médio de 2014 até 2018. Em 2014, o número de matrículas era de 3.491.869 e foi para 3.545.988 em 2018 (INEP, 2019). Em relação ao

número de matrículas especificamente na EJA ensino médio no Brasil, este é de 1.437.833 (INEP, 2019). A rede estadual é responsável por 87,6% das matrículas da EJA, seguida da rede privada, com 9,3%, e da rede municipal, com 2,2% das matrículas em 2018. Os últimos dados de pesquisa sobre a taxa de abandono do ensino médio no Brasil de 2014 a 2018 mostram que caiu de 7,6% para 6,1% e de reprovações está em 10,6%. Em Minas Gerais, os dados revelam que houve uma queda no abandono de 8,6% para 7,2%, no entanto, a taxa de reprovação é de 13,3% e de insucesso tem se mantido alta, em 20,5%¹ (INEP, 2019).

O insucesso escolar, aliado a outros fatores, pode levar os alunos do ensino médio na idade regular ao abandono dos estudos ou à evasão escolar, o que, segundo Neri (2009, p.21), pode ser ocasionado por “indisponibilidade de serviços educacionais de qualidade e a falta de percepção acerca do futuro” e ainda pela necessidade de trabalhar precocemente. Para Silva Filho e Araújo (2017, p. 37), evasão é “[...] o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar [...]. A fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade” e abandono é a situação em que o aluno “desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte”.

A escolha por essa temática, além de sua relevância do ponto de vista social, é por ser muito significativa em minha vida, pois não consegui estudar em idade regular e voltei para finalizar os estudos na EJA. A metodologia das Histórias de Vida, com suas narrativas autobiográficas, possui uma imensa capacidade formativa, que vai além das metodologias somente investigativas, visto que permite ao professor (Profissional e Ser Humano) alcançar uma consciência refletida que lhe viabiliza compreender o que o faz ser docente, auxiliando-o em seu processo de aprendizagem e de formação, ser sujeito e objeto de sua formação. Tais narrativas podem ser escritas ou orais e devem sempre ser compartilhadas com os pares da profissão. Essas metodologias se tornaram importantes instrumentos de investigação da formação do professor.

[...] tais processos não se resumem aos cursos de formação inicial ou mesmo continuada, mas envolvem aspectos subjetivos e pessoais, de modo que pensar a formação do professor exige levar em consideração as experiências vividas na prática cotidiana da escola e fora dela; as escolhas, as tomadas de decisões e suas motivações, os

¹ O que se nota é que a evasão da EJA é computada junto à evasão dos alunos que estão no ensino médio regular. Assim, os dados não mostram somente taxas referentes à EJA, que é parte integrante do ensino médio.

desejos, as demandas, as trocas estabelecidas com os quais se relaciona, as crenças, os livros que leu, os filmes que viu, entre tantas e inumeráveis outras situações vivenciais. No trabalho com as abordagens biográficas, essas experiências não somente vêm à tona como são ressignificadas (ALVES; CALSA; MORELI, 2015, p. 87).

Desta forma, as abordagens autobiográficas auxiliam o docente, permitindo-lhe que tenha mais autonomia sobre sua própria formação e maior consciência de seus processos formativos. Compreender as próprias experiências possibilita-lhe que se transforme e reelabore suas vivências, tonando-se mais consciente no exercício de sua atividade (ALVES; CALSA; MORELI, 2015).

Considerando esses pressupostos, apresento uma breve história de minha vida, com destaque para aspectos de minha formação escolar e profissional até chegar à docência e ao Mestrado em Educação. Como é de se esperar no contexto da temática desta investigação, minha história de vida tem uma interseção com a modalidade EJA de educação.

Nasci em Muzambinho, Minas Gerais, em 22 de fevereiro de 1967, em uma casa próxima à antiga ponte do bairro Brejo Alegre, filho de Antônio Benedito das Chagas e Anézia Aparecida das Chagas. Naquele mesmo ano, quando eu tinha dois (2) meses de vida, minha família, muito pobre, humilde e residente na zona rural do município, decidiu mudar para São Paulo e a justificativa foi que meu pai queria melhorar de vida, como muitos que migraram para aquela cidade grande na época.

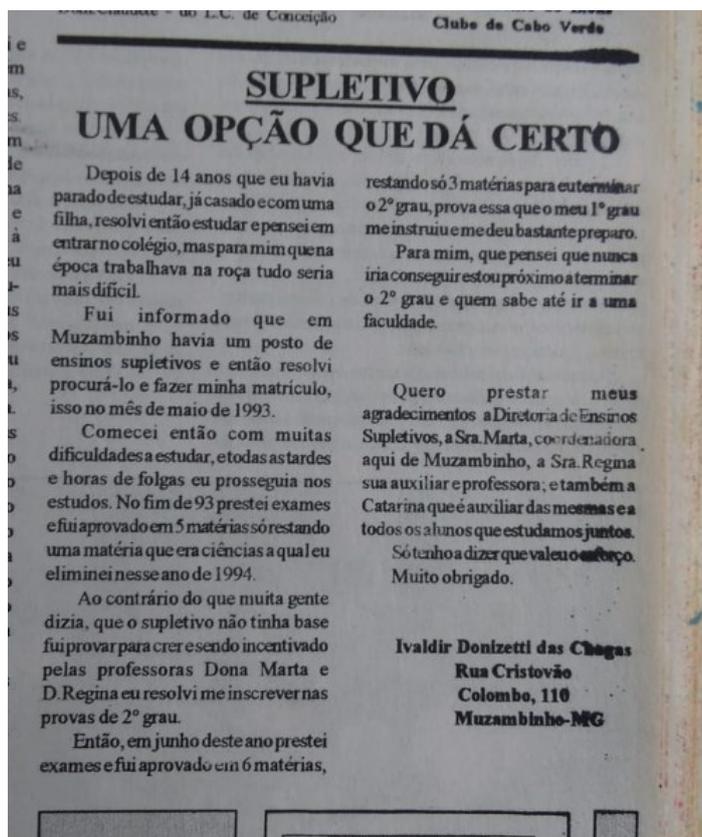
Em São Paulo, cresci no bairro Jardim Pery Alto, morando em uma favela daquelas, de barracos de madeira sem rede de esgoto, energia e água encanada. Com sete anos de idade, no ano de 1974, ingressei na Escola Estadual Rita Bicudo Pereira no mesmo bairro, na qual estudei até a antiga 4ª série (hoje 5º ano) do ensino fundamental. Na Escola Estadual Elza Saraiva Monteiro, no mesmo bairro de São Paulo, continuei os estudos e fiz a 5ª série desse nível de ensino e início da 6ª série.

Moramos nessas condições durante dez (10) anos e com meus 10 anos de idade minha família regressou de mudança para Muzambinho-MG, trazendo junto a minha transferência escolar. No ano de 1979, ingressei na 6ª série do ensino fundamental na Escola Estadual Prof. Salatiel de Almeida. Escola esta na qual desenvolvi a pesquisa de campo no segundo semestre de 2019.

Entretanto, como minha família era muito pobre e composta pelos meus pais e seus dez (10) filhos, tive que abandonar a escola no mesmo ano de 1979 para trabalhar e ajudar meu pai, que sofria de um problema de estômago e pouco conseguia trabalhar. Comecei trabalhando em sítios e fazendas, em viveiros de café, juntamente com empreiteiros de serviços rurais, e posso dizer que a vida de trabalhador rural, de um verdadeiro boia fria, foi árdua e por muitos anos. Quando estava com 26 anos de idade, decidi voltar a estudar, o que ocorreu no ano de 1993. Ingressei no curso Supletivo de primeiro grau e me formei em 1994.

Naquele mesmo ano, no dia 10 de dezembro de 1994, no Jornal A Folha Regional, ano IV, edição 201, foi publicada uma matéria intitulada “Supletivo, uma opção que dá certo”, em que dei um depoimento sobre essa oportunidade que tinha sido dada pelo EJA em minha vida, como mostra o excerto desse jornal constante na Figura 1.

Figura 1 — Depoimento sobre a relevância da EJA



Fonte: Jornal “A Folha Regional”, ano IV, edição 201.

No ano 2000, agora com 33 anos, casado e com duas filhas, me formei no segundo grau, terminando o ensino médio. O que posso dizer é que esse

curso Supletivo me deu base para realizar um concurso público na antiga Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho-MG, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), campus Muzambinho-MG, e fui aprovado, tornando-me funcionário público federal efetivo no ano de 1997, contando atualmente com 23 anos de carreira nessa instituição de ensino.

No ano de 2001, ingressei no curso de História da antiga Facig Faceg em Guaxupé-MG, hoje Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (UNIFEG), onde cursei durante dois (2) anos, entretanto, por falta de recursos financeiros, tive que interromper esse curso, vindo a concluir somente no ano de 2015 na Universidade de Franca-SP (Unifran). Mas a vontade de continuar os estudos prevaleceu e no ano de 2005 ingressei no 1º Curso Superior de Tecnologia em Cafeicultura no IFSULDEMINAS, campus Muzambinho-MG, me formando no ano 2008, e em seguida ingressei em um curso de Pós- Graduação *Lato Sensu* em Educação Ambiental pelo Instituto Pro Minas, concluindo em 2010. Ainda no ano de 2009, ingressei no Curso de Licenciatura para Graduados também no IFSULDEMINAS, campus Muzambinho-MG, tornando-me Licenciado em Química.

No ano de 2010, através de processo seletivo, atuei com Tutor no Curso Subsequente de Cafeicultura onde atuei até o ano de 2012, via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em 2011, ingressei como docente no IFSULDEMINAS, campus Muzambinho-MG, substituindo um professor que ficou doente, em turmas 2 do 3º ano do ensino médio integrado e uma turma de pós-médio durante um ano, em seguida fui aprovado em processo seletivo como professor no curso de Subsequente de Meio Ambiente à distância e dava aulas no Curso Técnico em Meio Ambiente Subsequente presencial, onde estive por 3 anos como titular. Nesse período, também ministrava aulas no Proeja, ensino médio, onde fiquei por quatro (4) anos. Posteriormente, em 2013, fui aprovado como professor no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em Muzambinho durante um (1) ano, na disciplina de Cafeicultura, e, no ano 2014, fui aprovado como professor no Pronatec na cidade de Caconde no Curso de Cafeicultura e, posteriormente, em Viveiricultura.

Em 2016, me formei em Teologia Licenciatura pela Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI), o que foi a realização de um sonho, e, no ano 2018 e início de 2019, ministrei aulas no Senac de Guaxupé em disciplinas ligadas a Agricultura

e Meio ambiente no Curso Técnico em Agronegócios. Não desistindo de estudar, naquele mesmo ano, realizei um MBA em Gestão Bancária e Finanças Corporativas; em 2019, ingressei no Mestrado em Educação da Univás.

Paralelo a tudo, como sempre gostei de ler e escrever, me tornei membro vitalício da Academia Muzambinhense de Letras, ocupando a cadeira de número 5, e tenho na atualidade 11 livros publicados. O que posso dizer é que todas essas conquistas iniciaram quando retornei aos bancos escolares no curso Supletivo para finalizar a escola básica, sendo que a EJA para mim foi uma abertura de portas para um emprego público federal, propiciando a continuidade de meus estudos e a formação acadêmica em Ensino Superior por parte de minhas filhas.

Este é somente um resumo, visto que realizei vários outros cursos que me agregaram conhecimento, mas o relevante é a oportunidade para agradecer a EJA, que me proporcionou recuperar o tempo perdido e me acolheu de forma inclusiva na educação, formação que foi a base e início para meu crescimento pessoal e profissional, culminando na formação para atuar como docente e, por esta razão, tenho muito amor pela EJA.

O que posso dizer, ancorado em Alves, Calsa e Moreli (2015), é que escrever sobre minha própria vida até me constituir docente atuante é um tipo de exercício que auxilia na formação continuada do professor. Para esses autores, as abordagens biográficas são aquelas voltadas à formação e que possibilitam compreender os professores como profissionais e como pessoas, ou seja, como as vivências influenciam suas vidas. Abordar histórias de vida ganhou força e interesse nos últimos 30 anos e tem articulado diferentes dimensões do conhecimento e auxiliado em pesquisas que abordam a formação de professores. Para esses autores, as estratégias de pesquisa voltam-se para estudos da prática docente na escola, não incluindo o contexto sociocultural no qual o professor está inserido, negando, assim, a sua identidade e o seu estilo de vida.

Alves, Calsa e Moreli (2015) mencionam também que é nessas abordagens autobiográficas, que, com o auxílio da memória, o professor constrói uma narrativa de si, misturando seu eu pessoal e o eu profissional, perpassando por caminhos vividos em seu trajeto. Ao registrar suas vivências, evidencia aquelas que o constituíram como docente.

Considerando os pressupostos colocados e pensando por essa lente, algumas questões nortearam esta pesquisa: quais são os fatores que desencadeiam a evasão de alunos na educação em idade regular? Quais os fatores motivadores para o regresso do aluno para finalizar o ensino médio na EJA?

Para responder a esses questionamentos, este estudo tem por objetivo investigar os fatores que levam alunos do ensino médio em idade regular à evasão e ao posterior retorno para a conclusão desse nível de ensino na Educação de Jovens e Adultos. Como objetivos específicos, buscou-se: a) Elaborar um contexto histórico da educação brasileira e da EJA no Brasil e no município pesquisado; b) Realizar um estudo da legislação educacional brasileira e, em específico, da relacionada à EJA no Brasil e no estado pesquisado; c) Levantar na literatura fatores que levam os alunos à evasão da escola básica; e d) A realização de um curso com os participantes da pesquisa para familiarização e confiabilidade no pesquisador e aplicação do questionário, instrumento de coleta de dados para conhecer suas percepções sobre a evasão da escola em idade regular no Brasil e retorno na EJA.

Como lócus desta pesquisa foi eleita a Escola Estadual Prof. Salatiel de Almeida, de Muzambinho-MG, onde a EJA foi iniciada no ano de 2005, tendo, portanto, 13 anos de existência e estando em atuante processo educativo, com uma turma com aproximadamente 35 alunos na modalidade de ensino médio noturno, ou seja, o 1º, 2º e 3º anos em 3 semestres, sendo cada semestre relativo a um ano, conforme consta melhor especificado na metodologia na seção 3 desta dissertação.

Além desta introdução, este estudo possui a seção 02, que trata da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, dos seus aspectos históricos, dos aspectos legislativos e da EJA no estado de Minas Gerais. Na seção 03, estão descritos os procedimentos da metodologia utilizada nesta investigação; a seção 04 trata do currículo do ensino médio na EJA a seção 05 aborda a evasão da escola em idade regular, os fatores e consequências da evasão e o retorno para a EJA; a seção 6 fecha com as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção são abordados os aspectos históricos da EJA no Brasil, fazendo-se um breve relato dos marcos principais que ocorreram. Além disso, trata da legislação sobre a EJA no Brasil e ainda sobre características da Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EJA NO BRASIL

O movimento da escola nova foi um movimento internacional que intentou renovar a educação com mudanças no papel dos professores, que deveriam ser mais orientadores da prática pedagógica, e o aluno, o centro do processo educativo. Esse movimento chega ao Brasil no início dos anos 1920 (SAVIANI, 2005). As aulas deveriam ser baseadas no cotidiano e interesse dos alunos, com metodologias em que eles pudessem perceber, observar e criar. A inovação pretendida para a educação, por esse movimento, era no sentido de ser mais humana e mais voltada à vida dos alunos que formariam na escola primária e não continuariam seus estudos (AZEVEDO *et al.*, 2010).

No ano de 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) com previsão para o ensino primário integral obrigatório e gratuito, que deveria ser estendido aos adultos; em 1938, o INEP, por iniciativa de Gustavo Capanema, então ministro da Educação e Saúde, e, em 1942, veio o Fundo Nacional do Ensino Primário, visando realizar programas que pudessem ampliar e incluir o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. O Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, regulamentou esse fundo e estabeleceu que 25% dos recursos seriam utilizados na EJA (BRASIL, 1945).

Nos anos 1940, um processo de qualificação para o mercado de trabalho já existia em escala menor, segundo Stephanou e Bastos (2005), o Brasil já iniciava um sistema de formação profissional técnica por meio das escolas técnicas agrícolas, existentes em vários estados, de reconhecida qualidade educacional, sendo que seus cursos estavam diretamente voltados para os vários setores da indústria: em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ficando aquém das necessidades de qualificação da maioria da população. Em 1946, o ensino supletivo foi previsto pela Lei Orgânica do Ensino

Primário, e no ano de 1947 surgiu o Programa de Serviço de Educação de Adultos (SEA), para atendimento às pessoas adultas no ensino educacional em todo o Brasil.

O SEA tinha como propósito reorientar e coordenar “trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos” (HADDAD; DI PIERRO, 2010, p. 111). Foi na década de 1950 que a EJA voltou a pautar as prioridades necessárias do país e a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos ficou evidente até finais dos anos 1950. De acordo com esse autor, a campanha surgiu em decorrência da imensa pressão internacional para erradicar o analfabetismo nas nações consideradas, até então, mais atrasadas.

No final da década de 1950, o movimento da escola nova mostrava visíveis sinais de esvaziamento, pois a ideia de mudanças pedagógicas acabou por não se concretizar por completo (SAVIANI, 1984). No âmbito político, veio em 1964 o governo militar, que provocou mudanças nos programas anteriores de alfabetização e letramento que, embora visassem uma transformação social e profissional, foram interrompidos em nome de mudanças rápidas (STRELHOW, 2010).

Iniciava um novo momento da educação brasileira, em que toda a luta do movimento da escola nova, dos pioneiros da educação, por décadas, foi praticamente transformada com a implantação de outra filosofia de educação, pautada no modelo do regime militar. Esse modelo, denominado tecnicista, surgiu nos Estados Unidos na segunda metade do século XX, iniciando no Brasil entre os anos 1960 e 1970. Tendo em vista o grande crescimento industrial da época, chamado de milagre econômico, que demandava muita mão de obra com melhor qualificação, o novo governo, de caráter ditatorial, decidiu pela implantação de um modelo mais apropriado para a formação de mão de obra, adotando uma educação de concepção tecnicista.

É importante lembrar que foi nesse período, especificamente em 20 de dezembro de 1961, a promulgação da Lei nº 4.024/61, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa Lei foi debatida e elaborada no contexto de redemocratização do país logo após a queda do Estado Novo (1937-1945) e foi reformulada posteriormente duas vezes, pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e pela Lei nº 9.394/96. Na Lei nº 4.024/61, foram então dispostas as

diretrizes gerais e as prescrições legislativas pelo Sistema Nacional de Educação.

Com essa Lei, houve uma descentralização, na qual à União cabia a função de coordenar a ação educativa em âmbito nacional e aos estados ficou reservada a incumbência de organizarem seus próprios sistemas, inclusive em todos os níveis e modalidades de ensino para a época. Essa nova concepção de educação ganhou espaço e começou a ser implantada no país. O aluno passava a ser considerado um produto do meio responsável pelo desenvolvimento do país. Essa nova tendência, a tecnicista, era estruturada no princípio da otimização: racionalidade, eficiência, produção e produtividade (FERREIRA JR; BITTAR, 2008).

A Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, em seu Art. 3º, aprovou o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, “sujeito a reformulações anuais, de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos”. Em seu Art. 4º, essa Lei estabelece que o Poder Executivo ficava autorizado “a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de duração indeterminada” (BRASIL, 1967, s.p.).

Novas reformas no ensino foram realizadas nesse período no Brasil com a promulgação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (BRASIL, 1968). Para Manfredi (1993), durante a década de 1970, essa concepção tecnicista foi predominante no Brasil, influenciando principalmente órgãos governamentais que eram as instâncias que definiam a política e o planejamento educacional.

Nesse período, a Lei nº 5.692/71 fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, estabelecendo grandes mudanças na estrutura do ensino no país. Nessa Lei, novas regras para os ensinos de 1º e 2º graus oficializando o ensino supletivo para atender jovens e adultos nessa nova modalidade de ensino; em seu Capítulo IV, “Do ensino supletivo”, especificamente em seus Art. 24 e Art. 25, estabeleceu que:

O ensino supletivo terá por finalidade: a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria; b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Parágrafo único - O

ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em Lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. §1º- Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam (BRASIL, 1971, p. 59).

O Ensino Supletivo foi um projeto de escola do futuro, em conformidade com a modernização socioeconômica dos anos 1970, apresentado à sociedade brasileira. Não estava direcionado aos interesses de determinada classe e, sim, deveria atender à dinâmica de atualização da educação. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), três foram os princípios estabelecidos com características do Ensino Supletivo:

O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão de obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira “idéia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização”.

Dessa maneira, acabou por se contrapor às experiências realizadas anteriormente e pelos movimentos de cultura popular, que colocaram foco em características e metodologias referentes ao grupo social de acordo com sua condição de classe. Assim, o Ensino Supletivo deveria priorizar soluções técnicas, de modo a deslocar-se do enfrentamento da exclusão de grande parte da sociedade pelo sistema escolar (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em meados de 1972, o documento *Adult Education in Brazil* foi expedido pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura com destino a III Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Tóquio, Japão. Nessa Conferência, considerou-se como premissa que a Educação de Adultos deveria ter a aprendizagem ao longo da vida como elemento essencial (BRASIL, 2020).

Em 1973, foi criado o Departamento do Ensino Supletivo (DESU) do Ministério da Educação (MEC), responsável pelos programas federais inerentes

ao Ensino Supletivo até 1979, quando esse Departamento foi transformado em Subsecretaria de Ensino Supletivo (SESU). De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), os principais programas desenvolvidos em âmbito federal naquele período, foram referentes à modalidade de Suplência. Esses autores remetem também ao âmbito estadual e municipal dos cursos supletivos:

Foi no âmbito estadual que o ensino supletivo se firmou, reinando, no entanto, a diversidade na sua oferta. [...] Na esfera municipal, [...] a ação dos municípios no campo da Suplência se resumiu aos convênios mantidos pelas prefeituras com o MOBREAL para o desenvolvimento de programas de alfabetização (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.119).

A partir de meados da década de 1980, com governo civil, houve uma ruptura com a política de EJA com a extinção do MOBREAL. Assim, em 1985, foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), que assumiu o compromisso de articular a política nacional de educação de jovens e adultos, juntamente com o subsistema de ensino supletivo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Ainda nessa década, o processo de revitalização da EJA refletiu-se na Constituição de 1988 que, em seu Art. 208, garante:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996);

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988, s.p.).

A Constituição de 1988 ainda estabeleceu que as receitas tributárias devem ser descentralizadas em favor dos estados e municípios, com vinculação de recursos para desenvolver e manter o ensino, uma base para a expansão e melhoria na escolarização de jovens e adultos nos anos subsequentes (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No início dos anos 1990, a EJA passa a incluir também as classes de alfabetização inicial, o que é um grande avanço educacional, pois buscava apenas a inclusão daqueles já alfabetizados. Entretanto, para a EJA,

[...] estudos convergem sobre o fato de que a intensificação do processo de municipalização e a expectativa de que o financiamento, conforme determinado por força da Constituição Federal, impulsionariam a ação dos governos para ampliar as matrículas de pessoas jovens e adultas com frágil perfil de escolarização, não se concretizaram na extensão prevista (ALVARENGA, 2016, p. 127).

Na década de 1990, devido aos avanços tecnológicos e industriais do mundo contemporâneo, ocorrem consecutivamente mudanças no plano da educação para atender à nova demanda de profissionais mais qualificados. Foi um período em que acontecem com mais intensidade mudanças nas relações de trabalho e produção, com novas transformações em nível mundial (FARIA, 1992). Com o novo governo, no ano de 1990, a Fundação Educar foi extinta, uma medida que marca a descentralização da escolarização básica de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, tendeu ao crescimento contínuo a participação dos estados nas matrículas de alunos jovens e adultos no ensino fundamental II e no ensino médio (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

As mudanças que ocorreram nas últimas décadas, a partir de 1990, passam a exigir dos trabalhadores uma formação escolar básica, antes dispensável, e, para tanto, passam a ser exigidos da população estudo e preparo para tal (FRIEDRICH *et al.*, 2010). Os empregos no segmento industrial e tecnológico passaram a exigir maiores requisitos de formação específica e educacional dos trabalhadores, o que implicou em uma readaptação da formação dos trabalhadores, de modo a atender às mudanças em técnicas de automação e de organização. Petit e Ferreira (2002) já referiam que no Brasil havia grande deficiência na educação básica e na formação geral da população. Houve, assim, a necessidade de mudar o perfil da qualificação profissional do trabalhador e adequá-lo para o momento vigente, diminuindo a importância das habilidades específicas e aumentando as exigências em relação a uma combinação de atributos.

Outros programas em prol da alfabetização foram criados para dar suporte à EJA (CATELLI JR., 2014). O Programa Alfabetização Solidária (PAS) objetivou desenvolver um movimento nacional para reduzir os índices de analfabetismo, sendo destinado ao público juvenil. De acordo com Barreyro (2010, p. 188), esse Programa não atingiu o que se pretendia:

[...] priorizou critérios de menor custo, empregabilidade temporária e filantropia. Também induziu subjetividades diferentes daquelas que definem os analfabetos como sujeitos de direito. Assim, recuperou tanto o discurso assistencialista da ajuda quanto a tutela, por meio da adoção de adultos, e, finalmente, definiu os seus alunos como atendidos e banalizou a figura do alfabetizador.

A criação de um novo programa para dar seguimento a uma educação reparadora e inclusiva, no entendimento de Friedrich *et al.* (2010), foi o Programa Brasil Alfabetizado, em 2003. Estabelecido pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e reorganizado pelo Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007, o objetivo desse Programa é:

[...] a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos (BRASIL, 2007, s.p.).

Voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, foi desenvolvido para ser realizado em todo o território nacional, atendendo municípios que apresentem alta taxa de analfabetismo (BRASIL, 2019). Em contrapartida, os municípios recebem “apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos” (BRASIL, 2019, s.p.). O objetivo desse Programa é:

[...] 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. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida (BRASIL, 2019, s.p.).

Esse Programa é uma nova frente, organizada para apoiar financeiramente e tecnicamente os estados, municípios e Distrito Federal em projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos, com destinação de verbas para os municípios, educandos da EJA que se preocupam em concluir seus estudos.

Para Oliveira (2011), a finalidade desse programa é criar oportunidades de alfabetização para jovens e adultos e contribuir para sua inserção na EJA, sendo um amplo movimento de mobilização por parte do governo e da sociedade, pois objetiva a erradicação do analfabetismo.

Observa-se que os projetos educacionais que nortearam a EJA durante sua história sofreram influência de interesses das classes dominantes, o que impactou diretamente no processo da educação popular. De acordo com o documento base do Ministério da Educação (BRASIL, 2007a, p. 9):

[...] a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, como modalidade nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado. No entanto, as políticas de EJA não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais que vêm alargando a oferta de matrículas para o ensino fundamental, universalizando o acesso a essa etapa de ensino ou, ainda, ampliando a oferta no ensino médio, no horizonte prescrito pela Carta Magna. As lutas sociais têm impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação, processualmente instaurando a dimensão de perenidade nas políticas, em lugar de ofertas efêmeras, traduzidas por programas e projetos.

Ainda é notório que a EJA está em segundo plano em relação aos investimentos em outros segmentos de ensino, conforme afirmam Gouveia e Silva (2015). O horizonte que se busca aponta para a perenidade da ação proposta para a EJA, sua consolidação para além de um programa educacional, sua institucionalização como uma política pública que integre a educação profissional com a educação básica, pois o EJA tem sempre ficado além de suas expectativas.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ALUNOS: aspectos legais

A Constituição Federal de 1988, mais conhecida como Constituição Cidadã, trouxe em seu arcabouço alguns Artigos tratando da EJA, como é o caso do Art. 205, que assevera que a educação, “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o que inclui os jovens e os adultos (BRASIL, 1988, s.p.). A EJA está também garantida pela Lei nº 9.394/96, LDB, que estabelece em seu Art. 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular,

oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996a, s.p.).

Assim, a EJA passou a ser o modelo de ensino da rede escolar pública brasileira que recebe e acolhe a todos os jovens e adultos que não conseguiram completar ou prosseguir nos anos de estudo da educação básica em com sua idade apropriada, por qualquer variável que seja o motivo. Para Andriola (2014, p. 171), a EJA, surge “[...] no Brasil com a finalidade de atender a todas as pessoas que não tiveram a possibilidade de concluir seus estudos no período correto”. De acordo com Griffante e Bertotti (2013), no geral, seu público é composto de trabalhadores e trabalhadoras, na sua maioria de serviços braçais e manuais com pouca qualificação ou sem qualificação profissional, com longas jornadas diárias de trabalho, causando grande cansaço físico e mental, o que impede a sua permanência e desempenho escolar na escola em idade regular.

A Lei nº 9.394/96 também traz o Art. 1º, no inciso II, que estabelece que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Nas palavras de Pereira e La Fare (2011), é a educação entrelaçando-se com o trabalho. A EJA é a modalidade educacional que já relaciona os conteúdos escolares com o mundo do trabalho exercido pelos educandos, numa visão de educação e preparação para as exigências do mercado.

No Art. 3º, inciso VII da Lei nº 9.394/96, faz-se referência à oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, com garantia de condições de acesso e permanência na escola aos que forem trabalhadores. Já o Art. 27 da Lei nº 9.394/96 apresenta os conteúdos curriculares apropriados para a educação básica:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 1996, s.p.).

Observa-se que são conteúdos que podem auxiliar os alunos da EJA do nível fundamental de ensino em uma formação para a cidadania. A seção V da Lei nº 9.394/96, totalmente direcionada à EJA, revela avanço e reconhecimento da relevância desta modalidade de ensino. Em seu Art. 38, garante:

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.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

1.no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; 2.no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996a, s.p.).

Desta forma, a EJA poderá ser concluída também a partir de exames supletivos que estarão em acordo com a base curricular nacional, mas para isto devem ser obedecidas as idades estipuladas: para ensino fundamental, ser maior de quinze anos e, para o ensino médio, ser maior de dezoito anos. Também o parágrafo 2 desse Art. 38 da Lei nº 9.394/96 garante, por meio de exames, os conhecimentos e habilidades adquiridas pelos educandos por meios informais. No Brasil, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1992 a 1998), o aumento do nível de escolarização focou no ensino fundamental e “aproximou a meta da sua universalização, graças, sobretudo, à destinação exclusiva dos recursos do FUNDEF a esta etapa da Educação Básica”. Ao mesmo tempo, “excluiu das ações de prioridades a educação infantil, a educação de jovens e adultos e o ensino superior” (ALVARENGA, 2016, p. 126).

Segundo o documento base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BRASIL, 2007b), a educação precisa de recursos e financiamento organizados, uma previsão de orçamento, projeção de crescimento da oferta em relação às demandas e ações políticas continuadas, mesmo com as mudanças de gestões governamentais.

[...] O PROEJA tem seus alicerces na convergência de três campos da Educação, que consideram: a formação para atuação no mundo do trabalho (EPT); o modo próprio de fazer a educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos (EJA); e a formação para o exercício da cidadania (Educação Básica) (BRASIL, 2007b, p. 27).

Acontece que, no ano de 1996, segundo Carvalho (2014), houve um veto à inclusão da matrícula de EJA, no cômputo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14/96, e sua regulamentação está na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no Fundef² interpretaram que o número de alunos com baixo perfil de escolarização e analfabetos representavam gastos desnecessários, enfraquecendo a viabilidade deste modelo no Ensino Fundamental para o período.

Ao incluir todas as etapas e modalidades que compõem a educação básica, o Fundeb acabou favorecendo a EJA, que resultou, portanto, inclusa neste novo fundo, algo que não ocorria antes. Tal inclusão trouxe um novo alento para esta modalidade educativa. Afinal, ter-se-ia, a partir deste momento, uma garantia de recursos para os municípios ou estados que resolvessem cumprir com suas obrigações e manter ou abrir novos cursos de EJA, em todo o país (CARVALHO, 2014, p. 636).

A EJA passa, a partir de então, a ser gestada pelo FNDE, conforme estabelece o Art. 24 § 13:

Aos conselhos incumbe, também, acompanhar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos e, ainda, receber e analisar as prestações de contas referentes a esses Programas, formulando pareceres conclusivos acerca da aplicação desses recursos e encaminhando-os ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (BRASIL, 2007, s.p.).

A partir desse momento, a EJA fica a cargo do provisionamento financeiro dos estados e municípios da federação, responsáveis pelo seguimento do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, conforme o Art. 10, que coloca:

A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

Inciso XVI -educação de jovens e adultos com avaliação no processo.
Inciso XVII -educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo (BRASIL, 2007).

² “Ao desconsiderar as matrículas da EJA no repasse de verbas, o Fundef marginalizou ainda mais a educação oferecida à população jovem e adulta, mantendo o descaso com que esta modalidade de ensino tem sido tratada pelo poder público” (CARVALHO, 2009).

O poder público educacional constituído através de seus representantes precisa admitir que a EJA é uma modalidade que deve ser respeitada como tal, pois seu objetivo não é apenas alfabetizar, vai muito além, busca formar as pessoas independentes para tomarem suas decisões, serem críticas, emancipadoras e engajadas na sociedade (SANTOS *et al.*, 2015).

De acordo com a Declaração de Hamburgo de 1997, poder pensar a perenidade de uma política educacional pressupõe admitir uma condição humanizadora da educação, que vai muito além da escolarização e não está apenas atrelada a tempos próprios e faixas etárias determinadas, mas acontece ao longo da vida (IRELAND; MACHADO; PAIVA, 2004).

No caso da EJA, tem-se o exemplo do Proeja, que mostra o interesse de vinculação da educação profissional à educação básica por meio do princípio à integração curricular. O Documento-Base do Proeja (BRASIL, 2007a, p.13) evidencia o objetivo, de através da EJA, alcançar,

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa.

A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. Nessa direção, a EJA tem um “[...] compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral”, de forma que os alunos dessa modalidade possam aprimorar “sua consciência crítica”, e adotar atitudes éticas na direção de desenvolver a autonomia intelectual (CURITIBA, 2006, p. 27).

Segundo o Documento-Base do Proeja (BRASIL, 2007), não se pode submeter a cidadania do homem somente à inclusão no mercado de trabalho, mas assumir essa formação do cidadão que trabalha e produz não somente à manufatura. Neste mundo do trabalho e da grande escala produtiva, não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que todo cidadão constrói, do mais simples, até o mais complexo, nessa revolução moderna da ciência e da tecnologia, que força o mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho, é que surge uma verdadeira revolução industrial.

Hoje, com o declínio do número de postos de trabalho, obriga-se a redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito a, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda.

Uma reflexão sobre a educação aponta para a educação de adultos como resultado da ineficácia do Estado em garantir, por meio de políticas públicas adequadas, a oferta e a permanência da criança e do adolescente na escola. Sendo assim, as iniciativas em EJA, em sua grande maioria, caminham na marginalidade do processo educativo brasileiro e as questões mais incisivas no tocante a esta afirmação dizem respeito às propostas de governo criadas de acordo com as necessidades políticas de cada sistema ideologicamente dominante (FRIEDRICH *et al.*, 2010, p. 405).

Do ponto de vista institucional, o que faz a escola, e que sempre vem fazendo, é a escolarização formal, a formação de base para continuar. Embora as expectativas sejam quase as mesmas por parte de jovens e adultos, cabe à EJA repensar o papel que deve desempenhar para mobilizar esses sujeitos à retomada de seu percurso educativo, segundo o documento do XV Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFITEA) (BRASIL, 2009).

Os objetivos e metas da educação no país são revistos periodicamente pelo MEC. Assim, as instituições escolares são responsáveis por alfabetizar e formar o adulto trabalhador, tanto para a futura vida acadêmica quanto para o mercado de trabalho. A EJA tem percorrido esse caminho, a fim de garantir metodologias adequadas às pessoas com esse perfil. De acordo com Alves e Backes (2016), a modalidade da EJA vem contando com a realização de eventos, congressos, fóruns e troca de experiências. Todos os movimentos em prol da EJA têm sido importantes no sentido de ampliar a alfabetização, integrar, socializar esses alunos, que muitas vezes se encontram marginalizados, promovendo uma reestruturação dessa modalidade de ensino, a fim de cumprir a missão da educação.

Essa função reparadora da EJA abre as portas ao adulto analfabeto e à possibilidade de ele estar em pé de igualdade e ter as mesmas chances em uma sociedade que, muitas vezes, marginaliza e exclui esses indivíduos do mundo escolar (CRUZ; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2012). Essa é a meta da EJA: não ser apenas aquela que o aluno vai para pegar o diploma, ou ser a educação que

treina empregados, ela deve ser a formadora e transformadora de cidadãos brasileiros, conforme nos coloca a revista eletrônica da Educação:

O objetivo da Educação de Jovens e Adultos, diferentemente de outras políticas de alfabetização de adultos, não deve ser apenas a certificação ou o treinamento para o mercado de trabalho; deve, sim, oferecer formação profissional continuada. Deve ter significação maior, possibilitar uma formação geral do indivíduo, dando a ele o direito de entender e intervir na sociedade na qual está inserido, o direito de tornar-se cidadão. Deve também possibilitar o desenvolvimento de talentos (CRUZ; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 6).

A EJA tem essa função reparadora quanto ao passado, formadora, pois o aluno consegue um título, qualificadora, pois com um ensino médio se qualifica para o mercado, equalizadora, no sentido da inclusão dos alunos nessa modalidade de ensino, e de proporcionar ao adulto e analfabeto, ou ao que rompeu seus estudos, uma nova chance de adquirir e desenvolver novas competências para a vida (ALVES; BACKES, 2016).

2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MINAS GERAIS

A Resolução SEE nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016, “dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA nos cursos presenciais nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2016). Nesse documento, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais considera o diálogo travado com a comunidade escolar no decorrer da Virada Educação; o diálogo estabelecido com alunos e profissionais da educação em Rodas de Conversas no âmbito dos Territórios de Desenvolvimento; reflexões realizadas no Grupo de Trabalho responsável por analisar e discutir o Ensino Médio; e sugestões provenientes de encontros de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Assim sendo, em seu Art. 1º, estabelece que a Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, oferecida em cursos presenciais em escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, “destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade de direito” (MINAS GERAIS, 2016, p.1). No Art. 2º, trata da idade mínima para a matrícula na EJA, sendo de 15 anos no Ensino Fundamental e de 18 anos no Ensino Médio.

Em relação à organização dos cursos presenciais que oferecem a EJA, o Art. 3º em seus parágrafos estabelece:

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

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

§3º - Curso presencial do Ensino Médio, com duração de 01 (um) ano e meio, organizado em 03 (três) períodos semestrais, com carga horária total mínima de 1.200 horas (MINAS GERAIS, 2016, p.1).

A Resolução nº 2.843/2016 da Secretaria Estadual de Educação (SEE), em seus Art. 3º, 4º e 5º, trata da carga horária para essa modalidade de ensino, estabelecendo que a proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos/EJA deverá observar o número de módulos-aula e a carga horária diária da EJA noturno será de 4 (quatro) módulos de 45 (quarenta e cinco) minutos, com início às 19 (dezenove) horas e encerramento às 22 (vinte e duas) horas e 15 (quinze) minutos.

No Art. 5º ainda consta que as Superintendências Regionais de Ensino (SREs) e as escolas, para melhor gerenciarem o transporte escolar e considerar situações específicas locais, poderão alterar o horário de entrada e saída do turno noturno, mantendo o interesse e garantindo a presença dos alunos posteriormente a justificativas aprovadas pelo Diretor da SRE.

Em 2019, a Resolução SEE nº 4.234, de 22 de novembro de 2019, dispôs “sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2019, p. 1). Em seu Art. 1º, a referida Resolução “define as matrizes curriculares que serão adotadas pelas escolas estaduais de Minas Gerais nos diferentes níveis e modalidades de ensino”. No Parágrafo único, o Art. 1º apresenta a matriz curricular como “a organização dos componentes curriculares e da carga horária, distribuídos em módulos-aula” (MINAS GERAIS, 2019, p. 1).

Nessa Resolução, é apresentado sobre a EJA, conforme direito daqueles que não estudaram na idade prevista em Lei, pelo Art. 11:

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, modalidade de Educação Básica ofertada nas escolas estaduais de Minas Gerais, destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria prevista em lei” (MINAS GERAIS, 2019, p. 1).

O §1º desse Art. 11 estabelece que “a carga horária diária da Educação de Jovens e Adultos será de 4 (quatro) módulos-aula de 50 (cinquenta) minutos, distribuída em 20 (vinte) semanas letivas semestrais”. Mais especificamente, trata também da organização curricular da EJA Ensino Médio e, em seu Art. 15, estabelece que “A EJA Ensino Médio será organizada em 03 (três) períodos semestrais com carga horária de 400:00 (quatrocentas horas) e deverá seguir a matriz curricular” (essa matriz será analisada na subseção 4.1).

O parágrafo único desse Art. 15 determina que “o componente curricular Projeto de Vida será registrado no Diário Escolar Digital, estabelecendo a participação e entrega de portfólio pelos estudantes conforme proposta organizada pela escola e orientações da SEE/MG” (MINAS GERAIS, 2019, 2019, p. 2).

Segundo Castro e Martino (2018), no Ensino Médio, as aulas do componente curricular Projeto de Vida objetivam despertar nos alunos o interesse por um projeto de vida e metas inerentes a uma vida pessoal equilibrada, de modo que possam identificar uma futura profissão e estabelecer relações proativas com o mundo em que se insere. Nesse componente curricular, os alunos constroem um portfólio, momento no qual os alunos têm oportunidade de revisar sua história de vida e o próprio percurso escolar,

[...] com olhos para os pontos positivos e estratégias para superar as dificuldades e crenças limitantes que os impedem de avançar como pessoas melhores e melhores desempenhos no estudo, com vistas a conseguir a percepção de seus potenciais pessoais e fragilidades e, assim, definirem as habilidades que ainda precisam ser desenvolvidas a fim de realizarem seus sonhos e elaborar seus Projetos de Vida a partir da experiência vivida (CASTRO; MARTINO, 2018, p. 1).

Para esses autores, pensar e construir um projeto de vida pode auxiliar a reverter a situação observada no contexto nacional, no qual jovens e adultos buscam o saber formal, objetivando alcançar resultados satisfatórios decorrentes da formação. Trabalhar com os alunos o projeto de vida pode ajudar a reverter a evasão escolar registrada no país ao longo da história da educação brasileira (CASTRO; MARTINO, 2018). Pode ser um caminho para manter os alunos na escola e provocar a motivação que os leve à continuidade dos estudos nos diferentes níveis de ensino.

2.4 A EJA E A EVASÃO ESCOLAR: estudos e fatores desencadeadores

Embora a EJA tenha objetivos de alfabetizar e formar aqueles que não estudaram em idade regular, há um problema que atinge essa modalidade de ensino, que é a evasão escolar. Há aqueles alunos que evadem da própria EJA Ensino Médio, para a qual posteriormente retornam. De acordo com Siqueira (2004), para os alunos da EJA, trabalhar e estudar ao mesmo tempo é uma realidade muito difícil e neste momento contraditória, sendo o trabalho uma necessidade para sobrevivência. Assim, não se pode parar de trabalhar para estudar, e o estudo é realizado nas horas de folga, mesmo que estejam muito cansados, o que acaba por dificultar mais ainda, mesmo sabendo que o estudo pode trazer mudanças em relação ao futuro profissional.

A evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino, que chegam ao exercício de expedientes maquiadores dos números de matrículas, já considerando o alto índice de evasão (DIGIÁCOMO, 2005). Abrangendo todos os segmentos da educação, a evasão escolar tem várias vertentes e motivos que levam os alunos jovens e adultos a evadirem e abandonarem a sala de aula, conforme relata Fernandes (2017, p. 72):

[...] os indicadores da evasão escolar no PROEJA estão relacionados à incompatibilidade entre trabalho e horário dos cursos ofertados; inadequações do currículo; dificuldades com os conteúdos curriculares; formação de professores; transporte; fatores socioeconômicos; questões familiares e reprovação/repetência. Ante essa diversidade de implicações, a evasão escolar é elucidada pelos pesquisadores como uma questão complexa. Eles discutem que essa é uma realidade presente nas várias modalidades e níveis de ensino e não se restringe unicamente à EJA, apesar de se ter índices bem mais expressivos nessa modalidade de ensino.

Para Fernandes (2017), a evasão escolar pode ser interpretada como uma fuga, ou escape, dos estudos em qualquer nível de ensino. Essa é a situação em que mesmo o aluno estando matriculado em um curso ele deixa de frequentá-lo.

Carvalho (2009) buscou identificar os fatores relevantes do abandono e do retorno à escola, apontando para problemas dentro e fora da escola. Foram considerados como os principais fatores do abandono: necessidade do discente trabalhar, mudança de residência e morar longe da escola, não conseguir conciliar os horários de trabalho e das aulas, a pressão da família para ajudar na

renda financeira, dificuldade no relacionamento aluno- professor, a dificuldade com os conteúdos de Matemática, falta de um currículo mais próximo do aluno e até as más condições físicas das escolas.

Nóbrega (2006) aponta a baixa escolaridade da família como um dos principais fatores para a evasão do aluno da escola, pois desta forma a família não consegue acompanhar as atividades escolares do aluno no dia a dia. Para essa autora, a família tem um papel relevante na vida escolar do aluno e deve ser capaz apoiá-lo e orientá-lo para que consiga cumprir suas atribuições básicas na escola e tomar decisões que forem necessárias. Nesse sentido, entende-se que a família precisa prestar suporte ao aprendizado básico e desenvolvimento do estudante, prestando apoio às necessidades que apresenta em casa e na escola, ou seja, a família precisa viver a escola junto com o filho.

Para Araújo (2012), as principais características e os fatores da evasão de alunos da EJA Ensino Médio são intra e extraescolares, como o cansaço físico devido a jornada de um dia longo de trabalho, o custo do transporte para a escola, pois muitas vezes falta dinheiro, os horários dos cursos ocorrem em hora de trabalho desse aluno, e a falta de um currículo mais adequado à realidade do aluno. De acordo com Riffel e Malacarne (2010, p.1), a evasão significa “[...] o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar”. Em se tratando de evasão escolar, pode ser considerada como fuga ou abandono da escola para a realização de outras atividades em outros locais.

Narciso (2015, p. 221) apresenta fatores que mostram motivos para que os alunos sejam levados ao abandono escolar:

Os fatores que contribuem com o abandono escolar são de diversas ordens, dentre eles destacam-se: reprovação, notas baixas, problemas com a instituição, conflitos na relação aluno-professor e aluno-aluno, problemas pessoais e familiares, problemas de saúde, dificuldade financeira, necessidade de trabalhar, desinteresse pelo curso, ausência de perspectivas futuras, conhecimento limitado dos componentes curriculares das séries anteriores, dificuldade de acesso à instituição, estrutura física da escola deficitária, indisciplina, incompatibilidade de horário entre trabalho e estudo, violência, dentre outros.

Assim sendo, a evasão pode ter relação com a necessidade de ingressar no mercado de trabalho. O estudo de Narciso (2015) evidencia alguns dos principais motivos que levaram os estudantes a evadir e abandonar a escola,

como resultado de uma pesquisa realizada em uma instituição de ensino no norte de Minas Gerais. Motivos esses que por vezes se relacionam com a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, problemas com saúde, problemas de ordem financeira, dificuldade na aprendizagem de conteúdos estudados, alta taxa de ausências das aulas, desinteresse pelo curso, falta de perspectivas, problemas com a instituição, como: com professores, qualidade do ensino etc. No topo da lista da evasão estão as notas baixas e a reprovação no curso.

É importante lembrar que os fatores estão entrelaçados, pois, quando o estudante abandona a escola, há vários determinantes e não um único fator responsável. A escola acaba por promover a exclusão do aluno se ele for oriundo de classe social menos favorecida. O sucesso escolar desse aluno está ligado ao suporte e apoio da família (NARCISO, 2015).

Soares *et al.* (2015, p.770), em seu estudo, traçaram um perfil geral dos jovens que podem ser considerados mais vulneráveis à evasão do ensino médio, quais sejam:

[...] os de menores condições econômicas, os do sexo masculino, os que apresentam histórico prévio de reprovação, abandono e baixo desempenho acadêmico, os que apresentam desinteresse e falta de motivação e participação nas atividades escolares, e os que apresentam situações especiais, como a gravidez precoce.

Para esse autor, aparentemente, pouco a escola pode fazer em relação às condições socioeconômicas dos alunos, no entanto, precisa se atentar aos grupos mais vulneráveis.

Como causas para os alunos do ensino médio abandonarem a escola em idade regular, Lima (2015) aponta em seu estudo que estão os fatores relacionados às características individuais dos estudantes e aqueles referentes às características institucionais das escolas, comunidades e famílias. Como características individuais, apontam o desempenho educacional, as atitudes e o comportamento do aluno, as características demográficas e as experiências prévias do estudante. Como características institucionais, estão a renda e outros recursos familiares, a estrutura familiar e mudanças nessa estrutura e o capital.

Por mais que a educação brasileira tenha evoluído e suas leis atualizadas a fim de garantir que o país fizesse com que o estigma do analfabetismo ficasse em página virada, ainda não se alcançou um índice considerável de alunos que,

matriculados, persistem nos cursos até a conclusão. Assim, continua-se perdendo para a evasão escolar, para a tecnologia ainda distante de muitas escolas públicas e, principalmente, se perde para a diversidade de alunos encontrada neste contexto, em que não se consegue contemplar a todos (PAVÃO; PAVÃO, 2017).

A evasão é desencadeada por fatores internos e externos, a escolarização constituindo-se em um processo difícil de compreender. Imergir nesse contexto em que se dá a evasão e o abandono escolar implica ampliar o conhecimento e compreensão de suas dimensões na educação brasileira, visto que os fatores que desencadeiam esse processo são desagregadores da educação em todo o país. Assim, compreender a evasão requer uma melhor compreensão das relações entre as causas do ingresso desses alunos e a trajetória dos que permanecem na escola, dos que desistem e dos egressos (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017).

Segundo Silva Filho e Araújo (2017), como fatores desencadeadores da evasão, pode-se apresentar: o uso de drogas, o tempo de permanência na escola, vandalismo, baixo rendimento escolar e reprovações, falta de apoio dos familiares, a necessidade de trabalhar para o próprio sustento ou de familiares, currículo com excesso de conteúdos escolares, distância em que reside da escola, ausência de formação de valores, o não preparo para o trabalho, dentre outros.

Esses autores ainda evidenciam que a escola em si também tem uma parcela de responsabilidade tanto no sucesso quanto no fracasso dos alunos, pois os estudantes do ensino médio perdem rápido o entusiasmo pelos estudos. A evasão e o abandono escolar representam um processo de saída do estudante da escola, ou seja, é cumulativo, dinâmico e complexo em razão de diversos fatores. Para Figueiredo e Salles (2017), as causas de evasão estão relacionadas a fatores escolares; dificuldades de ordem pessoal, por influência de amigos; novas oportunidades e desinteresse por parte da instituição de ensino e mesmo governamental.

Quadro 1 — Fatores que causam a evasão escolar.

Autores (Ano)	Motivos da evasão	Consequências
Siqueira (2004)	Trabalhar para sobreviver, horários desencontrados, cansaço físico.	Descrédito com a educação e com a formação escolar. Evasão.
Digiácomo (2005)	Problemas sociais, associados a problemas escolares contínuos.	Ampliação dos números de evasão dos alunos anualmente, repetências.
Fernandes. (2017)	Horário de trabalho e escola, inadequação curricular, dificuldade de aprendizagem, má formação dos docentes e questões familiares.	Desistência, reprovação, repetência e consequente evasão.
Carvalho (2009)	Trabalhar para compor renda familiar, mudanças de residência, horários incompatíveis e currículo não coerente.	Falta de uma formação básica, evasão e falta de perspectiva quanto à educação.
Nóbrega (2006)	A baixa escolaridade da família do aluno e a família não consegue ajudar no aprendizado do aluno.	Menor rendimento escolar. Consequente evasão.
Araújo (2012)	Fatores intra e extraescolares conjugados. Cansaço físico, custo do transporte, horários e falta de um currículo apropriado à realidade do aluno.	Problemas sociais culminando em repetência e evasão.
Narciso (2015)	Trabalho, problemas de saúde, dificuldade de aprendizagem, falta às aulas e desinteresse pelo curso.	Notas baixas, reprovação, repetência e evasão.
Soares et al. (2015)	Menores condições econômicas, histórico prévio de reprovação, baixo desempenho acadêmico, desinteresse e falta de motivação, situações especiais, como a gravidez precoce	Reprovação, repetência e evasão.
Lima (2015)	Problemas individuais, baixo desempenho, comportamento e atitudes discentes e estrutura familiar.	Consequente desistência, abandono e evasão.
Pavão e Pavão (2017)	Falta de tecnologia nas escolas públicas, exclusão digital. Tecnologia não chega a todos.	Alunos excluídos em relação ao uso das tecnologias. Evasão e abandono.
Silva Filho e Araújo (2017)	Drogas, vandalismo, reprovação, trabalho, muito tempo na escola, baixo rendimento, falta de formação de valores.	Sem perspectiva futura, no trabalho e na escola. Evasão e estagnação.
Figueiredo e Salles (2017)	Fatores externos e internos a escola, como: reprovações, falta de incentivo trabalho, drogas.	Evasão, abandono, desemprego e outros problemas sociais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme se pode observar no Quadro 1, existe uma variedade de fatores e situações que podem levar os alunos a abandonar os estudos e integrar os

índices de evasão escolar no Brasil. São fatores de diversas ordens, podendo ser caracterizados como fatores internos na escola: problemas escolares contínuos, conforme apontado por Digiácomo (2005); inadequação curricular, dificuldade de aprendizagem, má formação dos docentes, por Fernandes (2017); horários e falta de um currículo apropriado à realidade do aluno, por Araújo (2012); dificuldade de aprendizagem, falta às aulas e desinteresse pelo curso, por Narciso (2015); histórico prévio de reprovação e baixo desempenho acadêmico, por Soares *et al.* (2015); falta de tecnologia nas escolas públicas, exclusão digital, por Pavão e Pavão (2017); reprovação, muito tempo na escola e baixo rendimento, por Silva Filho e Araújo (2017); reprovações, falta de incentivo, por Figueiredo e Salles (2017).

E ainda há aqueles fatores que podem ser caracterizados como fatores externos à escola: trabalhar para sobreviver, horários desencontrados, cansaço físico, apontados por Siqueira (2004); problemas sociais, por Digiácomo (2005); horário de trabalho e escola e questões familiares, por Fernandes (2017); trabalhar para compor renda familiar, mudanças de residência, por Carvalho (2009); a baixa escolaridade da família do aluno e a família não consegue ajudar no aprendizado do aluno, evidenciado por Nóbrega (2006); cansaço físico, custo do transporte, por Araújo (2012); trabalho, problemas de saúde, por Narciso (2015); condições econômicas baixas, desinteresse e falta de motivação, situações especiais como a gravidez precoce, por Soares *et al.* (2015); problemas individuais, comportamento e atitudes discentes e estrutura familiar, por Lima (2015); tecnologia não chega a todos, por Pavão e Pavão (2017); drogas, vandalismo, trabalho, falta de formação de valores, por Silva Filho e Araújo (2017); a falta de incentivo, trabalho, drogas, por Figueiredo e Salles (2017).

Para Silva Filho e Araújo (2017), os fatores que levam os alunos à evasão escolar acabam por mostrar as fraquezas do sistema educacional brasileiro e que pode ser uma questão que ainda está bem longe de ser resolvida. Um dos entraves são as políticas educacionais que não perduram, causando a falta de identidade do ensino, o que mostra a necessidade de uma mudança que possibilite a ampliação das potencialidades humanas em todas as dimensões.

Observa-se que os fatores familiares, sociais e escolares se destacam, mostrando as fragilidades da realidade educacional e social brasileira. Diante

desse cenário, urge a necessidade de criar maneiras de enfrentamento, pela escola e individual, que consigam amenizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, de maneira a possibilitar a diminuição da evasão. De acordo com Silva Filho e Araújo (2017), a reorganização e adaptação curricular às necessidades da maioria podem oportunizar que os alunos consigam conciliar o trabalho e os estudos, bem como o desenvolvimento de políticas públicas pode possibilitar melhoria da condição social das famílias para que consigam fazer a mediação, muito relevante no momento de decisão do aluno em desistir dos estudos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O delineamento adotado para o estudo foi de abordagem quanti-qualitativa, de perfil descritivo exploratório. De acordo com Gatti (2004, p. 13), a utilização de metodologias em pesquisas na Educação implicam considerar:

[...] primeiro, que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações.

Para essa autora, os dados quantificáveis fornecem subsídios que podem auxiliar na compreensão de fenômenos educacionais e assim contribuem com as políticas educacionais e gestão da educação.

Franco e Dantas (2017), quando referem aos estudos exploratórios, afirmam que nesse tipo de pesquisa não se pretende confirmar ou refutar as hipóteses, mas levantar outros questionamentos. São estudos que objetivam conhecer variáveis de estudo conforme se apresentam o significado dessas variáveis e o contexto em que se inserem. Tem como pressuposto que para a compreensão do comportamento humano é necessário estudar o contexto social onde ocorre (QUEIROZ, 1992). Gil (2019) acrescenta que essa pesquisa proporciona maior familiaridade do pesquisador com o problema tornado mais explícito ou para construir hipóteses. Já a pesquisa descritiva tem a pretensão de observar, fazer a descrição de características de determinada situação, de forma a estabelecer a relação existente entre as variáveis do estudo (POLIT; BECK, 2018).

Para esta investigação, foi realizada inicialmente uma revisão de literatura utilizando as seguintes etapas: busca do descritor no Thesaurus Brasileiro da Educação, no qual foi encontrado o termo EJA e evasão escolar. Na etapa seguinte, numa biblioteca virtual, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi realizada uma busca por assunto, com estes descritores empregando, como estratégia de refinamento, periódicos em Português em dez anos de publicações.

O desenvolvimento da pesquisa consistiu na leitura de autores que desenvolveram pesquisas na temática em estudo, a fim de embasar teoricamente o estudo, propiciando a contextualização do problema desta

pesquisa. Para o entendimento da realidade estudada, através da pesquisa documental, foram utilizadas fontes secundárias, ou seja, documentos e legislação publicados ao longo da história da EJA. Além disso, foi feita uma pesquisa de campo com o objetivo de realizar um curso para alunos da EJA participantes deste estudo, buscando a familiarização necessária entre eles e o pesquisador e posterior aplicação de um questionário a esses alunos, tentando elaborar os perfis e conhecer fatores que os levaram à evasão da escola na idade regular e ao retorno para a EJA.

3.1 LOCAL DO ESTUDO

A investigação foi realizada na Escola Estadual Prof. Salatiel de Almeida, em Muzambinho, um município de pequeno porte localizado no sul do estado de Minas Gerais, cuja escolha se justifica pelo fato de a referida escola oferecer a modalidade EJA para essa região, onde resido, desde o ano de 2005.

Em 2018, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população desse município era de 20.569 habitantes. Nesse município, de acordo com Parecer CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, a EJA é oferecida desde o ano de 2005. Atendendo a diversos alunos, no ano de 2019, estavam matriculados e frequentes nessa modalidade de ensino 35 alunos cursando o 2º de 3 módulos (sendo 1 módulo por semestre), que correspondem ao 2º ano do ensino médio.

A Escola Estadual Prof. Salatiel de Almeida foi fundada em 1902 pelo professor de quem hoje leva o nome:

Em 1902, nessa data era publicada a Lei que criava o Lyceu Municipal de Muzambinho, modesto externato onde se ensinavam matérias primárias e português, francês, geografia, aritmética e desenho, matérias essas a cargo dos professores Julio Bueno, Salathiel de Almeida, Dr. Wladimir Matta e Cel. F. Navarro, tendo como o diretor o Dr. Fernando Avelino Corrêa. Era o professor primário o Major João Batista Gomes de Azevedo, de saudosa memória. Dois anos mais tarde, por proposta do professor Salathiel de Almeida, era reformado e ampliado o estabelecimento, que passou a ser dirigido pelo citado professor, tendo como seu companheiro na direção o saudoso cônego Pedro Nolasco de Assis (MAGALHÃES, 2008, p. 76).

O sucesso da nova instituição, de seu fundador e da grande dedicação do ilustre professor Salatiel de Almeida quanto à educação são referências feitas no estudo de Magalhães (2008, p. 96).

O estabelecimento de ensino brilhou então numa fase de franca prosperidade (1904) fadada ao mais brilhante futuro; pois, Salatiel de Almeida, além de um espírito compenetrado de sua nobre e árdua profissão, [...], foi, por outros motivos, um estupendo arauto do progresso a que viria atingir o Liceu Municipal de Muzambinho. Filho natural de Lambari, antiga Águas Virtuosas, veio para Muzambinho, procedente de Campanha, onde sofreu a prodigiosa influência daquele belo centro de cultura, tendo, para o magistério, desabrochadas a sua inteligência e sua tendência. Fez-se professor e agrimensor.

Trata-se de uma escola com 116 anos de existência, localizada na cidade de Muzambinho-MG, comarca com 134 anos, com uma população de 22.000 habitantes, aproximadamente. Essa cidade tem uma geografia topográfica de montanhas, bioma predominante de remanescente de Mata Atlântica, com altitude média de 950 metros. Muzambinho-MG tem economia predominante na agricultura, estruturada na cultura do café, que é tradicional.

Muzambinho-MG dispõe de um comércio pequeno e com pequenas fábricas e indústrias, uma cidade no interior do estado, onde o trabalho e o emprego, em sua maioria, são voltados para a agricultura, o que amplia a necessidade de mão de obra, principalmente na época da colheita do café, que acontece todos os anos de maio a setembro, quando há necessidade de grande número de mão de obra local e de migrantes vindos de outras cidades da região e até de outros estados do Brasil (VILELA; RUFINO, 2010). Essa necessidade leva muitos alunos a se ausentarem das aulas para trabalhar na colheita do café, ajudando a própria família ou trabalhando para outros produtores.

3.2 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Participaram desta investigação os trinta e cinco (35) alunos matriculados na modalidade EJA da referida escola. A amostragem intencional foi utilizada para a seleção dos participantes e estabelecidos os seguintes critérios de elegibilidade. Como critério de inclusão, estudante regularmente matriculado no EJA presente no dia da entrevista que aceitar participar do estudo assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice (A). E, como critério de exclusão, estudante ausente no dia da entrevista e que recusar a assinar o TCLE.

Em relação ao perfil desses participantes, são em sua maioria do sexo masculino (75%) e 25% do sexo feminino, sendo que a maioria (81%) tem entre 18 e 23 anos, 25% têm idades entre 18 e 33 anos e 19% têm entre 24 e 33 anos.

Em relação ao estado civil, a maioria (54,3%) é de solteiros, 8,5% estão casados e os demais (37,2%) não responderam; 12% possuem filhos, sendo em média 1 filho. A maioria (94%) reside na zona urbana e 83% pagam aluguel num valor médio de R\$ 400,00. Alguns deles (48%) residem com seus parentes. Sobre a empregabilidade, 44% estão desempregados, 27% encontram-se empregados e 39% deles trabalham por conta própria. Os que estão empregados ganham em média um salário-mínimo vigente, no valor de R\$ 1045,00.

3.3 A COLETA DE DADOS

Para a realização desta investigação, ao todo foram realizadas 20 visitas à escola pesquisada. No dia 02 do mês de abril de 2019, foi feita a primeira visita à Escola Estadual Salatiel de Almeida, que se encontra sob a direção da Profa. Valquíria Helena Magarotto Machado, e nessa ocasião o pesquisador procurou a diretora e expôs as intenções desta pesquisa. No momento da pesquisa, essa escola contava com duas turmas de EJA, sendo uma de primeiro módulo, com 30 alunos, e o terceiro módulo com 45 alunos, soma de 75 alunos.

A primeira reunião foi com a supervisora da EJA, Amanda Souza Moraes, que ocorreu na sala da coordenação e teve a duração de 60 minutos. Foram apresentados os objetivos do projeto desta dissertação. Foi um diálogo muito pertinente, aberto e com ética e profissionalismo. A supervisora abriu as portas para esta pesquisa e, segundo suas palavras, “ficou muito feliz pela sua escola estar sendo participante” (MORAES, depoimento oral, 2019).

Na ocasião, coloquei algumas questões que permitissem conhecer melhor como funciona a EJA nessa escola. Ela relatou desde o ano de criação dessa escola e disse que a EJA não tem uma Proposta Pedagógica própria, mas têm partes específicas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição que referem à EJA. No entanto, tem matriz curricular, disciplinas e ementas próprias. Oferecem somente o 2º Grau, sendo do 1º ao 3º ano do ensino médio cursado em 1 ano e meio (18) meses, cada semestre relativo a 1 ano do segundo grau, em 3 módulos (MORAES, depoimento oral, 2019).

Segundo a supervisora da EJA, não tem colegiado próprio para essa modalidade de ensino, o colegiado da Instituição que atende a todos os níveis de ensino atende também à EJA. Entretanto, ela afirmou que a EJA tem um conselho de classe próprio com reuniões bimestrais. Os alunos ingressam por

meio de matrícula mediante requisito mínimo, formação no ensino fundamental, ou seja, concluída a 8ª série, podendo possuir certificado de conclusão de Supletivo ou Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA). Outra informação dada é que a EJA tem um calendário específico. São 4 aulas de 45 minutos de segunda às sextas-feiras e um intervalo de 15 minutos entre a segunda e a terceira aula. As aulas têm início às 19 horas e término às 22 horas e 15 minutos.

Em relação às disciplinas, afirmou serem de Humanas e Exatas, quais sejam: Matemática, Língua portuguesa, História, Geografia, Inglês, Biologia, Filosofia e Artes. Sobre a disciplina Educação Física, o aluno é dispensado caso seja maior de 30 anos e tenha filhos ou trabalhe acima de 6 horas por dia, conforme garantido por lei. Ainda tem uma disciplina obrigatória denominada Diversidade, Inclusão e Mundo de Trabalho, ministrada por três professores em uma mesma sala, abordando como conteúdo Temas Transversais e Atualidades. As salas de aula são fixas e os professores fazem a rotação. 55% dos alunos matriculados frequentam as aulas na EJA. Como tecnologias disponíveis em sala de aula ao EJA nessa escola têm o Data show, vídeo com TV e quadro branco, sendo mais usado o quadro branco e pincel. Ela afirma que, apesar de ter um laboratório de informática, não funciona, devido à falta de atualização e manutenção da rede e internet.

Em relação ao processo avaliativo, a supervisora da EJA disse que todas as disciplinas têm avaliações específicas e notas de participação. As avaliações ficam a critério dos professores e a média para aprovação é 60 pontos. A metodologia de avaliação é variada, com trabalhos em grupos e pesquisas em um processo flexível, pois a EJA é um processo de inclusão. Em relação à evasão dos alunos da EJA, foi afirmado que existe uma variação entre os anos e que na ocasião era maior no primeiro módulo, cerca de 40%.

De acordo com a supervisora da EJA, na escola pesquisada, a maioria os docentes da EJA são professores efetivos, mas tem os designados. Em relação à formação acadêmica, do total, dois são mestres e todos os outros possuem pós-graduação *Lato Sensu*, ou seja, são especialistas. Quase todos os docentes são formados nas áreas específicas, com exceção de uma professora de Física que está ministrando aulas de Matemática. Outro aspecto é que têm professores ministrando até três disciplinas para uma mesma turma.

No que tange ao relacionamento aluno-professor, Amanda Souza Moraes, supervisora da EJA, afirmou que é muito bom nos últimos três anos em que está na supervisão, sem problemas de indisciplinas ou problemas maiores. Referindo ao nível de conhecimento dos alunos quando ingressam no Ensino Médio EJA, ela disse que é bastante desnivelado, e muitas vezes não têm condições para estar no ano em que se encontram. No entanto, ela mencionou que esses alunos têm se adaptado bem ao modelo EJA, pois acreditam e consideram ser uma porta de esperança para estudar, arrumar melhores empregos e melhorarem de vida.

Em um segundo momento, na escola pesquisada, foi proposto e realizado um curso para os alunos da EJA participantes deste estudo. Denominado Políticas Públicas e Desenvolvimento Ambiental, esse curso foi ministrado pelo pesquisador e contou com a participação de três docentes dessa escola, pois ocorreu em horário de aulas, na disciplina Diversidade, Inclusão e Mundo do Trabalho.

Participaram desse curso 34 alunos do 2º ano do Ensino Médio EJA (cursado em seis meses), no período noturno, na Escola Estadual Salatiel de Almeida, Muzambinho-MG. Esse curso teve por objetivo a aproximação do pesquisador com os alunos pesquisados, bem como criar um vínculo de confiança, respeito e familiarização com o cotidiano escolar em que eles se inserem. Foi um momento de interação do pesquisador com esses alunos e de dedicação, de modo a levar-lhes reflexões sobre a temática apresentada. Essa iniciativa se justifica pela necessidade de os pesquisadores criarem vínculo de confiança com os pesquisados para minimizar riscos na pesquisa, como, por exemplo, o constrangimento de responder a questionários para um pesquisador que não conhecem.

O primeiro módulo desse curso foi realizado no dia 7 de agosto de 2019 e o último no dia 18 de dezembro de 2019, totalizando 20 módulos em 40 horas. Os encontros ocorreram nas quartas e quintas-feiras das 19h45min às 21h15min, em horário de aula dessa turma. Nesse curso foram realizados estudos e discussões no âmbito da temática em políticas públicas e desenvolvimento ambiental. Em cada um dos módulos, foram realizadas quatro aulas em dois dias distintos. Os temas tratados em cada módulo estão

apresentados no Quadro 2, juntamente com as datas em que ocorreram as aulas de cada módulo do curso.

Quadro 2 — Temas abordados nos módulos do curso realizado

Cronograma do Mini Curso na EJA Ensino Médio			
Módulo (nº aulas)	Tema	1ª aula	2ª aula
Módulo 1- (04 aulas)	<i>A estrutura do Estado Brasileiro, Pacto Federativo e o Meio Ambiente.</i>	07/08/2019	14/08/2019
Módulo 2- (04 aulas)	<i>Constituição Federal de 1988.</i>	21/08/2019	28/08/2019
Módulo 3- (04 aulas)	<i>Sistema Federativo e repartição de poderes.</i>	04 /09/2019	11/09/2019
Módulo 4- (04 aulas)	<i>A questão ambiental no Brasil</i>	18/09/2019	25/09/2019
Módulo 5- (04 aulas)	<i>Evolução do conceito de Gestão Ambiental</i>	02/10/2019	09/10/2019
Módulo 6- (04 aulas)	<i>A política nacional de meio ambiente e seus instrumentos</i>	23/10/2019	16/10/2019
Módulo 7- (04 aulas)	<i>Penas aplicáveis</i>	30/10/2019	06/11/2019
Módulo 8- (04 aulas)	<i>Partilhas das competências ambientais, materiais e legislativas</i>	13 /11/2019	20/11/2019
Módulo 9- (04 aulas)	<i>Conflito e cooperação das diversas esferas de governo na questão ambiental.</i>	27/11/2019	4/12/2019
Módulo 10- (04 aulas)	<i>Autonomia Municipal.</i>	11/12/2019	18/12/2019

Fonte: Elaborado pelo autor

O desenvolvimento dos módulos contou com a cooperação dos diretores, professores e demais servidores da referida instituição. Foram utilizadas, no decorrer das aulas, diferenciadas metodologias de ensino, como aulas expositivas com uso de quadro branco e pincel, explicações com exemplos com usos de *data show*, mesa redonda de discussões, metodologias ativas, como o *Fisbowl*, um formato de discussões em grupo com a promoção de diálogo e de troca de experiências entre os alunos, de modo que todos puderam ter chances análogas de emitir suas opiniões e expressar seus pontos de vista. Além disso, foram realizados vários trabalhos em grupos, em que os alunos da EJA participaram de simulados, leituras e discussões orientadas, visitas à biblioteca e pesquisa sobre temáticas envolvidas, dentre outras atividades. As avaliações foram aplicadas pelos próprios professores da disciplina em que ocorreu o curso.

Esse curso propiciou, de uma forma bastante interativa, a construção do conhecimento desses alunos em relação às questões políticas e ambientais. Foram tratadas as prerrogativas dos três poderes constituídos, a distribuição de recursos tributários, as legislações pertinentes e outros modelos de governos, bem como entender como se organizam as instituições ambientais e suas atuações diante da questão ambiental. Tratou-se também da política pública nos âmbitos municipal, estadual e federal, possibilitando-lhes conhecer sobre direitos e deveres dos cidadãos e sobre organizações instituídas pela legislação. Além disso, foram abordadas questões ambientais vigentes, tais como legislação e gestão ambiental, buscando a compreensão sobre a necessidade de preservação e conscientização ambiental.

Finalizado o curso, o pesquisador passou para a fase de aplicação do questionário elaborado pelo pesquisador, observando Gil (1999, p. 128), que define questionário como sendo:

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Para Lakatos e Marconi (2003, p. 201), o questionário é “um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. As questões podem ser abertas, momento no qual o participante do estudo coloca seu ponto de vista, fechadas ou objetivas, havendo alternativas de respostas (MANZATO; SANTOS, 2016).

Assim sendo, neste estudo, foi aplicado aos participantes, alunos da EJA, um questionário com 22 questões fechadas para elaboração do perfil dos pesquisados, envolvendo variáveis como: sexo, faixa etária, piso salarial, média salarial, estado civil, se pais de família ou não, número de filhos, raça, origem escolar (urbana ou rural), e três questões abertas, envolvendo suas percepções sobre quais os fatores que os levaram a deixar a escola na idade regular e retomar na EJA (APÊNDICE B).

3.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

As análises dos dados coletados nas questões fechadas foram feitas quantitativamente, utilizando conceitos básicos da estatística descritiva, e os

dados coletados nas questões abertas foram analisados qualitativamente, à luz das teorias estudadas sobre o tema.

Coube ao pesquisador fazer a digitação, em um documento Microsoft Word, das respostas dos participantes, registradas por eles a próprio punho no questionário impresso. Esse documento Word foi importado no software MaxQda, um software para análises qualitativas, que organiza os dados e cria representações desses dados por meio de tabelas, gráficos e mapas. Esse software “suporta arquivos de texto, áudio, vídeo, imagem, PDF e tabelas” e disponibiliza “ferramentas para realizar a transcrição e a análise de entrevistas, discursos e grupos focais”. Além disso, consiste em um “software desenvolvido por pesquisadores para pesquisadores”. Com esse software, o usuário pode importar arquivos de diferentes tipos com os dados para análises.

Essa análise qualitativa dos dados foi realizada observando as três etapas estabelecidas por Bardin (2016) para a análise de conteúdo: pré-análise, exploração do material e interpretação inferencial. Na primeira, denominada pré-análise, foi feita a organização das informações coletadas para conhecer fatores que influenciaram na evasão dos alunos participantes deste estudo da escola na idade regular. “É nesta etapa que há as operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de algumas das modalidades de codificação para o registro dos dados” (URQUIZA; MARQUES, 2016, p. 118). Na segunda etapa, denominada por Bardin (2016) de “exploração do material”, foi realizada uma leitura cuidadosa das respostas dadas pelos pesquisados, de modo a identificar categorias temáticas que representassem os conteúdos das respostas dos alunos da EJA.

Essa leitura foi feita orientada pelos objetivos e referencial teórico desta investigação, emergindo dessa análise categorias temáticas que forneceram sínteses relativas às percepções dos participantes do estudo. Essas categorias identificadas foram cadastradas como códigos no MaxQDA e das respostas dos pesquisados foram retirados e alocados excertos identificados como pertinentes a cada um desses códigos. Em seguida, foram construídos gráficos da frequência desses excertos nos códigos, bem como da relação estabelecida entre esses códigos por meio do mapa de coocorrência de códigos.

Nessa terceira etapa, interpretação inferencial, conforme Bardin (2016), foram realizadas as análises propriamente ditas. Para essa autora, é nessa fase

que ocorre a reflexão mais aprofundada sobre os dados coletados, de modo a estabelecer inferências com base na interpretação desses dados à luz dos fundamentos teóricos. Essas análises foram realizadas admitindo como relevante o pesquisador conhecer a realidade estudada e agir com uma sensibilidade que possa auxiliá-lo na captação das diferenciadas nuances presentes nas respostas dos participantes do estudo, observando Bardin (2016). Somente assim foi possível conhecer melhor os alunos pesquisados, por meio das expressões que utilizaram em suas respostas no questionário, dos conceitos, contradições e repetições que externalizaram.

4 CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO NA EJA

Um aspecto evidenciado em debates e análises é a inserção da EJA no sistema de ensino de modo mais sistemático. A EJA possibilita aos profissionais da educação, que atuam nessa modalidade de ensino, inúmeras oportunidades de atentar para as regularidades e diferenças existentes.

A educação por meio de um currículo integrado deve propiciar ao aluno, sendo ele jovem ou adulto, trabalhador e um cidadão igual aos demais, a oportunidade de desenvolver suas habilidades, preparando-o para o mercado de trabalho em um tratamento igualitário, sem distinção. Além disso, deve proporcionar uma visão crítica de como poderá ser sua atuação na produção no modelo capitalista, sendo o trabalho um princípio educativo (SANTOS; SILVA, 2015). E, ainda, deverá possibilitar uma formação adequada às novas demandas do mercado de trabalho atual, que envolve a relação entre o currículo, o saber de formação, a sociedade e o trabalho, o que exige qualificações específicas para suprir as exigências da sociedade. De acordo com Amado (2016, p. 546), a efetivação da integração curricular implica em propiciar:

[...] condições que nem sempre estão presentes no cotidiano de trabalho educacional. Sem a discussão coletiva, sem o mínimo de tempo e espaço para que os profissionais envolvidos se encontrem, não há condições para a construção de outras práticas.

O currículo é a mola mestre que conduz os processos educativos na escola e, assim, a função da escola é, por meio do PPP, definir que a concepção que possui de sociedade seja representada nas práticas pedagógicas realizadas na escola. E uma das vertentes da EJA para os processos de ensino e aprendizagem é a educação integrada que, pautada em suas concepções, vem sendo desenvolvida no Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária (PROJOVEM) e no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, que buscam atender às necessidades que são específicas das salas de aula da EJA (SANTOS; SILVA, 2015).

Para Santos e Silva (2015), o PROJOVEM consiste em um programa que tem como proposta um Projeto Pedagógico em que a integração curricular seja relevante para a eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem, para

haver a inter-relação de dimensões ou ideias de forma a promover a construção de um todo que faça sentido. Para esses autores, a concepção de currículo integrado vai além dos limites da escola, abre novas perspectivas de uma formação diferenciada, na qual os alunos passam a construir novas concepções acerca dos modelos existentes de educação e trabalho, em que o currículo passa a ser um agente de transformação.

O Proeja, por se tratar de um programa que tem como objetivo a integração da educação básica com a educação profissional, lança desafios para os professores da EJA, no sentido de atuarem na perspectiva do currículo integrado. Entretanto, de acordo com Amado (2016, p. 546), encontra-se resistência por parte dos docentes para que essa integração ocorra, e assim,

[...] para além das dificuldades causadas pela falta de condições materiais e estruturais, a integração curricular esbarra ainda nas resistências de professores que, marcados pela formação recebida e, em muitos casos, presos às práticas que vêm instrumentalizando desde então, não conseguem problematizá-las nem repensar outras possibilidades de atuação.

Essas orientações são para uma organização do fazer pedagógico nesses cursos para jovens e adultos com base no currículo integrado. Dessa forma, ao lançar discussões sobre a organização curricular, o Proeja questiona toda a educação sobre as formas de organização das práticas, das relações, da avaliação e dos espaços e dos tempos, e não somente sobre essa modalidade de ensino. Segundo palavras de Amado (2016, p. 555), tanto a avaliação da aprendizagem quanto o currículo integrado:

[...] podem ser encarados, então, como “dispositivos pedagógicos”. E a presença destes nos espaços institucionais da educação permite colocar em discussão as relações e as práticas instituídas, favorecendo o surgimento de estratégias educacionais implicadas com a transformação dessas relações. Além disso, a análise de seus efeitos, funcionamento, etc., ajudam a problematizar a produção de subjetividades na sociedade atual.

Para esse autor, não há uma fórmula ou um modelo para a organização dos currículos, o que impõe aos educadores envolvidos uma mobilização para pensar estratégias e definições de forma coletiva de como será feita a integração do currículo no âmbito dos cursos (AMADO, 2016).

4.1 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DA EJA NA ESCOLA PESQUISADA

Pensando por essa lente, decidiu-se por analisar o currículo do curso de EJA pesquisado, ensino médio, presencial e noturno, oferecido na cidade de Muzambinho-MG, no que se refere a integração desse currículo, como está apresentado.

Esse curso pesquisado segue as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Conforme já referido, a Resolução SEE nº 2.843/2016 estabelece diretrizes para a EJA Ensino Médio. Essa Resolução traz em anexo a estrutura curricular do Ensino Médio para a EJA em Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2016).

Apresentando os componentes curriculares por área, especifica as “A/S” aulas semanais; “M/SEM” módulos semestrais; “HORAS/SEM” horas semestrais por período. Na área Linguagens, estão os seguintes componentes curriculares e a distribuição das respectivas aulas, módulos e horas semestrais (Tabela 1).

Tabela 1 — Aulas, módulos e horas na área Linguagens na EJA Ensino Médio

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Período			2º Período			3º Período		
		A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem
Linguagens	Língua Portuguesa	3	60	45	3	60	45	3	60	45
	Língua Estrangeira Moderna	1	20	15	1	20	15	1	20	15
	Arte	1	20	15	1	20	15	1	20	15
	Educação Física	1	20	15	1	20	15	1	20	15

Fonte: Adaptada de Minas Gerais (2016, p. 2).

Na área Matemática, é oferecido o componente curricular Matemática e a distribuição das respectivas aulas, módulos e horas semestrais (Tabela 2).

Tabela 2 — Aulas, módulos e horas na área Matemática na EJA Ensino

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Período			2º Período			3º Período		
		A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem
Matemática	Matemática	2	40	30	2	40	30	2	40	30

Fonte: Adaptada de Minas Gerais (2016, p. 2).

Na área de Ciências da Natureza, são oferecidos os seguintes componentes curriculares e a distribuição das respectivas aulas, módulos e horas semestrais (Tabela 3).

Tabela 3 — Aulas, módulos e horas na área Ciências da Natureza na EJA Ensino Médio

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Período			2º Período			3º Período		
		A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem
Ciências da Natureza	Biologia	2	20	30	2	20	30	2	20	30
	Física	1	40	15	1	40	15	1	40	15
	Química	2	40	30	2	40	30	2	40	30

Fonte: Adaptada de Minas Gerais (2016, p. 2).

Na área de Ciências Humanas são oferecidos os seguintes componentes curriculares e a distribuição das respectivas aulas, módulos e horas semestrais (Tabela 4).

Tabela 4 — Aulas, módulos e horas na área Ciências Humanas na EJA Ensino Médio

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Período			2º Período			3º Período		
		A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem
Ciências Humanas	História	2	20	15	2	20	15	2	20	15
	Geografia	2	40	30	2	40	30	2	40	30
	Filosofia	1	20	15	1	20	15	1	20	15
	Sociologia	1	40	30	1	40	30	1	40	30

Fonte: Adaptada de Minas Gerais (2016, p. 2).

Ainda são oferecidas atividades curriculares no âmbito das seguintes áreas e a distribuição das respectivas aulas, módulos e horas semestrais (Tabela 5).

Tabela 5 — Aulas, módulos e horas por área EJA Ensino Médio

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Período			2º Período			3º Período		
		A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem
Diversidade, Mundo do Trabalho e Conteúdos	Inclusão e	1	20	15	1	20	15	1	20	15
	Interdisciplinares Aplicados	-	-	100	-	-	100	-	-	100
Total		20	400	400	20	400	400	20	400	400

Fonte: Adaptada de Minas Gerais (2016, p. 2).

Em relação ao total de aulas, de módulos e de horas semestrais, no 1º Período, um total de 20 aulas semanais, 400 módulos semestrais e 400 horas semestrais; no 2º Período, um total de 20 aulas semanais, 400 módulos semestrais e 400 horas semestrais, e no 3º Período também um total de 20 aulas semanais, 400 módulos semestrais e 400 horas semestrais, conforme mostra o total na grade curricular, somadas as horas em todos os componentes curriculares (Tabela 6).

Tabela 6 — Total de aulas, módulos e horas por período da EJA Ensino Médio

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Período			2º Período			3º Período		
		A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem
Total		20	400	400	20	400	400	20	400	400

Fonte: Adaptada de Minas Gerais (2016, p. 2).

Outras características dos currículos do Ensino Médio na EJA são os indicadores fixos: 100 dias letivos semestrais, distribuídos em 20 semanas letivas semestrais em módulos-aula de 45 minutos.

Além dos componentes curriculares, ainda constam do currículo da EJA no Ensino Médio os conteúdos interdisciplinares aplicados à diversidade, inclusão e mundo do trabalho, com carga horária de 100 horas de aulas não presenciais por semestre, para que os alunos desenvolvam projetos sob a orientação dos professores em sala de aula no módulo semanal (ANEXO B). Conforme exigência legal, esses conteúdos deverão ser ministrados semanalmente com abordagem de temáticas referentes aos temas transversais, como “educação ambiental, direitos humanos, orientação sexual e diversidade, uso de drogas e dependência, história e cultura afro-brasileira, de maneira interdisciplinar” (MINAS GERAIS, 2016, p.1). Os Conteúdos Interdisciplinares Aplicados serão ministrados, semanalmente pelos professores, conforme a seguinte organização: “1º PERÍODO – Língua Portuguesa, Matemática, Física; 2º PERÍODO – Língua Portuguesa, Matemática, Química, e 3º PERÍODO – Língua Portuguesa, Matemática, Biologia” (MINAS GERAIS, 2016, p.1).

Em 2019, o currículo da EJA no ensino médio sofreu alterações com a Resolução SEE nº 4.234/2019, que “dispõe sobre as matrizes curriculares das

escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2019, p. 1).

Essa Resolução traz em anexo, dentre outras matrizes, a matriz curricular do Ensino Médio para a EJA em Minas Gerais. Do mesmo modo que a anterior, apresenta os componentes curriculares por área, especificando as “A/S” como aulas semanais; “A/SEM” como aulas semestrais; “HORAS/SEM” como horas semestrais, por período desse curso, não mais referindo a módulos semestrais.

Na área Linguagens, a disciplina anteriormente denominada Língua Estrangeira Moderna passa a ser denominada Língua Inglesa e as horas semestrais do componente Língua Portuguesa passam de 45 para 50 horas, bem como as disciplinas Língua Inglesa, Educação Física e Arte passam de 15 para 16 horas e 40 minutos por semestre, como se pode observar na Tabela 7, que traz todos esses componentes curriculares e a distribuição das respectivas aulas, módulos e horas semestrais nessa área (Tabela 7).

Tabela 7 — Total de aulas, módulos e horas por período EJA Ensino Médio

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Período			2º Período			3º Período		
		A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem
	Língua Portuguesa	3	60	50:00:00	3	60	50:00:00	3	60	50:00:00
Linguagens	Língua Estrangeira Moderna	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00
	Arte	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00
	Educação Física	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00

Fonte: Adaptada de Minas Gerais (2019, p. 4)

Observa-se que esse currículo prevê um número de seis aulas semanais para as linguagens em um contexto moderno com diferentes tipos de linguagens utilizadas na comunicação e com uso de tecnologias, ou seja, 33,33% do número total de aulas por semana. Além disso, o aumento de horas semestrais observado pode representar uma maior atenção no currículo da EJA em relação às linguagens.

Para Santos e Silva (2015), o currículo escolar abrange um conjunto de pressupostos que visam à orientação da prática educativa e, assim, será primordial que haja uma ressignificação curricular que proporcione atender às necessidades dos alunos da EJA e busque meios que fujam do tradicional, o que sempre vai ser um desafio aos docentes em uma realidade com a presença das tecnologias e da necessidade de uma formação mais humana de seus discentes.

Na área Matemática, é oferecido o componente curricular Matemática e o que se pode notar é que houve um aumento do número de horas semestrais estabelecido em 2016 para o que está prescrito pela Resolução SEE nº 4.234/2019, pois passa de 30 horas semestrais para 33 horas e 20 minutos no semestre em todos os períodos. A Tabela 8 mostra distribuição das respectivas aulas, aulas e horas semestrais.

Tabela 8 — Número de aulas semanais, número de aulas e horas semestrais na área Matemática na EJA Ensino Médio

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Período			2º Período			3º Período		
		A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem
Matemática	Matemática	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00

Fonte: Adaptada de Minas Gerais (2019, p. 4).

Na área de Ciências da Natureza na EJA Ensino Médio são oferecidos os componentes curriculares Física, Química e Biologia e o que pode ser observado de alteração do que estava estabelecido em 2016 para o que está prescrito pela Resolução SEE nº 4.234/2019 é um aumento de 30 horas semestrais para 33 horas e 20 minutos no semestre em todos os períodos (Tabela 9).

Tabela 9 — Número de aulas semanais, número de aulas e horas semestrais na área de Ciências da Natureza na EJA Ensino Médio

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Período			2º Período			3º Período		
		A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem
Ciências da Natureza	Biologia	2	40	32:20:00	2	40	32:20:00	2	40	32:20:00
	Física	2	40	32:20:00	2	40	32:20:00	2	40	32:20:00
	Química	2	40	32:20:00	2	40	32:20:00	2	40	32:20:00

Fonte: Adaptada de Minas Gerais (2019, p. 4).

Na área de Ciências Humanas na EJA Ensino Médio estão prescritos os componentes curriculares História, Geografia, Filosofia e Sociologia e a diferenciação do que estava prescrito no currículo de 2016 para o atual prescrito pela Resolução SEE nº 4.234 em 2019 é que de modo geral há um aumento na carga horária de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. No entanto, no primeiro período não é oferecida Sociologia e no segundo período não é oferecida Filosofia. (Tabela 10).

Tabela 10 — Número de aulas semanais, número de aulas e horas semestrais na área Ciências Humanas na EJA Ensino Médio

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Período			2º Período			3º Período		
		A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem
Ciências Humanas	História	2	40	33:20:00	2	20	33:20:00	2	40	33:20:00
	Geografia	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
	Filosofia	2	20	33:20:00	-	-	-	1	20	16:40:00
	Sociologia	-	-	-	2	40	33:20:00	1	20	16:40:00

Fonte: Adaptada de Minas Gerais (2019, p. 4).

Além dos componentes curriculares para a EJA Ensino Médio, contam ainda as atividades integradoras. Segundo Amado (2016, p. 555),

Quando, então, a proposta de integração curricular é combinada com a educação de jovens e adultos, conforme se observa pelas experiências de implantação do Proeja na Rede Federal de Ensino, o seu potencial analisador sobre a Educação se amplia e seus efeitos ganham contornos mais nítidos.

Assim, está prevista uma carga horária de 66 horas e 40 minutos por período a cada semestre (Tabela 11) para essas atividades.

Tabela 11 — Número de horas semestrais em Atividades Integradoras na EJA Ensino Médio

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Período			2º Período			3º Período		
		A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem
Atividades Integradoras	Projeto de Vida			66:40:00			66:40:00			66:40:00

Fonte: Adaptada de Minas Gerais (2019, p. 4).

Observa-se que o componente curricular Projeto de Vida garante aos alunos horas constantes no currículo em que poderão desenvolver atividades integradoras relacionadas ao desenvolvimento individual, social e profissional.

Conforme Amado (2016), como em outras modalidades de ensino, os profissionais da EJA precisam atentar para suas especificidades e as críticas que emergem devem contribuir para uma maior atenção aos aspectos gerais das práticas pedagógicas. Nessa modalidade de ensino, vislumbra-se “uma formação que possa garantir a construção de uma educação tendo como foco uma formação integrada em sua concepção que contemple as três funções primordiais, a reparadora, a equalizadora e a qualificadora” (SANTOS; SILVA, 2015, p. 2).

Em relação ao total de aulas semanais nos três períodos do Ensino Médio EJA, estão previstas na grade curricular em número de 20, 400 aulas semestrais, conforme mostra o total constante na grade curricular (Tabela 12).

Tabela 12 — Carga Horária total nos três períodos do Ensino Médio modalidade EJA

Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Período			2º Período			3º Período		
		A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem	A/S	M/Sem	Horas/Sem
Carga Horária Total		20	400	400:00:00	20	400	400:00:00	20	400	400:00:00

Fonte: Adaptada de Minas Gerais (2019, p. 4).

Espera-se que as mudanças curriculares da EJA Ensino Médio contribuam para que os alunos possam agir com autonomia, baseados na formação nesse nível de ensino. Para Santos e Silva (2015), fazer acontecer essa mudança pode permitir superar o currículo fechado em elementos teóricos e possibilitar construir novo paradigma curricular, que possibilite conhecer esses cidadãos que estudam na EJA, entender seus pensamentos, seus conceitos, suas atitudes e até os seus problemas, suas múltiplas culturas, mergulhar nessa imensidão que está fechada diante do rotineiro e tradicional. De acordo com Amado (2016, p. 554), ainda há muitas possibilidades abertas,

[...] no sentido de superar formas instituídas no campo da educação, há efeitos pouco explorados nesse processo. A oportunidade de construir coletivamente os projetos político-pedagógicos das instituições educacionais, incluindo a redefinição dos currículos, obriga os educadores reunidos em grupos de discussão, planejamento, etc., a repensarem o seu processo de trabalho, mesmo que não seja esse o objetivo principal de propostas que defendem gestões mais democráticas nas escolas.

Nessa perspectiva, o currículo para a EJA deverá nortear as práticas educativas integradoras, um norte metodológico e pedagógico que também deve ser observado, cabendo algumas alterações e mudanças que atendam a esse nicho de alunos, adaptado aos alunos e sua história, seus conhecimentos, seu cotidiano e faça essa conexão que leve a um melhor patamar de conhecimento e de vida. No entanto, sempre irão ocorrer episódios de resistências como em outros segmentos, conforme evidencia Amado (2016, p. 555):

[...] do que ocorre com a maioria das propostas que tendem a modificar os modos de funcionamento instituídos, sua efetivação não acontece sem o aparecimento de resistências. A presença dessas resistências traz, logicamente, dificuldades para a implantação de qualquer programa, política ou inovação pedagógica nos espaços educacionais, mas, por outro lado, permite observar o modo como as práticas e as relações são constituídas. Além disso, reconhecendo seus efeitos num campo mais amplo, percebe-se que evidenciam o impensado de uma instituição social como a educação, chamando a atenção para o que, até então, estava presente, porém não chegava a ser problematizado.

Nessa direção, segundo palavras de Santos e Silva (2015), conhecer o contexto, a vida educacional desses alunos da EJA, conhecer essa base de conhecimentos que eles trazem consigo é de fundamental importância no processo educativo nessa modalidade de ensino:

Para tanto, é de fundamental importância reconhecer o contexto plural onde se efetivam as práticas educativas formais e não formais, no sentido de oferecer uma educação não fragmentada, reflexiva, dialógica e contextualizada, em que o educando no seu processo formativo possa reconhecer as suas autossibilidades humanas, que os motivem e contribua para a restauração da sua autoestima, da sua autoimagem e de sua formação profissional (SANTOS; SILVA, 2015, p. 8).

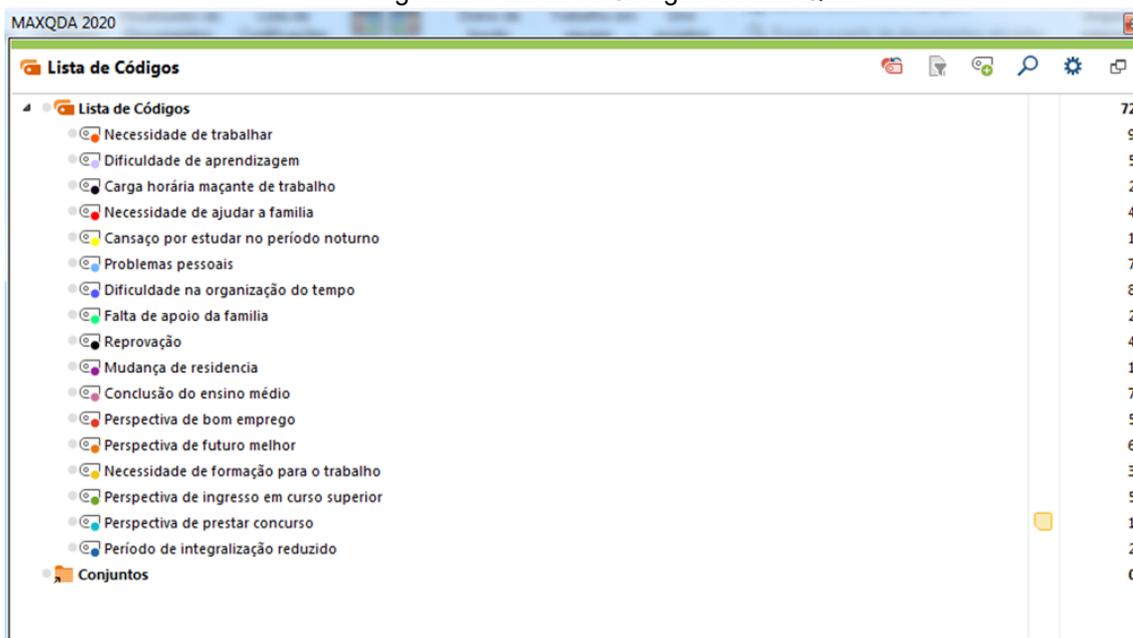
Nesse sentido, o currículo para a EJA deve contribuir para a formação profissional, convívio social e existência humana, formar um cidadão. Aprender na escolarização na idade própria nem sempre é possível, mas aprender não está ligado somente à escola e matérias, aprende-se a todo momento e em todas as idades. Dessa forma, é imprescindível trazer aos educandos conteúdos escolares significativos, que se relacionem com a sua realidade, sua vida, sua idade, admitindo que o que os alunos da EJA aprenderam durante a vida é importante. É preciso relacionar os saberes empíricos aos saberes escolares, fazendo com que essa conexão leve à reflexão, à discussão que produza sentido e construção de novos saberes.

5 EVASÃO DA ESCOLA EM IDADE REGULAR: conhecendo fatores

Nobréga (2006) defende que investigar as concepções de estudantes é importante do ponto de vista de contribuir para o planejamento e determinação de estratégias mais eficazes na educação, visto que seus conhecimentos são representantes de suas realidades, dos contextos socioculturais em que se inserem e de suas histórias de vida. Dessa maneira, neste estudo, conhecer as concepções de alunos pesquisados da EJA sobre o que os levou a se evadir da escola em idade regular e retornar para a EJA pode ser considerado de relevância para a educação em relação a medidas preventivas e remediativas frente a esse fenômeno que ocorre constantemente nas escolas brasileiras.

Conforme já referido na metodologia deste estudo, das respostas dos alunos ao questionário, após uma rigorosa leitura observando a análise de conteúdo de Bardin (2016), emergiram categorias temáticas, que foram cadastradas como códigos no software MaxQda 2020. Utilizando um recurso desse software, a cada um desses códigos foi atribuída uma cor, que contribui para a compreensão nas diferentes representações dos dados geradas por esse software. A Figura 2 mostra a Lista de Códigos no MaxQda.

Figura 2 – Lista de Códigos do MaxQda.

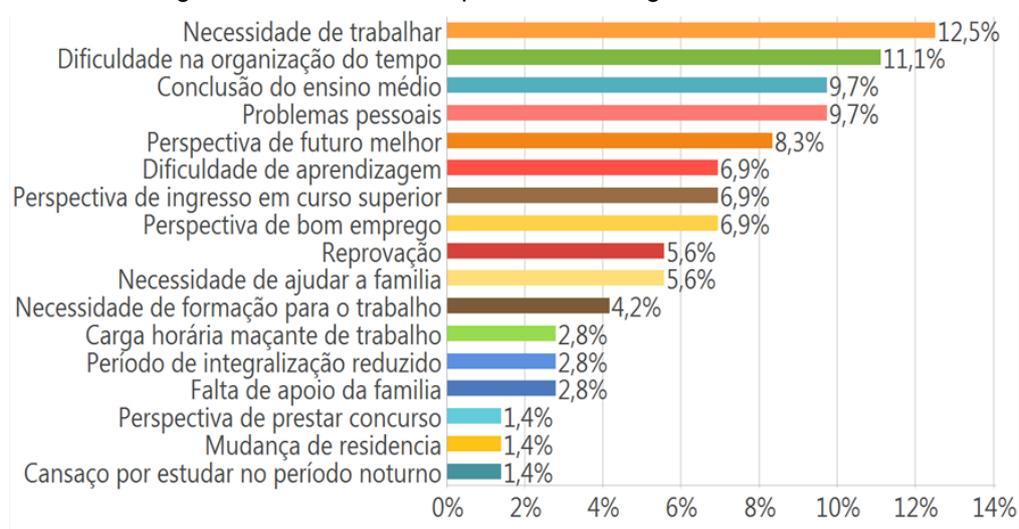


Código	Quantidade
Lista de Códigos	72
Necessidade de trabalhar	9
Dificuldade de aprendizagem	5
Carga horária maçante de trabalho	2
Necessidade de ajudar a família	4
Cansaço por estudar no período noturno	1
Problemas pessoais	7
Dificuldade na organização do tempo	8
Falta de apoio da família	2
Reprovação	4
Mudança de residencia	1
Conclusão do ensino médio	7
Perspectiva de bom emprego	5
Perspectiva de futuro melhor	6
Necessidade de formação para o trabalho	3
Perspectiva de ingresso em curso superior	5
Perspectiva de prestar concurso	1
Período de integralização reduzido	2
Conjuntos	0

Fonte: Elaborado no MaxQda pelo autor desta dissertação.

Após o cadastro desses códigos, os segmentos das respostas foram alocados para os códigos de acordo com a pertinência. Nessa ação no MaxQda, na lateral direita das respostas, emergem colchetes com as respectivas cores dos códigos selecionados, mostrando esse vínculo entre as respostas e a lista de códigos. Ao fim desse processo, foi criado no MaxQda um gráfico com as frequências dos 72 segmentos de respostas, apresentado no Gráfico da Figura 3.

Figura 3 — Gráfico de frequência de Códigos do MaxQda



Fonte: Elaborado no MaxQda pelo autor.

Essa codificação das respostas dos alunos da EJA pesquisados nas categorias temáticas no MaxQda mostrou que foram codificados 72 segmentos. Conforme se pode notar, a necessidade de trabalhar se evidencia como o principal fator mencionado pelos pesquisados para a evasão escolar, seguido da dificuldade de organização do tempo e problemas pessoais, e, como fator de volta a EJA, a conclusão do ensino médio e a perspectiva de um futuro melhor e de ingresso no ensino superior.

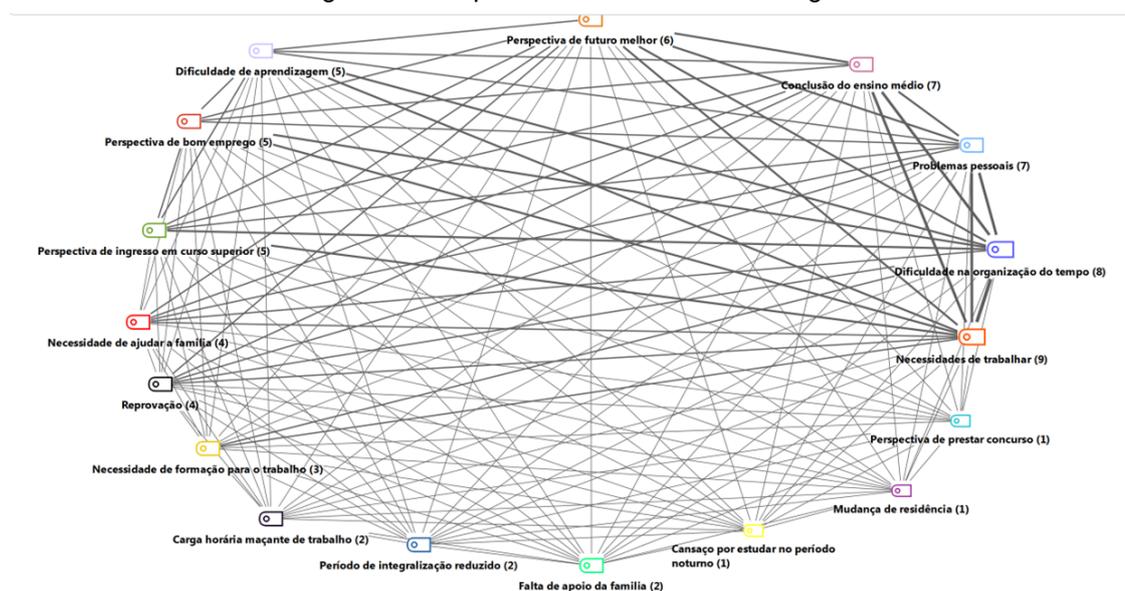
Nessa terceira etapa das análises, dá-se o processo de interpretação inferencial, conforme já referido e com base em Bardin (2016). Para a autora, é nessa fase que ocorre uma reflexão mais minuciosa sobre os dados coletados, de maneira que vem estabelecer inferências baseadas na interpretação dos dados enraizados nos fundamentos teóricos. As análises foram trabalhadas admitindo como relevante o pesquisador/ investigador, por este conhecer a realidade em questão e agir com tal sensibilidade que possa capturar as

diferentes nuances contidas nas respostas dos respectivos pesquisados. Desta forma, conheceu-se de maneira mais clara as percepções dos discentes pesquisados sobre os motivos que os levaram ao abandono da escola em idade regular e ao retorno à EJA.

5.1 ALUNOS DA EJA E SUAS PERCEPÇÕES SOBRE A EVASÃO

Um dos modos de apresentação para ser realizada a análise dos dados é o mapa de coocorrências de códigos gerado pelo MaxQda, que mostra conexões estabelecidas entre os segmentos das respostas dos alunos da EJA participantes deste estudo que estão codificados nas respectivas categorias temáticas, conforme apresentado na Figura 4.

Figura 4 – Mapa de coocorrências de códigos



Fonte: Elaborado no MaxQda pelo autor.

Pode-se observar que esse mapa de coocorrência de códigos (Figura 4) mostra as relações que foram estabelecidas entre pares de códigos e/ou entre as categorias temáticas com maior frequência. A espessura das linhas que estabelecem essas ligações são mais ou menos densas, dependendo da frequência da incidência dos segmentos de respostas presentes em cada um dos códigos. Assim, nota-se que algumas relações apresentam-se mais fortes, em detrimento de outras, visto que são conexões representativas da inter-

relação entre essas categorias temáticas. As relações selecionadas para análises estão apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Relações entre categorias temáticas

1	“Carga horária maçante de trabalho” e “Conclusão do ensino médio”.
2	“Dificuldade na organização do tempo” e “Conclusão do ensino médio”.
3	“Conclusão do ensino médio” e “Problemas pessoais”.
4	“Necessidade de trabalhar” e “Perspectiva de ingresso em curso superior”
5	“Conclusão do ensino médio” e “Perspectiva de ingresso em curso superior”
6	“Perspectivas de um futuro melhor” e “Problemas pessoais”
7	“Perspectivas de um futuro melhor” e “Necessidade de trabalhar”
8	“Dificuldade de aprendizagem” e “Dificuldade na organização do tempo”.
9	“Reprovação” e “Dificuldade na organização do tempo”
10	“Dificuldade de aprendizagem” e “Problemas pessoais”.
11	“Perspectiva de um bom emprego” e “Conclusão do ensino médio”.
12	“Necessidade de trabalhar” e “Dificuldade na organização do tempo”
13	“Necessidade de trabalhar” e “Problemas pessoais”.
14	“Necessidade de trabalhar” e “Conclusão do ensino médio”
15	“Reprovação” e “Necessidade de trabalhar”.

Fonte: Elaborador pelo autor.

Essas relações serão analisadas na sequência, à luz da teoria apresentada anteriormente nesta investigação. Essas análises podem ocasionar maior compreensão de como os pesquisados se posicionaram frente à temática em questão, que é a evasão da escola em idade regular e retorno à EJA no ensino médio, quando expressaram suas crenças, anseios e experiências vividos no âmbito escolar e na vida cotidiana.

5.1.1 “Carga Horária Maçante de Trabalho” e “Conclusão do Ensino Médio”

O mapa de coocorrências (Figura 4) evidencia como significativa a relação entre as categorias temáticas “Carga horária maçante de trabalho” e “Conclusão do ensino médio”, o que vem ao encontro de uma das questões abordadas quando se trata de evasão escolar. Para Griffante e Bertotti (2013), um dos fatores da evasão de alunos da escola em idade regular é que muitas vezes

trabalham em serviços braçais, com longas jornadas diárias de trabalho, o que os leva a um cansaço físico e mental, impedindo assim de continuarem.

Deixar os estudos na escola em idade regular para trabalhar foi um fator apontado na resposta do aluno A2, que afirmou “*Eu parei no ensino médio porque precisei arrumar um emprego para ajudar a minha família e tinha que trabalhar o dia inteiro*”. Para muitos desses alunos, a conclusão do ensino médio seria uma grande realização, como do aluno A4, que respondeu “*Porque com o conhecimento acredito que posso alcançar um objetivo maior*”, valorizando assim a educação.

Na visão de Alves e Backes (2016), a EJA possui essa função reparadora, pois repara uma decisão do passado, pela qual o aluno deixou de estudar, e é formadora, pois o aluno vai formar-se e ter um título, um diploma. Continua sendo qualificadora, pois, com o ensino médio, o aluno se apresenta mais bem qualificado para o mercado de trabalho, é também equalizadora, tendo o sentido da inclusão desses alunos na sociedade, e proporciona ao adulto e analfabeto que rompeu seus estudos uma nova chance de adquirir e desenvolver novas competências para a vida.

Estas constatações vão ao encontro do que responderam alguns alunos pesquisados: “*O fato é que eu preciso me formar*” (A5). Segundo palavras do aluno A10: “*Eu voltei a estudar para conseguir um emprego melhor, para conseguir algo melhor na vida, porque sem estudo é muito difícil*”. Isto relembra o que Libâneo (2012) menciona, que a educação deve ser compreendida como um fator de realização de cidadania e para cidadania, para uma vida com qualidade, que seja uma luta pela superação das desigualdades sociais e da exclusão social.

5.1.2 “Dificuldade na Organização do Tempo” e “Conclusão do Ensino Médio”

Conforme mostra o mapa de coocorrências (Figura 4), a relação entre “Dificuldades na organização do tempo” e “Conclusão do ensino médio” também se evidenciou. Pode-se dizer, com base na literatura, que a dificuldade na organização do tempo se constitui em um dos fatores que levam os alunos à evasão e ao abandono escolar. Para Siqueira (2004), é complexa a organização do tempo, pois os alunos da EJA têm que trabalhar e estudar ao mesmo tempo

e isso faz com que ele deixe a escola, pois o trabalho é para ele, muitas vezes, uma necessidade para sobreviver. Para esse autor, não se pode parar de trabalhar para estudar com família para sustentar, embora os alunos saibam que a conclusão dos estudos pode lhes trazer um futuro melhor. Corrobora com essa posição o aluno A17, que respondeu “*eu faltava muito nas aulas e trabalhava, preferi abrir mão da escola e trabalhar em tempo integral*”.

São posicionamentos que mostram as dificuldades que esses alunos enfrentaram para organizar o tempo e por isso não conseguiram continuar os estudos em razão da necessidade de trabalhar, o que vai ao encontro de fatores de evasão escolar apontados por estudos já realizados, como, por exemplo, de Carvalho (2009), que refere que os alunos não conseguem conciliar os horários de trabalho e das aulas, e de Siqueira (2004), que menciona que para os alunos trabalhar e estudar ao mesmo tempo é uma realidade muito difícil e contraditória.

Corroborando, Araújo (2012) aponta que são muitas as características e fatores para a evasão escolar e que, em geral, estão dentro e fora das paredes da escola, como o cansaço físico devido à jornada de um dia longo de trabalho quando os horários dos cursos ocorrem simultaneamente com o horário de trabalho desse aluno. Mais recentemente, Narciso (2015) também refere a essa incompatibilidade de horário de trabalho e de estudos. Desta forma, evidencia-se que só a organização do tempo e a conciliação de horários de estudos e trabalho poderia garantir ao aluno a possibilidade de conclusão do ensino médio.

5.1.3 “Conclusão do Ensino Médio” e “Problemas Pessoais”

A terceira relação com maior frequência é entre as categorias temáticas “Conclusão do ensino médio” e “Problemas pessoais” (Figura 4), que ficou bem caracterizada na pesquisa nas respostas de alguns dos alunos, pois mostram que houve o abandono e a evasão escolar devido a problemas pessoais das mais variadas vertentes. Segundo Narciso (2015), os problemas de ordem pessoal são apenas mais um entre tantos outros fatores que vão se juntando e acabam resultando na evasão da escola em idade regular.

Esse fator é relatado pelo aluno A10, que afirmou: “*nunca encontrei dificuldades, eu só parei por causa de problemas pessoais*”, mas não especificou quais eram esses problemas. Já o que levou o aluno A5 a deixar os estudos ele colocou com suas palavras: “*Parei por causa de um término de relacionamento*”,

o que também é um problema pessoal. A discente A8 expôs diretamente a razão da evasão da escola: “*Parei porque na época estava grávida*”. Ferreira (2013) reforça que a maioria dos motivos que levam à evasão são fatores internos e externos à escola. E entre os fatores externos cita aqueles relacionados ao próprio aluno, que pode apresentar desinteresse, indisciplina, problemas de saúde e gravidez. Para Soares *et al.* (2015), alunos que apresentam situações especiais são vulneráveis à evasão, como as alunas que apresentam gravidez precoce, por exemplo.

O aluno A11 em sua resposta afirmou “*também achei que era bom para mim na época*”, ou seja, que parar de estudar na escola em idade regular era a melhor opção naquele momento de sua vida, justificando que “*não acordava cedo*”. Para Silva Filho e Araújo (2017), isto ocorre porque os alunos jovens perdem o entusiasmo pelos estudos no ensino médio muito rapidamente. Isto porque, para muitos deles, inicia-se aí o desencanto decorrente da forma como se dá o processo de ensino, e as amizades e convivência social passam a ser mais relevantes. E ainda soma-se o fato de não possuírem perspectiva de ingresso na universidade.

No entanto, todos esses alunos pesquisados hoje se encontram em uma sala de aula na modalidade EJA para a conclusão do ensino médio, conforme já mencionado, o que mostra que a EJA tem sido uma porta de acesso para a vida escolar. Segundo o Documento-Base do Proeja (BRASIL, 2007b) essa é finalidade desse programa, que traz amplo movimento de mobilização por parte do governo e da sociedade para o retorno aos estudos daqueles que abandonaram.

5.1.4 “Necessidade de Trabalho” e “Perspectiva de Ingresso em Curso Superior”

Conforme o mapa de coocorrência de códigos (Figura 4), tem-se a relação “Necessidade de trabalho” apontando para o grande problema educacional da evasão, e “Perspectiva de ingresso em curso superior”, que faz o caminho inverso da evasão e que aponta para o retorno do aluno para a sala de aula.

Evidenciando-se como um dos fatores da evasão da escola em idade regular, a necessidade de trabalhar está registrada em várias das respostas dos alunos, como A4, que afirmou “*Parei para trabalhar*”, e o aluno A9, que comentou

em sua resposta *“Parei de estudar no turno da manhã, pois arrumei emprego para o dia todo”*.

Esse resultado mostra um número expressivo de alunos que evadiram e abandonaram seus estudos pela necessidade de trabalhar, para sustento próprio, para ajudar a família, ficando a educação para depois. Retomando Neri (2009), a evasão está ligada à necessidade de começar a trabalhar precocemente e à falta de percepção do aluno em relação a um futuro melhor mesmo estando ainda cursando o ensino médio. Reforçam a mesma posição Narciso (2015) e Figueiredo e Salles (2017), mostrando ser um problema a ser considerado pela educação em todo o país.

Alguns dos alunos participantes desta pesquisa, hoje alunos da EJA, mostraram que, embora tenham se evadido do ensino médio em idade regular para trabalhar, possuem atualmente uma perspectiva de concluir o ensino médio e de ingressar em um curso superior. O aluno A4 mencionou que sua volta para a EJA se deve à *“falta de serviço e por pretender fazer uma faculdade”*. Na mesma direção de perspectiva de continuidade de estudos, o aluno A9 afirmou *“quero me formar e fazer uma faculdade”*, como também o aluno A14, que também respondeu *“para prestar alguma faculdade”*. Em consonância, sobre seu retorno a EJA para concluir o ensino médio, o aluno A17 relatou: *“porque me arrependi de ter parado de estudar e quero fazer uma faculdade”*, o que mostra que todos esses alunos vislumbram um futuro melhor.

No entendimento de Castro e Martino (2018), deve-se pensar em construir um projeto de vida pautado na formação escolar, que pode auxiliar a reverter a situação observada no contexto nacional pelos dados da evasão. Destaca-se a EJA, que acolhe esses jovens e adultos que buscam o saber e concluir o segundo grau. Precisa-se trabalhar com os alunos um projeto de vida que pode ajudar a reverter a evasão escolar registrada no país ao longo da história da educação brasileira (BRASIL, 2019), o que pode ser um caminho para manter os alunos no ensino médio e provocar a motivação que os leve à continuidade dos estudos nesse nível de ensino.

5.1.5 “Conclusão do Ensino Médio” e “Perspectiva de Ingresso em Curso Superior”

O mapa de coocorrências (Figura 4) mostra essa relação entre as categorias temáticas “Conclusão do Ensino Médio” e “Perspectiva de ingresso em curso superior”, que reflete que a perspectiva de ingresso em curso superior fez com que esses alunos retornassem para a EJA com interesse em concluir o ensino médio. Como exemplo, pode-se citar as respostas do aluno A4, que afirmou que sua volta a EJA foi *“por falta de serviço e para fazer uma faculdade”*.

Essa aspiração dos que se evadiram da escola em idade regular e ingressaram posteriormente na EJA é por uma escolarização melhor que lhes permita a progressão profissional, o que faz com que essa modalidade de ensino seja buscada tanto por adultos e jovens que atuam no mercado de trabalho quanto por aqueles que estão sem emprego (ZAGO, 2000). Para esse autor, o retorno é um crédito à educação e a EJA provoca uma ideia de que o retorno aos estudos poderá lhe garantir um lugar melhor ou mais qualificação no mercado de trabalho formal.

Embora os alunos deixem os estudos por necessidade, alguns acabam por se arrepender, como relatado na resposta do aluno A17, que evidenciou: *“Por que me arrependi de ter parado de estudar e quero fazer uma faculdade”*. Para Narciso (2015), a ausência de perspectivas futuras pode ser um desencadeador da evasão e, conseqüentemente, segundo Silva Filho e Araújo (2017), a falta de preparo para o mundo do trabalho pode acarretar e ser decisiva para ampliar a fila do desemprego.

Desta maneira, trazendo para o contexto atual, a EJA para os alunos pesquisados acaba se destacando como um modelo educacional inclusivo, efetivo e atuante, que proporciona oportunidades a todos os alunos que não ingressaram na escola ou a deixaram sem concluir o ensino médio. Para Castro e Martino (2018), esse pode ser um viés para manter a motivação em alta e levar tais alunos a continuar estudando e aspirando um futuro nos outros níveis de formação. Isto vem fazer valer a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que garante a todos o direito à educação, um direito social, embora ainda tenha suas deficiências em diferentes regiões do Brasil.

5.1.6 “Problemas Pessoais” e “Perspectivas de um Futuro Melhor”

A relação entre as categorias temáticas “Problemas pessoais” e “Perspectivas de um futuro melhor”, mostrada no mapa da Figura 4, também se evidencia como pertinente em se tratando da discussão sobre a evasão da escola em idade regular, causada muitas vezes por problemas pessoais dos alunos, e o retorno para a EJA movidos pela perspectiva de um futuro melhor. Segundo Narciso (2015), os problemas pessoais e familiares se destacam como um dos fatores que causam a evasão dos alunos da escola, o que é também referido por Soares *et al.* (2015), para quem as situações especiais vivenciadas pelos alunos também pode levá-los à evasão. Duas situações especiais relatadas pelos alunos pesquisados para a evasão podem ser colocadas como exemplo: “*Parei por causa de um término de relacionamento*” (A5) e “*Parei porque na época estava grávida*” (A8), conforme já mencionado anteriormente.

Mesmo diante de tais problemas, muitos da turma pesquisada são alunos que retornaram à escola em outro momento de suas vidas, motivados e com a perspectiva de um futuro melhor, como pode-se constatar na resposta do aluno A2, “*voltei para concluir o ensino médio, me formar e ter um bom emprego e um futuro melhor*”, e do aluno A10, que afirmou: “*eu voltei a estudar para conseguir um emprego melhor, para conseguir algo melhor na vida, porque sem estudo é muito difícil*”. Essa perspectiva os faz acreditarem na formação educacional como base para seu sucesso profissional, uma das missões da EJA, registrada no Documento-Base do Proeja (BRASIL, 2007a).

O aluno A16 salientou que sua volta envolve perspectiva individual e familiar, ao afirmar “*Voltei para melhorar as condições de vida para meus filhos e família com um futuro melhor, e uma formação avançada ajuda muito para abrir as portas de emprego*”. Essa crença de que estudar pode propiciar um emprego melhor vem ao encontro da colocação de Petit e Ferreira (2002), que deixam claro que no Brasil há grande deficiência na educação básica e na formação geral da população, o que justifica a necessidade de mudar o perfil da qualificação do estudante que trabalha, no sentido de adequá-lo para as demandas da sociedade atual. Essa necessidade é reforçada por Soares *et al.* (2015), que defendem a necessidade de inovação da escola para que possa

atender demandas da sociedade, o que poderia ser feito por meio de alternativas complementares dentro da vocação natural dos alunos.

5.1.7 “Perspectivas de um Futuro melhor” e “Necessidade de Trabalhar”

A relação entre as categorias temáticas “Necessidade de trabalhar” e “Perspectivas de um futuro melhor”, presente no mapa da Figura 4, mostra que a necessidade de trabalhar é um problema que coloca barreiras para o futuro dos alunos que precisam deixar os estudos da escola em idade regular e, ao mesmo tempo, para esses alunos pesquisados está relacionada às perspectivas de um futuro melhor.

Essa é uma dura tarefa para quem precisa parar de estudar para trabalhar. Ter no trabalho a sua fonte de renda faz o trabalho ser uma necessidade primária e não uma opção na vida do aluno. Conciliar o estudo e o trabalho muitas vezes não é possível, segundo Siqueira (2004), são problemas associados ao passado que vêm se repetindo durante décadas, de uma educação não direcionada a todas as pessoas, mas somente às elites. Os outros não tiveram essa oportunidade, social e política, pois da política partem as decisões (STRELHOW, 2010). Estudar e trabalhar era muito difícil para o aluno A3, que respondeu: *“Parei de estudar porque tive que trabalhar de manhã e à tarde, passei a escola para o período da noite, mas não consegui concluir, era muito cansativo”*.

Entretanto, a EJA, como já citado pelo Documento-Base do Proeja (BRASIL, 2007a), tem sido uma oportunidade para esses alunos retornarem aos estudos. Mesmo continuando com a necessidade de trabalhar para sustento próprio e da família, precisam concluir o ensino médio para galgar patamares mais altos e, assim, fazem inúmeros sacrifícios para conseguirem finalizar e às vezes até dar continuidade em ensino superior. O aluno A1 fala dessa sua necessidade, mencionando: *“Voltei para concluir o ensino médio completo para me formar e ter um bom emprego”*. Para o aluno A3, voltar tem um significado: *“Porque com o conhecimento acredito que posso alcançar um objetivo maior”*, e para o aluno A13 voltar foi *“para terminar o 2º grau e fazer faculdade”*.

Entende-se que mostram estarem todos empenhados em concluir o ensino médio e conquistar um futuro promissor e, mesmo trabalhando, estão lutando por dias melhores, tanto profissionais quanto acadêmicos. Essa

motivação de permanência na EJA pode ser desencadeada por aulas mais interativas e atividades contextualizadas, que coloquem o aluno mais próximo de sua realidade, o que está estabelecido no Art. 37 da Lei nº 9.394/96, em seu § 2º, que determina: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola mediante ações integradas e complementares entre si” (BRASIL, 1996a, s.p.).

5.1.8 “Dificuldade de Aprendizagem” e “Dificuldade na Organização do Tempo”

A relação entre as categorias temáticas “Dificuldade de aprendizagem” e “Dificuldade na organização do tempo”, constante no mapa de coocorrências de códigos (Figura 4), abrange dois tipos de dificuldades enfrentadas por muitos alunos da escola em idade regular.

De acordo com as respostas coletadas na pesquisa, há alunos que não tiveram dificuldades de aprendizagem, entretanto há aqueles que tiveram, como relata o aluno A1, “*Tive dificuldades sim*”, o aluno A2, que afirmou “*Tive dificuldades em algumas disciplinas*”, e o aluno A8, que mencionou “*Sim, tive dificuldades*”. As dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas com os conteúdos estudados, conforme Fernandes (2017), entretanto, podem estar relacionadas ao distanciamento que existe entre o que se estuda nas aulas e a realidade dos alunos. A falta de um currículo apropriado a essa realidade do aluno, conforme evidencia Carvalho (2009), e a ausência de um currículo mais adequado, segundo Araújo (2012), podem estar ligadas ao currículo apresentado pelas escolas e, assim, uma reorganização curricular poderia minimizar dificuldades e diminuir as taxas de evasão no futuro.

A dificuldade em organizar o tempo levou muitos dos alunos pesquisados à evasão da escola em idade regular e, conforme pode-se constatar em suas respostas, o tempo utilizado para trabalhar não possibilitou conciliar com os estudos oferecidos no período diurno ou no período noturno quando estavam muito cansados do trabalho. O aluno A5, por exemplo, referiu que teve “*dificuldades por falta de tempo para estudar*” e o aluno A11 evidenciou que o “*fato de estar trabalhando*” o levou a desistir dos estudos na idade regular.

É um tanto complexo para os alunos organizarem o tempo entre todas as atribuições, quando precisam trabalhar e estudar simultaneamente, pesando

bastante na decisão de evasão o cansaço. Para Soares *et al.* (2015), os alunos dos turnos noturnos geralmente chegam às escolas muito cansados da maratona diária de trabalho durante o dia.

5.1.9 “Reprovação” e “Dificuldade na Organização do Tempo”

A relação entre a categoria temática “Reprovação” e “Dificuldade de organização do tempo” (Figura 4) tem todo sentido, pois ao não conseguir tempo para os estudos fora das aulas os alunos podem não ter bom desempenho escolar e chegarem à reprovação. Nas respostas de alguns alunos pesquisados a reprovação foi mencionada:

“Eu havia reprovado por faltas e resolvi agora voltar” (A11);

“Porque bombei no primeiro ano” (A14);

“Apenas reprovei por faltas” (A18);

“Parei porque reprovei 2 vezes de manhã, aí decidi ir para o EJA à noite” (A12).

Os estudos de Neri (2009), Soares *et al.* (2015), Fernandes (2017), Figueiredo e Salles (2017) e de Silva Filho e Araújo (2017) mostram que esse é um dos fatores causadores da evasão escolar. Isto porque a reprovação, por qualquer motivo que for, desmotiva o aluno, sendo ainda um gargalo na educação brasileira.

Temos alguns dados sobre a taxa de abandono do ensino médio no Brasil entre os anos de 2014 a 2018, mostrando que caiu de 7,6% para 6,1%, e a de reprovações está em 10,6%. Em Minas Gerais, os dados mostram que houve uma queda no abandono de 8,6% para 7,2%, com uma taxa de reprovação de 13,3%, e a taxa de insucesso tem se mantido alta, em 20,5%, dados esses fornecidos pelo INEP (2019).

Quando não se consegue organizar o tempo devido às outras atividades, principalmente o trabalho para sustento próprio e da família, os alunos priorizam trabalhar em detrimento a estudar, de acordo com seus próprios relatos, como, por exemplo, o aluno A10, que salientou: *“Eu parei de estudar para pode trabalhar para ajudar minha família”*.

Carvalho (2009) aponta em seu estudo que a necessidade do discente de trabalhar e não conseguir conciliar os horários de trabalho com o das aulas são

alguns dos fatores para o abandono da escola. Narciso (2015) também coloca esse fator sendo uma incompatibilidade entre trabalho e estudo.

5.1.10 “Dificuldade de Aprendizagem” e “Problemas Pessoais.”

A relação “Dificuldade de aprendizagem” e “Problemas pessoais” também se evidencia no mapa (Figura 4) e pode retratar um somatório de fatores responsáveis pela evasão de alunos do ensino médio na idade regular.

Quando a evasão escolar está ligada aos problemas pessoais dos alunos, fica ainda mais difícil, pois muitas vezes fica complicado para a escola intervir para ajudar. O aluno A10, por exemplo, respondeu que nunca encontrou dificuldades e só parou “*por causa dos problemas pessoais*”. Segundo Narciso (2015), os problemas pessoais podem ser variados e, sozinhos ou interligados a outros, acabam por ampliar as chances desses alunos se evadirem. Para os autores José *et al.* (2010), são muitos os fatores que se mostram mais fortes que a educação e a escola, tanto que levam os alunos a abandonar e ficar do lado de fora das salas de aula. Ou seja, mesmo os problemas pessoais sendo externos à escola, podem refletir na vida escolar desses alunos.

Outro fator que leva à evasão é que alguns alunos do ensino médio enfrentam dificuldades de aprendizagem dos conteúdos estudados, o que pode desencadear baixo desempenho e até a reprovação. Em algumas das respostas dos alunos pesquisados, essas dificuldades ficaram evidentes; o aluno A1 afirmou: “*Tive dificuldades sim*”, o que também foi confirmado pelo aluno A2: “*Tive dificuldades em algumas disciplinas*”; o aluno A5, “*Sim, tive dificuldades por falta de tempo para estudar*”, e o aluno A8: “*Sim, tive dificuldades*”.

Essas respostas estão em consonância com o estudo de Narciso (2015), que evidencia serem essas dificuldades referentes aos conteúdos estudados no ensino médio. Isto pode estar relacionado também ao currículo, que poderia ser mais adequado para esses alunos, de acordo com Araújo (2012). Para Carvalho (2009), o currículo escolar precisava ser o mais próximo possível da vida cotidiana desses alunos para facilitar a aprendizagem.

A adaptação curricular para atender a esses alunos que retornam para a EJA está garantida pela Resolução SEE nº 4.234/2019 (MINAS GERAIS, 2019). Essa Resolução, em seu Art. 15, estabelece que no Ensino Médio as aulas do componente curricular Projeto de Vida visam despertar nos alunos metas para

uma vida pessoal equilibrada, com a identificação de uma futura profissão com boas relações no mundo em que se inserem.

5.1.11 “Perspectiva de um bom Emprego” e “Conclusão do Ensino Médio”.

A relação entre as categorias temáticas “Perspectiva de um bom emprego” e “Conclusão do ensino médio” (Figura 4) aponta para um projeto de vida desses alunos, construção de sonhos, perspectivas de bom emprego e de um futuro diferente da atualidade, mostram Castro e Martino (2018).

Essas categorias se mostram inerentes às razões de terem voltado para a EJA depois da evasão da escola na idade regular. Segundo o aluno A6, seu retorno se deve a ser *“muito complicado conseguir emprego sem estudo”*, o que vai na mesma linha da resposta do aluno A15, ao afirmar: *“Voltei a estudar, pois pretendo me formar e conseguir um bom emprego”*. Observa-se que esses alunos retornaram para a EJA por causa de uma aspiração por uma escolarização que os leve a uma progressão profissional, oportunidade buscada por adultos e jovens já atuantes no mercado de trabalho ou integrando as filas do desemprego por faltar qualificação. Desta maneira, é um retorno mobilizado pela crença na educação, vislumbrando uma nova vida profissional.

Cruz, Gonçalves e Oliveira (2012) alertam que o objetivo da EJA, diferente de outras políticas de alfabetização de adultos, não pode ser somente a certificação para o mercado de trabalho e, deve, sim, oferecer formação profissional continuada. Deve ter significação maior, possibilitar uma formação geral dos indivíduos, dando-lhes o direito de entender e intervir na sociedade na qual está inserido, o direito de tornar-se cidadão e ainda possibilitar o desenvolvimento de talentos.

Assim, a EJA precisa abrir possibilidades ao adulto e ao jovem de estudar e pleitear as mesmas chances, em uma sociedade que, por vezes, não os enxerga, como cidadãos no mundo escolar (CRUZ; GONÇALVES; OLIVEIRA, 2012). Esse é o projeto educacional da EJA, segundo Alves e Backes (2016), não ser apenas a distribuição de diplomas, é ser uma educação que vai além de formar trabalhadores, deve formar e transformar a vida desses alunos.

5.1.12 “Necessidade de Trabalhar” e “Dificuldade na Organização do Tempo”

A relação entre as categorias temáticas “Necessidade de trabalhar” e “Dificuldade na organização do tempo” (Figura 4) é uma dicotomia que relaciona dois fatores que, isolados e ou interligados, podem ser preponderantes para a evasão escolar.

Conforme já referido nesta investigação, a necessidade de trabalhar foi o fator mais mencionado pelos alunos da EJA pesquisados, em relação a motivações para o abandono do ensino médio em idade regular. Observa-se, como exemplo, a resposta do aluno A16: *“Parei de estudar para ajudar a família, a renda era curta, tudo muito caro e para complementar a renda fui trabalhar para ajudar”*.

De acordo com Siqueira (2004), estudar nessa condição se torna muito difícil, pois precisar trabalhar aqui tem uma função primordial, pois muitas vezes o aluno é aquele que leva o pão para a casa de sua família, é o trabalho para sobreviver. De acordo com a resposta do aluno A13: *“Eu parei de estudar para trabalhar e ter as minhas próprias coisas”*. Para Silva Filho e Araújo (2017), dentre os fatores de evasão, estão o tempo de permanência na escola e a necessidade de trabalhar para o próprio sustento ou de familiares.

Os alunos de ensino médio em aulas noturnas que têm duração de 4 horas, cansados por ter trabalhado o dia todo, muitas vezes não dão conta de continuar. Assim, não conseguem organizar o tempo conforme precisariam para concluir esse nível de ensino. A necessidade do discente do ensino médio de trabalhar foi apontada por Carvalho (2009). Esses alunos muitas vezes precisam trabalhar em serviços braçais, com longas jornadas, levando a um desgaste físico e mental, o que foi evidenciado por Griffante e Bertotti (2013).

Narciso (2015) aponta essa incompatibilidade entre trabalho e estudo como um fator da evasão. A perspectiva de mudança dessa realidade pode estar na reorganização e adequação dos currículos desse nível de ensino, passando a considerar a realidade desses alunos, só assim ficaria possível a organização do tempo para conseguir estudar.

5.1.13 “Necessidade de Trabalho” e “Problemas Pessoais”

Outra relação constante no mapa (Figura 4) é entre as categorias temáticas “Necessidade de trabalhar” e “Problemas pessoais”. Segundo Espíndola e León (2002), a evasão e o abandono consistem em um grande problema escolar, que aumenta no ensino médio, e para Neri (2009) a necessidade precoce de trabalhar é um dos fatores que levam os alunos do ensino médio na idade regular evadirem da escola.

Isto porque os alunos normalmente ingressam no ensino médio com idade média de 15 anos e, quando não desistem antes, concluem com idade média de 17 anos. Mas nem todas as famílias conseguem o sustento sem a ajuda desses alunos, que precocemente iniciam em serviços que nem sempre pagam bem e exigem carga horária de trabalho extensa. José *et al.* (2010) apontam o ingresso prematuro dos alunos do ensino médio no mercado de trabalho como um dos motivos para não finalizarem o ensino médio em idade regular.

Esse fator às vezes ainda está atrelado a problemas pessoais, como foi o caso do aluno A18, que justificou sua evasão nos seguintes termos: “*O fato porque estava trabalhando e também achei era bom para mim*”. Narciso (2015) refere que os problemas pessoais podem sim levar o aluno à evasão, o que está de acordo com a resposta do aluno A10, “*Nunca encontrei dificuldades, eu só parei por causa dos problemas pessoais*”.

Conforme colocado por José *et al.* (2010), a evasão escolar pode ser desencadeada por problemas pessoais e familiares, como a falta de interesse do aluno, dificuldades financeiras, falta de apoio de seus responsáveis, doença, troca de domicílio, separação dos pais e dificuldades de acesso à escola, dentre outros. Pode-se afirmar que nesse caso o que impediu o curso natural da escolaridade em idade regular foram fatores externos à escola.

5.1.14 “Necessidade de Trabalho” e “Conclusão do Ensino Médio”.

A relação entre as categorias temáticas “Necessidade de trabalhar” e “conclusão do ensino médio” (Figura 4) vem mostrar dois significados antagônicos para a “necessidade de trabalhar”; no primeiro, pode levar o aluno a deixar o ensino médio, conforme já discutido nas análises, e, no segundo, essa

mesma necessidade de trabalhar pode levar esse mesmo aluno a voltar para o ensino médio para concluí-lo em momento posterior, agora na EJA.

A aspiração dos alunos que regressaram ao ensino médio na EJA, porque precisam trabalhar para ajudar a família, progredir no emprego, ter um futuro melhor, é outra barreira a ser vencida. Consiste inclusive em uma função da EJA a de formar esse aluno no ensino médio com um currículo diferenciado, que possibilite a esses alunos progredirem em suas habilidades e competências para a autonomia (ALVES; BACKES, 2016).

Os alunos pesquisados mostraram um entusiasmo nesse sentido ao justificarem a volta para o ensino médio para vencer, como o aluno A7: *“O fato é que eu preciso me formar”*. Vale chamar atenção aqui para a conjugação do verbo voltar, com firmeza, “voltei”, pois esse voltei é muito importante, é um gatilho, um despertar necessário para a finalização do segundo grau. Como exemplo, a fala do aluno A15, ao mencionar: *“Voltei a estudar, pois pretendo me formar e conseguir um bom emprego”*. Outros usaram o “voltei” porque almejam seguir carreira, como o aluno A8, *“Voltei porque quero fazer concurso para a polícia federal”*.

Todos esses alunos pesquisados que estão na EJA retornaram à sala de aula com a intenção de concluir o ensino médio e dar outros passos em suas vidas profissionais com o prosseguir nos estudos. Para Zago (2000), os alunos encontram na EJA essa aspiração para uma escolarização que os encaminhe para uma progressão profissional ou para pleitear um emprego. Esse “voltei”, esse retorno, é uma forma de mobilização instigada por um ideal futurista pautado na retomada dos estudos, que pode garantir uma melhor qualificação para o mercado de trabalho formal também. Essa mudança no perfil dos alunos da EJA é referida no estudo de Corte (2016), que mostra que estão buscando a escola com a intenção de obter melhor remuneração no mercado de trabalho e conseqüentemente melhor condição de vida.

Confirmando essa colocação de Corte (2016), a resposta do aluno A6, que voltou para a EJA: *“[...] porque é muito complicado conseguir emprego sem estudo”*. Isto exemplifica os relatos dos alunos pesquisados, que justificaram a volta a EJA para concluir o ensino médio e conseguir um emprego melhor, mostrando ser a EJA uma oportunidade de escolarização desses cidadãos ao

longo de suas vidas, conforme consta no Documento-Base do Proeja (BRASIL, 2007a).

5.1.15 “Reprovação” e a “Necessidade de Trabalhar”

A relação entre as categorias temáticas “Reprovação” e “Necessidade de trabalhar”, constante no mapa (Figura 4), evidencia dois grandes dificultadores para os alunos do ensino médio em idade regular. A reprovação leva os alunos a esbarrarem na dificuldade de prosseguir os estudos, pois ficam diante de tantas dificuldades e ainda precisam ampliar ainda mais o tempo para a conclusão desse nível de ensino, sendo que muitos deles ainda precisam trabalhar para ajudar a família.

Conforme já referido nestas análises dos conteúdos das respostas dos alunos pesquisados, um dos fatores complicadores e causadores de evasão escolar é a necessidade de trabalhar. Esse é um fator externo à escola e um dos mais citados nesta pesquisa pelos alunos. Associado a esse fator, tem a reprovação, um fator interno na escola e que apresenta taxas alarmantes no Brasil, conforme já referido anteriormente (INEP, 2019). A origem desse problema pode se dar por diversificados fatores, como a diferença de classes sociais (ARROYO,1993), citado também por Digiácomo (2005), para quem a evasão está ligada a problemas escolares contínuos associados aos problemas sociais.

Soares *et al.* (2015) relaciona a evasão a fatores como as condições econômicas mais baixas dos alunos, o baixo desempenho acadêmico, o histórico prévio de reprovação, o desinteresse e a falta de motivação pelos estudos. Para Espíndola e León (2002), a evasão sempre esteve ligada ao fracasso escolar e à repetência, o que também foi mencionado por Fernandes (2017). Narciso (2015) salienta como um dos fatores da evasão a dificuldade de aprendizagem, a falta dos às aulas e o desinteresse dos alunos pelo curso.

Fernandes (2017) refere que a repetência, a reprovação e as dificuldades com os conteúdos curriculares estão entre os indicadores da evasão escolar, consistindo em uma questão complexa. Assim, os estudos apontam que o insucesso escolar, aliado a outros fatores, pode levar os alunos a abandonarem o ensino médio na idade regular. Silva Filho e Araújo (2017) evidenciam que esse fenômeno pode ocorrer por falta de serviços educacionais de qualidade e

pela ausência de percepção sobre o futuro, decorrentes da necessidade de trabalhar precocemente, o baixo desempenho escolar e a consequente reprovação.

No entanto, o que se pode dizer é que em todas essas relações analisadas ficam claros motivos para a evasão dos alunos pesquisados do ensino médio em idade regular e a volta desses estudantes agora para a EJA, que permanece oferecendo essas oportunidades na tentativa de minimizar problemas da educação brasileira, uma modalidade que tem mostrado bons resultados no decorrer do tempo, como é o caso deste pesquisador, que voltou para a EJA e deu continuidade em seus estudos. No caso deste estudo, o conteúdo das respostas dos pesquisados mostra que a EJA tem cumprido seu papel de reparadora e inclusiva em prol da minimização do grande número de alunos que não conseguiram concluir o ensino médio na idade regular, ou seja, abriu oportunidades para aqueles que, pelos mais variados motivos e fatores, se evadiram e não concluíram o ensino médio.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando, as questões colocadas no início desta investigação que nortearam seu desenvolvimento foram: quais são os fatores que desencadeiam a evasão de alunos na educação em idade regular? Quais os fatores motivadores para o regresso do aluno para finalizar o ensino médio na EJA?

Este estudo, para responder a essas questões, teve por objetivo investigar os fatores que levam alunos do ensino médio em idade regular à evasão e ao posterior retorno para a conclusão desse nível de ensino na Educação de Jovens e Adultos. Complementando, os objetivos específicos colocados foram: a) Elaborar um contexto histórico da educação brasileira e da EJA no Brasil e no município pesquisado; b) Realizar um estudo da legislação educacional brasileira e em específico a relacionada à EJA no Brasil e no estado pesquisado; c) Levantar na literatura fatores que levam os alunos à evasão da escola básica; e d) Realização de um curso com os participantes da pesquisa para familiarização e confiabilidade no pesquisador e aplicação do questionário, instrumento de coleta de dados para conhecer suas percepções sobre a evasão da escola em idade regular no Brasil e o retorno na EJA.

Em relação ao primeiro objetivo específico, elaborar um contexto histórico da educação brasileira e da EJA no Brasil e no município pesquisado, o percurso deste estudo na literatura mostrou que, em relação a essa modalidade de ensino, há muito que ser considerado. Tem-se no país problemas maiores que nas próprias escolas, que é a desestrutura sócio- econômica e a consequente desigualdade social, que afetam grande parte da sociedade e que abrange as famílias com baixa renda oriundas das periferias das cidades. São esses cidadãos que deixam de estudar em idade regular para trabalhar em prol da sobrevivência própria e de suas famílias, o que não é um problema específico da educação e sim um dos fatores sociais graves, pois os números da evasão mostram essa extensão.

No que tange ao segundo objetivo específico, realizar um estudo da legislação educacional brasileira e em específico da relacionada à EJA no Brasil e no estado pesquisado, a começar pela Constituição Federal de 1988, que determina em seu Art. 205 que a educação, como um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o que logicamente inclui os jovens e os adultos (BRASIL, 1988, s.p.). A EJA está garantida na Lei nº 9.394/96, que estabelece, em seu Art. 37, que a educação de jovens e adultos deve ser destinada a todos aqueles que “não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996a, s.p.).

Ainda referente ao segundo objetivo específico, observou-se que a Lei nº 9.394/96 estabelece no Art. 3º, inciso VII, que a oferta da EJA deve ser em modalidade adequada às necessidades desse público, de modo a garantir que trabalhadores consigam permanecer na escola (BRASIL, 1996a). Existem documentos que vêm dar subsídio à compreensão do papel e responsabilidades da EJA, como o Documento-Base do PROEJA, que mostra que a EJA se alicerça na formação para a atuação no mercado de trabalho, no modo específico de fazer a educação admitindo as especificidades dos jovens e adultos dessa modalidade de ensino e a formação desses alunos na educação básica para o exercício da cidadania (BRASIL, 2007a).

Também relacionado ao segundo objetivo específico desta investigação, viu-se a Resolução SEE nº 2.843/2016, em nível estadual, que trata da organização e do funcionamento da EJA nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais nos cursos presenciais. Conheceu-se que no Art. 1º dessa Resolução a SEE estabelece que a EJA na educação básica deve ser oferecida “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade de direito” em cursos presenciais nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2016, s.p.). Ainda em nível estadual, a Resolução SEE nº 4.234/2019 trata das “matrizes curriculares das escolas estaduais de Minas Gerais”. No Parágrafo único, o Art. 1º apresenta a organização dos componentes curriculares que devem ser ministrados e a carga horária (MINAS GERAIS, 2019). O que chama a atenção é o Art. 15 dessa Resolução, que determina que o componente curricular Projeto de Vida deve ser registrado no Diário Escolar Digital. Referindo ao componente curricular Projeto de Vida na EJA Ensino Médio, Castro e Martino (2018) mencionam que as aulas desse componente têm o objetivo de despertar o interesse dos alunos por um projeto de vida que os auxilie a identificar uma possível futura profissão e a conseguir estabelecer relações proativas com a sociedade em que se inserem.

O terceiro objetivo específico desta investigação, levantar na literatura fatores que levam os alunos à evasão da escola básica, mostrou-se essencial neste estudo. A literatura sobre essa temática aponta a existência de uma variedade de situações e fatores que desencadeiam a evasão escolar no Brasil. Os fatores evidenciados pelos autores podem ser divididos em dois grupos: fatores internos e fatores externos à escola. Como internos, foram apontados os fatores: problemas escolares contínuos, inadequação curricular à realidade do aluno, dificuldade de aprendizagem, má formação dos docentes, horários incompatíveis, desinteresse pelo curso, falta às aulas, reprovação, baixo desempenho acadêmico, falta de tecnologia nas escolas públicas, exclusão digital, muito tempo na escola e falta de incentivo.

Como fatores externos à escola que causam a evasão, os autores dos estudos aventados citaram: trabalhar para sobreviver, horários desencontrados, cansaço físico, problemas sociais, horário de trabalho e escola, questões familiares, trabalhar para compor renda familiar, mudanças de residência, baixa escolaridade da família do aluno, a família não consegue ajudar no aprendizado do aluno, custo do transporte, problemas de saúde, condições econômicas baixas, desinteresse, falta de motivação, comportamento e atitudes discentes e estrutura familiar, situações especiais como a gravidez precoce, problemas individuais, tecnologia não chega a todos, drogas, vandalismo, falta de formação de valores e a falta de incentivo.

No que tange ao último objetivo específico, realização de em curso com os participantes da pesquisa para familiarização e confiabilidade no pesquisador e aplicação do questionário, instrumento de coleta de dados para conhecer suas percepções sobre a evasão da escola em idade regular no Brasil e o retorno na EJA, pode-se dizer que também foi alcançado, haja vista que os módulos do curso foram realizados contribuindo para a formação desses alunos da EJA que responderam ao questionário, e essas respostas possibilitaram as análises à luz da literatura estudada.

Não obstante, na percepção dos alunos pesquisados, foram apontados fatores que também podem ser caracterizados como internos e externos à escola. Como fatores internos para a evasão do ensino médio em idade regular foram apontados: dificuldade de aprendizagem, dificuldade na organização do tempo, cansaço por estudar no período noturno, reprovação. Como fatores

internos para o retorno à EJA, os alunos pesquisados evidenciaram o período de integralização reduzido e a conclusão do ensino médio.

E como fatores externos à escola para a evasão do ensino médio os alunos pesquisados apontaram: carga horária maçante de trabalho, problemas pessoais, necessidade de trabalhar, necessidade de ajudar a família, cansaço por estudar no período noturno, falta de apoio da família e mudança de residência. Como fatores externos à escola para o retorno à EJA, os alunos pesquisados citaram: perspectiva de bom emprego, perspectiva de um futuro melhor, perspectiva de ingresso em curso superior, necessidade de formação para o trabalho e perspectiva de prestar concurso.

Observa-se que esses fatores causadores da evasão escolar estão muito próximos aos fatores levantados na literatura. São fatores que refletem as fragilidades do sistema educacional brasileiro e um dos entraves são as próprias políticas educacionais, que não têm continuidade, não possibilitando mudanças significativas no currículo para que possa atender ao público de alunos do ensino médio regular. Pode-se observar nas análises dos currículos do estado de Minas Gerais para a EJA, e conseqüentemente cumpridos na escola pesquisada, que os alunos, conforme estabelecido na matriz curricular cumprida pela escola pesquisada, têm 20 aulas semanais, totalizando 400 aulas em cada semestre e um ano e seis meses de duração do ensino médio na EJA. No ensino médio regular do qual esses alunos se evadiram a carga horária é muito maior, pois têm 20 aulas por semana, um total de 200 dias letivos por ano e três anos de duração do curso. Olhando por essa lente, percebe-se que a EJA, nesse sentido, veio facilitar em termos de tempo de duração do ensino médio, pois é reduzido à metade em relação ao tempo de duração do ensino médio regular, o que em grande medida facilita para esses alunos que trabalham concluir esse nível de ensino.

Vale retomar aqui Silva Filho e Araújo (2017), que defendem um currículo do ensino regular com conteúdos vivenciados pelos alunos, o que pode incentivá-los a permanecer no espaço escolar e ser decisivo para reforçar a continuidade de esforços para a conclusão dessa etapa de estudos, pois a idade avançada e permanência em série incorreta em relação à sua idade pode levar o aluno à desmotivação e a múltiplas reprovações. Nesse cenário, o que mostra ser imprescindível é que os professores utilizem metodologias de ensino que

conduzam os alunos à aprendizagem em constante adequação da idade do aluno à série escolar, podendo isso auxiliar como uma das ações preventivas da evasão da escola em idade regular e necessidade de posterior retorno para a EJA ou não.

No que tange aos fatores desencadeadores da evasão, também se destacam as fragilidades da realidade social e familiar, que se somam aos fatores internos na escola, o que mostra a necessidade de políticas públicas que venham possibilitar a melhoria da condição social e econômica das famílias, mediar diferenciadas situações vividas pelos alunos e que lhes impede a continuidade dos estudos, de maneira que essas dificuldades possam ser pelo menos amenizadas e que haja a diminuição da evasão. Enquanto os problemas sociais, principalmente a falta de empregos, estiver presente nas classes menos favorecidas do povo brasileiro, o que mostram os estudos da literatura trazidos nesta pesquisa, vai continuar havendo o analfabetismo, o abandono escolar e a evasão. Isto porque a Educação, mesmo sendo uma ferramenta transformadora, não consegue agir nos problemas sociais. Precisa-se que os governos olhem melhor para a EJA, que tem resultados positivos, enxergá-la com olhares de educador, priorizar por mais investimentos a essa modalidade de ensino, conhecer seus atores e entender que muitos dos problemas não estão nos professores, nas metodologias utilizadas nem nos alunos e, sim, fora da sala de aula.

Ao mesmo tempo, em que foi tratado sobre a evasão de alunos da escola em idade regular, o que dá uma sensação de alívio é saber que muitos desses alunos estão regressando para a sala de aula na modalidade EJA, como no caso dos alunos pesquisados, em busca de realizar o sonho de concluir o ensino médio, que foi um dia abandonado. Esses alunos chegam à EJA, conforme constatado, para concluir o ensino médio por almejam um emprego ou um emprego melhor, pensando em dar continuidade aos estudos, fazer concursos e cursar uma faculdade. Isto pode ser devido ao fato de estarem em uma sociedade tecnológica, em que o nível de escolaridade exigido tem sido o segundo grau completo, para que tenham qualificação compatível com o atual sistema de produção e mercado de trabalho, o que está contemplado no PNAD (BRASIL, 2018) sobre a EJA como uma oportunidade para os alunos retornarem às salas de aula, reintegrarem-se no ensino básico e se qualificarem para o

mercado de trabalho. Assim, considera-se que o objetivo principal, que era investigar, caracterizar e compreender sobre a evasão de alunos do ensino médio em idade regular e posterior retorno para a conclusão na EJA, também foi cumprido.

As limitações desta pesquisa foram as emoções vividas e revividas pelo fato deste pesquisador ter vindo da EJA e o que não pôde ser evitado foi uma mistura do eu pesquisador e do eu aluno evadido da escola em idade regular que retornou para a EJA para a conclusão dos estudos. Foram muitas as estratégias para superar as contrariedades e crenças limitantes que me dificultaram chegar até aqui no Mestrado em Educação passando pela EJA, o que me possibilitou avançar e obter melhores desempenhos nos estudos, conseguindo perceber meu potencial pessoal para superar as fragilidades. No entanto, se tem ciência que as possibilidades de estudos não estão esgotadas e na continuidade podem ser exploradas histórias de vida de alunos que concluíram o ensino médio na EJA, continuaram os estudos e têm muito o que mostrar para outros alunos como a EJA possibilita uma formação de identidade e o desenvolvimento das potencialidades humanas em todas as dimensões.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Marcia Soares de. A educação de jovens e adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p. 122-138, 2016. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/2434/1326>. Acesso em: 28 mar. 2020.

ALVES, Carla Juliana Galvão; CALSA, Geiva Carolina; MORELI, Luciléia de Souza. Narrativas biográficas: a formação docente do ponto de vista do aprendiz. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 23, n. 24, p. 77-89, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542015000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. 2021.

ALVES, Cíntia Fabiana de; BACKES, Dalila Inês Maldaner. Educação de jovens e adultos (EJA): um olhar para os alunos dessa modalidade de ensino. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 1, n. 13, p. 98-111, 2016. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/437>. Acesso em: 22 fev. 2020.

AMADO, Luiz Antonio Saléh. A organização curricular e a avaliação da aprendizagem como dispositivos pedagógicos: uma experiência em EJA. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 542-557, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/5606>. Acesso em: 30 mar. 2020.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 171-196, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a09v22n82.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

ARAÚJO, Elaine de Jesus Melo. **Evasão no PROEJA**: estudo das causas no Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Maranhão – Campus Monte Castelo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/682/1/Elaine%20de%20Jesus%20Melo%20Araujo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester (org.). **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: dez. 1996. 1996a. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.424, 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, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: dez. 1996. 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm. Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONFINTEA's**: breve histórico. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA). Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/breve_historico.pdf. Acesso em: 3 dez. 2019.

BRASIL. **Parecer CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: maio 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado**. Objetiva 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. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**: 2018. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base do PROEJA**: educação profissional técnica de nível médio / ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2007. 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base do PROEJA**: formação inicial e continuada / ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2007. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf. Acesso em: 13 dez. 2019.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. **Revista Brasileira de Política e**

Administração da Educação (RBPAE), v. 30, n. 3, p. 635-655, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/57618>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CARVALHO, Pedro Leite. **Afastamento por abandono na educação de jovens e adultos: fatores relevantes**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/918/1/Texto%20completo%20%20Pedro%20Carvalho%202009.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CASTRO, Adilson Valezin; MARTINO, Sueli Lizarda da Paixão. O que os adolescentes não sabem sobre o Projeto de Vida?. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 8, p. 42-69, 2018. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/o-que-os-adolescentes-nao-sabem-sobre-o-projeto-de-vida>. Acesso em: 17 mar. 2020.

CATELLI JR., Roberto. Alfabetização de jovens e adultos: de programa em programa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CORTE, Luciane Cristina. **A mudança do perfil do público da EJA: desafios e perspectivas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1215/2/Luciane%20Cristina%20Corte.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

CRUZ, Érica; GONÇALVES, Márcia Ribeiro; OLIVEIRA, Munich Ribeiro de. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: políticas e práticas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 12, 2012. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/12/14/a-educaccedilatildeo-de-jovens-e-adultos-no-brasil-poliacuteticas-e-praacuteticas>. Acesso em: 6 jan. 2020.

CURITIBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf. Acesso em: 3 fev. 2020.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **Evasão escolar: não basta comunicar e as mãos lavar**. Paraná: Ministério Público do Paraná, 2005. Disponível em: <http://crianca.mppr.mp.br/pagina-825.html>. Acesso em: 3 fev. 2020.

ESPÍNDOLA, Esnerto; LEÓN, Arturo. La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 30, p. 39-62, 2002. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/49f4/d542fba211addae0a89f4e47966389c1aef6.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

FARIA, José Henrique de. **Tecnologia e processo de trabalho**. Curitiba: UFPR, 1992.

FERNANDES, Veranilda Lopes Moura. **Evasão escolar no Proeja: o caso do curso técnico em comércio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**.

2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/06/VERANILDA-LOPES-MOURA-FERNANDES.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a04v2876.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

FERREIRA, Fabricio Alves. **Fracasso e evasão escolar**. Equipe Brasil Escola: 2013. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/fracasso-evasao-escolar.htm>. Acesso em: 20 maio 2016.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, p. 356-392, 2017.

FRANCO, Maira Vieira Amorim; DANTAS, Otilia Maria A.N.A. Pesquisa exploratória: aplicando instrumentos de geração de dados: observação, questionário e entrevista. *In*: Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), 8., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: <http://docplayer.com.br/63965456-Pesquisa-exploratoria-aplicando-instrumentos-de-geracao-de-dados-observacao-questionario-e-entrevista.html>. Acesso em: 16 dez. 2019.

FRIEDRICH, Márcia *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>. Acesso em: 07 mar. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2020.

GENTILE, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 749-767, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v17n3/1983-2117-epec-17-03-00749.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

GRIFFANTE, Adriana I.; BERTOTTI, Liane Angélica. Os desafios da EJA e sua relação com a evasão. *In*: Seminário "Escola e Pesquisa: um encontro possível", 8., 2013, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2013.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 7 dez. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para as mudanças e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**: 2018. Brasília, DF: INEP, 2019.

Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane. Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos: V CONFINTEA. *In*: PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília: MEC/UNESCO, 2004.

JOSÉ, Adriano Rodrigues *et al.* **A evasão na Unipamp**: diagnosticando processos, acompanhando trajetórias e itinerários de formação. Universidade Federal do Pampa, 2010. Disponível em:

https://sites.unipampa.edu.br/formacao/files/2010/11/pesquisa_evasao_2010.pdf. Acesso em: 17 nov. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Métodos Científicos. *In*: LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade (org.). **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 18 nov. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

LIMA, Luciele Neves. **As causas do abandono escolar no primeiro ano na escola de ensino médio**: educação fatores contribuintes para a evasão no primeiro ano do ensino médio baseado nos dados da escola Maria Marina Soares em Guaraciaba Do Norte (CE). Brasil Escola: Meu artigo, 2015.

MAGALHÃES, Otávio Luciano Camargo Sales. **O papel da educação e do Lyceu dirigido pelo prof. Salathiel de Almeida na configuração do contexto geopolítico, social e econômico de Muzambinho-MG**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91129>. Acesso em: 22 nov. 2019.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do ensino**: diferentes concepções. Campinas: Unicamp, 1993.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa qualitativa**. UNESP: 2016. Disponível em:

http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA – cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação, 2016. Disponível em: <http://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2017/11/RESOLU%C3%87%C3%83O-SEE-N%C2%BA-2.843-DE-13-DE-JANEIRO-DE-2016..pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.234, 22 de novembro de 2019**. Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação, 2019. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4234-19-r%20-%20Public.%2023-11-19.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

MOLL, Jaqueline. **Educação possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MORAES, Amanda Souza. **Depoimento oral da Supervisora de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual Salatiel de Almeida**. 2019.

NARCISO, Luciana Gusmão de Souza. **Análise da evasão nos cursos técnicos do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (Câmpus Arinos): exclusão da escola ou exclusão na escola?** 2015. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/159413/337100.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 mar. 2020.

NERI, Marcelo Cortês. **Tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE/CPS, 2009.

NÓBREGA, Carmem Verônica de Almeida Ribeiro. **A alfabetização de adultos e idosos: novos horizontes**. Paraíba, JP, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4949/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

OLIVEIRA, Iraldirene Ricardo de. **A evasão no PROEJA ministrado pelo Instituto Federal do Espírito Santo Campus Santa Teresa**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/1258/2/2011%20-%20Iraldirene%20Ricardode%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Os casos excluídos da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Santa Maria: Universidade de Santa Maria, 2017.

PEREIRA, Marcos Villela; LA FARE, Mônica de. A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 70-82, 2011. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/335941316_A_formacao_de_professores_para_Educacao_de_Jovens_e_Adultos_EJA_as_pesquisas_na_Argentina_e_no_Brasil. Acesso em: 18 dez. 2019.

PETIT, Aljacyra M. Correia de M.; FERREIRA, Angela Lúcia de Araújo. Política de qualificação profissional: uma questão para o debate. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 6, 2002. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/600/0>. Acesso em: 18 mar. 2020.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl Tatano. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**: avaliação de evidências práticas da enfermagem. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. **Textos Ceru**. São Paulo, n. 3, p. 13-29, 1992.

RIFFEL, Sonia Marmol; MALACARNE, Vilmar. **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: 8 out. 2019.

SANTOS, Diana Hermínio Barros dos *et al.* Reflexões acerca dos desafios, perspectivas e metodologias na Educação de Jovens E Adultos (EJA). *In*: CONGRESSO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA DE ARAPIRACA, 1., 2015, Arapiraca. **Anais [...]**. Arapiraca: Universidade Federal de Alagoas, 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/download/1997/1494>. Acesso em: 5 nov. 2019.

SANTOS, Roberto Sérgio Barbosa dos; SILVA, Francisca Lêda da. Currículo Integrado na EJA: desafios e possibilidades. *In*: Seminário Nacional sobre Formação de Educadores da EJA, 5., 2015, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2015. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/208>. Acesso em: 27 fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 273-289, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; LIMA ARAÚJO, Ronaldo Marcos de. 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, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/24527/15729>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SIQUEIRA, Janes Teresinha Fraga. **A luta do jovem trabalhador e estudante nas escolas estaduais de Porto Alegre/RS: um estudo de caso.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SOARES, Tufi Machado *et al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007. Acesso em: 3 mar. 2020.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

URQUIZA, Marconi de Albuquerque; MARQUES, Denilson Bezerra. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 115-144, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/20988>. Acesso em: 8 out. 2019.

VILELA, Pierre Santos; RUFINO, José Luis dos Santos. **Caracterização da Cafeicultura de Montanha de Minas Gerais.** Belo Horizonte: INAES, 2010. Disponível em: <http://www.sistemafaemg.org.br/web/files/1791326436247148171218200173247190199432722.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis: Vozes, 2000.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O senhor(a) é (Aluno(a) da EJA e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **“Evasão da escola na idade regular e o retorno para a EJA”**, que tem como objetivo(s) buscar através da pesquisa a razão que levou os alunos a abandonarem os estudos regulares em tempo próprio, vindo a ingressar no EJA.

Este estudo está sendo realizado por IVALDIR DONIZETTI DAS CHAGAS, aluno do curso de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí (Univás), juntamente com o(a) pesquisador(a) responsável professora orientador(a) Dra. Mauricéia Costa Lins de Medeiros.

A pesquisa terá duração de 6 meses, com o término previsto para dezembro de 2019. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo, respeitando assim sua privacidade. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o(a) senhor(a) pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, o que garante sua autonomia. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário escrito.

Os riscos relacionados a este estudo serão os mínimos possíveis. Os riscos, se houverem, dessa participação dos alunos são mínimos e relacionados à exposição durante as entrevistas e observação. Serão tomados todos os cuidados ao máximo para que esses riscos sejam minimizados.

Os benefícios relacionados à concretização deste estudo serão buscar as reais causas ou fatores relacionados ao abandono dos estudos em tempo normal, buscando assim minimizar esses fatores para o futuro da educação e colaborando para diminuir o analfabetismo. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa e ficarão arquivados com o(a) pesquisador(a) responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão descartados de forma que não prejudique o meio ambiente.

As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento que comprova a sua permissão. Será necessária a sua assinatura para oficializar o seu consentimento. Ele encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável e a outra será fornecida para o senhor(a).

Para possíveis informações e esclarecimentos sobre o estudo, entrar em contato com para o(a) pesquisador(a) IVALDIR DONIZETTI DAS CHAGAS, pelo telefone: (35) 35713800 ou com a Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Univás, pelo telefone (35)3449-9232, no período das 8h às 11h e das 13h às 16h de segunda a sexta-feira.

Ressalta-se que a sua valiosa colaboração é muito importante e, a seguir, será apresentada uma Declaração e, se o senhor(a) estiver de acordo com o conteúdo da mesma, deverá assiná-la, conforme já lhe foi explicado anteriormente.

DECLARAÇÃO

Em relação à ética, este estudo obedece a Resolução 466/12, os participantes serão orientados sobre os benefícios da pesquisa e posteriormente será entregue o TCLE, contendo as informações necessárias para o entendimento e esclarecimento sobre a pesquisa e garantindo condições de anonimato, sigilo e liberdade de participar ou desistir da pesquisa a qualquer momento.

Declaro estar ciente do inteiro conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

NOME COMPLETO DO(A) PARTICIPANTE: _____

ASSINATURA DO(A) PARTICIPANTE: _____

ASSINATURA DO(A) PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:

IVALDIR DONIZETTI DAS CHAGAS

Pouso Alegre, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE B

Questionário – “Fatores que desencadeiam a evasão da escola na idade regular e o retorno para a EJA”

Prezado(a) aluno(a)

O questionário a seguir busca conhecer os fatores que levaram vocês à evasão da escola na idade regular e o retorno para a EJA.

Contando com a sua colaboração, agradeço a sua participação neste estudo.

Atenciosamente,

Ivaldir Donizetti das Chagas

Parte I: Perfil dos Participantes

- 1- Quantos anos você tem?

- 2- Reside onde?
Zona rural () Cidade ()
- 3- Solteiro?
Sim () Não ()
- 4- Casado?
Sim () Não ()
- 5- Qual sexo?
Masculino () Feminino ()
- 6- Tem filhos?
Sim () Não ()
- 7- Quantos? ()
- 8- Você possui casa própria?
Sim () Não ()
- 9- Você paga aluguel?
Sim () Não ()
- 10- Quanto? R\$
- 11- Mora com os pais ou parentes?
Sim () Não ()
- 12- Está empregado?
Sim () Não ()

- 13- Trabalha por conta própria?
Sim () Não ()
- 14- Você ganha mensalmente
Até 1 salário mínimo () Mais de 1 () 2 salários () Mais de 2 () 3
salários
() Mais de 3 () 4 salários () Mais de 4 () mais ? R\$.....

Parte II: Evasão da escola na idade regular e o retorno para a EJA

- 15- Em que ano você parou de estudar?
Resposta: Ano de
- 16- Quais motivos o fizeram deixar de estudar na época própria?
Opções de resposta, marque com um X (pode ser mais de uma resposta).
- a) Trabalho?
Sim () Não ()
- b) Cansaço físico?
Sim () Não ()
- c) Cuidar dos filhos?
Sim () não ()
- d) Migração (mudou de cidade)?
Sim () Não ()
- e) Não tinha transporte para a escola?
Sim () Não ()
- f) Cônjuge não deixava estudar?
Sim () Não ()
- g) Falta de Perspectiva com os estudos?
Sim () Não ()
- h) Residia na Zona Rural?
Sim () Não ()
- 17- A condição financeira na época em que parou de estudar interferiu nos estudos? Sim () Não ()
- 18- Em que ano voltou a estudar e ingressou no EJA?

- 19- Você acredita que a Educação através do EJA vai melhorar sua vida em relação ao mercado de trabalho?
Sim () Não ()
- 20- Pretende continuar a estudar depois que se formar no EJA?
Sim () Não ()
- 21- Até que série sua mãe estudou?
a) () Nunca estudou

- b) () Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- c) () Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- d) () Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
- e) () Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- f) () Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- g) () Outros.....

22- Até que série seu pai estudou?

- a) () Nunca estudou
- b) () Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- c) () Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- d) () Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
- e) () Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- f) () Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- g) () Outros.....

23- Escreva com suas próprias palavras, de forma sucinta e simples, porque você parou de estudar e o que aconteceu para tal fato ocorrer. No máximo 3 linhas de resposta.

24- Por que você voltou a estudar? Qual fato o levou a tomar essa atitude?

25- Na época em que você parou de estudar, você encontrava dificuldade em aprender as matérias ou disciplinas?

ANEXO A

MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - ENSINO MÉDIO										
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º Período			2º Período			3º Período		
		A/S	A/SEM	H/S	A/S	A/SEM	H/S	A/S	A/SEM	H/S
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	60	50:00:00	3	60	50:00:00	3	60	50:00:00
	LÍNGUA INGLESA	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00
	ARTE	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00	1	20	16:40:00
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00

Resolução 4234 (9302363)

SEI 1260.01.0079619/201

CÊNCIAS DA NATUREZA	FÍSICA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
	QUÍMICA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
	BIOLOGIA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
CÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
	HISTÓRIA	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00	2	40	33:20:00
	SOCIOLOGIA	2	40	33:20:00				1	20	16:40:00
	FILOSOFIA				2	40	33:20:00	1	20	16:40:00
SUBTOTAL		20	400	333:20:00	20	400	333:20:00	20	400	333:20:00
ATIVIDADES INTEGRADORAS	PROJETO DE VIDA			66:40:00			66:40:00			66:40:00
SUBTOTAL				66:40:00			66:40:00			66:40:00
CARGA HORÁRIA TOTAL		20	400	400:00:00	20	400	400:00:00	20	400	400:00:00
LEGENDA		Dias Letivos: 100								
A/S = AULA SEMANAL		Duração da aula: 50 minutos								
A/SEM = AULAS SEMESTRAIS		Nº de aulas/dia: 4								
H/S = HORAS SEMESTRAIS		Nº de semanas/semestre: 20								

ANEXO B

ANEXO I

Educação de Jovens e Adultos EJA - Curso Presencial

ANEXO - I - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA - CURSO PRESENCIAL -										
ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO - 4 MÓDULOS DIÁRIOS										
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º PERÍODO			2º PERÍODO			3º PERÍODO		
		A/S	M/SEM	HORAS/SEM	A/S	M/SEM	HORAS/SEM	A/S	M/SEM	HORAS/SEM
LINGUAGENS	L I N G U A PORTUGUESA	3	60	45	3	60	45	3	60	45
	LINGUA ESTRAN-GEIRA MODERNA	1	20	15	1	20	15	1	20	15
	ARTE	1	20	15	1	20	15	1	20	15
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	20	15	1	20	15	1	20	15
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	2	40	30	2	40	30	2	40	30
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	20	30	2	40	30	2	40	30
	FÍSICA	1	40	15	2	40	30	1	20	15
	QUÍMICA	2	40	30	1	20	15	2	40	30
C I Ê N C I A S HUMANAS	HISTÓRIA	2	20	15	2	40	30	2	20	15
	GEOGRAFIA	2	40	30	2	20	15	2	40	30
	FILOSOFIA	1	20	15	1	40	30	1	20	15
	SOCIOLOGIA	1	40	30	1	20	15	1	40	30
DIVERSIDADE, INCLUSÃO E MUNDO DO TRABALHO		1	20	15	1	20	15	1	20	15
CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES APLICADOS				100			100			100
TOTAL		20	400	400	20	400	400	20	400	400
LEGENDA: A/S: AULAS SEMANAIS M/SEM: MÓDULOS SEMESTRAIS HORAS/SEM: HORAS SEMESTRAIS										
INDICADORES FIXOS: DIAS LETIVOS: 100 DIAS SEMESTRAIS SEMANAS LETIVAS: 20 SEMANAS SEMESTRAIS MÓDULO-AULA: 45 MINUTOS										
CARGA HORÁRIA DIÁRIA PRESENCIAL: 180 MINUTOS - CARGA HORÁRIA TOTAL: 1200 HORAS										
Observar as disposições da Lei Federal nº 11.161/05.										
EDUCAÇÃO FÍSICA: as aulas de Educação Física deverão ser ministradas no primeiro horário do turno ou no último horário para que os alunos sem obrigatoriedade de cursar esse componente curricular sejam dispensados desse horário. A direção da escola deverá agrupar os alunos de todos os períodos, com obrigatoriedade de cursar a Educação Física, a fim de compor as turmas.										
CONTEÚDOS INTERDISCIPLINARES APLICADOS DIVERSIDADE, INCLUSÃO E MUNDO DO TRABALHO: possuem carga horária de 100 horas de aulas não presenciais semestrais para o aluno desenvolver o(s) projeto(s) que surgirem e forem orientados nas discussões em sala de aula no módulo semanal. Serão semanalmente ministrados e, conforme a exigência legal, deverão abordar as temáticas dos temas transversais, tais como educação ambiental, direitos humanos, orientação sexual e diversidade, uso de drogas e dependência química, história e cultura afro-brasileira, de maneira interdisciplinar. Os Conteúdos Interdisciplinares Aplicados possuem carga horária de 100 horas aulas não presenciais semestrais e destinam-se ao desenvolvimento de projeto (s) interdisciplinares, pelos estudantes e, serão ministrados, semanalmente pelos professores, conforme a seguinte organização: 1º PERÍODO - Língua Portuguesa, Matemática, Física. 2º PERÍODO - Língua Portuguesa, Matemática, Química. 3º PERÍODO - Língua Portuguesa, Matemática, Biologia.										

ANEXO C

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade. Título da dissertação: **“Evasão da escola na idade regular e o retorno para a educação de jovens e adultos”**.

Autoria: Ivaldir Donizetti das Chagas.

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura:



Pouso Alegre, 10 de março de 2021.