REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E POLÍTICAS PÚBLICAS: DA GARANTIA LEGAL À NEGAÇÃO DO DIREITO NA PRÁTICA ESCOLAR

## ADULT AND YOUTH EDUCATION AND PUBLIC POLICIES: FROM LEGAL GUARANTEE TO THE DENIAL OF RIGHTS IN SCHOOL PRACTICE

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 03/02/2026

REGISTRO DOI: 10.5281/zenodo.18463170

Lídia Maria da Silva de Paula[1]

**RESUMO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica destinada a sujeitos que tiveram o direito à escolarização negado ao longo de suas trajetórias de vida. Embora reconhecida legalmente como direito social e político, a EJA ainda não ocupa o merecido lugar nas políticas educacionais brasileiras, marcada por descontinuidades, precarização da oferta e distanciamento entre o que é previsto nos documentos oficiais e o que se concretiza na prática escolar. O objetivo deste artigo é analisar as políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos, problematizando as contradições existentes entre o reconhecimento legal da EJA como direito e sua efetiva materialização no contexto educacional brasileiro. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de produções acadêmicas e documentos normativos que discutem a EJA, as políticas públicas educacionais e o direito à educação, a partir de uma perspectiva crítica. Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços normativos e da ampliação de programas governamentais voltados à EJA, persistem desafios estruturais que comprometem a garantia do direito à educação, tais como a descontinuidade das políticas públicas, o baixo investimento, a fragilidade da formação docente e a submissão da modalidade às demandas do mercado de trabalho. Tais fatores contribuem para a manutenção da EJA como política compensatória, limitando seu potencial emancipatório. Conclui-se que a efetivação da Educação de Jovens e Adultos exige a superação de uma lógica meramente legalista e instrumental, demandando políticas públicas bem estruturadas e contínuas, capazes de reconhecer os sujeitos da EJA em sua diversidade e de assegurar uma educação de qualidade ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas; Direito à Educação; Desigualdades Educacionais.

**ABSTRACT**

Adult and Youth Education (EJA) is a modality of Basic Education intended for individuals who have had their right to schooling denied throughout their lives. Although legally recognized as a social and political right, EJA still does not occupy its deserved place in Brazilian educational policies, marked by discontinuities, precarious provision, and a gap between what is foreseen in official documents and what is realized in school practice. The objective of this article is to analyze public policies aimed at Adult and Youth Education, problematizing the contradictions between the legal recognition of EJA as a right and its effective materialization in the Brazilian educational context. From a methodological point of view, this is a qualitative research, of a bibliographic nature, based on the analysis of academic productions and normative documents that discuss EJA, educational public policies, and the right to education, from a critical perspective. The results show that, despite normative advances and the expansion of government programs aimed at Youth and Adult Education (EJA), structural challenges persist that compromise the guarantee of the right to education, such as the discontinuity of public policies, low investment, the fragility of teacher training, and the subordination of this educational modality to the demands of the labor market. These factors contribute to maintaining EJA as a compensatory policy, limiting its emancipatory potential. It is concluded that the effective implementation of Youth and Adult Education requires overcoming a merely legalistic and instrumental logic, demanding well-structured and continuous public policies capable of recognizing the subjects of EJA in their diversity and ensuring quality education throughout life.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Public Policies; Right to Education; Educational Inequalities.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica destinada a sujeitos historicamente excluídos do acesso e da permanência na escola, sendo reconhecida legalmente como um direito social assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). No entanto, mesmo com tais avanços no plano normativo, a EJA ainda ocupa um lugar de pouco reconhecimento nas políticas educacionais brasileiras, revelando profundas contradições entre o discurso legal de garantia do direito à educação e as condições concretas de sua efetivação.

De fato, autoras como Marquez e Godoy (2020) apontam que a compreensão contemporânea da EJA está fundamentada em concepções históricas elaboradas ao longo de décadas; em uma sociedade marcada por relações capitalistas e profundas desigualdades sociais e econômicas, as políticas educacionais tendem a refletir os interesses das classes que detêm o poder econômico e político, contribuindo para a manutenção do modelo produtivo vigente. Nesse contexto, a efetivação de direitos democráticos na EJA constitui um processo histórico de enfrentamento e resistência, marcado por desafios permanentes (Marquez; Godoy).

Nesse viés, observa-se que a EJA na prática escolar tem sido então frequentemente tratada como política compensatória e residual. Para Arroyo (2006), essa modalidade de ensino historicamente tem

sido relegada a uma posição marginal no âmbito das políticas educacionais, evidenciada pela insuficiência de investimentos, pela fragilidade na formação docente e pela escassez de materiais didáticos específicos. Tais elementos contribuem para a reprodução de desigualdades educacionais e sociais, ao invés de promover a emancipação dos sujeitos jovens, adultos e idosos que buscam, por meio da escolarização, melhores condições de vida, trabalho e participação social.

Além disso, a invisibilidade da EJA no planejamento educacional e nas agendas públicas evidencia a persistência de uma lógica utilitarista e instrumental da educação, que desconsidera as especificidades socioculturais, históricas e formativas dos sujeitos dessa modalidade. Essa realidade coloca em xeque o papel da escola e das políticas públicas, ao questionar a efetividade do direito à educação ao longo da vida e o compromisso do Estado com uma educação pública, democrática e socialmente relevante.

Posto isso, torna-se fundamental problematizar as políticas públicas destinadas à EJA, analisando criticamente o distanciamento entre os marcos legais e a realidade vivenciada nas instituições escolares. Tal reflexão possibilita compreender os limites dessas políticas, bem como apontar caminhos para a construção de uma EJA que ultrapasse o caráter compensatório e se afirme como espaço de reconhecimento, dignidade e emancipação dos sujeitos.

## 2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO SOCIAL E POLÍTICO

Poubel, Pinho e Carmo (2017) indicam que os primeiros registros sistemáticos da educação no Brasil estão associados à atuação dos

padres jesuítas, cujo projeto educacional estava diretamente vinculado à catequese e à difusão da fé cristã. Para esse fim, estruturaram um amplo modelo de ensino orientado por documentos normativos, como o *Ratio Studiorum*, que se expandiu gradativamente à medida que o território colonial era ocupado.

Durante mais de dois séculos, os jesuítas exerceram papel central na organização da educação brasileira, até serem expulsos das colônias portuguesas, em 1759, por determinação de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal. Tal episódio representou uma ruptura significativa em um sistema educacional que já se encontrava consolidado (Poubel; Pinho; Carmo, 2017).

Ao analisarem esse período, Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que a expulsão dos jesuítas provocou a desarticulação do modelo educacional então vigente, resultando em um longo intervalo de ausência de políticas estruturadas, especialmente no que se refere à educação de adultos.

Segundo os autores, somente no período imperial voltam a surgir registros mais consistentes de iniciativas voltadas a esse público. Ainda assim, a escolarização de jovens e adultos permaneceu incipiente ao longo do Império. Embora a Constituição de 1824 tenha estabelecido o direito à instrução primária gratuita para todos os cidadãos, essa garantia teve efeitos limitados, uma vez que a condição de cidadania era restrita a uma parcela reduzida da população (Haddad; Di Pierro, 2000).

Além disso, o Ato Adicional de 1834 transferiu às Províncias a responsabilidade pela educação básica, mantendo sob controle do governo central a formação das elites, o que acabou por atribuir às

instâncias administrativas com menos recursos o atendimento educacional da maioria socialmente desfavorecida (Haddad; Di Pierro, 2000).

Aranha (2006) aponta que, a partir da década de 1960, o analfabetismo passou a ocupar lugar central nos debates educacionais, impulsionando reflexões sobre as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização de adultos. Nesse contexto, Paulo Freire destacou-se por sua atuação e contribuição teórica nesse campo, consolidando-se como referência sobretudo pela proposição de um método próprio de alfabetização de jovens e adultos.

Posteriormente, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, representou um avanço institucional ao reconhecer oficialmente a EJA como modalidade de ensino, regulamentada pelos artigos 37 e 38, destinada àqueles que não tiveram acesso ou permanência na escolarização na idade adequada. Nos anos 2000, o fortalecimento das discussões internacionais, especialmente a partir do Fórum Mundial de Educação de Dakar, reforçou o compromisso dos países com o atendimento das necessidades educacionais de jovens e adultos, em consonância com os objetivos do Plano Nacional de Educação brasileiro, instituído em 2001, que passou a prever ações articuladas do poder público e da sociedade com vistas à elevação da escolaridade, à redução das desigualdades e ao enfrentamento do analfabetismo (Poubel; Pinho; Carmo, 2017).

Poubel, Pinho e Carmo (2017) explicam ainda que o Plano Nacional de Educação incorporou a EJA às políticas de financiamento e definiu metas voltadas à ampliação da oferta, à erradicação do

analfabetismo e à articulação entre escolarização e formação profissional. No início dos anos 2000, a criação do FUNDEB e a implementação de programas federais fortaleceram as ações direcionadas à elevação da escolaridade de jovens e adultos. Em consonância com esse movimento, a VI CONFINTEA reafirmou a educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida como princípios centrais, enquanto o PNE 2014-2024 consolidou essa perspectiva ao ampliar a oferta de EJA integrada à educação profissional.

Logo, a "EJA se constitui [...] em um direito que cumpre as funções da modalidade: reparadora, equalizadora e permanente" (Rodrigues; Farias; Jesus, 2017, p. 376). "Politicamente pode-se dizer que a educação de jovens e adultos tem, no cenário nacional e internacional, princípios, formulações e interpretações favoráveis ao direito à educação para todos" (Agliardi, 2013, p. 28).

Vale ressaltar, entretanto, que a EJA deve assegurar não apenas o acesso desses sujeitos à escola, mas também a construção de uma proposta pedagógica específica, capaz de responder às suas experiências, trajetórias e demandas particulares de aprendizagem (Sartori, 2011).

A EJA exerce uma função equalizadora ao buscar reduzir desigualdades históricas, assegurando melhores condições de acesso, permanência e êxito escolar aos sujeitos socialmente desfavorecidos. Nessa perspectiva, a EJA deve oferecer oportunidades ampliadas àqueles que tiveram seus direitos educacionais negados, de modo a promover maior equidade na distribuição dos bens sociais (Brasil, 2000).

Além disso, a EJA tem também uma função qualificadora, vinculada à formação ao longo da vida, reconhecendo o caráter inacabado do ser humano e sua capacidade contínua de aprender. Essa função implica, ainda, a produção de materiais didáticos atualizados e adequados às especificidades dos jovens e adultos, acompanhando as transformações e demandas do mundo contemporâneo (Brasil, 2000).

Assim, partir da década de 1990, as políticas educacionais passaram a ser fortemente influenciadas por debates internacionais, conferindo maior centralidade à educação de adultos no âmbito da educação básica. Nesse processo, as conferências internacionais de EJA, promovidas pela Unesco em articulação com os governos nacionais, consolidaram-se como espaços estratégicos de diálogo entre Estado e sociedade, impulsionando ações voltadas à ampliação do acesso a uma educação de qualidade. As políticas de EJA vêm se afastando de uma concepção meramente compensatória, orientando-se para um modelo de educação contínua, ao longo da vida e comprometida com a diversidade, incluindo grupos historicamente excluídos do direito à educação (Agliardi, 2013).

## 3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EJA: CONCEPÇÕES, AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

“São muitas as perspectivas possíveis para analisar as políticas públicas de jovens e adultos, sobretudo a partir da segunda metade do século XX” (Agliardi, 2013, p. 17). Para o autor:

> *A dura realidade das políticas públicas no Brasil, país que mantém uma dívida social com milhões de jovens e adultos que não sabem ler e escrever, é contextualizada no cenário dos recentes compromissos e das ações no campo da educação de jovens e adultos, as quais buscam reverter esse quadro de desvantagens sociais da população brasileira (Agliardi, 2013, p. 15).*

A partir desses marcos normativos, alguns avanços puderam ser percebidos, sobretudo no contexto das políticas públicas. Lages, Machado e Sant'ana (2024), por exemplo, nos dizem que a ampliação de programas governamentais voltados à EJA, como o PROEJA, instituído em 2007, representa um avanço relevante ao articular a educação básica com a formação técnica e profissional. Segundo as autoras, essa integração contribui para uma formação mais ampla, alinhada às exigências do mundo do trabalho, além de favorecer a ampliação de oportunidades educacionais para grupos historicamente excluídos, impactando positivamente os indicadores de alfabetização.

No entanto, é inegável que, mesmo apesar de todos os dispositivos legais existentes e dos avanços notados, o que notamos é que a EJA ainda "precisa ser fortalecida e repensada no contexto educacional no que tange a muitos aspectos" (Assis; Silva, 2025, p. 18). De fato,

> *Historicamente, a descontinuidade e a fragmentação das políticas públicas para EJA deixaram marcas que se refletem no dia a dia da sala de aula e que comprometem a democratização do acesso ao conhecimento institucionalizado. O baixo investimento, a descontinuidade das políticas educacionais, a dificuldade de acesso e permanência na escola e a fragilidade da formação de professores são fatores que só serão superados quando pensados além do espaço escolar, dentro de seu contexto histórico-social e com a efetivação de políticas públicas que promovam a igualdade e a inserção social dessa população, possibilitando o direito à educação para todos (Marquez; Godoy, 2020, p. 40).*

Contribuindo com a discussão, Pereira *et al.* (2025) problematizam que, no contexto ultraneoliberal contemporâneo, a educação voltada à classe trabalhadora tem sido subordinada às lógicas do mercado, passando a tratar o ensino e os estudantes como mercadorias e como capital humano. Esse cenário aprofunda desigualdades sociais e educacionais, evidenciadas pela redução do número de matrículas na EJA e pela concentração de estudantes negros e pardos nessa modalidade, o que revela condições desiguais de acesso e permanência. Embora os documentos oficiais apontem metas de ampliação da escolarização, combate ao analfabetismo e promoção da inclusão, persistem desafios estruturais que mantêm a EJA marcada pela exclusão, invisibilidade e descontinuidade das políticas públicas.

Machado, Lages e Sant'ana (2024), indo ao encontro de Pereira *et al.* (2025), corroboram que as políticas voltadas à EJA, historicamente, estiveram alinhadas aos interesses das classes dominantes, visando à alfabetização com finalidades específicas, como a difusão de valores religiosos, a ampliação do eleitorado ou a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Embora diferentes estudos apontem avanços e desafios na implementação dessas políticas e reconheçam a EJA como estratégia fundamental para garantir o direito à educação a adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada, persistem elevados índices de analfabetismo e evasão escolar no país, mesmo diante da criação de programas como o PROEJA e o ENCCEJA.

Complementarmente, Méndez (2013) discute que, em sociedades marcadas pela centralidade do consumo, a exclusão do trabalho configura uma das principais formas de marginalização social, o que confere ao tema um lugar estratégico na EJA. Muitos estudantes da EJA associam a conclusão da educação básica à possibilidade de inserção ou melhoria no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que essa modalidade enfrenta pressões para atender às exigências produtivas do capitalismo contemporâneo.

O risco dessa lógica é reduzir a EJA a uma formação imediatista, voltada exclusivamente à qualificação de curto prazo, cujas competências tendem a se tornar rapidamente obsoletas. Em contraposição, é necessária uma concepção de EJA comprometida com a formação crítica e autônoma dos sujeitos, capaz de prepará-los para refletir sobre o trabalho e atuar de forma consciente nos diversos contextos sociais (Méndez, 2013).

Para Santos e Nunes (2021), a EJA se insere nas políticas educacionais brasileiras sob a perspectiva da garantia de direitos, porém com forte ênfase no acesso, em detrimento da qualidade da oferta. Assim, o que existe é a ausência de uma concepção consolidada de educação ao longo da vida que integre a EJA ao sistema educacional de forma contínua, inovadora e articulada ao desenvolvimento pessoal, social e econômico dos sujeitos. Compreender a distância entre o que é proposto e o que efetivamente se concretiza na EJA constitui passo essencial para sua defesa como espaço estratégico de formação daqueles que dela necessitam (Pereira *et al.*, 2025).

Nesse sentido, a EJA precisa avançar para além dos dispositivos legais, sendo incorporada a uma cultura educacional inclusiva, flexível e socialmente referenciada, capaz de assegurar a permanência dos estudantes, estimular o desejo de aprender e contar com professores adequadamente formados para atender à diversidade que caracteriza esse público (Santos; Nunes, 2021).

## 4. A EJA NA PRÁTICA ESCOLAR: INVISIBILIDADE, DESIGUALDADES E POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS

O público da EJA é majoritariamente composto por trabalhadores, empregados ou não, cujas condições de vida e de trabalho, como jornadas extensas, alternância de turnos, cansaço e instabilidade laboral, interferem diretamente em suas trajetórias escolares. Para muitos desses sujeitos, o trabalho figura tanto como fator de evasão quanto como motivação para o retorno à escola. Com isso, é de suma importância considerar a diversidade étnica, de gênero, territorial e de percursos pessoais e escolares na compreensão dos processos de aprendizagem, na organização das práticas

pedagógicas e na formulação de políticas públicas voltadas às especificidades desse público (Marquez; Godoy, 2020).

Sob essa ótica, Soares e Pedroso (2016) destacam que se tem ampliado o debate sobre a necessidade de qualificar as práticas pedagógicas voltadas à EJA, reconhecendo que o processo educativo nessa modalidade deve ir além de uma abordagem meramente conteudista. Os autores enfatizam a importância de considerar a cultura e as experiências de vida dos educandos, bem como de compreender os saberes essenciais à formação e à profissionalização dos docentes, aspecto fundamental para a consolidação da EJA como um campo específico de atuação pedagógica.

Ventura (2012), por sua vez, reforça que os processos de ensino-aprendizagem na EJA devem valorizar os conhecimentos construídos nas múltiplas experiências de vida dos estudantes, considerando suas dimensões históricas, políticas, culturais e sociais. Para a autora, essa abordagem possibilita aproximar os saberes escolares das vivências cotidianas, superando a separação entre teoria e prática, bem como entre escola e comunidade. Nessa perspectiva emancipatória, o estudante da EJA é reconhecido como sujeito histórico e produtor de conhecimento e cultura, cuja trajetória não pode ser dissociada de suas condições materiais de vida e das relações de poder que atravessam uma sociedade estruturalmente desigual.

Em consonância com essas concepções, Moura (1999), ao interpretar o pensamento de Paulo Freire, destaca que a atuação do educador na EJA ultrapassa a dimensão técnica do ensino. Cabe ao professor assumir um compromisso político-pedagógico voltado à leitura

crítica da realidade e à intervenção social, ao mesmo tempo em que garante aos educandos o domínio da leitura e da escrita como instrumentos fundamentais para a construção de novos conhecimentos e para uma participação mais consciente e qualificada nos contextos sociais em que estão inseridos.

No que tange a isso, entretanto, Anjos, Sabia e Gonçalves (2023) apontam que a insuficiência de políticas públicas voltadas à EJA repercute diretamente na ausência de formação específica e continuada para os docentes que atuam nessa modalidade. Segundo os autores, a falta de investimentos na qualificação profissional compromete o aprimoramento das práticas pedagógicas e dificulta o atendimento das necessidades dos estudantes como sujeitos de direitos, voz e ação. Essa lacuna formativa reflete-se em propostas pedagógicas descontextualizadas e, muitas vezes, infantilizadas, inadequadas à diversidade etária e às trajetórias dos jovens, adultos e idosos que compõem o público da EJA.

Lembremos que a EJA possui identidade própria, distinta da escolarização regular, uma vez que se destina a sujeitos com necessidades educativas específicas, modos particulares de aprender e diferentes concepções sobre tempo e percurso formativo (Soares; Pedroso, 2013).

Por seu turno, Gouveia e Silva (2015) apontam que o currículo da EJA permanece fortemente orientado pelas demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação intelectual crítica. Essa perspectiva limita o potencial da educação como espaço de emancipação, ao não favorecer o desenvolvimento de sujeitos

capazes de compreender e questionar as forças sociais que condicionam sua realidade e que se refletem no contexto escolar.

Frente a isso, Barros, França e Faria (2020) defendem que a intervenção pedagógica na EJA deve partir da valorização dos saberes populares construídos ao longo das trajetórias de vida dos estudantes, articulando-os ao conhecimento científico. Para os autores, ao reconhecer as experiências, histórias, expectativas e projetos dos sujeitos da EJA, majoritariamente oriundos de contextos socialmente desfavorecidos, o processo de ensino-aprendizagem se aproxima dos princípios da Educação Popular, ampliando as possibilidades formativas em espaços escolares e não escolares.

Ademais, Ferreira (2025) destaca que a baixa autoestima também é um desafio recorrente na EJA, resultante de trajetórias marcadas por exclusão social, insucesso escolar e experiências de violência, preconceito ou abandono, o que impacta negativamente os processos de aprendizagem. Nesse sentido, o resgate da autoestima e a construção de um ambiente escolar acolhedor são fundamentais para a permanência e o desempenho dos estudantes, ao favorecer uma formação que integre dimensões cognitivas e psicossociais.

Paralelamente, Gouveia e Silva (2015) apontam que a carga horária reduzida da EJA limita a possibilidade de uma formação ampla e crítica, comprometendo abordagens que contemplem aspectos históricos, culturais e sociais. Soma-se a isso a exclusão digital, evidenciada por Cau (2025), que ressalta a necessidade de estratégias de alfabetização e emancipação digital para ampliar o acesso às tecnologias e promover a participação dos sujeitos da EJA na sociedade contemporânea.

A trajetória da EJA no Brasil é, como vimos, marcada pela fragilidade e pela descontinuidade das políticas públicas, uma vez que, apesar de seu reconhecimento legal pela LDBEN (Lei nº 9.394/1996), a modalidade historicamente não figura como prioridade nas agendas governamentais. Esse abandono compromete a garantia de direitos e a oferta de uma educação de qualidade, produzindo impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos atendidos pela EJA (Anjos; Sabia; Gonçalves, 2023).

Portanto, as políticas públicas voltadas à EJA devem orientar-se pela inclusão social e pela garantia de direitos, sendo construídas a partir de processos dialógicos que considerem as especificidades dessa modalidade. Tais políticas precisam partir da realidade, das demandas e dos saberes dos sujeitos da EJA, reconhecendo que os desafios que a atravessam extrapolam o espaço escolar e exigem uma compreensão ampliada, voltada à promoção da equidade social (Marquez; Godoy, 2020).

## 5. METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, este estudo se caracterizou como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a compreensão e a interpretação crítica das políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos, considerando seus fundamentos teóricos, legais e ideológicos, bem como as contradições presentes entre o que é previsto nos marcos normativos e a realidade de sua implementação.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica fundamenta-se no exame sistemático de produções já publicadas, como livros,

artigos científicos, teses, dissertações e documentos legais, com a finalidade de sustentar teoricamente o objeto investigado. Nessa mesma perspectiva, Prodanov e Freitas (2013) afirmam que esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador o contato direto com o conjunto de estudos existentes sobre o tema, exigindo uma análise criteriosa das fontes consultadas, a fim de identificar inconsistências, contradições e assegurar a confiabilidade das informações utilizadas.

A análise do material selecionado ocorreu por meio de leitura exploratória, analítica e interpretativa, buscando identificar recorrências, divergências e categorias teóricas relacionadas à concepção de EJA, ao papel do Estado e às condições concretas de oferta dessa modalidade. Esse movimento permitiu estabelecer relações entre os referenciais teóricos e os documentos normativos, favorecendo uma leitura crítica sobre os limites e possibilidades das políticas públicas para a efetivação do direito à educação de jovens e adultos.

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao retomar o percurso histórico da EJA apresentado no referencial teórico, fica evidente que ela sempre ocupou um lugar secundário na organização da educação brasileira. Desde os primeiros registros, vinculados à ação dos jesuítas, a educação esteve mais associada a projetos de poder do que, propriamente, à garantia de direitos. Como apontam Poubel, Pinho e Carmo (2017), a lógica da catequese e da difusão da fé moldou um modelo educacional excludente, que não tinha como horizonte a formação integral da população, muito menos dos adultos pertencentes às camadas populares.

A expulsão dos jesuítas, longe de representar um avanço, gerou um longo período de desorganização educacional, especialmente no que diz respeito à educação de adultos. Haddad e Di Pierro (2000) mostram que, mesmo com o surgimento de iniciativas no período imperial, a escolarização desse público permaneceu incipiente, já que o direito à educação estava restrito àqueles reconhecidos como cidadãos. Esse dado histórico ajuda a compreender por que a EJA, ainda hoje, carrega marcas de uma educação tardia, frágil e frequentemente tratada como favor, e não como direito.

Os avanços legais conquistados ao longo do século XX, sobretudo a partir da LDB de 1996, representam, sem dúvida, um marco importante. O reconhecimento da EJA como modalidade da Educação Básica e sua incorporação a planos e políticas nacionais, como o PNE e os compromissos firmados em conferências internacionais, sinalizam uma mudança no discurso oficial. No entanto, como lembram Rodrigues, Farias e Jesus (2017) e Agliardi (2013), reconhecer a EJA no plano legal não garante, por si só, sua efetivação na prática.

É justamente nesse ponto que as contradições das políticas públicas para a EJA se tornam mais visíveis. Embora programas como o PROEJA representem avanços ao articular escolarização e formação profissional (Lages; Machado; Sant'ana, 2024), a descontinuidade das ações, o baixo investimento e a fragilidade da formação docente seguem comprometendo a democratização do acesso ao conhecimento. Como destacam Marquez e Godoy (2020), essas marcas não são apenas administrativas: elas atravessam o cotidiano da sala de aula e afetam diretamente a permanência e o êxito dos estudantes.

Além disso, a discussão proposta por Pereira *et al.* (2025) e Méndez (2013) evidencia que a EJA vem sendo fortemente pressionada por uma lógica de mercado, que tende a reduzir a educação a um instrumento de qualificação imediata para o trabalho. Essa perspectiva reforça uma visão utilitarista da EJA, na qual o estudante é visto como capital humano, e não como sujeito histórico, portador de saberes, experiências e direitos. O risco, como alertam os autores, é esvaziar o potencial emancipatório da modalidade e limitar sua função formativa a demandas imediatas e passageiras.

Quando se observa a EJA a partir da prática escolar, essas divergências tornam-se ainda mais concretas. Os sujeitos que frequentam a EJA, majoritariamente trabalhadores, convivem com jornadas exaustivas, instabilidade no emprego e múltiplas responsabilidades, o que impacta diretamente suas trajetórias educacionais (Marquez; Godoy, 2020). Nesse contexto, pensar uma EJA descolada da realidade social desses estudantes significa, na prática, reforçar processos de exclusão já vivenciados por eles ao longo da vida.

Os autores que discutem a prática pedagógica na EJA são unânimes ao afirmar que não se trata apenas de garantir acesso à escola, mas de construir propostas que dialoguem com as experiências de vida dos educandos. Soares e Pedroso (2016), Ventura (2012) e Moura (1999), ao dialogarem com o pensamento freireano, reforçam que a EJA precisa reconhecer o estudante como sujeito ativo, capaz de produzir conhecimento a partir de sua história, de sua cultura e de sua inserção social. Nessa perspectiva, o papel do professor ultrapassa o ensino de conteúdos e assume um compromisso ético e político com a leitura crítica da realidade.

Entretanto, a ausência de políticas consistentes de formação docente, apontada por Anjos, Sabia e Gonçalves (2023), fragiliza esse processo. A falta de preparação específica para atuar na EJA contribui para práticas descontextualizadas, muitas vezes infantilizadas, que desconsideram a identidade própria da modalidade e reforçam sentimentos de inadequação e baixa autoestima entre os estudantes, como observa Ferreira (2025).

Somam-se a esses desafios questões estruturais, como a carga horária reduzida, a exclusão digital e currículos excessivamente orientados pelas demandas do mercado de trabalho (Gouveia; Silva, 2015; Cau, 2025). Esses elementos limitam a possibilidade de uma formação crítica e integral, afastando a EJA de seu potencial como espaço de emancipação e transformação social.

Diante desse cenário, a discussão teórica permite afirmar que a EJA, embora reconhecida legalmente como direito, ainda enfrenta um longo caminho para se consolidar como política pública efetiva, contínua e socialmente referenciada. Superar a lógica compensatória exige mais do que novos programas: requer o fortalecimento de uma cultura educacional que reconheça os sujeitos da EJA em sua diversidade, valorize seus saberes e compreenda que os desafios dessa modalidade extrapolam os muros da escola, estando profundamente ligados às desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos, problematizando a distância existente entre o reconhecimento legal da EJA como direito social e

a forma como esse direito tem sido efetivamente materializado na realidade educacional brasileira. Ao longo da discussão, buscou-se compreender em que medida os avanços normativos e programáticos têm sido suficientes para garantir uma educação de qualidade aos sujeitos jovens, adultos e idosos historicamente excluídos do sistema escolar.

A análise do percurso histórico e das concepções que fundamentam a EJA evidenciou que, embora a modalidade tenha conquistado maior visibilidade no plano legal, ela ainda ocupa um lugar periférico nas agendas educacionais. As políticas públicas, em muitos momentos, mantêm-se marcadas pela descontinuidade, pelo baixo investimento e por uma lógica compensatória que reduz a EJA a ações pontuais, distantes de um projeto educacional comprometido com a emancipação dos sujeitos.

Ao discutir as políticas educacionais mais recentes, foi possível identificar avanços importantes, como a ampliação de programas e a integração da EJA à educação profissional. No entanto, tais iniciativas não têm sido suficientes para superar desafios estruturais persistentes, como a evasão escolar, a fragilidade da formação docente, a precarização das condições de oferta e a submissão da educação às demandas imediatas do mercado de trabalho. Esses elementos reafirmam a existência de um descompasso entre o que é proposto nos documentos oficiais e o que se concretiza no cotidiano das escolas.

A análise da prática escolar reforçou que a efetivação do direito à educação na EJA exige o reconhecimento dos sujeitos em sua diversidade, valorizando suas trajetórias de vida, saberes e experiências. Evidenciou-se, ainda, que a ausência de políticas

públicas consistentes repercute diretamente na organização pedagógica, na qualidade do ensino e na permanência dos estudantes, comprometendo o potencial emancipatório da modalidade.

Diante disso, pode-se afirmar que o objetivo proposto foi alcançado, na medida em que a discussão desenvolvida permitiu compreender as contradições que atravessam as políticas públicas para a EJA e refletir criticamente sobre seus limites e possibilidades. O estudo reforça a necessidade de que a EJA seja pensada para além dos dispositivos legais, sendo incorporada como política estruturante do sistema educacional, orientada pela inclusão social, pela equidade e pela garantia do direito à educação ao longo da vida.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para o fortalecimento do debate em torno da Educação de Jovens e Adultos, incentivando a construção de políticas públicas mais consistentes, contínuas e sensíveis às realidades dos sujeitos que compõem essa modalidade, reafirmando a EJA como espaço legítimo de formação, dignidade e transformação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGLIARDI, D. A. Legislação e políticas públicas de EJA. *In*: STECANELA, N. (org.). **Caderno de EJA**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013. p. 15–36.

ANJOS, T. D. dos; SABIA, C. P. de P.; GONÇALVES, T. dos S. O Abandono das Políticas Públicas para EJA e os Reflexos na Avaliação da Aprendizagem dos Alunos desta Modalidade de Ensino: Estudo exploratório em um município do interior paulista. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 24, p. e023017, 2023.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e do Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na Educação de Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.

ASSIS, M. V. L. de; SILVA, K. A. C. P. C. da. Educação de Jovens e Adultos e a Formação inicial de professores: desafios e possibilidades. **Educação**, Santa Maria, v. 50, n. 1, p. e37/1–22, 2025.

BARROS, R. F.; FRANÇA, R. de F. C.; FARIA, W. F de. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: as reivindicações populares por uma educação que possibilite a diminuição das distâncias sociais. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 10, e020111, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11/2000**. Brasília, 2000.

CAU, P. F. Dos. S. O ensino semipresencial e os desafios para a emancipação digital na EJA. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 7, p. e14135, 2025.

FERREIRA, M. dos S. A RELAÇÃO AUTOESTIMA E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 574–587, 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEIA, D. DA S. M.; SILVA, A. M. T. B. DA. A FORMAÇÃO EDUCACIONAL NA EJA: DILEMAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 17, n. 3, p. 749–767, set. 2015.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000.

LAGES, R. C. L.; MACHADO, J. A.; SANT'ANA, R. M. T. Avanços e desafios das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. e249224, 2024.

MARQUEZ, N. A. G.; GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, maio-ago. 2020.

MÉNDEZ, N. P. Educação de Jovens e Adultos e o mundo do trabalho. *In*: STECANELA, N. (org.). **Caderno de EJA**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013. p. 37-54.

MOURA, T. M. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: uma contribuição de Paulo Freire, Emilia Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL, 1999. 215 p.

PEREIRA, P. de P. *et al*. Educação de Jovens e Adultos: entre defesas, políticas e a realidade. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 50, n. 2, p. 477–492, 2025.

POUBEL, C. M. de S.; PINHO, L. G.; CARMO, G. T. do. Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 1, p. 125-140, jan.-abr. 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RODRIGUES, M. E. de C.; FARIAS, M. do R. T. de; JESUS, J. C. de. Internship in Fundamental Teaching of Young and Adults: reflections on Acess and Permanence. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 20, n. 2, p. 373–392, 2017.

SANTOS, S. dos; NUNES, E. J. F. Avanços e impasses da política de educação após as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, p. 113–129, 2021.

SARTORI, A. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. *In*: LAFIN, M. H. L. F. **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 15, n. 2, p. 250-263, jul. 2013.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 251-268, out. 2016.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jun. 2012.

[1] Graduada em Formação de Professores em Áreas Específicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) – 2001. Mestra em Educação pela Universidade Del Sol (Unades). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.