

A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

SCHOOL DROPOUT IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA)

Ciências Sociais Aplicadas • 24/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790226351](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790226351)

Wallas Silva¹

Gerluza Ferreira do Nascimento²

Samira Tosatti Yamim³

Wilciene Nunes do Vale⁴

RESUMO

A compreensão aprofundada das causas da evasão escolar na educação de jovens e adultos é um passo essencial para a elaboração de propostas de intervenção eficazes, a literatura especializada aponta que o problema não decorre de uma única causa, mas de uma variedade de fatores. O estudo busca compreender em que medida a produção acadêmica brasileira explica seus fatores determinantes e indica estratégias de enfrentamento, onde o problema central consiste em identificar quais elementos contribuem para que estudantes jovens, adultos e idosos abandonem a EJA; além de mapear e sistematizar a literatura recente sobre evasão na EJA, reconhecer particularidades conforme contextos e ciclos da modalidade e destacar ações e políticas apontadas como promissoras para a permanência escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, realizada por meio de revisão de literatura nas bases SciELO, CAPES e Google Acadêmico, com critérios de inclusão que consideraram recorte temporal, idioma, disponibilidade integral dos textos e aderência temática. Os resultados indicam que a evasão na EJA é multicausal, articulando condições socioeconômicas, trajetórias escolares marcadas por fracasso, demandas de trabalho e cuidado, bem como limites institucionais relativos à organização curricular, práticas pedagógicas pouco contextualizadas e oferta irregular de turmas. Evidenciaram-se ainda diferenças entre contextos urbanos e rurais, regiões do país e turnos de funcionamento, além da existência de momentos críticos de abandono ao longo dos ciclos da EJA. A literatura aponta estratégias como fortalecimento do acolhimento e do vínculo com a escola, integração entre formação básica e profissional, ações intersetoriais, formação continuada de professores e políticas públicas que considerem a interseccionalidade das vulnerabilidades vivenciadas

pelos sujeitos da modalidade. Conclui-se que o enfrentamento da evasão na EJA exige políticas articuladas, sustentadas em diagnósticos contextuais e na valorização dos educandos e profissionais, de modo a consolidar essa modalidade como espaço efetivo de inclusão, permanência e aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Evasão escolar; Políticas educacionais.

ABSTRACT

A thorough understanding of the causes of school dropout in youth and adult education is an essential step in developing effective intervention proposals. The specialized literature indicates that the problem does not stem from a single cause, but from a variety of factors. This study seeks to understand to what extent Brazilian academic production explains its determining factors and indicates coping strategies. The central problem consists of identifying which elements contribute to young, adult, and elderly students abandoning youth and adult education; in addition to mapping and systematizing recent literature on dropout in youth and adult education, recognizing particularities according to contexts and cycles of the modality, and highlighting actions and policies considered promising for school retention. Methodologically, this is a qualitative bibliographic research, carried out through a literature review in databases such as SciELO, CAPES, and Google Scholar, with inclusion criteria that considered temporal scope, language, full availability of texts, and thematic relevance. The results indicate that dropout in EJA (Youth and Adult Education) is multi-causal, linking socioeconomic conditions, school trajectories marked by failure, work and caregiving demands, as well as institutional limitations related to curriculum organization, poorly contextualized pedagogical practices, and irregular class offerings. Differences were

also evident between urban and rural contexts, regions of the country, and operating shifts, in addition to the existence of critical moments of abandonment throughout the EJA cycles. The literature points to strategies such as strengthening the welcoming environment and the bond with the school, integration between basic and professional training, intersectoral actions, continuing teacher training, and public policies that consider the intersectionality of the vulnerabilities experienced by the subjects of this modality. It is concluded that addressing dropout in EJA requires articulated policies, supported by contextual diagnoses and the valuing of students and professionals, in order to consolidate this modality as an effective space for inclusion, retention, and meaningful learning.

Keywords: Youth and Adult Education; School dropout; School abandonment; Educational policies; Retention.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade educacional essencial e distintiva dentro do sistema de ensino brasileiro, destinada a suprir a dívida histórica e social com milhões de indivíduos que não tiveram acesso à escolarização na idade convencional. É mais do que uma simples reposição de conteúdos, a EJA se configura como um direito humano fundamental, um instrumento de emancipação e de resgate da cidadania.

Segundo a perspectiva do educador Paulo Freire, considerado um grande estudioso da pedagogia no Brasil, o ensino direcionado a adultos precisa ser interpretado como um ato emancipatório. Neste contexto, o aluno, partindo de suas experiências de vida e realidade concreta, assume o papel de protagonista na própria trajetória de

aprendizagem e na formação do saber. Freire afirma que “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (FREIRE, 1996, p. 58). Essa perspectiva ressalta a importância de se valorizar os saberes prévios dos educandos, tratando-os não como depósitos vazios, mas como protagonistas de sua própria história.

A relevância da EJA transcende a esfera individual, projetando-se no desenvolvimento social e econômico do país, ao proporcionar a alfabetização e a conclusão dos estudos básicos, qualificando para o mundo do trabalho, melhorando a autoestima dos sujeitos e fortalecendo sua capacidade de intervenção crítica na sociedade. Nesse sentido, Arroyo (2006) defende que a EJA lida com sujeitos de direitos, portadores de uma cultura, uma identidade e um tempo de vida singular. Para o autor:

“Os educandos da EJA não são “alunos” no sentido estrito, são trabalhadores, são jovens e adultos com trajetórias, com culturas, com saberes” (ARROYO, 2006, p. 34).

O percurso histórico da EJA no Brasil é marcado por avanços, retrocessos e por uma constante luta por reconhecimento, suas raízes remontam aos movimentos de educação popular, ganhando maior visibilidade nas décadas de 1960 e 1970 com o Método Paulo Freire, que propunha uma alfabetização vinculada à conscientização política. No entanto, foi com a Constituição Federal de 1988 que a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos, e a EJA, especificamente, foi incluída como uma modalidade de ensino.

Um marco significativo foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), que consolidou a EJA como parte integrante da educação básica, posteriormente, políticas públicas como o Programa Brasil Alfabetizado e as diretrizes curriculares nacionais buscaram estruturar e expandir a oferta.

No entanto, como aponta Haddad e Pierro (2000), a trajetória da EJA é caracterizada pela descontinuidade das políticas, frequentemente tratada como uma ação compensatória e sujeita a flutuações orçamentárias. Os autores observam que a educação de jovens e adultos no Brasil tem uma história de idas e vindas, de avanços e recuos, fortemente marcada pelas mudanças na correlação de forças políticas e sociais.

As mudanças sociais, como a urbanização, as transformações no mundo do trabalho e a própria redemocratização do país, impactaram profundamente a demanda e a concepção da EJA. Se antes era vista majoritariamente como alfabetização de adultos rurais, hoje atende a um público diverso, incluindo jovens precocemente excluídos do sistema regular, idosos em busca de letramento e trabalhadores que almejam qualificação.

Diante deste cenário de extrema importância, porém historicamente desafiador, a evasão escolar emerge como um dos maiores obstáculos à efetivação do direito à educação na EJA. Apesar dos esforços legais e pedagógicos, as taxas de abandono permanecem alarmantemente altas, interrompendo trajetórias educacionais e perpetuando ciclos de exclusão.

Este estudo se reveste de grande relevância, tanto do ponto de vista científico quanto social, uma vez que a evasão escolar na EJA é um

fenômeno complexo e multifacetado que perpetua ciclos de exclusão. Ao dificultar a ascensão de jovens e adultos a melhores condições de vida e a um posicionamento mais qualificado no mercado de trabalho, o abandono escolar nega o direito fundamental à educação e aprofunda desigualdades sociais.

A compreensão aprofundada das causas dessa evasão é um passo essencial para a elaboração de propostas de intervenção eficazes, a literatura especializada aponta que o problema não decorre de uma única causa, mas de uma intrincada rede de fatores.

Este artigo tem como objetivo sistematizar e analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, os fatores determinantes para a evasão escolar na EJA no Brasil, conforme apresentados na literatura especializada, com foco nas dimensões socioeconômicas, na adequação curricular e pedagógica e na eficácia das estratégias de enfrentamento documentadas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A Trajetória da EJA no Brasil

Ao examinar os principais marcos históricos da EJA no Brasil, é fundamental considerar a formação de valores, uma vez que as primeiras ações nessa modalidade surgiram concomitantemente ao ensino elementar regular, por meio da educação jesuítica, que visava à colonização dos povos indígenas.

Nesse cenário, os primeiros registros da EJA remontam ao período colonial, com a chegada dos jesuítas em 1549. O método de ensino da época possuía um caráter essencialmente religioso, com o propósito de catequizar os indígenas e instruí-los sobre os

comportamentos considerados “civilizados” para aquele contexto (MARQUEZ; GODOY, 2020).

Posteriormente, em 1824, a primeira Constituição Brasileira assegurou o direito à instrução primária a “todos os cidadãos”, mas esse benefício se restringia à elite econômica, uma minoria da população, excluindo indígenas, negros e mulheres (CUNHA, 1999). No Império, a cidadania era limitada, e a oferta educacional ficou a cargo das Províncias, que, por falta de recursos, não conseguiram cumpri-la, mantendo a responsabilidade sob a alçada do governo imperial (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A reforma eleitoral de 1881, conhecida como Lei Saraiva, suprimiu drasticamente os direitos políticos, especialmente ao eliminar o voto dos analfabetos. Em 1854, surgiu a primeira Escola Noturna no país, com o objetivo de alfabetizar trabalhadores, expandindo-se rapidamente. A educação, então, tinha um viés filantrópico e partia do pressuposto de que os indivíduos sem domínio da escrita eram inferiores, incapazes e degenerados. A Constituição de 1934 representou um avanço significativo para o ensino primário em relação à anterior, vinculando o direito à educação aos princípios da gratuidade e obrigatoriedade. No entanto, esse direito dependia de um Plano Nacional de Educação que não foi votado, devido ao regime do Estado Novo e ao início da Era Vargas em 1937 (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Entre o final dos anos 50 e início dos 60, o Brasil experimentou uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, o que alterou as iniciativas públicas voltadas para a educação de adultos. Esse movimento conscientizou a população sobre a importância de uma educação direcionada ao combate do

analfabetismo, consolidando uma nova pedagogia para alfabetização de adultos, com grande influência de Paulo Freire. Mobilizações sociais promovidas por instituições religiosas também contribuíram para a emancipação de movimentos em prol da EJA (SOARES, 1996).

O período de 1954 a 1958 constitui um marco histórico para a EJA, quando começou a evoluir para a “Educação Popular”. Essa modalidade sofreu em 1º de abril de 1964 a tomada do poder por uma elite militar. Em 1961, foram criados os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes e o Movimento de Educação de Base (MEB), uma proposta da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) aprovada pelo governo e financiada pelo MEC e outros órgãos federais. O MEB visava alfabetizar o “homem rural”, indo além do ensino da leitura e escrita, promovendo a reflexão sobre seus problemas individuais e coletivos e incentivando soluções em grupo. Outras iniciativas incluíram a Campanha “De Pé no Chão também se aprende a Ler” (1961), a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) em 1962 e a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização em 1963 (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Vale destacar que, antes de ser preso e exilado, Paulo Freire implementou seu método de alfabetização de adultos em uma cidade do Sertão do Rio Grande do Norte no início de 1963, onde alfabetizou 300 pessoas em 40 horas. Essa experiência de educação popular extraescolar ganhou notoriedade nacional e internacional. Em 1964, a proposta pedagógica de Freire foi suprimida com a privatização da educação brasileira, que atingiu as universidades e iniciou um período de estagnação, no qual qualquer luta por direitos era vista como oposição ao governo. Qual ação considerada uma

afronta ao regime era severamente punida, como a proibição das ideias de Freire, entendidas como capazes de ampliar a consciência crítica da população sobre as normas governamentais (SILVA et al. 2019).

Sob pressão de países desenvolvidos para reduzir o analfabetismo, foi criado o MOBRAL em 15 de dezembro de 1967, pela Lei 5.379, representando a primeira iniciativa do governo militar para a educação de jovens e adultos. Em 1969, o MOBRAL foi reformulado e lançou uma campanha de alfabetização em massa para atender e conter as demandas populares (BELUZO; TONIOSSO, 2015).

Entre 1972 e 1976, o projeto MOBRAL expandiu-se por meio de convênios com Secretarias de Educação, que ficaram responsáveis pelo acompanhamento e emissão de certificados. Em 1977, passou por uma revitalização, com estudos para implantar um Plano de Metas focado no acompanhamento de municípios com muitas turmas. O plano tinha sete objetivos gerais, como aumentar a autoconfiança dos alfabetizandos e aplicar os conhecimentos no cotidiano, e dois específicos, relacionados ao ensino básico correspondente às primeiras séries (PAIVA, 1983). Em 1985, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR.

Em 1990, foi instituído o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, ampliando o distanciamento entre o Estado e a EJA. Embora essas campanhas tenham sido efêmeras, tiveram grande impacto na educação de jovens e adultos. Em 1994, concluiu-se o Plano Decenal de Educação, com a intenção de priorizar créditos internacionais, dado que o Brasil estava entre os nove países com maiores taxas de analfabetismo. O plano estabelecia metas para a

progressão no ensino fundamental de analfabetos e pessoas com baixa escolaridade, mas foi abandonado no governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a justificativa de implantar uma reforma político-institucional na educação (KELLER; BECKER, 2020).

O Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1997, visava reduzir o analfabetismo e promover um movimento de solidariedade nacional, mas enfrentou dificuldades em garantir a continuidade do processo educacional de seus alunos. O PRONERA, iniciado em 1998, foi concebido para alfabetizar trabalhadores rurais assentados analfabetos absolutos. O período de 1994 a 1998 foi marcado pela divulgação midiática de campanhas educativas. Pode-se afirmar que, nessa época, a imagem e a propaganda substituíram as práticas educacionais reais, especialmente da Educação Popular, que foi suplantada pela simples emissão de certificados (SAUNER, 2002).

2.2. Legislações da EJA no Brasil

No âmbito das legislações da EJA, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 5.692/71) de 1971 dedicou um capítulo específico ao Ensino Supletivo, regulamentando-o como uma forma de suprir a escolaridade de jovens e adultos, com foco no aperfeiçoamento, aprendizagem e qualificação profissional. Essa lei restringiu o dever do Estado à faixa etária de 7 a 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, representando um progresso para a EJA (OSCHIE, 1966).

Com a Constituição de 1988, o Estado ampliou suas responsabilidades com a EJA. Conforme o artigo 208, “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (MACHADO, 2013). A Carta de 1988 foi resultado do processo de democratização pós-ditadura militar, reconhecendo novos direitos e promovendo a democratização do poder público (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121).

Em 1994, as discussões em torno da nova LDB reafirmaram a institucionalização da EJA, substituindo a nomenclatura “Ensino Supletivo”. De acordo com a Lei 9.394/96, em seu artigo 38, referem-se a cursos e exames supletivos, mantendo a ideia de suplência, compensação e correção de fluxo escolar. A lei também reduziu as idades mínimas para 15 anos (ensino fundamental) e 18 anos (ensino médio) (MACHADO, 2013).

O artigo 37 ressalta o compromisso do poder público em assegurar atendimento integrado aos alunos, com ênfase no trabalhador, que geralmente frequenta as aulas da EJA. “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (LDB, 1996, p. 20).

A LDB garante igualdade de acesso, permanência na escola e qualidade de ensino, além de valorizar a experiência extraescolar. Assegura também o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para quem não o concluiu na idade adequada. O antigo ensino supletivo passou a se chamar EJA, ganhando uma dimensão mais ampla: preparar e reinserir o aluno no mercado de trabalho. Nos anos 90, a educação superou o tradicionalismo, levando os educadores a buscarem novas propostas pedagógicas para um

ensino mais qualificado e promotor do desenvolvimento discente (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No mesmo ano, foi aprovado o Parecer CNE/CEB 11/2000, que estabelece as diretrizes da EJA e descreve suas funções: reparadora, por restituir um direito negado; equalizadora, ao garantir uma redistribuição que promova maior igualdade na alocação de bens sociais; e qualificadora, no sentido de atualizar conhecimentos ao longo da vida (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 2003, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, houve iniciativas para as Políticas Públicas da EJA. Nesse ano, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), transferindo para o MEC as responsabilidades da União pela EJA. O Ministério entendeu que sua atuação era crucial para auxiliar governos locais na busca de soluções para as demandas educacionais. Também em 2003, foi instituído o Programa Brasil Alfabetizado, focado na alfabetização de jovens, adultos e idosos, estabelecendo diretrizes e metas (MACHADO, 2013).

Em 2005, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC lançou o PROJOVEM, destinado a jovens maiores de 18 anos, instituído pela Lei nº 11.129/2005. Já em 2006, criou-se o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) (MACHADO, 2013).

Entre 2008 e 2011, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar ofereceu formação continuada para professores, com cursos de especialização em diversas áreas, incluindo Educação Especial, Ambiental, em Direitos Humanos, Alfabetização e Educação de

Jovens e Adultos, do Campo, para as Relações Étnico-Raciais, Indígena, Quilombola e para a Juventude (MACHADO, 2013).

Em 2010, reorganizou-se a oferta de cursos de EJA nas escolas estaduais da região metropolitana de São Paulo, resultando no fechamento de escolas e na redução da oferta, especialmente no nível médio, por meio do mecanismo de “nucleação”. No mesmo ano, houve um pequeno aumento na porcentagem de recursos do FUNDEB destinados à EJA, divididos em dois grupos: EJA com avaliação no processo, com fator de 0,7 para 0,8; e EJA Integrada à Educação Profissional de nível médio, com avaliação no processo, com fator de 0,7 para 1,0 (MACHADO, 2013).

Sob essa perspectiva, o primeiro documento legal que a escola deve conhecer sobre a EJA é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96). Em seu art. 37, a lei reconhece a EJA como uma modalidade da Educação Básica, destinada "àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". O §1º do mesmo artigo ressalta que a EJA deve ofertar oportunidades educacionais adequadas, considerando as características, interesses, condições de vida e trabalho dos educandos (BRASIL, 1996).

2.3. A EJA Como Direito à Educação

Ao examinar as particularidades da EJA como uma modalidade de ensino e sua relevância na efetivação de direitos para indivíduos que, de algum modo, foram ou ainda são marginalizados, torna-se imprescindível refletir sobre sua própria denominação.

De acordo com Dayrell (2011), atribuir um nome é um ato carregado de intencionalidade e significados, e com a EJA isso não seria

distinto. Desse modo, o autor ressalta que a palavra “educação” assume protagonismo na terminologia; em seguida, realça os indivíduos que compõem essa modalidade e os cenários nos quais suas aprendizagens se constroem.

A EJA está orientada para processos de reconhecimento da valorização do indivíduo e de suas singularidades. Para fundamentar essa perspectiva, o autor detalha o perfil desses jovens e adultos:

Esta modalidade de ensino se dirige ao sujeito, e não meramente ao aluno ou a qualquer outra categoria genérica, e, além disso, a sujeitos que se encontram em uma fase específica da vida, portando, assim, particularidades próprias. Isto é, evidencia que essa modalidade trabalha com dois perfis de sujeitos que, pela posição que ocupam em suas trajetórias de vida, possuem realidades particulares e, conseqüentemente, demonstram demandas e necessidades igualmente específicas (Dayrell, 2005, p. 54).

Desse modo, é possível endossar a visão do autor ao destacar que, quando se analisa a concretização dos direitos no campo do ensino, é importante atentar para o vocabulário empregado. O intuito é evidenciar não simplesmente o ato de educar, mas também as pessoas envolvidas e os contextos que caracterizam essa forma de aprendizagem, a qual perpassa diversas esferas do desenvolvimento humano.

Pienta (2014) ressalta a importância de se perceber a educação como um dever de toda a sociedade e o saber como um pilar

fundamental para materializar o direito à instrução e, por extensão, para a plena realização dos direitos humanos:

Essa análise sobre a garantia do acesso à educação levanta, por um lado, o debate sobre a importância de se buscar a equidade, assegurando condições e chances justas para todos, com o objetivo de eliminar a discriminação, a exclusão, os favoritismos e de edificar um sistema de ensino mais inclusivo e democrático. Por outro lado, torna-se insustentável apoiar um conceito de igualdade tão radical e distante da realidade que ignore as singularidades de cada um e acabe por subjugar os indivíduos (Pienta, 2014, p.189).

Do mesmo modo, Carmo e Carmo (2014) ressaltam a relevância da elaboração e execução de políticas educacionais que garantam o direito à educação a todos os cidadãos. Apontam que os principais desafios enfrentados pelos sistemas de ensino relacionam-se ao fato de os estudantes estarem inseridos em uma realidade social desigual, caracterizada por altos índices de pobreza e violência.

Apesar do reconhecimento da educação como um direito fundamental, é necessário admitir que, por um longo período, jovens e adultos brasileiros tiveram seu direito à educação violado. Nesse contexto, Pienta (2014) ressalta que, embora existam garantias legais destinadas a assegurar a igualdade de direitos básicos, elas muitas vezes se mostram ineficazes, pois não eliminam as desigualdades vivenciadas por muitos.

Arroyo (2011) manifesta apreensão diante dos sujeitos jovens e adultos que permanecem à margem do sistema de ensino, destacando que, desde a constituição da Educação de Jovens e Adultos enquanto campo específico, seu público permanece essencialmente o mesmo: indivíduos em situação de pobreza, desocupados, inseridos no mercado de trabalho informal, negros e sobrevivendo em condições precárias (ARROYO, 2011).

Dados mais recentes mostram que esse quadro de exclusão permanece significativo: em 2022, havia cerca de 48,9 milhões de jovens de 15 a 29 anos no Brasil, dos quais mais de 9 milhões (19,9%) não haviam concluído a educação básica obrigatória e já estavam fora da escola (INSTITUTO IED, 2024). Estimativas do Indicador de Alfabetismo Funcional indicam que, em 2024, aproximadamente 29% da população brasileira de 15 a 64 anos, cerca de 40 milhões de jovens e adultos, eram considerados analfabetos funcionais (INAF, 2025)

Essa lógica social segregadora impacta diretamente as biografias escolares, gerando obstáculos que vão além do acesso, pois a simples oportunidade de entrada na escola não se traduz, necessariamente, na permanência e conclusão dos estudos. Na mesma perspectiva, Julião e Ferreira (2018) afirmam que, mesmo com expressivos investimentos na área da educação, o sistema de ensino ainda enfrenta atualmente problemas historicamente presentes nas instituições escolares, entre os quais se destaca a evasão:

Dessa forma, nos deparamos com desafios contínuos. O cenário educacional brasileiro ainda apresenta elevadas taxas de reprovação e de abandono escolar nos níveis fundamentais de ensino, com

destaque para os anos finais do Ensino Fundamental e para a etapa do Ensino Médio. Portanto, observa-se uma situação paradoxal: mesmo tendo alcançado progressos significativos em vários indicadores que avaliam a qualidade do ensino, o país ainda convive com questões sérias e enraizadas que demandam solução (JULIÃO; FERREIRA, 2018).

No campo da pesquisa acadêmica, uma série de trabalhos tem se concentrado em analisar os progressos e as dificuldades das iniciativas governamentais destinadas à Educação de Jovens e Adultos, tanto no contexto brasileiro quanto no exterior, ao longo dos últimos dez anos. No âmbito global, os acordos e metas assumidos pelo Brasil em fóruns e congressos internacionais de educação têm impulsionado, mesmo que de maneira inicial e modesta, o reconhecimento da EJA como um direito humano fundamental.

Segundo Keller e Becker (2020), as discussões globais acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) possuem o potencial de reforçar o compromisso dos países com o ensino, garantindo os direitos da população que não teve acesso à escola ou que possui uma formação básica incompleta.

Um marco relevante nesse cenário foi o Fórum Mundial de Educação, realizado em 2015 na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, o qual definiu os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 e incluiu duas diretrizes específicas para a EJA: a primeira voltada para assegurar a alfabetização real de jovens e adultos, e a segunda focada em promover o desenvolvimento de capacidades técnicas e profissionalizantes, dando prioridade ao letramento e à formação para a inserção no mercado de trabalho (NOVAIS; AKKARI, 2024).

No âmbito do Brasil, um passo significativo foi dado em 2014, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. Esta legislação traçou como finalidades principais: aumentar o nível de instrução geral dos brasileiros, expandir os índices de alfabetização, erradicar o analfabetismo total, cortar pela metade o percentual de analfabetismo funcional e restabelecer a conexão entre a EJA e a formação profissional, determinando que, pelo menos, 25% das vagas na modalidade fossem ofertadas de maneira integrada com cursos de educação profissional.

A respeito dessas metas, as pesquisas de Ralio (2023) e Keller e Becker (2020) evidenciam que os indicadores apresentaram progressos modestos, os quais se mostraram insuficientes para o alcance dos objetivos propostos para 2024. Para contextualizar, a oferta de educação profissional integrada à EJA registrou números de matrícula muito abaixo do previsto.

Nos anos seguintes, medidas consecutivas do governo federal representaram obstáculos significativos para o avanço das políticas públicas destinadas à EJA no Brasil. Em 2016, com a ratificação da Emenda Constitucional n. 95, que instituiu o congelamento das despesas primárias até 2036, ocorreu uma diminuição nos investimentos alocados a programas e ações educacionais, incluindo a EJA. Pinto (2021) aponta que os recursos direcionados à modalidade pelo Governo Federal sofreram uma redução de 95,56% em 2020, quando comparados ao ano de 2012.

A invisibilidade da modalidade também ficou evidente na época em um dos principais documentos norteadores da educação, que sequer apresentou em suas versões finais diretrizes específicas para o desenvolvimento curricular na EJA.

Segundo Marquez e Godoy (2020), a construção de uma base curricular para a EJA demanda análise profunda, diálogo contínuo e adaptabilidade, tendo em vista a vasta heterogeneidade social, étnica, cultural e econômica de seu público. Essa abordagem é essencial para assegurar o reconhecimento das identidades dos educandos, a integração e a valorização dos conhecimentos por eles acumados ao longo da vida. Deixar de lado essa reflexão em um instrumento que tem como objetivo fomentar a igualdade de oportunidades no ensino e orientar a elaboração de propostas pedagógicas significa, na prática, reforçar a exclusão histórica dessas populações e violar seu direito à educação (MARQUEZ; GODOY, 2020).

O ano de 2019 foi marcado por medidas que impactaram negativamente a Educação de Jovens e Adultos, com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) órgão federal responsável pela coordenação das políticas públicas voltadas para a EJA (ANJOS; SABIA; GONÇALVES, 2023). Outro retrocesso significativo foi a edição do Decreto nº 9.759, que suprimiu a maioria dos colegiados da administração pública, incluindo a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) (RALIO, 2023).

Nesse cenário de desestruturação, foi publicada a Resolução nº 01/2021, do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a EJA. No entanto, essa normativa foi "[...] homologada em meio a diversas críticas por parte de pesquisadores, especialistas, professores e militantes dessa modalidade de ensino" (SORIANO; FARIAS; FERNANDES, 2023, p. 9).

Com efeito, há um alinhamento com a perspectiva dos pesquisadores, uma vez que, ainda que o texto normativo demonstre uma aparente intenção de elevar o nível de escolarização e adaptar o processo de ensino às particularidades dos educandos, as determinações contidas na resolução reduzem a EJA a um instrumento de certificação formal. Essa abordagem desconsidera a importância da formação integral e do reconhecimento da condição humana como inacabada, uma vez que:

[...] realocar de forma obrigatórias estudantes que atingem a idade de 15 anos para a EJA, utilizando-a como um mecanismo de compensação pela defasagem escolar; isentá-los da obrigatoriedade de presença em sala de aula, mediante justificativas e trabalhos realizados em casa (arts. 25 e 26); autorizar que até 80% da carga horária dos cursos da EJA no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio seja ministrada na modalidade a distância (arts. 4º e 5º); bem como ofertar o ensino de forma semipresencial: na “EJA combinada” – com apenas 30% da carga horária contando com a mediação de um professor (arts. 17 e 18) e na “EJA direcionada” – com tarefas guiadas para compensar faltas em aulas específicas (arts. 19 e 20); constituem formas de distribuir diplomas e inflar estatisticamente a escolaridade da população, sem que isso se traduza, de fato, em cidadãos que tenham acesso a uma educação de qualidade e consistente (SORIANO; FARIAS; FERNANDES, 2023, p. 13).

Diante dessa análise, torna-se premente que a EJA recupere sua essência libertadora, implementando ações que garantam

condições adequadas de infraestrutura, recursos didáticos e financiamento, além do reconhecimento da pluralidade e das histórias de vida de seus educandos. Desse modo, conforme sustentam Carmo e Carmo (2014), a batalha atual em prol da EJA vai além de sanar uma obrigação histórica do poder público. É relevante, acima de tudo, preservar e fortalecer suas três dimensões fundamentais, para que esta forma de ensino se consolide como um direito inalienável, uma oportunidade efetiva de conclusão dos estudos e um tributo à sabedoria construída pela experiência humana.

2.4. Distinções de Gênero no Abandono Escolar na EJA

É fundamental considerar que as distinções de gênero se interseccionam com as categorias de classe e raça. Os sujeitos da EJA são, em sua maioria, homens e mulheres, pretos e pardos, pobres, jovens, adultos e idosos periféricos, que repetem histórias de exclusão social.

A interseccionalidade de vulnerabilidades é um conceito crucial para compreender as multicausalidades que interferem na permanência escolar. Essa ferramenta analítica revela que as mulheres, especialmente as negras e de baixa renda, enfrentam barreiras que se somam, tornando a busca pela educação um ato de resistência contra um contexto histórico de desigualdades sociais, educacionais e de racismo estrutural. O esforço exigido desses sujeitos é grandioso, e o abandono escolar e as retenções são reflexos diretos dessas multicausalidades que não encontram políticas educacionais suficientemente transversais para seu enfrentamento

Para Arroyo (2001, p. 15), falar dos educandos da EJA é “falar, sobretudo, do jovem, adulto, trabalhador, pobre, negro, oprimido e excluído”. A estreita relação que se estabelece entre a incidência da exclusão e as restrições ao acesso à educação, bem como a falta de participação na renda e o acesso aos bens econômicos, evidenciado nas estatísticas, gera gritante discriminação, preconceito, exclusão e violência do e pelo sistema social em “grupos sociais marginalizados”.

Esses grupos muitas vezes enfrentam barreiras significativas que dificultam não apenas seu acesso à educação, mas também sua inclusão social e econômica. A interseccionalidade entre gênero, raça e classe social é fundamental para entender a complexidade das desigualdades que eles enfrentam.

Historicamente, a falta de acesso à educação para amplos setores da população, que estão em situação de pobreza, cria uma descontinuidade entre o desenvolvimento econômico (modernização econômica) e o desenvolvimento social/cultural (modernização cultural) do país.

Essa percepção apresenta os desafios persistentes na educação brasileira, onde a exclusão social se manifesta diretamente como exclusão educacional, perpetuando um ciclo vicioso de desigualdade social e fracasso escolar. Isto indica que, para que haja uma modernização cultural efetiva, é preciso combater a pobreza e garantir o acesso universal à educação de qualidade.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 126) destaca a íntima conexão entre a pobreza e as restrições ao acesso à educação no Brasil, explicando

por que a modernização econômica do país não foi acompanhada por uma modernização cultural e educacional equivalente.

Os fatores de abandono escolar na EJA são multicausais, abrangendo razões sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais. Ao analisar as diferenças entre os gêneros, confirma-se que as pressões estruturais da sociedade recaem de forma distinta, mas igualmente excludente, sobre homens e mulheres.

Entre os homens, o motivo preponderante para o afastamento da EJA está vinculado à exigência de inserção no mercado laboral (SANTOS, BARRETO, 2019). Em contrapartida, no que se refere às mulheres, os estudos de Gomes (2021) e Ostrovski e Correia (2018) demonstram que as distinções de gênero tendem a impactá-las de forma mais severa e multidimensional, pois para essa população, fatores como a união conjugal e a maternidade emergem como elementos preponderantes associados à interrupção dos estudos e tais circunstâncias frequentemente resultam na privação do direito de dar continuidade à sua formação, seja em virtude do casamento, seja pela necessidade de dedicar-se aos cuidados dos filhos, sobretudo quando não encontram suporte no âmbito familiar.

Ademais, soma-se a essa realidade a sobrecarga com os encargos domésticos, o que gera uma dificuldade significativa em conciliar a vida acadêmica com as demais obrigações, essa dupla jornada se torna particularmente extenuante para aquelas que também possuem um emprego formal. Outro aspecto relevante, apontado por Buzioli e Tassoni (2021) e Carvalho, Pinto e Junior (2023), direciona-se aos obstáculos de natureza familiar, onde os impedimentos estão relacionados ao fato de que a responsabilidade pelo cuidado é culturalmente atribuída à figura feminina; desse

modo, é comum que em determinado momento essas mulheres precisem interromper os estudos para assistir a um familiar próximo que venha a adoecer ou necessite de qualquer tipo de atenção especial.

As mulheres, assim como os homens, fazem parte de um conjunto de indivíduos que carregam as marcas da exclusão educacional e da invisibilidade social, sendo que a maioria que busca a EJA é negra e vive em regiões periféricas e/ou em situação de vulnerabilidade social. A diferença crucial reside no tipo de barreira imposta como a sobrecarga de cuidados não remunerados e as restrições impostas pela esfera familiar/conjugal, que as leva a um retorno mais tardio à escola, num ato de resistência para exercer o direito à educação que lhes foi negado (DA CUNHA, 2021).

A complexidade das multicausalidades que interferem na permanência escolar exige que as políticas educacionais considerem a interseccionalidade das vulnerabilidades (gênero, raça, classe), sendo necessária a adoção de ações transversais para o enfrentamento desses problemas multicausais.

2.5. Desafios Metodológicos e Dificuldades de Aprendizagem na EJA

Conforme apontam Santos e Barreto (2019), o regresso do estudante à EJA é motivado pela busca por situações distintas daquelas que originalmente ocasionaram o seu afastamento dos bancos escolares. Neste cenário, a instituição de ensino desempenha uma função crucial, uma vez que precisa propiciar um ambiente que se adeque às múltiplas realidades de seu corpo discente e sendo imprescindível levar em conta o estágio de desenvolvimento de suas

capacidades intelectuais e cognitivas, a fim de encurtar a distância entre o conhecimento efetivamente assimilado e a certificação almejada.

Isso porque esses educandos aspiram por uma formação que lhes garanta não apenas o acesso, mas também a permanência no mundo do trabalho, abrindo portas para novas oportunidades e a expectativa de um futuro mais promissor.

A permanência dos alunos na EJA, segundo Santos e Barreto (2019) e França e Souza (2021), é igualmente influenciada por condições institucionais, que abrangem a qualidade do ensino oferecido, o estado da infraestrutura, o nível de qualificação da equipe técnica e do corpo docente, bem como a carência de suporte apropriado para a realização de aulas que sejam diversificadas e condizentes com a realidade do público adulto.

Conforme destacam Sabino e Menezes (2018) e Nascimento (2022), lecionar para jovens e adultos constitui uma experiência distinta do ensino voltado para crianças. A ocorrência de faltas é um fenômeno comum nessa modalidade, atribuível a uma variedade de fatores, o que acaba por prejudicar tanto o processo de aprendizagem quanto o envolvimento com as atividades em sala.

Essa situação, de acordo com Leite (2018), gera sentimentos de frustração e insatisfação com os resultados educacionais, especialmente quando os estudantes não alcançam as metas esperadas no domínio da leitura, na interpretação textual e no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Da Cunha (2021), Carvalho, Pinto e Junior (2023) acrescentam que uma parcela significativa desse público enfrenta notórias

dificuldades de aprendizagem, resultando em elevados índices de reprovação. Retomando o argumento de Sabino e Menezes (2018), quando os discentes se ausentam das aulas, perdem o contato com os conteúdos ministrados, ficando desnorteados, o que intensifica as defasagens de aprendizagem que muitos já carregam.

Brito, Almeida e Amorim (2020) complementam que esse ciclo vicioso gera um clima coletivo de desânimo; e sob a perspectiva docente, Rocha e Larruscain (2019) afirmam que o abandono escolar na EJA está frequentemente associado às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, seja pelo longo período de afastamento dos estudos, seja pelas limitações que manifestam durante o processo educativo.

Segundo Gomes (2021) e Leite (2018), a metodologia e a maneira como as aulas são conduzidas pelos professores na EJA têm se configurado como um elemento desmotivador que impacta profundamente a aprendizagem, observa-se, por exemplo, que mesmo os docentes mais jovens frequentemente chegam à sala de aula em um estado de cansaço equivalente ao de seus alunos, uma vez que muitos lecionam em até três períodos diferentes.

Essa fadiga acaba comprometendo a qualidade do ensino oferecido e, conseqüentemente, o aproveitamento dos discentes; por esse motivo, de acordo com Da Cunha (2021), o educador, em conjunto com a escola, tem um papel fundamental no desenvolvimento de cada estudante, pois a prática pedagógica adotada é um fator determinante para o sucesso da aprendizagem.

Todas essas questões estão interligadas com o fenômeno do abandono escolar, uma vez que, conforme Ostrovski e Correia (2018),

a falta de preparo do professor para lidar com o perfil específico da EJA representa um fator de risco para a evasão. Lima (2019) menciona a possibilidade de o docente demonstrar desdém em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos, levando-os a acreditar que são incapazes de aprender, o que causa desmotivação e desengajamento dos estudos.

Carmo e Carmo (2014) alertam que os maus-tratos sofridos por jovens e adultos dentro da sala de aula ou nos demais ambientes escolares configuram, inúmeras vezes, o motivo principal para a saída ou desistência.

Costa e Silva (2021) explicam que a escola de EJA, muitas vezes, acaba por produzir estudantes que se julgam incompetentes, em decorrência de metodologias obsoletas e frequentemente inadequadas a esse público; esta realidade, segundo Silva, Bonamino e Ribeiro (2012), Carvalho, Pinto e Junior (2023), Silva (2017), evidencia a premente necessidade de formação específica para os professores e demais profissionais atuantes na EJA. Tal formação visa dotá-los de competências específicas para o ensino com a população adulta, instruindo sobre formas mais adequadas de utilizar os materiais curriculares e sobre estratégias de ensino de leitura adaptadas às reais necessidades dos educandos.

Ademais, de acordo com Rabelo e Tomé (2025) a escassez de professores é uma realidade concreta nas escolas que ofertam a EJA. Leite (2018) também ressalta que as metodologias empregadas em sala são frequentemente percebidas pelos alunos como desinteressantes, uma vez que muitos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) são elaborados sem qualquer consulta ao corpo discente e isso demonstra que as instituições podem estar mais focadas em

definir quais conteúdos serão ministrados do que em diagnosticar os conhecimentos prévios que o aluno já possui e, a partir daí, organizar seu trabalho pedagógico.

Rabelo e Tomé (2025) destacam que uma escola com um Projeto Político-Pedagógico que seja verdadeiramente acolhedor e inclusivo pode oferecer uma nova oportunidade, reconhecendo a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro. No entanto, de acordo com Gomes (2021), uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares é justamente considerar a realidade e os saberes prévios desse público, os quais, com frequência, são ignorados pelos espaços escolares tradicionais.

2.6. Estratégias para Garantir a Permanência na EJA

A permanência dos estudantes na EJA requer a adoção de estratégias que reconheçam a complexidade das trajetórias educativas interrompidas e a diversidade sociocultural dos sujeitos atendidos. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de um projeto pedagógico que articule flexibilização curricular, contextualização dos conteúdos e metodologias ativas, capazes de conferir sentido às aprendizagens e de promover o protagonismo discente.

A reorganização do currículo por eixos temáticos vinculados às demandas sociais, econômicas e culturais dos estudantes favorece a relevância das práticas educativas e reduz a sensação de inadequação, frequentemente associada à evasão.

O ponto de partida para avanços consistentes é a renovação pedagógica e curricular, com adequações que tornem o currículo mais flexível, organizado por eixos temáticos e conectado à realidade local e às demandas dos educandos. Currículos contextualizados

ampliam a relevância das aprendizagens e favorecem o engajamento, superando modelos rígidos que frequentemente funcionam como barreiras invisíveis ao desenvolvimento.

Complementarmente, a formação docente específica para atuar na EJA constitui elemento essencial para a construção de ambientes educativos inclusivos. Tal formação deve integrar princípios da andragogia, pois essa abordagem considera que adultos são mais autônomos, trazem experiências de vida significativas e têm necessidades de aprendizado mais práticas e aplicáveis ao trabalho e à vida, da educação popular e de abordagens críticas da pedagogia, de modo a habilitar os professores a desenvolverem práticas responsivas às necessidades dos adultos. Assim, a permanência não se configura apenas como resultado de ações pontuais, mas como fruto de uma concepção educacional que respeita os tempos, ritmos e experiências de vida dos sujeitos da EJA (CRUZ, 2020).

São necessárias medidas estruturais que ampliem as condições de permanência, como a flexibilização dos tempos e espaços escolares (incluindo a reorganização dos horários para atender trabalhadores) e a disponibilização de suporte para mães com filhos pequenos, considerando que a maternidade é um fator decisivo de abandono entre as mulheres. Além disso, políticas públicas intersetoriais envolvendo educação, assistência social e saúde, o acompanhamento individualizado da frequência com intervenções rápidas e o fortalecimento das relações com a comunidade constituem uma rede de proteção essencial para sustentar a permanência escolar (CAMPO; PIRES, 2015).

Pereira (2020) afirma que a aproximação com lideranças locais e a oferta de cursos profissionalizantes integrados ao currículo escolar são medidas eficazes para reduzir a evasão. Contudo, muitas instituições ainda mantêm uma postura distante das demandas sociais. Dessa forma, a construção de uma escola mais aberta e dialógica é um caminho promissor para a permanência dos estudantes.

A análise da evasão escolar nesta modalidade de ensino revela que o fenômeno está associado a um conjunto de fatores internos e externos ao ambiente escolar, esses fatores abrangem desde questões individuais dos estudantes até questões pedagógicas estruturais, como a especialização docente, a definição curricular, a inadequação metodológica e a carência de recursos didáticos, entre outros elementos (SILVA, 2017).

Nesse contexto, Ostrovski e Correia (2018) defendem ser imperativa uma reestruturação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com a elaboração de uma proposta curricular que esteja alinhada com as demandas sociais, culturais e históricas da comunidade. É igualmente crucial incluir a família como parceira no processo de retorno e permanência dos estudantes, sempre respeitando os conhecimentos e as experiências de vida que os alunos já possuem.

A literatura permite identificar um repertório de estratégias implementadas por algumas instituições com o objetivo de reduzir os índices de evasão e fortalecer a permanência dos discentes. No trabalho de França e Souza (2021), são elencadas diversas iniciativas bem-sucedidas:

- Sistema de Monitoria: Atribuição a um grupo de alunos da incumbência de contatar os colegas que acumulem um número significativo de faltas consecutivas, promovendo um vínculo de apoio entre pares.
- Eventos de Acolhimento: Realização de ações específicas destinadas a fomentar a integração inicial e contínua entre os estudantes e o corpo docente.
- Aulas Interdisciplinares: Planejamento e condução de aulas de forma colaborativa, ministradas em duplas de professores, o que permite abordar uma mesma temática a partir de diferentes ângulos, enriquecendo a dinâmica em sala.
- Atividades Culturais: Programação que inclui, por exemplo, a exibição de filmes com temáticas diversificadas, desde produções clássicas do cinema até obras de cunho motivacional.
- Desenvolvimento Pessoal e Profissional: Incorporação de temas ligados ao mundo do trabalho e ao crescimento pessoal no conteúdo programático, tornando o aprendizado mais significativo.

Paralelamente, os métodos de avaliação também precisam ser reconsiderados. É recomendável que as avaliações se fundamentem no diálogo e na observação contínua, em contraposição ao modelo tradicional excessivamente centrado em provas. Este último método pode contribuir para a evasão, uma vez que sobrecarrega a memória de indivíduos que frequentemente já chegam à escola exaustos por extensas e desgastantes jornadas de trabalho, por isso é fundamental compreender que a aprendizagem é um processo

singular e que demanda tempo para se consolidar (CRUZ, 2020; COSTA; SILVA, 2021).

2.7. A Função do Docente na EJA e o Impacto no Processo Educacional

A atuação do educador na EJA e sua repercussão sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem demandam uma análise mais aprofundada e crítica, particularmente quando se leva em conta as características singulares desse grupo discente. Convencionalmente, a interação entre ensino e aprendizagem é interpretada por certos autores como uma dinâmica de transferência de saberes, em que o docente assume o papel de emissor e o estudante de receptor passivo. Entretanto, essa compreensão reducionista não é suficiente para atender às demandas da EJA, uma vez que esses indivíduos carregam consigo um repertório vasto de vivências e conhecimentos adquiridos que precisam ser legitimados e valorizados no contexto pedagógico (VALIDO; LAU; MELO, 2022).

Nesse cenário, o educador da EJA deve exercer a função de mediador e facilitador do aprendizado, demonstrando habilidade para fomentar uma troca dialógica que reconheça o educando como agente ativo, apto a enriquecer a construção do saber com suas experiências pessoais. Desse modo, a excelência do ensino está vinculada à competência do professor para criar um ambiente que incentive o engajamento, a autonomia e o protagonismo dos alunos, honrando suas individualidades e assegurando uma aprendizagem significativa e transformadora.

A EJA não pode se restringir a métodos mecânicos de alfabetização; a preparação de docentes para essa modalidade educacional transcende a realização de programas de formação continuada, treinamentos e cursos de capacitação, que apenas os transformariam em técnicos do ensino. É imprescindível ir além das teorias, obtendo familiaridade com metodologias direcionadas a uma educação diferenciada e pertinente às particularidades do universo da EJA. Essa dimensão é importante para as relações que se constroem no exercício da docência nesse contexto (FREIRE, 1978).

É recorrente constatar que muitos educadores não adotam a abordagem mais adequada para a EJA, isso se explica, em grande medida, pelo fato de que os professores dessa modalidade com frequência também atuam no ensino regular, e a maior parte de seu conhecimento, assim como suas orientações metodológicas, são direcionados ao atendimento de crianças e adolescentes (ANJOS, 2021).

Os profissionais que lecionam na EJA, em diversas ocasiões, são os mesmos que ministram aulas para o público infantojuvenil, confrontando-se com o desafio de adaptar suas práticas pedagógicas para atender às exigências específicas desses alunos. Em várias situações, os educadores recorrem à mesma estratégia de ensino-aprendizagem que empregam com crianças e jovens, o que pode prejudicar a qualidade do processo educativo.

A adaptação dos métodos de ensino é essencial para assegurar a eficácia da educação destinada a jovens e adultos, considerando suas trajetórias individuais, conhecimentos anteriores e o desenvolvimento emocional e intelectual que apresentam. Segundo

Di Pierro e Graciano (2003), na ausência dessa customização, os educadores costumam abordar os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como se fossem idênticos aos estudantes jovens, ignorando as particularidades dessa modalidade e, por consequência, prejudicando a aprendizagem e o sucesso escolar desses indivíduos.

Entende-se que os docentes da EJA devem possuir competências e saberes próprios, pois atuam com um coletivo marcado por realidades, motivações, necessidades e condições existenciais muito heterogêneas. Conforme aponta Machado (2000), é amplamente admitida a intrincada natureza das dificuldades que esses educadores enfrentam, o que demanda uma preparação especializada para os profissionais do setor. No cenário contemporâneo, os professores dessa modalidade de ensino lidam com desafios que exigem uma perspectiva pedagógica diferenciada, tornando a formação permanente uma urgência.

No entanto, a situação na maioria dos municípios do Brasil revela uma falta de oferta de capacitação específica, com iniciativas de qualificação frequentemente reduzidas a eventos irregulares e com pouca estruturação, organizados muitas vezes pelas próprias escolas (Anjos, 2021). Diante disso, é fundamental que a discussão sobre a preparação dos professores se apoie em bases legais consistentes, como as estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela Lei nº 13.005/2014. As metas 15 e 16 desse instrumento legal confirmam a obrigatoriedade da formação inicial e continuada dos docentes, garantindo que estejam devidamente qualificados para exercer suas funções com eficiência.

Adicionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996, Art. 67) também determina:

Art. 67. Os sistemas de ensino fomentarão a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes, inclusive conforme os estatutos e os planos de carreira do magistério público:

[...] II – desenvolvimento profissional contínuo, inclusive com afastamento remunerado periódico para este objetivo;

[...] V – tempo dedicado a estudos, organização e reflexão, incluso na jornada de trabalho.

A formação continuada dos educadores é um direito irrenunciável, conforme estabelece a legislação, e precisa ser entendida como um meio imprescindível para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Contudo, embora existam normas legais que assegurem e incentivem a adoção de políticas públicas direcionadas à qualificação docente, a distância entre o previsto na lei e a prática concreta de sua execução segue sendo grande.

Nesse sentido, Soares (2011) nota que, mesmo havendo concordância teórica e legal acerca da importância da formação específica para os professores da EJA, ainda é evidente a insuficiência de ações efetivas que promovam a capacitação permanente desses profissionais. A experiência dos educadores da EJA no século XXI demonstra que, apesar do respaldo legal, a

formação continuada encontra barreiras expressivas em sua materialização, sobretudo nas ações municipais.

Essa atenção com a qualificação dos educadores que trabalham na EJA, presente na legislação, é clara e pode ser observada na Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e nos documentos afins. Esses textos definem, em seu tópico VIII, referente à Formação de Professores, que a preparação dos profissionais da educação deve abranger, além dos critérios formativos comuns a todos os docentes, as exigências particulares e as complexidades próprias dessa modalidade de ensino.

A formação dos educadores para a EJA deve ser elaborada a partir da experiência dos formadores, integrando os conhecimentos básicos julgados indispensáveis para essa área. É preciso que essa preparação esteja em sintonia com os fundamentos da EJA e que incorpore a utilização de abordagens pedagógicas pertinentes, com o objetivo de responder às particularidades desse público. Esse olhar é particularmente importante, pois se refere a uma formação docente voltada para as turmas de EJA, requerendo uma postura que considere as singularidades desse ambiente educacional (ANJOS, 2021).

O educador do século XXI não deve ser encarado como alguém preso a práticas ultrapassadas. A digitalização é um fato incontestável, e opor-se a ela é inútil. Nesse panorama, torna-se urgente reconsiderar o processo de formação docente, principalmente em um momento em que a sociedade se digitaliza cada vez mais, o que exige investimentos em diversas frentes, abrangendo as esferas federal, estadual e municipal, e requerendo,

principalmente, uma alteração na visão dos gestores quanto à execução de novas políticas públicas direcionadas à educação.

Nessa linha de reflexão, Oliveira (2017) esclarece que o ensino é uma genuína arte, na qual o anseio por aprender brota de cada pessoa, mostrando seu empenho e disposição para expandir e aprofundar seus saberes. Para que se entenda cabalmente a importância da educação na construção da cidadania, é necessário que o educador torne o processo de ensino um ambiente onde a participação efetiva e o envolvimento de todos sejam centrais.

Compreende-se que o professor precisa tornar a ação de ensinar uma prática atrativa e interativa, sobretudo ao trabalhar com alunos da EJA, que carregam consigo vivências e saberes construídos em suas jornadas pessoais, muitas vezes distantes da pedagogia convencional das instituições de ensino. Ao procurarem a EJA, esses estudantes buscam obter, desenvolver ou complementar sua formação, com vistas ao crescimento individual, profissional e à melhoria das condições de vida para si e seus familiares (OLIVEIRA, 2017).

Além disso, Roldão (2009) propõe que os docentes adotem procedimentos que incentivem a aprendizagem significativa dos alunos, baseando-se na solução de problemas, fomentando discussões e conduzindo para um aprendizado que tenha real relevância. Igualmente, é crucial que os instrumentos de avaliação sejam apropriados ao perfil do público-alvo, empregando planejamentos e técnicas que engajem e inspirem os estudantes de maneira produtiva.

Em nossa perspectiva, é importante problematizar a noção de que a aprendizagem se confina ao âmbito da educação formal, já que essa visão reduz a compreensão da complexidade do ato de aprender. O aprendizado pode acontecer em diversas circunstâncias, contextos e em diferentes momentos da vida do sujeito, não se restringindo ao campo dos saberes acadêmicos. Além disso, vincular a aprendizagem apenas à memorização é um erro frequente, pois ela envolve muito mais do que a recuperação de dados guardados na memória permanente (CAMPOS, 2011).

Vários estudiosos têm contribuído para as reflexões sobre a função do professor na EJA, ressaltando sua importância como intermediário e promotor de mudanças nesse âmbito. Paulo Freire (1978), um dos pensadores mais relevantes na educação de adultos, realça a pedagogia crítica e a conscientização. Para Freire, o educador na EJA deve ser um promotor do diálogo, ajudando esses indivíduos a cultivarem um pensamento crítico e a habilidade de refletir e intervir em sua realidade.

É oportuno mencionar Vygotsky (1991), que também defende a ideia de que a interação social é crucial no processo de aprendizagem. Na EJA, os professores desempenham um papel vital na criação de espaços de aprendizagem colaborativa, fornecendo o apoio necessário para que os estudantes edifiquem seus conhecimentos.

Na visão de Nilda Alves (2008), educadora brasileira que se destacou nos debates sobre a EJA, é enfatizada a necessidade de se respeitar a herança cultural e social dos indivíduos, salientando que a variedade de experiências e contextos de vida dos educandos deve ser reconhecida no processo de ensino-aprendizagem. A autora destaca que, ao trabalhar com esse público, é essencial que as

práticas educacionais sejam ajustadas para abranger as diferentes realidades dos sujeitos da EJA, possibilitando uma educação que não apenas informe, mas também estimule a inclusão e a igualdade. Para tanto, os professores devem compreender o valor das vivências dos estudantes e incorporá-las ao currículo de modo que estas sirvam como base para o conhecimento.

3. METODOLOGIA

Com base nas abordagens metodológicas amplamente utilizadas e descritas nas referências consultadas, este estudo assume uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como procedimentos técnicos centrais a Pesquisa Bibliográfica e a Pesquisa Documental. De acordo com MARCONI e LAKATOS (2017), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, seleção e análise de publicações já elaboradas sobre determinado tema, tais como livros, artigos científicos, teses e documentos oficiais, com o objetivo de constituir o referencial teórico que fundamenta a investigação. A combinação dessas modalidades possibilita uma compreensão aprofundada e contextualizada da evasão escolar na EJA, articulando análise de produções acadêmicas e de documentos institucionais e normativos

Ambas as modalidades de pesquisa são indispensáveis e se configuram como o alicerce teórico e contextual de qualquer investigação acadêmica. As diversas modalidades de pesquisa acadêmica são, frequentemente, complementares e podem ser utilizadas de forma integrada.

A pesquisa bibliográfica é um passo crucial em qualquer estudo educacional, envolvendo a busca, seleção e análise de livros, artigos

científicos, teses, dissertações e documentos oficiais que tratam da evasão escolar e da Educação de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa busca compreender a profundidade e a complexidade dos fenômenos, privilegiando a interpretação e o significado atribuído pelos sujeitos às suas experiências, em vez da quantificação de variáveis (MARCONI; LAKATOS, 2017). A abordagem de pesquisa é qualitativa, uma metodologia cada vez mais utilizada na área da educação. Segundo Lüdke e André (1986, p. 11-13), a pesquisa qualitativa na área da educação pode ser discutida sob várias características e princípios fundamentais. As autoras a definem como uma abordagem que busca uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, enfatizando o processo e a perspectiva dos participantes em seus contextos naturais.

Seu papel é fornecer o embasamento teórico sólido necessário para a pesquisa. Ao utilizá-la, o pesquisador: Expande e aprofunda seu conhecimento sobre o tema, explorando diferentes perspectivas e abordagens, Identifica lacunas na literatura existente, permitindo que a pesquisa direcione seus esforços para aspectos pouco explorados, contribuindo para a originalidade, Confere credibilidade e confiabilidade aos resultados, pois os argumentos são fundamentados em conhecimento consolidado e validado pela comunidade científica, Economiza tempo e recursos, visto que evita a necessidade imediata de coletar dados primários, ao ter acesso a uma vasta quantidade de informações prontas e atualizadas sobre avanços e descobertas na área.

Em suma, a Pesquisa Bibliográfica permite que o estudo se situe no contexto da área, evite a repetição de conhecimentos e desenvolva

uma visão crítica e embasada sobre o assunto.

A Pesquisa Documental atua na análise de documentos e registros que existem naturalmente no fenômeno estudado. É uma técnica considerada valiosa de dados qualitativos. Ela é essencial para: Analisar materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados para criar interpretações, desvelar aspectos novos de um tema ou problema, complementando informações obtidas por outras técnicas, conhecer e analisar documentos institucionais. A pesquisa documental é, portanto, indispensável nas ciências sociais e humanas, pois as fontes documentais são frequentemente a base do trabalho de investigação.

Entende-se que a “análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de dados qualitativos, seja complementando as análises obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.38).

Com base nas fontes utilizadas, que detalham estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), os exemplos de materiais utilizados na pesquisa documental incluem: Documentos Normativos e Legislação, Normativos Nacionais e Distritais, Legislação Específica, Dados Públicos referentes ao público atendido pela EJA.

A união dessas abordagens permite que o pesquisador alcance uma análise crítica, rigorosa e contextualizada do fenômeno educacional, superando leituras reducionistas.

O procedimento técnico consistiu em um levantamento sistemático da literatura, que foi operacionalizado em etapas distintas, a primeira

etapa foi a definição da estratégia de busca e dos critérios de seleção. Para isso, foram identificadas palavras-chave e seus sinônimos, relacionadas aos descritores “Evasão Escolar”, “Abandono Escolar”, “Educação de Jovens e Adultos” entre outras. Estas foram buscadas nas bases de dados científicas SciELO (Scientific Electronic Library Online), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e Google Acadêmico. E então estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: (i) artigos científicos completos, (ii) dissertações e teses, (iii) publicados entre os anos de 2000 e 2025, (iv) em idioma português, e (v) que abordem diretamente os fatores determinantes e/ou estratégias de enfrentamento da evasão na EJA. Serão excluídos trabalhos que não estejam disponíveis na íntegra, editoriais, resumos de congresso e estudos que tratem da evasão exclusivamente em outras modalidades de ensino.

Em seguida, foi realizada uma triagem baseada na leitura dos títulos e resumos, aplicando-se os critérios de elegibilidade e por fim, na etapa de análise e síntese dos dados, o conteúdo extraído foi analisado por meio da análise temática e os dados foram agrupados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica realizada permitiu identificar que a evasão resulta de um conjunto de determinantes interligados, envolvendo condições socioeconômicas adversas, trajetórias escolares marcadas por fracasso e exclusão, jornadas de trabalho extenuantes, responsabilidades familiares, bem como limitações estruturais e pedagógicas das próprias instituições de ensino. Ao sistematizar produções acadêmicas das últimas décadas, verificou-se que os objetivos propostos foram alcançados, na medida em que se

mapeou tanto os principais fatores de evasão quanto experiências, ainda que pontuais, de políticas e práticas voltadas à permanência dos estudantes na EJA.

Constatou-se, ainda, que a literatura aponta especificidades importantes conforme o contexto em que a EJA se desenvolve, evidenciando diferenças entre territórios urbanos e rurais, regiões do país, turnos de funcionamento e perfis dos sujeitos atendidos. Essas particularidades reforçam que a evasão não pode ser compreendida de forma homogênea, exigindo leituras situadas e sensíveis às desigualdades regionais, de gênero, raça, classe e geração.

As análises também indicaram a existência de momentos críticos ao longo dos ciclos da EJA, nos quais se intensifica o risco de abandono, especialmente nas etapas iniciais de alfabetização e nas transições entre segmentos, quando se somam dificuldades de aprendizagem, descontinuidade de oferta e fragilidade do vínculo com a escola.

Do ponto de vista da contribuição para a área de conhecimento, este trabalho evidencia a relevância acadêmica e social de estudos que se debruçam sobre a evasão na EJA a partir de uma perspectiva crítica, articulando dimensões históricas, políticas e pedagógicas. Ao reunir e sistematizar resultados de pesquisas dispersas, o estudo oferece um panorama atualizado que pode subsidiar a formulação de políticas públicas, a gestão educacional e a prática docente, especialmente no que se refere à necessidade de ações intersetoriais, currículos contextualizados, formação continuada de professores e estratégias de acolhimento que reconheçam os estudantes da EJA como sujeitos de direitos.

Reconhece-se, contudo, que a pesquisa apresenta limitações, principalmente por se apoiar exclusivamente em fontes bibliográficas e documentais, sem produzir dados empíricos junto aos estudantes, professores e gestores da EJA em contextos específicos. Ademais, a seleção de bases de dados, o recorte temporal e os critérios de inclusão adotados podem ter deixado de fora estudos relevantes, especialmente produções técnicas, relatórios institucionais e experiências locais não indexadas em repositórios nacionais. Tais limites, entretanto, não invalidam os resultados alcançados, mas indicam a necessidade de ampliá-los por meio de investigações futuras que combinem revisão de literatura com estudos de campo.

Por fim, tendo em vista a complexidade e a multicausalidade da evasão escolar na EJA, sugerem-se como caminhos para pesquisas futuras: a realização de estudos qualitativos em escolas e comunidades específicas, dando voz aos sujeitos da modalidade; a análise aprofundada de políticas e programas de permanência escolar em diferentes redes de ensino; e a avaliação de propostas curriculares integradas que articulem formação básica, educação profissional e trabalho.

No total, a amostra final da revisão foi composta por 65 artigos, publicados entre 2000 e 2026, localizados nas bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico, conforme os critérios de inclusão definidos na metodologia.

Investigações que explorem a interseccionalidade de vulnerabilidades e examinem experiências exitosas de combate à evasão podem contribuir para o delineamento de ações mais efetivas e humanizadoras, fortalecendo a EJA como política pública

comprometida com a garantia do direito à educação ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA; CONHECIMENTO SOCIAL; FUNDAÇÃO ITAÚ. Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf): resultados Brasil 2024. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br>.

ALVES, Nilda. A tessitura do conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. Petrópolis: DP et Alij, 2008.

ANJOS, José Barros dos. Formação de professores da EJA: práticas pedagógicas e o ensino-aprendizagem. Aracaju: **Editora SEDUC**, 2021.

ANJOS, Talita Donegá dos; SABIA, Claudia Pereira de Pádua; GONÇALVES, Talita dos Santos. 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**, São Paulo, v. 24, p. 1-20, 2023.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização**, 2001.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. 4. ed. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2011. p. 19-50.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2006. p. 17-32.

BELUZO, M. F.; TONIOSSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro**, v. 1, n. 2, p. 196-209, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Parecer n. 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2000.

BRITO, S. S., DE AMORIM, V. J. P., ALMEIDA, S. M. F., & DE ASSIS, G. A. (2020, November). Formação de profissionais da educação básica na pandemia: Um estudo de caso. **In Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)** (pp. 92-101). SBC.

BUZIOLI, J. R. de S.; TASSONI, E. C. M. Paulo Freire e a educação de jovens e adultos: sentidos atribuídos pelos alunos para a permanência na EJA. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1068–1085, 2021.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Psicologia da Aprendizagem. Petrópolis, **Vozes**, 39 ed., 2011.

CAMPOS, E. C.; PIRES, L. L. de A. Evasão na educação de jovens e adultos e o processo ensino-aprendizagem na disciplina de matemática. **REMATEC**, Belém, v. 15, p. 01-15, 2020.

CAMPOS, E. L. F.; OLIVEIRA D. A. A **Infrequência dos Alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011

CARMO, Gerson Tavares; CARMO, Cintia Tavares. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 22, p. 63-63, 2014.

CARVALHO, J.; PINTO, J.; JÚNIOR, A. Do direito a negação: os desafios do acesso e permanência de estudantes na Educação de Jovens e Adultos. **Revista NUPEM**, Curitiba, v. 15, n. 34, p. 141-157, 2023.

COSTA, E. A. de P.; SILVA, R. L. da. A escola na berlinda: pesquisa documental e narrativas juvenis em foco. **Práxis Educacional, Vitória da Conquista**, v. 17, n. 46, p. 397-419, 2021.

CRUZ, A. C. dos S. Os procedimentos avaliativos na educação de jovens e adultos e a relação com a dialogicidade. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 27, p. 254-265, 2020.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: **SEED-MEC. Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.

DA CUNHA, M. Reflexões acerca da evasão escolar na educação de jovens e adultos no município de Bertioga – SP. Revista Científica do UBM, **Barra Mansa** v. 23, n. 44, p. 60-71, 2021.

DA ROCHA, J. M.; LARRUSCAIN, I. O. dos S. Estudo das práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos nas escolas de Livramento/RS. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 22-39, 2019.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais - novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4. ed. Belo Horizonte: **Autêntica Editora**, 2011. p. 53-67.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: informe apresentado a oficina regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: **Ação Educativa**, 2003.

FRANÇA, Suzane Bezerra de; SOUZA, Daniela Pedrosa de. Evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos: um estudo na rede estadual de ensino de Pernambuco. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 3, p. 331-360, 2021.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? In: **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1978.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. 28. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**. 2005.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. **São Paulo: Paz e Terra**, 1996. Coleção leitura, 2005.

GOMES, E. C. Jovens Mulheres: motivos do abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos em duas escolas do estado de Mato Grosso. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 6, n. 1, e015, 2021.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.; **Escolarização de Jovens e Adultos**, **Revista Brasileira de Educação**. nº 14. p. 108-130. Maio/Agosto2000.

INSTITUTO Iede. Um a cada cinco jovens brasileiros não concluiu o Ensino Médio e estava fora da escola, em 2022. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://portaliede.org.br/...> (plataforma QEdu Juventudes e Trabalho).

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; FERREIRA, Mônica Dias Peregrino. As políticas de ampliação de oportunidades educacionais no Brasil e as trajetórias escolares na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 26, n. 156, p. 1-25, 2018.

KELLER, Lenir; BECKER, Elsbeth Léia Spode. A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **EJA em Debates**, Florianópolis, v. 9, n. 15, p. 1-30, 2020.

LEITE, F. de F. da S. Os Fatores Motivadores da Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Caminhos do Aprender no município de Grajaú-MA. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, São Luís, v. 3, n. 10, p. 322-342, 2018.

LIMA, A. de O. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre. v. 25, n. 54, p. 253-272, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1986.

MACHADO, Giselma. **Histórico de Políticas Públicas e Educacionais para a EJA**. 2013.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: **Reunião Anual da Anped, 23, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Caxambu, 2000.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020.

NASCIMENTO, I. E. Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos. **IDonline – Revista de Psicologia**. Jaboaão dos Guararapes, v. 16, n. 61, p. 115-127, 2022.

NOVAIS, Valéria Silva de Moraes; AKKARI, Abdeljalil. A Educação de jovens e adultos na perspectiva das agendas internacionais e no Brasil. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1–22, 2024.

OLIVEIRA, Hercílio Ribeiro de. **Caracterização do perfil de professores e alunos de uma escola estadual de educação de jovens e adultos – EJA**. 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional

em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus – ES, 2017.

OSCHIE, Iolanda. **Políticas Públicas de Educação de Adultos**. 1. ed. UNESP / Marília S.P.: 1996.

OSTROVSKI, Crizieli Silveira; CORREIA, Zélia Delgado. Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: análise e proposição. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 28, n. 57, p. 23-40, 2018.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: **Edições Loyola**, 1983.

PIENTA, Ana Cristina Gepiela. Pesquisa e prática pedagógica. Curitiba: **Fael**, 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. As esperanças perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o FUNDEB. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 16, p. 1-21, 2021.

RABELO, E. G.; TOMÉ, C. L. Casos e acasos - por que eles e elas persistem? um estudo de caso na educação de jovens e adultos. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 1, n. 1, p. 29-37, 2015.

RALIO, Alessandra Fracisco. **Políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos: análise de uma década - 2012 a 2022**. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Rio Claro, 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor. **Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão**, 2009.

SABINO, M. G.; MENEZES, A. Expectativas escolares e evasão de alunos da EJA no contexto de implementação da Hidrelétrica Belmonte, Altamira/PA. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 3, n. 4, p. p. 67-90, 2018.

SANTOS, M. M.; BARRETO, C. M. B. Reconhecendo os sujeitos da educação de Jovens e Adultos: Uma pesquisa sobre evasão e retorno a escola. **Revista Aleph**, Niterói, v. 3, p. 130-160, 2019.

SAUNER, Nelita F. M. **Alfabetização de Adultos**. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2002.

SENA, Lilian Cristina da Ponte e Sousa. **Por que os educandos não permanecem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? análise das políticas educacionais da EJA no Distrito Federal, Brasil (2013-2021)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SILVA, G. P.; ARRUDA, R. A. Evasão escolar de alunos na Educação de Jovens e Adultos - EJA. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 3, n. 3, p. 113-120, 2012.

SILVA, M. J. D. da. AS CAUSAS DA EVASÃO ESCOLAR: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará – PA. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, Grajaú, v. 2, n. 6, p. 367-378, 2017.

SILVA, Rita de Cássia Santos da et al. As causas da evasão escolar na EJA: uma concepção histórica. **Revista EJA em Debate**, Ano 8, n. 13, p. 1-18, jan./jun. 2019.

SILVA, S. P.; QUEIROZ, A. M.; MONTEIRO, V. B. M. O papel dos professores da EJA: perspectiva e desafios. **In. V ENID – Encontro de Iniciação à Docência da UEFB**. 2015.

SILVIA, L. J.; BONAMINO, C. M. A.; RIBEIRO, M. V. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 367-392, 2012.

SOARES, Leôncio José Gomes (org.). Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: **Editora Autêntica**, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 11, p. 49-59, set./out. 1996.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. Campinas: **Mercado das Letras, Ação Educativa**, 2011.

SORIANO, Giovan Nonato Rodrigues; FARIAS, Adriana Medeiros; FERNANDES, Maria Nilvane. As determinações do capital nas diretrizes operacionais da EJA. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 17, p. 1-25, 2023.

VALIDO, Janeíne de Oliveira; LAU, Fábio Henrique Sales de Lima; MELO, Diego Lima. A educação de jovens e adultos e seus processos de ensino e aprendizagem: uma abordagem sobre o papel do professor. **VIII Congresso nacional de Educação – CONEDU**. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A Formação Social da Mente. 4 ed. São Paulo: **Livraria Martins**, 1991.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano –
Campus Rio Verde

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano –
Campus Rio Verde

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano –
Campus Rio Verde

⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano –
Campus Rio Verde