



Estratégias Educacionais, Motivação dos Alunos e os Desafios da Permanência Escolar na Eja: Um Estudo na Escola Estadual Ruth Prestes Gonçalves, Manaus AM

Educational Strategies, Student Motivation, and the Challenges of School Retention in Youth and Adult Education: A Study at Ruth Prestes Gonçalves State School, Manaus, Amazonas

Vilma Serudo Rebelo

Mestra em Ciências da Educação pela UNIDA-PY. Doutora em Ciências da Educação (Uninter), professora de Sociologia (Seduc-Am).

Resumo: O presente estudo aborda a permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual Ruth Prestes Gonçalves, em Manaus, e elabora um Guia Prático como produto aplicado. Define como objetivo: analisar a proposta de criar um guia prático como estratégia pedagógica para estimular o interesse dos estudantes da EJA pela sua permanência e engajamento na Escola Estadual Ruth Prestes Gonçalves em Manaus-AM. Adota abordagem qualitativa, articulada à metodologia de pesquisa-ação; configura-se também como uma investigação de natureza interventiva, voltada à compreensão do fenômeno estudado; e, como instrumentos, utiliza questionários semiestruturados e observação direta. Desta forma, realiza entrevistas com vinte estudantes e dez professores, conduz observação participante, aplica análise temática e valida os achados por meio de devolutivas no próprio campo, o que orienta a construção da versão impressa e digital do guia. Evidencia barreiras materiais como transporte noturno inseguro, cansaço e falta de insumos, pedagógicas como currículo pouco contextualizado e metodologias excessivamente expositivas, emocionais como baixa autoestima e medo de errar, e institucionais como acolhimento socioemocional frágil e descontinuidade de políticas. Identifica ainda forças de permanência presentes no cotidiano, como apoio entre pares, adaptações docentes e redes de solidariedade. Organiza o Guia Prático em dez módulos com rotinas de acolhimento e reentrada, currículo contextualizado, metodologias participativas, articulação com a comunidade, valorização identitária, apoio psicossocial, monitoramento solidário da frequência, formação docente e uso de dados para incidência institucional.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; permanência escolar; evasão; guia prático.

Abstract: This study discusses school retention in Youth and Adult Education at Ruth Prestes Gonçalves State School in Manaus, and develops a Practical Guide as an applied product. Its goal is to analyze the proposal of creating a practical guide as a teaching strategy to encourage the interest of EJA students in staying engaged and involved at Ruth Prestes Gonçalves State School in Manaus, AM. It adopts a qualitative approach, linked to action research methodology, and is also configured as an interventionist investigation aimed at understanding the studied phenomenon. As tools, it uses semi-structured questionnaires and direct observation. In this way, it conducts interviews with twenty students and ten teachers, carries out participant observation, applies thematic analysis, and validates the findings through feedback in the field itself, which guides the development of the printed and digital

version of the guide. It highlights material barriers like unsafe nighttime transportation, fatigue, and lack of supplies; educational ones like a curriculum that isn't very relevant and overly lecture-based methods; emotional ones like low self-esteem and fear of making mistakes; and institutional ones like weak socio-emotional support and the inconsistency of policies. It also identifies enduring strengths present in everyday life, like peer support, teacher adaptations, and networks of solidarity. The Practical Guide is organized into ten modules covering routines for welcoming and reentry, contextualized curriculum, participatory methodologies, community engagement, identity appreciation, psychosocial support, supportive attendance monitoring, teacher training, and the use of data for institutional influence.

Keywords: youth and adult education; school retention; dropout; practical guide.

INTRODUÇÃO

A permanência escolar na educação de Jovens e Adultos constitui um importante desafio para as instituições de ensino, principalmente diante das condições sociais e econômicas que marcam a trajetória desses estudantes.

Em diversos países, especialmente em contextos periféricos, a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos continua sendo um desafio persistente, comprometendo o direito universal à educação e à cidadania plena (UNESCO, 2015). No Brasil, mesmo com marcos legais como a LDB n.º 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE), a EJA ainda sofre com a descontinuidade de políticas públicas, ausência de propostas pedagógicas motivadoras e falta de estrutura adequada para atender às demandas específicas de seus educandos (Brasil, 2014; Câmara, 2023).

Na Escola Estadual Ruth Prestes Gonçalves, localizada em Manaus-AM, constata-se um número significativo de evasão entre os estudantes da EJA, o que preocupa muito todo o quadro educacional da Escola e motiva os mesmos a buscarem sugestões para resolução do problema.

A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura um dos principais obstáculos para a efetivação do direito à educação, agravando desigualdades históricas e sociais. A escolha deste tema justifica-se pela necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas e institucionais eficazes que contribuam para a permanência dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sua relevância social evidencia-se diante do papel da educação na promoção da inclusão social, no exercício da cidadania e na transformação da realidade dos sujeitos envolvidos. No âmbito prático, a elaboração de um Guia Prático para a Permanência Escolar na EJA busca oferecer suporte aos educadores e à equipe escolar na identificação e no enfrentamento dos principais fatores que podem contribuir para o afastamento dos estudantes.

Dessa forma, o produto pretende subsidiar a construção de práticas pedagógicas mais acolhedoras, motivadoras e contextualizadas, considerando as especificidades, necessidades e diferentes trajetórias de vida dos estudantes da EJA.

Educação de Jovens e Adultos (EJA): Fundamentos Históricos, Legais e Desafios Contemporâneos na Promoção da Inclusão, Cidadania e Justiça Social no Brasil.

A EJA, como modalidade da Educação Básica, é concebida para responder às demandas formativas de jovens e adultos que tiveram acesso negado ou trajetórias escolares interrompidas, reafirmando o direito de aprender em qualquer etapa da vida (Musial; Araújo, 2022).

A EJA tem como propósito central uma proposta pedagógica alinhada à realidade concreta dos educandos, adotando práticas significativas e conteúdos que fomentem o pensamento crítico, promovendo a atuação consciente desses sujeitos na sociedade e contribuindo para a construção de sua cidadania (Andrade, 2023).

Para Cruz *et al.* (2025), o fortalecimento da EJA passa pela construção de práticas pedagógicas conectadas à realidade dos estudantes, apoiadas em metodologias ativas que favoreçam a aprendizagem significativa, o protagonismo discente e a formação crítica, elementos centrais para sua permanência na escola.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade educacional voltada à garantia do direito à escolarização básica para sujeitos que, por diferentes motivos, não tiveram acesso ou não puderam concluir seus estudos na idade considerada regular. Apesar de seu papel social estratégico, a EJA enfrenta desafios significativos, sendo a evasão escolar um dos mais persistentes e preocupantes. Essa problemática compromete não apenas a trajetória educacional dos indivíduos, mas também impacta negativamente sua inserção social, econômica e cultural, refletindo-se de forma ampla na sociedade (Andrade, 2023).

No contexto brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve, em sua origem, um viés voltado à formação de mão de obra para suprir as necessidades do mercado industrial. Esse direcionamento foi consolidado na década de 1940, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), instituído pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, durante o governo de Getúlio Vargas. A proposta visava qualificar trabalhadores para atuarem nos setores industriais e comerciais, respondendo à demanda por profissionais especializados (Andrade, 2023).

Abreu *et al.* (2014), ao analisar o percurso histórico da EJA no Brasil, mostram que as políticas voltadas à educação de adolescentes e adultos sempre estiveram articuladas às demandas do sistema produtivo, priorizando a alfabetização e a formação de trabalhadores das classes populares para atender às necessidades econômicas de cada período histórico, o que evidencia a forte vinculação entre escolarização, qualificação de mão de obra e projeto de desenvolvimento nacional.

Rodrigues e Moreira (2020) destacam que, no contexto das reformas educacionais dos anos 1990, a promulgação da LDB n.º 9.394/96 representou um marco ao integrar a EJA à educação básica e explicitar, em seus dispositivos legais, o dever do Estado de assegurar oferta gratuita e adequada a jovens e adultos, ainda que esse avanço normativo conviva com contradições e limites na efetivação das políticas públicas.

No âmbito legal, a educação de adultos é reconhecida não apenas como um direito constitucionalmente assegurado, mas também como uma prioridade das políticas educacionais, dada sua importância estratégica na promoção da cidadania e na melhoria das condições de vida da população. Além do mais: É um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (Declaração de Hamburgo sobre EJA, 1997, p. 54).

A partir dos anos 2000, novas diretrizes foram incorporadas ao cenário educacional brasileiro com o intuito de fortalecer e estruturar a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destaca-se o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu orientações claras sobre as finalidades e funções dessa modalidade, contribuindo para sua valorização institucional e favorecendo sua organização no contexto nacional (Brasil, 2000).

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) apresentou o documento-base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), reafirmando o compromisso com a formação integral dos sujeitos. Essa proposta visava não apenas à qualificação profissional, mas também ao desenvolvimento crítico-reflexivo do educando, promovendo seu crescimento pessoal e social (Brasil, 2007).

Segundo Andrade (2023), os estudantes da EJA carregam consigo trajetórias de vida marcadas por experiências diversas, o que lhes confere um saber próprio. Por isso, buscam uma educação que respeite suas vivências, reconheça seus conhecimentos prévios, enfrente suas dificuldades de forma acolhedora e valorize sua identidade. São sujeitos reflexivos, com consciência de suas potencialidades e limitações, que desejam ser vistos não apenas como aprendizes, mas como protagonistas do próprio processo de formação.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o educando é instigado a compreender que suas ações não podem ser guiadas apenas pelas emoções, mas, sobretudo, pelo pensamento crítico e pela racionalidade. Nesse processo formativo, espera-se que o sujeito desenvolva a capacidade de refletir com lucidez sobre sua realidade e suas escolhas, reconhecendo que a emoção, embora importante, não deve ser o único critério na tomada de decisões (Andrade, 2023).

Rodrigues (2025) argumenta que tomar a EJA como direito da classe trabalhadora implica concebê-la como espaço de autonomia e consciência crítica, em que homens e mulheres são provocados a ler a realidade com lucidez e a intervir de forma ética e responsável em suas próprias trajetórias.

História da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A trajetória histórica da EJA remonta ao período colonial brasileiro, quando os missionários jesuítas implementaram práticas educativas voltadas à população indígena. Tratava-se de uma educação essencialmente evangelizadora,

fundamentada nos valores do catolicismo e voltada à doutrinação religiosa. Esse modelo educativo, conduzido predominantemente pela Igreja, perdeu por aproximadamente dois séculos e exerceu forte influência sobre a organização social e cultural da colônia (Câmara, 2023).

Essa fase inicial da educação brasileira foi marcada pela centralização da ação pedagógica nas mãos da Igreja, que estabeleceu seus preceitos e métodos em todo o território colonial, moldando as bases da educação formal no país conforme apontam Haddad e Di Pierro (2000, p. 109):

Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

A partir de 1759, com a expulsão dos jesuítas por ordem do Marquês de Pombal, houve uma ruptura significativa no modelo educacional vigente até então. Essa mudança resultou em uma reestruturação do sistema pedagógico e das disciplinas escolares, transferindo para o Estado a responsabilidade pela condução da educação. A criação da escola pública no Brasil teve início nesse contexto, sob a administração pombalina. No entanto, essa reorganização atendeu majoritariamente aos interesses da Coroa Portuguesa, excluindo, na prática, os adultos pertencentes às camadas sociais mais pobres, que não encontraram espaço nesse novo arranjo educacional (Câmara, 2023).

Mesmo com a Proclamação da República, em 1891, e as transformações políticas decorrentes, a educação não passou por mudanças substanciais. O sistema educacional permaneceu elitizado, restrito às classes dominantes e sujeito à influência de grupos privilegiados, sem democratização efetiva do acesso. Segundo os autores, a educação de jovens e adultos só começa a ser considerada nas políticas públicas a partir da década de 1930, com o surgimento de uma nova Constituição e os primeiros esforços para estruturar um sistema nacional de educação elementar voltado, de fato, à ampliação do acesso e à inclusão dos setores historicamente excluídos.

Conforme Beleza e Nogueira (2020, p. 108), durante a década de 1930, o cenário político e econômico brasileiro ainda estava fortemente ancorado no modelo agroexportador, tendo o café como principal produto de exportação e base da economia nacional e “o adulto não alfabetizado era visto como ‘sem futuro’ que servia apenas para o trabalho rural [e] não tinha oportunidade de aprender a ler e escrever”.

Com o término do regime ditatorial de Getúlio Vargas, em 1945, o Brasil passou por um processo de redemocratização, no qual a Educação de Jovens e Adultos (EJA) começou a ganhar maior visibilidade dentro do contexto mais amplo da busca pela universalização do ensino elementar. Nesse cenário, em 1947, foi lançada a Campanha de Educação de Jovens e Adultos, que impulsionou reflexões e debates sobre o problema do analfabetismo no país.

Durante esse período, houve uma mobilização significativa de profissionais e voluntários, com a criação de diversas escolas supletivas e o envolvimento de diferentes esferas administrativas. No entanto, esse entusiasmo inicial foi perdendo força ao longo da década de 1950. As ações comunitárias voltadas especialmente para as zonas rurais não obtiveram os mesmos resultados e, gradualmente, a campanha foi sendo descontinuada, encerrando-se ainda antes do final da década (Beleza; Nogueira, 2020).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), essa mudança de direção nas políticas educacionais e pedagógicas ao final da Primeira República está relacionada aos intensos processos de transformação social decorrentes do início da industrialização e da aceleração da urbanização no Brasil.

A partir do golpe militar de 1964, as iniciativas educacionais vinculadas aos movimentos populares passaram a ser interpretadas pelo regime como ameaças à ordem estabelecida, resultando em forte repressão a seus idealizadores e colaboradores (Rodrigues; Machado, 2015). Nesse novo cenário político, o Estado restringiu as ações voltadas à alfabetização de adultos a programas com orientação assistencialista e conservadora, alinhados à ideologia do regime. Foi nesse contexto que, em 1967, o governo militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), iniciativa que recebeu expressivo aporte de recursos públicos.

Em 1969, o MOBRAL deu início a uma campanha nacional de alfabetização em larga escala. Ao longo da década de 1970, essa organização ampliou sua presença em diversas regiões do país, diversificando suas ações, embora sempre sob o controle central do Estado e com limitações quanto à autonomia pedagógica e ao desenvolvimento de uma consciência crítica nos educandos. Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 116), “O MOBRAL foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação de aprendizagem”.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2000), o Brasil é signatário de importantes acordos e declarações internacionais que reafirmam o compromisso com a ampliação dos direitos sociais, especialmente o direito à educação, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entre esses compromissos destacam-se a Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (1990), a Declaração de Hamburgo (1997), voltadas à superação da discriminação educacional, além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, endossada pelo país por meio do Decreto Legislativo nº 40/1967, no âmbito da UNESCO.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, foi institucionalizado o ensino supletivo, e, em 1974, foram criados os Centros de Estudos Supletivos (CES), pautados por critérios de tempo, custo e efetividade. No entanto, essa modalidade ainda era marcada por uma concepção compensatória da educação, reduzida à certificação rápida, com conteúdos simplificados e tempos escolares encurtados (Câmara, 2023).

Gradualmente, essa visão começou a ser superada, abrindo espaço para o reconhecimento dos sujeitos da EJA como detentores de direitos educacionais plenos. Como observam Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), embora o ensino

supletivo tenha sido apresentado à sociedade como uma proposta inovadora, alinhada à modernização socioeconômica da década de 1970, ele não alcançou os objetivos propostos, permanecendo distante de atender às necessidades reais da população.

Com o avanço dos movimentos sociais e o início da abertura política nos anos 1980, novas experiências pedagógicas e políticas começaram a surgir, especialmente em estados e municípios que conquistaram maior autonomia administrativa. Nesse período, o MOBRAL, já desacreditado por amplos setores políticos e educacionais, foi extinto em 1985. Em seu lugar, foi criada a Fundação Educar, cuja proposta era atuar como instância de apoio técnico e financeiro a projetos desenvolvidos por governos, entidades civis e empresas conveniadas, deixando de ser executora direta dos programas de alfabetização. Contudo, a Fundação Educar também teve vida breve, sendo extinta em 1990, o que provocou um vácuo significativo nas políticas públicas voltadas à EJA. Com isso, alguns estados e municípios passaram a desenvolver suas próprias iniciativas, mas essas ações ainda foram insuficientes diante da grande demanda por educação de qualidade nesse segmento (Haddad; Di Pierro, 2000).

Em 1992, durante o governo de Itamar Franco, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) avançou na consolidação de um debate já em curso, que visava não apenas à alfabetização, mas à construção de um programa sistêmico voltado à garantia do acesso e da permanência no Ensino Fundamental para jovens e adultos. Esse movimento culminou na reconfiguração da Comissão Nacional da EJA, que passou a contar com educadores comprometidos com a sistematização das discussões em torno do tema. A principal referência desse período foi a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993–2003), que buscava alinhar as políticas nacionais aos compromissos internacionais de universalização do direito à educação (Câmara, 2023).

Paralelamente, também aconteciam os debates em torno da proposta da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que resultaria na lei de 1996. Já no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Ministério da Educação manteve diretrizes semelhantes às anteriores, com ações voltadas à estruturação do sistema educacional. No entanto, apesar de um diagnóstico mais aprofundado sobre a realidade da EJA, muitas das propostas de avanço discutidas anteriormente foram deixadas de lado com a promulgação da Lei Darcy Ribeiro (Lei nº 9.394/1996) e, posteriormente, com a criação do Programa Alfabetização Solidária, lançado em setembro do mesmo ano (Câmara, 2023).

Em 1997, durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA V), foi firmada a Declaração de Hamburgo, um marco importante no reconhecimento da educação de adultos como elemento estratégico para o desenvolvimento humano no século XXI. Essa declaração reafirma a educação de adultos como um processo abrangente de aprendizagem ao longo da vida, englobando tanto formas formais quanto informais, contínuas e adaptadas a uma sociedade plural e multicultural. A perspectiva defendida é aquela em que práticas e teorias educacionais sejam valorizadas por sua capacidade de desenvolver

competências, ampliar conhecimentos e aprimorar qualificações técnicas e profissionais.

Contudo, em 2002, houve uma mudança significativa na gestão da EJA. O governo federal transferiu a responsabilidade sobre essa modalidade aos estados e municípios, sem, no entanto, garantir repasses específicos de recursos da União. Isso ocorreu porque os recursos do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) estavam vinculados exclusivamente ao Ensino Fundamental regular. O problema foi agravado por um veto presidencial que excluiu as matrículas da EJA da contagem total de matrículas consideradas para repasse do fundo, o que gerou um desinvestimento expressivo e um cenário de negligência institucional com essa modalidade educacional (Câmara, 2023).

A partir de 2003, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, houve um esforço mais consistente no enfrentamento do analfabetismo, com o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), coordenado pelo Ministério da Educação. Essa iniciativa ampliou o acesso de jovens, adultos e idosos à alfabetização, criando oportunidades para que pudessem retomar os estudos em um tempo reduzido e adaptado às suas realidades. O programa visava não apenas garantir o direito à alfabetização, mas também promover a inclusão social e o exercício pleno da cidadania por meio da educação (Câmara, 2023).

A primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, iniciada em 1947 no Brasil e fundamentada na atuação de voluntários, foi alvo de críticas recorrentes por não oferecer a devida formação aos docentes que atuavam com o público adulto. Ainda naquele ano, durante o Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, já se destacavam as particularidades que envolvem o processo educativo com essa faixa etária, evidenciando a necessidade de uma formação mais adequada para os profissionais da área. Mesmo passados mais de dez anos, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido em 1958, reiterou essas críticas, chamando a atenção para a persistente carência de preparo específico dos professores que atuavam com essa população (Câmara, 2023).

Estudantes da EJA e a Evasão Escolar: Quem São, o que Enfrentam e os Desafios Estruturais na Garantia do Direito à Aprendizagem no Brasil

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são sujeitos cujas trajetórias de vida são atravessadas por desafios significativos e experiências de luta. Muitos deles pertencem a contextos de vulnerabilidade socioeconômica, o que fez com que o trabalho assumisse um papel central em suas existências. Por essa razão, enxergam na atividade laboral não apenas um meio de subsistência, mas uma ferramenta de transformação e melhoria de vida. É justamente essa busca por melhores condições que os impulsiona a retornar à escola, com a expectativa de ampliar suas oportunidades profissionais e sociais por meio da educação (Andrade, 2023).

Além disso, esses educandos trazem consigo uma rica bagagem cultural e um conjunto de valores éticos construídos ao longo de suas experiências concretas no cotidiano. Suas concepções de mundo são formadas principalmente a partir das vivências pessoais, do convívio familiar, comunitário e das práticas sociais que os moldaram enquanto indivíduos. Reconhecer e valorizar esses saberes é essencial para uma prática pedagógica que se proponha inclusiva, significativa e transformadora.

Como esclarece Cavalcante (2017, p.39), o público da EJA é grupo muito heterogêneo, são “negros, jovens, idosos, trabalhadores, não trabalhadores, homens e mulheres, que vivem na cidade ou no campo, (...), com uma “bagagem”, um saber próprio elaborado a partir dos mecanismos de sobrevivência, de suas experiências sociais vividas em múltiplos espaços(...)”.

Apesar de acumularem uma vasta experiência de vida construída ao longo de suas trajetórias sociais, muitos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda enfrentam o peso do estigma social associado ao analfabetismo ou à baixa escolarização. Frequentemente, são alvo de preconceitos que os fazem sentir-se envergonhados ou desmotivados a retornar à escola na vida adulta. Tais sentimentos de inferioridade, somados à percepção de que já passaram da “idade ideal” para aprender, geram inseguranças e dúvidas quanto à sua capacidade de concluir os estudos, levando-os, muitas vezes, a acreditarem que estão ultrapassados ou mesmo incapazes de acompanhar o processo de aprendizagem (Andrade, 2023).

Viana *et al.* (2025) observam que muitos estudantes que retornam à EJA carregam um histórico de fracassos escolares e exclusão social que fragiliza sua autoimagem, alimenta sentimentos de desvalorização e insegurança e os leva a duvidar da própria capacidade de aprender, o que torna mais vulnerável sua permanência nos processos formais de escolarização.

Reis-Neto *et al.* (2022) reforçam essa compreensão ao mostrar que os educandos da EJA, ao narrarem suas histórias, frequentemente evidenciam marcas de fracasso escolar, humilhações e silenciamentos, o que revela como o estigma da não escolarização atua na produção de subjetividades fragilizadas e torna ainda mais complexa a tarefa de reconstruir vínculos positivos com a escola.

Entretanto, o retorno à escola, para esses sujeitos, representa mais do que uma decisão individual: é uma ruptura com o ciclo de exclusão educacional que os marcou no passado. A frequência à EJA simboliza um recomeço, uma tentativa consciente de reconstruir caminhos e resgatar o direito de aprender. Tal direito, aliás, é amparado legalmente e reconhecido como um princípio fundamental do Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, destaca-se a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que, em seu Capítulo II, Artigo 6º, estabelece a educação como um dos direitos sociais fundamentais, ao lado de outros como saúde, trabalho, moradia, alimentação, lazer, segurança, previdência social e assistência aos mais vulneráveis (Andrade, 2023).

Lima *et al.* (2025) ressaltam que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil é reconhecida como direito fundamental pela Constituição Federal de 1988 e pela

legislação infraconstitucional, pois garante escolarização àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade adequada, configurando-se como mecanismo de reparação de trajetórias marcadas pela exclusão e de afirmação da cidadania dos sujeitos da EJA.

Em estudo recente sobre políticas de acesso e permanência na EJA em Manaus, Pacheco (2024) evidencia que, embora a modalidade esteja reconhecida constitucionalmente como direito subjetivo, as quedas nas matrículas e os elevados índices de abandono revelam uma invisibilidade da EJA nas políticas locais, indicando que o direito à educação de jovens e adultos ainda é cotidianamente negado a amplos segmentos da população trabalhadora. Assim, à luz do que prevê a Constituição, a educação é um direito universal, inalienável e assegurado a todos os cidadãos, inclusive àqueles jovens e adultos que, por diversas razões, foram historicamente excluídos do sistema educacional formal. Para esses sujeitos, a busca pela educação representa não apenas o desejo de ascensão social, mas também o exercício legítimo de um direito que, durante muito tempo, lhes foi negado (Andrade, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo apresentar e discutir os fundamentos históricos e legais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Além disso, se torna pertinente analisar os desafios contemporâneos relacionados à promoção da inclusão, da cidadania e da justiça social para sujeitos historicamente excluídos do direito à educação, que, ao longo desse processo histórico, enfrentaram inúmeros desafios.

Portanto, conforme o estudo realizado, contribuiu para evidenciar que a EJA não constitui uma ação assistencial ou uma política educacional de caráter eventual, mas um direito público subjetivo assegurado legalmente e vinculado ao princípio da educação como direito de todos.

Na prática institucional e nas redes públicas de ensino, a modalidade ainda é, muitas vezes, tratada de forma periférica, residual e pouco priorizada. As evidências analisadas apontam que fatores como a ausência ou insuficiência de transporte noturno seguro, a precariedade das estruturas físicas, a falta de acompanhamento psicossocial permanente e a descontinuidade de políticas de incentivo constituem obstáculos significativos à permanência e à aprendizagem dos estudantes. Conclui-se que a efetivação da Eja exige superar tais desafios e barreiras, na perspectiva de assegurar a permanência, aprendizagem e conclusão desses jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Anderson Carlos Santos de; RIBEIRO, Lêda Letro; MACIEL, Vanessa de Almeida; SANTOS, Vera Márcia Marques (orgs.). **Educação de jovens e adultos:**

caderno pedagógico. Florianópolis: UDESC/UAB/CEAD, 2014. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560957/2/edu%20jovens%20adultos%20Web.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2025.

ANDRADE, H. O. de. **Aspectos socioculturais de estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) no estado do Amapá (2011-2021) no contexto da evasão escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) 133 f. Universidade Federal do Amapá, 2023.

ARAÚJO, E. de J. M. **Evasão no PROEJA: estudo das causas no Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Maranhão – Campus Monte Castelo.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://bdt.d.uceb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/682/1/Elaine%20de%20Jesus%20Melo%20Araujo.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BELEZA, J. O.; NOGUEIRA, E. M. L. Contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **RECH Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar, ano 4, v. IV, n. 2, p. 107-126, 2020.** Disponível em: <https://bit.ly/3H6aLeG>. Acesso em: 5 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado.** Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.** Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental.** Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação da EJA,** Brasília, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3Jb3rBc>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei Darcy Ribeiro nº 9.394/96. Brasília-1998. Integral. Constituição de 1998. Brasília-DF.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3GX3iP4>. Acesso em: 28 nov. 2024.

CÂMARA, S. F. A. de M. **Educação de jovens e adultos (EJA): alfabetização e cidadania**. Dissertação (Mestrado Educação) 147 f.. Universidade Católica Dom Bos. Campo Grande, 2023.

CAVALCANTE, M. J. **Práticas de leitura na Educação de jovens e adultos: da vida para a escola e da escola para a vida**. Tese (Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFPE. Recife, 2017.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1997, Hamburgo, Alemanha. **Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro**. Lisboa: UNESCO; Ministério da Educação; Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1997.

CRUZ, Neila Aparecida da *et al.* **A Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Oportunidades**. Missioneira, v. 27, n. 3, p. 243-253, 2025.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994**. 1994.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva; ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Políticas públicas de/para a educação de jovens e adultos: Um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES. **Educar em Revista**, v. 38, p. e82090, 2022.

RODRIGUES, M. E. de C.; MACHADO, M. M. Educação de adultos em disputa – da pedagogia emancipatória à concepção “evolucionária”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 30, n. 2, ago. 2015.