



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

**ENTRE A EVASÃO E A PERMANÊNCIA: TRAJETÓRIAS DE
ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SANTO
ANTÔNIO EM NOVA IGUAÇU**

JÉSSICA VILELA DA SILVA LIMA

*Sob a Orientação da Professora
Sandra Regina Sales*

Dissertação submetida como requisito
parcial para obtenção do grau de **Mestre**
em Educação, no Programa de Pós-
Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares.
Área de Concentração em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L732e Lima, Jéssica Vilela da Silva , 1993-
Entre a evasão e a permanência: trajetórias de
estudantes na Educação de Jovens e Adultos do
Instituto de Educação Santo Antônio em Nova Iguaçu /
Jéssica Vilela da Silva Lima. - Seropédica; Nova
Iguaçu , 2024.
83 f.

Orientadora: Sandra Regina Sales.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
, 2024.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação. 3.
Trajetórias. 4. Evasão. 5. Permanência . I. Sales,
Sandra Regina , 1969-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós
graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares III. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



TERMO N° 183 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.015222/2024-35

Seropédica-RJ, 20 de março de 2024.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

JESSICA VILELA DA SILVA LIMA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/02/2024

Membros da banca:

SANDRA REGINA SALES. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

ANA MARIA MARQUES SANTOS. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

RENATO PONTES COSTA. Dr. PUC - RJ (Examinador Externo à Instituição).

(Assinado digitalmente em 21/03/2024 00:34)
 ANA MARIA MARQUES SANTOS
 PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
 DeptES (12.28.01.00.00.86)
 Matrícula: 1545891

(Assinado digitalmente em 21/03/2024 09:17)
 SANDRA REGINA SALES
 PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
 DeptES (12.28.01.00.00.86)
 Matrícula: 1649545

(Assinado digitalmente em 21/03/2024 11:42)
 RENATO PONTES COSTA
 ASSINANTE EXTERNO
 CPF: 982.041.657-49

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **183**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **20/03/2024** e o código de verificação: **a18b25de62**

DEDICATÓRIA

A minha família, em especial minha
filha Manuela.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois é nele que entrego e confio toda a minha vida.

A minha filha, que quando iniciei essa caminhada ainda era uma bebê e é a minha maior motivação em busca de ser e alcançar objetivos maiores e melhores.

Aos meus pais que sempre me incentivaram, que são todo meu alicerce para que eu pudesse chegar onde estou. Eles são a minha inspiração para realizar este trabalho e o meu maior motivo de identificação com a EJA.

Ao meu irmão o qual não consigo descrever em palavras o quanto é importante na minha vida, ele é minha inspiração, meu espelho e orgulho. Sempre presente em todos os passos da minha vida, me encorajando e me impulsionando a buscar todos os meus sonhos. E servindo de amparo nos momentos de desesperos, estamos sempre juntos em todos os momentos.

Meus agradecimentos também vão aos meus amigos: Victor e Verônica, presentes que ganhei da Rural no período da graduação e quais os laços de afeto se estenderam para além do mundo acadêmico, se tornando amigos para a vida toda. E nesse círculo de amizade, através do Victor, ganhei um outro presente chamado Cristiano, que chegou de mansinho na minha vida em 2022 num momento delicado e foi ganhando espaço na minha vida e no meu coração, sempre me motivando.

Agora não menos importantes, os meus agradecimentos a amizades que ganhei no GEPEJA, graças ao ingresso no mestrado, minhas meninas superpoderosas: Verônica Cunha, Taianne Barreto e Ariane Lopes, nosso grupo terapêutico, de desabafos, surtos e troca de aprendizados acadêmicos e dessa loucura que é a vida de mulheres, mães, esposas, acadêmicas, trabalhadoras, do lar, entre mil funções que carregamos, vocês foram essências nessa trajetória.

Agradeço muitíssimo a minha orientadora Prof.a Dra. Sandra Regina Sales que desde o início acreditou e incentivou a minha vida acadêmica, no qual caminhamos juntas desde a graduação, e não me deixou desistir de concluir essa dissertação e abandonar o tão esperado título de Mestre.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Eu sou o sonho dos meus pais
Que eram sonhos dos avós
Que eram sonhos dos meus ancestrais
Vitória é sonho dos olhares
Que nos aguardam nos lares
Crendo que na volta somos mais
O lar é nesse abraçoA casa, detalhe
Onde plantamos paz
Se tem metade divide
Se tem o dobro convide
É assim que Deus vive nos mortais
(Trevo, figurinha e suor na camisa -
Emicida)

RESUMO

LIMA, Jéssica Vilela da Silva. **Entre a evasão e a permanência: trajetórias de estudantes na Educação de Jovens e Adultos do Instituto de Educação Santo Antônio em Nova Iguaçu.** 2024. 83p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional de relevância fundamental na reintegração do direito à educação para quem não conseguiu concluir a educação básica. Esta pesquisa propõe uma investigação sobre a diversidade das trajetórias escolares de estudantes em processo de escolarização na EJA no Instituto de Educação Santo Antônio no Município de Nova Iguaçu – IESA, no estado do Rio de Janeiro. O principal objetivo é compreender o perfil e as experiências educacionais desse público específico. No que diz respeito aos objetivos específicos, o estudo busca compreender as percepções, vivências e realidades dos educandos do IESA em seus processos de vida e escolarização. Foram analisadas as experiências dos estudantes, considerando não apenas o ambiente educacional, mas também os diversos contextos que influenciam suas trajetórias. Outro ponto fundamental da pesquisa é a identificação das condições, obstáculos e facilitadores enfrentados pelos estudantes do IESA no equilíbrio entre acesso, evasão e permanência na escola, a fim de obter-se um panorama abrangente dos desafios que os estudantes enfrentam ao buscar a educação na modalidade EJA. A metodologia consistiu numa entrevista com 10 indivíduos, os quais frequentam a EJA no IESA. Por fim, concluiu-se que, com uma maioria expressiva de mulheres, representando 80% dos 10 entrevistados, principalmente acima dos 60 anos, o abandono escolar foi predominantemente motivado pela necessidade de trabalhar, evidenciando a pressão econômica como fator decisivo. Outros motivos incluíram desinteresse em estudar, dificuldades de aprendizado e questões sociais, como gravidez precoce. Alguns alunos optaram por retornar aos estudos em idades avançadas, buscando conhecimento, com incentivo de familiares e cônjuge, e visando independência e melhores oportunidades de emprego. A pesquisa, revelou, ainda, que o abandono escolar transcende uma questão pedagógica, sendo influenciado por fatores econômicos, sociais e individuais, sugerindo a necessidade de aprimoramentos nas políticas públicas e práticas educacionais para superar as diversas barreiras enfrentadas pelos estudantes da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Evasão. Permanência. Vivências.

ABSTRACT

LIMA, Jéssica Vilela da Silva. **Between Dropout and Persistence: Trajectories of Students in the Youth and Adult Education Program at the Santo Antônio Institute of Education in Nova Iguaçu.** 2024. 83p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

Youth and Adult Education (EJA) is an educational modality of fundamental relevance in the reintegration of the right to education for those who were unable to complete basic education. This research proposes an investigation into the diversity of school trajectories of students in the EJA schooling process at the Santo Antônio Education Institute in the Municipality of Nova Iguaçu – IESA, in the state of Rio de Janeiro. The main objective is to understand the profile and educational experiences of this specific audience. With regard to specific objectives, the study seeks to understand the perceptions, experiences and realities of IESA students in their life and schooling processes. The students' experiences were analyzed, considering not only the educational environment, but also the different contexts that influence their trajectories. Another fundamental point of the research is the identification of the conditions, obstacles and facilitators faced by IESA students in the balance between access, dropout and retention at school, in order to obtain a comprehensive overview of the challenges that students face when seeking education at EJA modality. The methodology consisted of an interview with 10 individuals, who attend EJA at IESA. Finally, it was concluded that, with a significant majority of women, representing 80% of the 10 interviewees, mainly over 60 years old, school dropout was predominantly motivated by the need to work, highlighting economic pressure as a decisive factor. Other reasons included lack of interest in studying, learning difficulties and social issues such as early pregnancy. Some students chose to return to studies at an advanced age, seeking knowledge, with encouragement from family members and spouses, and aiming for independence and better job opportunities. The research also revealed that school dropout transcends a pedagogical issue, being influenced by economic, social and individual factors, suggesting the need for improvements in public policies and educational practices to overcome the various barriers faced by EJA students.

Keywords: Youth and Adult Education. Evasion. Permanence. Experiences.

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

Base Nacional Comum Curricular	BNCC
Educação de Jovens e Adultos	EJA
Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos	ENCEEJA
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	IBGE
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	INEP
Plano Nacional de Educação	PNE

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Matrículas realizadas em 2022-2023 na EJA	66
Tabela 2. Dados gerais coletados na entrevista.....	81
Tabela 3. Gênero e idade dos entrevistados	82
Tabela 4. Motivos de evasão dos alunos do IESA.....	82
Tabela 5. Idade no momento da evasão.....	82
Tabela 6. Idade de retorno a EJA	83
Tabela 7. Motivos de Retorno a EJA	83

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	15
DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	20
OBJETIVOS	21
Objetivo Geral	21
Objetivos Específicos.....	21
METODOLOGIA	21
CAPÍTULO 1	26
O CAMPO DA EJA NO BRASIL	26
1.1 Marcos Legais e de Ação Político-Pedagógica	26
1.2. A Presença de Paulo Freire	33
CAPÍTULO 2	41
DESAFIOS PARA O CAMPO DA EJA NA CONTEMPORANEIDADE	41
2.1. Política Nacional de Alfabetização – PNA	43
2.2. Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA	47
2.3. A EJA e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC	51
CAPÍTULO 3	57
EJA E SEUS SUJEITOS	57
3.1 Perfil dos Alunos Matriculados na EJA	57
3.2 O Analfabetismo por Gênero, Raça Idade	59
3.3 Alunos Matriculados por Gênero, Raça Idade.....	61
CAPÍTULO 4	67
OS SUJEITOS DA EJA NO IEZA	67
4.1 Perfil dos estudantes.....	67
4.2. Os Sujeitos da EJA e seus Processos de Escolarização.....	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	71
ANEXO A	80
ANEXO B	81

APRESENTAÇÃO

Dentro dos diversos temas que permearam minha formação acadêmica, a EJA sempre ocupou um espaço de destaque, seja de maneira direta ou subjacente. Essa conexão é, em grande parte, motivada por minhas vivências pessoais, que ressoam profundamente com a temática. Sou filha de pais que, por circunstâncias da vida, não tiveram acesso pleno à educação e suas jornadas educacionais perpassam pelos projetos de Educação de Jovens e Adultos.

Meu pai, Cícero, nasceu em Ipu no estado do Ceará, e desde cedo teve que lidar com as adversidades da vida. A necessidade de trabalhar para sobreviver o fez interromper seus estudos ainda jovem. Atualmente, trabalha como porteiro e, embora não tenha aprendido a ler e escrever formalmente, desenvolveu habilidades numéricas notáveis como mecanismo para suprir as necessidades da escrita.

Minha mãe, Leticia, originária de São Miguel das Matas no estado da Bahia, mudou-se para Salvador em busca de melhores oportunidades por necessidades impostas pela precariedade das suas condições familiar e financeiras. Em sua juventude, durante a década de 1970, ela teve sua educação interrompida aos 11 anos devido à situação da época e à necessidade de trabalho. Em Salvador, ela trabalhou em diversas funções, incluindo empregada doméstica, cuidadora de idosos e caixa. Sua jornada é representativa de muitas mulheres que, em busca de um futuro melhor, enfrentam inúmeros desafios e adaptações.

Meus pais nasceram em cidades pequenas do Nordeste, em famílias grandes e com poucos recursos financeiros. Por causa dessa situação difícil, eles começaram a trabalhar desde muito jovens. Esta realidade, que não é apenas a história dos meus pais, mas também a de muitos brasileiros, fez com que eles e outros fossem privados de seus direitos, principalmente o direito à educação.

Pouco tempo depois de se mudarem para o Rio de Janeiro, meus pais buscaram oportunidades de alfabetização. Minha mãe participou do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um programa focado na alfabetização funcional de jovens e adultos, que visa não apenas ensinar a ler e escrever, mas também desenvolver habilidades úteis para a vida cotidiana. Por outro lado, meu pai se juntou à Fundação EDUCAR, que tinha propósitos semelhantes ao MOBRAL. Enquanto minha mãe completava seu curso no MOBRAL, meu pai continuava seus estudos na Fundação EDUCAR até o fim do programa, período no qual conseguiu, aprender razoavelmente, a reconhecer algumas

letras do alfabeto e a assinar seu nome.

Em minha trajetória acadêmica, meu envolvimento direto com a EJA consolidou-se durante meu período formativo no Instituto de Educação Rangel Pestana, entre os anos de 2008 e 2011. Durante essa etapa, tive a oportunidade de imergir na rica diversidade que caracteriza a formação de jovens e adultos. Ao interagir com os alunos e suas narrativas pessoais, surgiram reflexões, dúvidas e uma identificação profunda com o tema. Foi nesse contexto que comecei a construção de minha compreensão sobre as potencialidades da EJA. Aos poucos, percebi a importância fundamental desta modalidade na preparação de educadores, bem como sua função essencial como reduto de resistência e emancipação para aqueles que a integram.

Durante minha graduação no curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), mesmo enfrentando a dualidade entre compromissos laborais e acadêmicos, optei por desempenhar um papel central em minha própria formação, particularmente no contexto da EJA. Nesse ímpeto, integrei-me ao Grupo de Estudos e Pesquisa na Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), sob coordenação da Professora Doutora Sandra Regina Sales. Essa experiência reforçou minha determinação e verdades no campo da EJA. Vale ressaltar que, ao longo da vida, algumas aspirações podem esvanecer-se, mas certos ideais permanecem firmes, especialmente quando somos apresentados com oportunidades propícias.

Em virtude de minhas vivências pessoais e acadêmicas, e particularmente influenciada por minha conexão empática com as narrativas dos alunos da EJA, surgiu a inspiração para minha monografia, intitulada “Tiro tudo de letra: Educação de Jovens e Adultos e aprendizagem ao longo da vida”, sob orientação da Professora Dr.^a Sandra Regina Sales. Escolhi como foco da pesquisa a história de vida de meu pai, um nordestino cuja trajetória foi marcada por diversas formas de marginalização, dentre estas social, cultural, econômica e educacional.

A intenção não se restringia apenas a prestar uma homenagem a ele, mas sim a elaborar uma análise profunda de sua jornada, identificando os elementos que atuaram contra seu acesso à educação formal e reconhecendo os mecanismos cotidianos de aprendizagem que moldaram sua percepção de mundo. Em essência, esta narrativa ofereceu uma perspectiva íntima das barreiras enfrentadas por indivíduos analfabetos e das estratégias que, baseadas em suas vivências, os ajudam a navegar em um mundo dominado pela escrita.

Ao longo do desenvolvimento de minha monografia, uma nova fase na história se

desenvolveu. No início de 2019, sob incentivo meu e de meu irmão, meu pai, superando estigmas e receios pessoais, juntamente com minha mãe, inscreveu-se no programa de Educação de Jovens e Adultos vinculado ao Instituto de Educação Santo Antônio (IESA). Esta etapa subsequente propiciou uma reflexão aprofundada sobre os efeitos no âmbito da autoestima e da formação identitária advindos da inserção no universo do letramento.

Com base nas experiências relatadas por meus pais e em minha observação, identifico que a EJA é uma modalidade que apresenta fragilidades significativas, como aponta Moura (2023). Isso se evidencia principalmente pelo perfil predominante de seus alunos, que frequentemente se encontram em situações de vulnerabilidade social (MACHADO, ALVES, 2017; PEREIRA, 2019). Diante das constantes mudanças e desafios na educação contemporânea, reconheço um vasto campo de pesquisa que requer abordagens inovadoras e uma reavaliação do conhecimento praticado. Dessa forma, neste estudo, pretende-se entender o equilíbrio delicado entre a evasão e a retenção dos alunos na EJA, bem como as consequências desse processo em suas trajetórias pessoais e acadêmicas.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) encontra respaldo nos marcos legais que orientam a educação brasileira, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF88).

De acordo com a LDB, a EJA é uma modalidade da Educação Básica destinada a jovens e adultos que, por diferentes motivos, não tiveram a oportunidade de ingressar ou permanecer nos estudos na idade apropriada (Lei nº 9.394/96, Art. 37, § 1º).

Além disso, a CF88 estabelece a educação como um direito fundamental de todos, independentemente da idade, e um dever do Estado (Constituição Federal de 1988, Art. 205). Dessa forma, a EJA está respaldada tanto pela legislação educacional quanto pela Constituição, garantindo o direito à educação e possibilitando aos alunos a oportunidade de ampliar sua escolaridade, conforme destacado por Barbosa, Silva e Souza (2020).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma vertente da Educação Básica voltada para indivíduos jovens e adultos que, por diversas razões, não puderam iniciar ou continuar seus estudos na fase adequada. Seu propósito fundamental é garantir o acesso à educação, oferecendo aos alunos a oportunidade de complementar sua formação acadêmica. Este direito é respaldado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que o reconhece como inalienável, conferindo-lhes a todos, independentemente da idade, o direito à educação, ao mesmo tempo em que atribui ao Estado a responsabilidade de garantir essa prerrogativa (BARBOSA, SILVA, SOUZA, 2020).

A evasão escolar no Brasil está, em grande parte, vinculada à pobreza, sendo mais acentuada nos Estados mais carentes, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país. A abordagem pedagógica adotada pelos professores, muitas vezes resultando em aulas desinteressantes, é um fator significativo, desmotivando os educandos. A falta de práticas pedagógicas inovadoras e atrativas para os alunos também contribui para esse advento (INEP, 2017).

A EJA reflete a realidade social dos indivíduos, o que pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Dada a idade dos estudantes, eles já enfrentam responsabilidades cotidianas, como a falta de escolas próximas, a escassez de tempo devido ao trabalho, gerando cansaço, e práticas pedagógicas que muitas vezes não se adequam à realidade dos adultos, dificultando o processo de escolarização (COSTA et al., 2020).

A evasão escolar, um problema de alto índice, afeta não apenas os alunos que

abandonam a escola, mas também as instituições de ensino, que buscam manter os alunos em suas fileiras com uma das principais metas. Além disso, tem repercussões para a sociedade como um todo, uma vez que os alunos que abandonam a escola enfrentam dificuldades no mercado de trabalho, impactando negativamente suas vidas e a sociedade como um todo (COSTA et al., 2020).

Diversos fatores contribuem para o alto índice de abandono escolar, incluindo gravidez precoce, necessidade de complementação na renda familiar, desestruturação familiar, defasagem (série/idade) e metodologia do professor, entre outros. É essencial reconhecer que a evasão é uma questão complexa, exigindo reflexão e debate para que a escola possa rever suas práticas pedagógicas (COSTA et al., 2020).

Diante desses problemas, a evasão é maior na EJA, exigindo a criação urgente de estratégias eficazes, como práticas pedagógicas inovadoras e métodos motivacionais. A educação precisa ser mais igualitária e acessível a todos os cidadãos, especialmente na EJA, onde a classe trabalhadora busca uma formação que os inclua e proporcione uma melhor inserção no mercado de trabalho. É imperativo entender as particularidades e necessidades dessa classe para proporcionar uma formação plena e atender às demandas de uma sociedade que busca profissionais capacitados (COSTA et al., 2020).

As Diretrizes Curriculares da EJA oferecem uma reflexão profunda sobre o perfil específico desse público. Elas salientam que compreender o perfil do educando da EJA demanda um conhecimento aprofundado de sua história, cultura e costumes. Esse entendimento reconhece o educando como um sujeito dotado de diversas experiências de vida, caracterizado por um afastamento temporário da escola, muitas vezes atribuído a fatores sociais, econômicos, políticos e culturais (BRASIL, 2005, p. 33).

Desta forma, requer reconhecer a singularidade do educando da EJA, considerando não apenas o contexto educacional, mas também os elementos que moldaram sua trajetória fora do ambiente escolar. Ao compreender a história, cultura e costumes desses alunos, as Diretrizes Curriculares buscam criar estratégias pedagógicas mais alinhadas com suas vivências, tornando a educação mais inclusiva e significativa para esse público específico (BRASIL, 2005, p. 33).

Os jovens e adultos analfabetos e/ou não escolarizados são sujeitos dotados de uma história, inserção social e cultural específicas. Esses indivíduos possuem conhecimentos e experiências acumulados ao longo de suas vidas, constituindo-se como sujeitos históricos, sociais e culturais. Nesse contexto, torna-se essencial a intervenção de instituições culturais que possam desencadear o desenvolvimento das potencialidades

desses sujeitos, ou seja, esses indivíduos não devem ser tratados meramente como receptores passivos de conhecimento, mas sim como sujeitos capazes de construirativamente o seu próprio aprendizado. Dessa forma, a figura do educador é fundamental ao reconhecer e utilizar os conhecimentos prévios desses sujeitos, bem como suas diversas potencialidades, como uma estratégia para estimular a permanência e o engajamento escolar (DIAS, SOUZA, FERREIRA, 2023).

Portanto, essa abordagem ressalta a importância de uma educação que reconheça a subjetividade, a bagagem cultural e os conhecimentos prévios dos educandos da EJA, promovendo uma prática pedagógica mais inclusiva, participativa e alinhada às realidades desses sujeitos (DIAS, SOUZA, FERREIRA, 2023).

Conforme abordado por Neves, Carvalho e Dourado (2022) a EJA busca oferecer uma oportunidade adicional de aprendizado e crescimento educacional para esses indivíduos, permitindo que adquiram as competências essenciais para uma participação plena na sociedade. Reconhecendo a diversidade de trajetórias de vida e experiências desse público, a educação de jovens e adultos almeja promover a inclusão e a igualdade, contribuindo para a formação integral desses sujeitos. É importante ressaltar que a escolarização é um complemento aos conhecimentos e habilidades que esses adultos já possuem e aplicam em suas vidas cotidianas. A educação formal visa somar-se a esses conhecimentos prévios, ampliando as oportunidades de desenvolvimento pessoal e social, ao invés de ser vista como a única fonte desse crescimento.

De acordo com Carmo et al (apud Tinto, 2006, p.6), evadir não é simplesmente o oposto de permanecer. Entender por que os alunos saem não necessariamente nos indica as razões pelas quais eles permanecem. Compreender as causas da evasão não fornece diretamente às instituições de ensino informações sobre como ajudar os alunos a ficarem e alcançarem o sucesso:

Eadir não é a imagem espelhada de permanecer. Saber por que os alunos saem não nos diz, pelo menos não diretamente, porque os estudantes persistem. Saber por que o aluno sai não diz às instituições, pelo menos não diretamente, o que elas podem fazer para ajudar os alunos a ficar e ter sucesso.

A evasão escolar não pode ser interpretada como uma simples inversão do que é necessário para a permanência dos alunos. Entender os motivos pelos quais os estudantes deixam a instituição de ensino não fornece, pelo menos de maneira direta, razões pelas quais os alunos optam por permanecer. Compreender as causas da saída não oferece às instituições, pelo menos de maneira direta, orientações sobre as ações que podem ser

tomadas para auxiliar os alunos a permanecerem na escola e alcançar o sucesso acadêmico (SOARES, LEAL, 2023).

Em outras palavras, o fenômeno da evasão escolar é complexo, e suas causas podem ser diversas. Entender as razões pelas quais os alunos abandonam os estudos não implica automaticamente no conhecimento sobre as estratégias específicas que as instituições de ensino devem adotar para promover a permanência e o sucesso dos estudantes. Requer uma análise mais aprofundada e direcionada para identificar e abordar os fatores que contribuem tanto para a evasão quanto para a permanência dos alunos (SOARES, LEAL, 2023).

Carmo et al (2017) ainda afirma que o termo evasão tem sido frequentemente usado como um objeto que por si só reflete o fracasso escolar, e tem sido largamente utilizado por pesquisadores ao contrário do termo permanência, ainda nos leva a refletir que apenas saber que houve evasão, ou qual número dessa evasão, não nos proporciona meios de identificar como fazer o aluno da EJA permanecer.

Carmo et al. (2017) salienta a necessidade de uma transformação na maneira como encaramos a evasão e o insucesso escolar da EJA. Tradicionalmente, o senso comum tende a atribuir ao corpo discente a responsabilidade pela evasão e pelo eventual fracasso escolar. Entretanto, há uma evolução gradual nessa perspectiva, indicando um aumento na compreensão da complexidade desses problemas. A compreensão de que a permanência na escola implica que outros atores no ambiente educacional também compartilham responsabilidades no processo, além dos próprios alunos, tem ganhado destaque. Isso tem levado a uma abordagem mais ampla e inclusiva para enfrentar os desafios educacionais, reconhecendo que fatores externos e sistêmicos também desempenham um papel significativo.

Portanto, Carmo et al. (2017) ainda salienta:

Por isso, entende-se que a preocupação em melhor definir ou delimitar os aspectos implicados no permanecer na escola anuncia mudanças no modo de refletir sobre a evasão e o fracasso escolar de jovens e adultos. Se o senso comum atribui ao aluno a responsabilidade pela sua evasão ou fracasso escolar, as crescentes formulações em torno da noção de permanência, embora de forma incipiente, vão apontar para situações, empíricas ou não, nas quais outros operadores educacionais, além do aluno, assumem coletivamente tal responsabilidade (CARMO et al,2017, p.5)

Nesse contexto, há uma necessidade urgente de definir os fatores envolvidos na permanência escolar, indicando assim, uma mudança na abordagem para entender a evasão e o fracasso escolar de jovens e adultos. Enquanto o senso comum tende a atribuir

ao aluno a responsabilidade por sua evasão ou insucesso escolar, as crescentes formulações em torno da noção de permanência, mesmo que de maneira incipiente, apontam para situações, sejam elas empíricas ou não, em que outros agentes educacionais, além do aluno, coletivamente assumem tal responsabilidade (CARMO et al., 2017, p.5).

A EJA tem, assim, enfrentado ao longo de sua história uma série de desafios que impactam significativamente sua efetividade. Dentre esses desafios, destaca-se a heterogeneidade do público-alvo, composto por indivíduos com diferentes experiências de vida e trajetórias educacionais. A diversidade desse público demanda abordagens pedagógicas flexíveis e adaptáveis, o que nem sempre é contemplado na prática educacional da EJA (BÖES, MATOS, GUERRA, 2023).

Outro desafio enfrentado é a desmotivação dos alunos, muitos dos quais podem ter abandonado a escola em “idade regular” e enfrentam obstáculos diversos para retornar aos estudos. Essa desmotivação pode estar relacionada a experiências passadas no sistema educacional convencional, bem como às demandas e responsabilidades da vida adulta (BARBOSA, SILVA, SOUZA, 2020).

A falta de práticas pedagógicas que se adequem às particularidades desse público é uma questão central. Métodos tradicionais podem não ser eficazes na EJA, tornando essencial o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e inclusivas, capazes de engajar e atender às necessidades específicas dos jovens e adultos em processo de aprendizagem (BÖES, MATOS, GUERRA, 2023).

A escassez de formação adequada para os professores que atuam na EJA é outro desafio significativo. A preparação dos educadores para lidar com as demandas e peculiaridades desse público é fundamental para o sucesso da modalidade, mas nem sempre é devidamente contemplada nos programas de formação docente (FREIRE, FURTADO, LEMOS, 2022).

Além disso, a falta de um currículo escolar que leve em consideração as especificidades da EJA também contribui para as dificuldades enfrentadas. A necessidade de um currículo adaptado e relevante para a realidade desses alunos é crucial para garantir um processo educacional efetivo (FREIRE, FURTADO, LEMOS, 2022).

DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O Brasil é marcado por desigualdades profundamente enraizadas ao longo de sua história e a educação, particularmente EJA, reflete essas disparidades. Os alunos dessa modalidade, embora variem em idade, origem e trajetória, geralmente possuem pontos em comum: enfrentam condições de vida desfavoráveis, têm empregos mal remunerados ou estão desempregados e tiveram acesso ou continuidade na educação regular prejudicados por desafios sociais e financeiros. Ainda que legislação brasileira, conforme indicado no artigo 206, inciso 1 da Constituição Federal, assegure o direito à educação a todos, incluindo aqueles que não tiveram acesso à escola na infância ou adolescência, persistem desigualdades no acesso e na permanência de jovens e adultos na escola.

A fim de explorar e compreender detalhadamente os desafios e as possibilidades da trajetória dos estudantes da EJA nessa experiência, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa como metodologia de trabalho desse estudo.

Este estudo analisou as variáveis relacionadas ao abandono escolar e os motivos que impulsionam a persistência dos estudantes na EJA. Com uma maioria de 80% de mulheres entre os 10 entrevistados, predominantemente acima dos 60 anos, o abandono escolar foi motivado principalmente pela necessidade de trabalhar, destacando a pressão econômica como fator decisivo, juntamente com desinteresse em estudar, dificuldades de aprendizado e questões sociais, como gravidez precoce. No entanto, é notável que alguns retornaram aos estudos em idades avançadas, buscando conhecimento, com incentivo de familiares e cônjuge, e visando independência e melhores oportunidades de emprego. A conclusão ressalta que o abandono escolar não é apenas uma questão pedagógica, mas influenciado por fatores econômicos, sociais e individuais, exigindo melhorias nas políticas públicas e práticas educacionais para superar as diversas barreiras enfrentadas pelos estudantes da EJA.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar trajetórias escolares de estudantes em processo de escolarização na EJA no Instituto de Educação Santo Antônio no Município de Nova Iguaçu.

Objetivos Específicos

Compreender as percepções, vivências e realidades dos educandos do IESA em seus processos de vida e escolarização;

Identificar as condições, obstáculos e facilitadores enfrentados pelos estudantes do IESA no equilíbrio entre acesso, evasão e permanência na escola;

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a condução deste estudo fundamentou-se na abordagem de pesquisa qualitativa, complementada por uma revisão de literatura. No contexto do estudo sobre a EJA, a pesquisa qualitativa permite uma análise detalhada das complexidades enfrentadas por jovens adultos que buscam educação em um cenário muitas vezes marcado por desafios históricos e desigualdades educacionais. Utilizando métodos como entrevistas, observações e análise de conteúdo, os pesquisadores podem capturar as narrativas individuais, as percepções subjetivas e as nuances culturais que permeiam o processo educacional dessa população (SOUZA, SANTOS, 2020). Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) a pesquisa qualitativa representa: “na área da pesquisa educacional, as escolas e, especialmente, as salas de aula provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa”.

O pesquisador na abordagem qualitativa tem como principal objetivo construir conhecimento, evitando a expressão de opiniões pessoais sobre situações específicas (BODGAN, BIKLEN, 1994, p.67). Nesse contexto, a pesquisa qualitativa busca a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos participantes da investigação, contextualizando suas experiências dentro do universo em que estão inseridos (BODGAN, BIKLEN, 1994, p.16). Diante dessas considerações, o presente

estudo a ser conduzido adere aos princípios de uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório.

Conforme destacado por Rover (2014), investigar uma determinada realidade, requer buscar uma aproximação máxima da compreensão que os indivíduos inseridos nessa realidade têm dela. Para atingir esse objetivo, torna-se imperativo não se limitar ao uso de um único instrumento metodológico, sendo essencial aproveitar ao máximo a interseção dessas abordagens para extrair das pessoas envolvidas a verdadeira natureza de suas expressões e impressões.

Sobre isso, Bardin (1977, p. 114) afirma sobre a análise qualitativa: “[...] recorre a indicadores não frequências suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência), pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição”.

A pesquisa recorre a indicadores que não são necessariamente frequências, mas sim elementos que possibilitam inferências. Por exemplo, a presença ou ausência de um fenômeno pode ser um indicador mais revelador do que a simples contagem de quantas vezes ocorre. Essa abordagem sugere que a atenção está voltada para a qualidade e significado dos eventos observados, considerando a importância da presença ou ausência de determinados elementos para a compreensão do fenômeno em estudo.

Segundo Amaro, Povoa e Macedo (2005), “a aplicação de um inquérito por questionário permite maior sistematização dos dados fornecidos [...]. Assim, o questionário é uma técnica que emprega perguntas para a obtenção de dados. Neste estudo, foi adotado um questionário misto, abrangendo tanto questões abertas quanto fechadas. A escolha por essa abordagem híbrida visa viabilizar comparações com outros métodos de coleta de dados, além de proporcionar maior liberdade ao respondente para expressar suas percepções e experiências.

Para a complementação, utilizou-se a revisão de literatura ou também pesquisa bibliográfica que proporcionou um embasamento conceitual para a compreensão do tema em questão. Por meio da análise crítica e sistemática de estudos, artigos e obras relevantes, busca-se mapear as contribuições já existentes no campo, identificar lacunas no conhecimento e estabelecer uma base conceitual robusta. Essa abordagem permite situar o estudo dentro do contexto acadêmico atual, reconhecendo as principais teorias, métodos e descobertas que moldaram as discussões sobre o assunto. A revisão de literatura, portanto, não apenas informa o desenho da pesquisa, mas também enriquece a interpretação dos resultados, promovendo uma abordagem informada e contextualizada

(LUNETTA, GUERRA, 2023).

Como explanado por Prodanov e Freitas:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, como objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 54).

A revisão bibliográfica destaca-se pela coleta de fontes confiáveis. O autor empenha-se na leitura das obras consultadas, adotando uma abordagem exploratória, seletiva e crítica. Essa prática torna-se essencial para a seleção, classificação e resolução do problema de pesquisa, bem como para a validação das hipóteses formuladas. Ao analisar criticamente as fontes, o pesquisador aprimora sua compreensão do tema, identifica lacunas no conhecimento existente e fundamenta sua abordagem no embasamento teórico consolidado (FERREIRA, LOIOLA, GONDIM, 2020).

Assim, a presente investigação foi realizada por meio de uma revisão abrangente da literatura, incluindo análise de artigos acadêmicos, livros, dissertações e teses. A seleção criteriosa da literatura teve como base fontes de dados acadêmicos como Google Scholar, Scopus e bibliotecas universitárias (ALVES *et al.*, 2022).

O critério de seleção envolveu a escolha de trabalhos que explorassem questões relacionadas à EJA no Brasil. Especificamente, foram preferidos estudos publicados em vários anos, desde que apresentasse relevância para o tema em questão (LUNETTA, GUERRA, 2023).

Num primeiro momento, a pesquisa identificou fontes relevantes utilizando palavras-chave e critérios de seleção específicos, como Educação de Jovens e Adultos, Evasão, Permanência, Vivências. Em seguida, realizou-se uma triagem inicial para excluir trabalhos que não atendiam aos critérios estabelecidos. Posteriormente, os trabalhos selecionados foram submetidos a uma leitura crítica para identificar informações pertinentes, tendências, debates e evidências (LUNETTA, GUERRA, 2023).

Por fim, as informações coletadas foram analisadas com o objetivo de avaliar os obstáculos e oportunidades na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A análise considerou as implicações das descobertas à luz dos princípios legais, dos direitos dos jovens e adultos em processo educacional, assim como das discussões contemporâneas. Isso assegura que a revisão de literatura proporcione uma análise abrangente da EJA no

Brasil, focando nos desafios e nas possibilidades. (LUNETTA, GUERRA, 2023).

Com o intuito de estabelecer uma metodologia bem definida, identificou-se o grupo de participantes e o instrumento utilizado para coletar dados, esclarecendo o processo de coleta de dados. Foi empregado à abordagem de pesquisa qualitativa, buscando compreender o perfil dos estudantes, focando na permanência e evasão.

O estudo foi conduzido no Instituto de Educação Santo Antônio (IESA) em Nova Iguaçu, um município localizado no Estado do Rio de Janeiro, na Região Sudeste do Brasil. De acordo com o Censo do ano de 2022, baseado em dados do IBGE, a população é de 785.867 habitantes. É o maior município da Baixada Fluminense e o quarto maior da Região Metropolitana do Rio de Janeiro em área. Especificamente, a pesquisa focalizou-se em uma escola particular localizada em um bairro metropolitano da rede privada de ensino que oferece a modalidade de EJA de forma filantrópica.

Os participantes deste estudo consistiram em 10 estudantes matriculados no IESA e os critérios adotados para a seleção desses participantes foi a disposição para participar da pesquisa.

Os dados desta pesquisa foram obtidos através de diversos instrumentos, sendo aplicados em fases distintas. Na primeira etapa, os estudantes foram apresentados a uma breve introdução ao trabalho. Na segunda fase, delineou-se o desenho metodológico, com a coleta de dados *in loco* dos estudantes matriculados na escola. A terceira fase envolveu a análise dos dados coletados.

O processo metodológico desta pesquisa será detalhadamente delineado para apresentar um resultado de natureza científica. Portanto, o estudo buscou considerar minuciosamente todo o percurso metodológico, guiado pelos seguintes objetivos específicos: analisar as ações educacionais do poder público em relação à modalidade EJA; definir o perfil dos estudantes e professores envolvidos na EJA; e estabelecer uma base de dados real, referente aos estudantes nos anos de 2023, para a análise dos fatores relacionados à persistência e evasão escolar.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos, descritos brevemente a seguir:

O Capítulo 1 aborda a Evolução da EJA no Brasil, destacando a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil desde a década de 1940 até os dias atuais. Menciona marcos legislativos, movimentos educacionais relevantes, como o de Paulo Freire, e a influência de iniciativas como o MOBRAL e o PROEJA. Apesar dos avanços, são discutidos desafios persistentes, como a desigualdade educacional e a necessidade de

flexibilidade curricular para atender às demandas variadas dos alunos.

O Capítulo 2 concentra-se no contexto Atual da EJA no Brasil, abordando o estado atual da EJA, destacando preocupações recentes e a possível desescolarização do ensino, examinando suas dependências em ações filantrópicas, a limitação da educação à certificação, e critica a falta de diretrizes específicas no Caderno PNA. Aponta a necessidade de uma abordagem mais profunda e comprometida, bem como estratégias específicas para enfrentar os desafios educacionais desse público.

O Capítulo 3 trata das Contribuições de Autores e Desafios Atuais abrangendo as contribuições de autores como Miguel Arroyo, enfocando a persistência das características do público da EJA ao longo do tempo. Destaca desigualdades sociais, desemprego e a precariedade de condições de vida como fatores que impactam negativamente a alfabetização e escolarização. Analisa dados recentes sobre a EJA no Brasil, evidenciando desafios significativos, como baixo investimento em comparação com outras nações.

No Capítulo 4 são discutidos os resultados e discussões do estudo, apresentando os resultados e discussões derivados do estudo sobre a evasão escolar na EJA. Analisa as variáveis prognósticas para o abandono escolar e explora as razões subjacentes à persistência dos estudantes na busca pela aprendizagem. Aprofunda-se nas análises e interpretações dos dados coletados, proporcionando uma compreensão mais detalhada do fenômeno da evasão na EJA no contexto brasileiro.

Cada capítulo contribui para uma compreensão da Educação de Jovens e Adultos, abordando desde sua evolução histórica até os desafios contemporâneos, incluindo questões relacionadas à desigualdade social, políticas públicas e eficácia das práticas educacionais.

CAPÍTULO 1

O CAMPO DA EJA NO BRASIL

A evolução da EJA no Brasil, ao longo das décadas, é marcada por transformações legislativas e político-pedagógicas. Desde a década de 1940, quando a temática foi reconhecida como um direito fundamental, até os movimentos de educação popular na década de 1960, especialmente destacando o método de alfabetização de Paulo Freire, a EJA passou por desafios durante o regime militar, encontrando retorno ao foco na educação de adultos nos anos 1970 com o MOBRAL.

A expansão da educação básica obrigatória na Lei Federal nº 5692/71 e a extensão do direito à educação básica para jovens e adultos na Constituição de 1988 foram marcos significativos. A Leide Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 reposicionou a EJA como modalidade flexível e integrada, buscando equivalência com o ensino regular.

Iniciativas como o programa Brasil Alfabetizado e PROEJA fortaleceram o ensino na EJA. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) vai além da formação técnica, promovendo valores cidadãos.

Apesar dos avanços, a EJA enfrenta desafios, com reflexões sobre a importância da educação infantil. Paulo Freire destaca-se como figura central, promovendo uma educação igualitária e de qualidade, enfatizando a leitura do mundo antes da leitura da palavra. Desafios persistem, incluindo a necessidade de flexibilidade curricular.

No início do século XXI, a política educacional integrou a EJA ao FUNDEB, implementando programas como o Brasil Alfabetizado e o PROEJA. Contudo, há uma tendência contemporânea de enfocar a formação de trabalhadores, com certificações rápidas ganhando destaque.

Por fim, a EJA no Brasil passou por transformações significativas, da ênfase na erradicação do analfabetismo à integração com a formação profissional. A contribuição de Paulo Freire é fundamental, destacando-se a importância da leitura do mundo e do protagonismo dos educandos. Desafios persistem, incluindo a necessidade de flexibilidade curricular e uma abordagem mais inclusiva.

1.1 Marcos Legais e de Ação Político-Pedagógica

Apesar das garantias legais em torno do direito à educação para todos, a temática da educação de adultos no Brasil só começou a ganhar relevância a partir de 1940,

dissociando-se do ensino elementar. Essa mudança reflete um movimento em direção à compreensão da educação como um direito fundamental que se estende a todas as faixas etárias, indo além da abordagem tradicional centrada no ensino fundamental. Essa evolução destaca a importância de considerar as necessidades educacionais diversas, incluindo as dos adultos, e reconhece a educação como um instrumento essencial para o desenvolvimento pessoal e social ao longo da vida. (MELO et al., 2015; MELO, 2019)

Na década de 1950, surgiu a campanha de Educação de Adultos, destacando-se as "missões rurais" impulsionadas pela Campanha Nacional de Educação Rural em 1952. Este período no Brasil foi marcado por transformações sociais e iniciativas voltadas para o desenvolvimento e inclusão educacional. A campanha de Educação de Adultos surgiu em resposta à necessidade urgente de ampliar oportunidades educacionais para a população adulta, frequentemente excluída dos processos formais de educação. Essa campanha teve uma importância particular nas áreas rurais do país, onde o analfabetismo e a falta de acesso à educação básica eram mais predominantes (MELO, SANTOS, 2018).

O ponto alto dessa iniciativa foram as "missões rurais", equipes compostas por educadores, profissionais de saúde e outros especialistas que se deslocavam para comunidades rurais remotas. Além de fornecer educação básica, essas missões buscavam ensinar práticas agrícolas eficientes, promover a saúde e o bem-estar, e integrar essas comunidades distantes na sociedade e economia brasileiras de maneira mais ampla (MELO, CAMARGO, 2020).

No entanto, ao longo do tempo, iniciativas específicas para a EJA, como o projeto "Brasil Alfabetizado", muitas vezes se concentraram principalmente na fase de alfabetização, sem garantir, de maneira legalizada, uma expansão mais abrangente da formação educacional dos participantes (SILVA et al., 2021).

As missões rurais ganharam um novo ímpeto e uma estrutura mais formalizada com a introdução da Campanha Nacional de Educação Rural em 1952. Essa campanha, aprimorada pelo governo federal, representou um reconhecimento oficial da importância da educação rural e foi um esforço para sistematizar e expandir as práticas educacionais em áreas rurais por todo o país. A Campanha focou não apenas na alfabetização de adultos, mas também na educação infantil, no ensino agrícola e nas práticas de saúde pública (MELO, 2019).

O impacto desses programas foi profundo, embora tenha enfrentado vários desafios, incluindo a resistência local, a falta de recursos suficientes e a vastidão geográfica do Brasil, que tornou difícil alcançar todas as comunidades. No entanto, as

missões rurais e a Campanha Nacional de Educação Rural representaram passos cruciais para enfrentar disparidades educacionais e promover um desenvolvimento mais equitativo no Brasil. Além disso, essas iniciativas lançaram as bases para futuros programas de educação e desenvolvimento rural, marcando um momento significativo na história educacional e social do Brasil (MELO, RITA, 2018).

A década de 1960 foi marcada pela atuação dos movimentos de educação e cultura popular. Dentre as muitas iniciativas desse período destaca-se a criação do método de alfabetização de Paulo Freire, que ganhou notoriedade. O método de Freire foi além da simples alfabetização; era também um meio de conscientização, buscando despertar nos indivíduos uma compreensão crítica de sua realidade social e política, transformando-os de objetos em sujeitos de seu próprio destino. Através de seu método, os estudantes foram encorajados a questionar as estruturas de poder e desigualdade, refletindo sobre questões de opressão, justiça social e sua própria capacidade de provocar mudanças (GOMES, 2017).

Dentro do contexto mais amplo dos movimentos de educação e cultura populares na década de 1960, o método de Freire ganhou terreno em várias frentes. Por um lado, ele foi adotado por movimentos sociais e grupos comunitários que buscavam uma transformação social profunda. Foi integrado em programas de educação e cultura popular, como os Centros Populares de Cultura (CPCs) da União Nacional dos Estudantes (UNE), que visavam levar arte e cultura, juntamente com a conscientização política, para as massas (LIMA et al., 2022).

No entanto, a abordagem de Freire não foi sem controvérsia. Seu método, com seu forte componente político e emancipatório, foi considerado subversivo por muitos, especialmente após o golpe militar de 1964 no Brasil. Freire foi preso e exilado, e seu trabalho foi suprimido no Brasil por muitos anos. Apesar desses desafios, a influência de Paulo Freire超越了国界. Seu livro mais famoso, "Pedagogia do Oprimido", foi traduzido em vários idiomas e seu método foi adotado e adaptado em contextos diversos ao redor do mundo. A relevância de seu trabalho continua até os dias de hoje, inspirando educadores, ativistas sociais e todos aqueles que acreditam no poder da educação como ferramenta para a liberdade e a transformação social (MORTATTI, 2018).

No entanto, o progresso nessa área sofreu uma reviravolta com o início do regime militar em 1964. Apenas no final da década de 1970, o foco retornou à educação de adultos, com o lançamento do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um

programa nacional de alfabetização. Este programa tinha uma abordagem centralizada e estrita, e seu objetivo era eliminar o analfabetismo no país. No entanto, após enfrentar desafios e críticas, o MOBRAL foi descontinuado em 1985 (MORAES, SANTOS, CHAVES, 2022).

A legislação então mudou com a Lei Federal nº 5692/71, que expandiu a educação básica obrigatória. Essa lei incluiu uma abordagem mais flexível à educação de jovens e adultos, introduzindo diferentes modalidades de ensino, incluindo cursos EJAs e ensino à distância (BRASIL, 1971).

Nos cursos acelerados, destacam-se a rapidez em comparação com o sistema educacional tradicional (SOLEDADE, 2021). Nestes, o tempo para a conclusão é limitado pela metade (MACHADO, CUSTÓDIO, 2020). A Lei Federal nº 5692/71 dinamizou os exames EJAs como forma de certificação. Estes exames eram abertos a todos os particulares, independentemente de terem frequentado aulas formais. Eles ocorriam regularmente, permitindo que os indivíduos validassem seus conhecimentos (BRASIL, 1971).

Porém, com a introdução da Lei de Diretrizes e Bases, em vigor, um novo desafio surgiu. A legislação anterior havia ampliada a obrigatoriedade da educação, criando um déficit educacional entre os adultos. A oferta pública de ensino foi, então, limitada a jovens de 07 a 14 anos. Foi somente na Constituição de 1988 que o direito à educação básica foi estendido a jovens e adultos. Esse avanço foi possível graças à mobilização de diversos grupos sociais empenhados em ampliar os direitos e garantir que o estado atenda às necessidades das camadas mais vulneráveis da população (RIBEIRO, COSTA, CASTRO, 2023).

A LDB de 1996 expandiu as funções do ensino EJA para abranger objetivos e métodos de ensino regular voltados para crianças, adolescentes e jovens. A lei continua a enfatizar a importância dos exames e a proteção da idade mínima para certificação, associando mais fortemente o ensino EJA às práticas aceleradas, buscando corrigir fluxos no sistema educacional (RIBEIRO, COSTA, CASTRO, 2023).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, representou um marco na reestruturação e modernização da educação brasileira. Um dos aspectos mais inovadores dessa legislação foi a reformulação do ensino EJA, que, até então, era visto principalmente como uma via secundária e compensatória dentro do sistema educacional. Com a nova LDB, o ensino EJA foi ampliado e reposicionado não apenas como uma alternativa para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade adequada,

mas também como uma modalidade educacional flexível e integrada, destinada a adolescentes, jovens e adultos que desejam completar seus estudos (BRASIL, 1996).

Dentro deste novo quadro, a EJA passou a abraçar objetivos e métodos do ensino regular, adaptando-os às necessidades desse público específico e respeitando suas vivências. Ao mesmo tempo, a lei manteve o rigor no processo de avaliação, enfatizando a necessidade de exames e resguardando a idade mínima para a certificação dos estudantes. Isso foi feito para garantir a qualidade e a equivalência do ensino EJA em relação ao sistema de ensino regular (BRASIL, 1996). Além disso, a LDB de 1996 associou mais explicitamente o ensino EJA às práticas educacionais aceleradas, focando a correção de fluxos no sistema educacional (BARBOSA et al., 2020). Isso significa que esse tipo de ensino deveria oferecer oportunidades para que os estudantes avançassem mais rapidamente em seus estudos, corrigindo defasagens de idade-série e combatendo a evasão escolar (BRASIL, 1996).

No rastro da LDB, diversas iniciativas e programas foram implementados para fortalecer o ensino na EJA. Um deles foi o programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, buscando reduzir as taxas de analfabetismo no país.

O PROEJA, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, é uma iniciativa do governo brasileiro que visa integrar a educação profissional à educação básica, especificamente na modalidade de EJA. Este programa tem como objetivo principal oferecer uma oportunidade de formação integral aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no tempo regular. O diferencial do PROEJA está na sua estrutura curricular, que combina o ensino regular da educação básica (ensino fundamental ou médio) com a formação técnica e profissional. Dessa forma, o estudante tem a oportunidade de concluir sua formação básica enquanto adquire habilidades técnicas específicas, aumentando suas chances no mercado de trabalho (MELO et al., 2022).

As instituições de ensino que oferecem o PROEJA geralmente são as escolas técnicas federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia. O programa abrange diversas áreas de formação técnica, como saúde, gestão, informática, meio ambiente, entre outras, permitindo que o estudante escolha o curso que mais se alinha aos seus interesses e objetivos profissionais (MONTEIRO et al., 2021).

Além da formação técnica e básica, o PROEJA também enfatiza a educação

cidadã, promovendo valores como a democracia, a ética, a solidariedade e o respeito às diversidades. Isso é realizado por meio de disciplinas e atividades que estimulam a reflexão crítica sobre a sociedade e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais (BARBOSA et al., 2021).

Além disso, o Governo Federal expandiu o apoio ao ensino técnico e à educação de jovens e adultos por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011, oferecendo cursos técnicos e profissionalizantes, ampliando assim as perspectivas de empregabilidade dos egressos do ensino EJA (BRASIL, 2014).

Prosseguindo com as integrações legislativas, o artigo em questão recebeu outras duas inclusões importantes. A primeira diz respeito ao currículo de História do Brasil, que agora deve incluir contribuições de diversas culturas e expressões artísticas, pertinentes às diferentes etnias específicas a base da formação social brasileira. Esta revisão do texto provisório da Lei Federal 13.278/16, que foi, assim, sancionada naquele ano:

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016).

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de 2017, também influenciou o ensino EJA, estabelecendo diretrizes curriculares unificadas e competências a serem formadas pelos estudantes, garantindo, assim, uma maior equivalência entre o ensino regular e o EJA (BRASIL, 2016).

Apesar dos avanços, ainda enfrentamos uma série de desafios que precisam ser superados, e o contexto atual propicia uma reflexão profunda sobre a educação infantil, colocando as necessidades das crianças no primeiro plano. Assim, a educação infantil vem sendo reconhecida como uma área prioritária pelos governantes e legisladores, um desenvolvimento promissor para o futuro da educação no país (MORAES, SANTOS, CHAVES, 2022).

As modificações na LDB devem emergir das necessidades do povo e se desdobrar através de um processo inclusivo e democrático, que abrange toda a comunidade relacionada à escola. É imperativo que a LDB salve a independência dos educadores em sua prática profissional, assim como a flexibilidade na estruturação dos currículos escolares. A LDB não deve funcionar como um confinamento de saberes, nem propor

uma narrativa de conteúdo a ser envolvida em cada nível educacional. É incontornável a riqueza de debates acumulados e a influência ativa dos educadores, que historicamente têm moldado as discussões e decisões curriculares. Esse legado nos trouxe ao ponto atual, que, embora necessário de melhorias, deve ser refinado de forma ponderada e analítica.

Deve-se considerar não apenas o conteúdo a ser transmitido, mas também quem são os aprendizes e suas maneiras distintas de assimilar conhecimento. Contudo, todas essas iniciativas pós-1996 tem demonstrado um comprometimento contínuo com a expansão e qualificação do ensino EJA, registrando-o como parte integrante e inovadora do sistema educacional brasileiro, essencial para a promoção da justiça social, da inclusão e do desenvolvimento sustentável do país (MORAES, SANTOS, CHAVES, 2022).

Arroyo (2013) nos auxilia neste debate, ao apontar que:

As relações entre os docentes e os ordenamentos curriculares passaram a ser um dos campos de estudo, de debates, de estudos, de encontros nas escolas e nos cursos de formação. De um lado os docentes da educação básica se tornaram mais autônomos como coletivos sociais, acumularam níveis de formação, conquistaram tempos de estudo, de planejamento, (...) mais autores e senhores de seu trabalho individual e sobretudo, coletivo. De outro lado, as diretrizes e normas, os ordenamentos e as lógicas curriculares continuam fiéis a sua tradicional rigidez, normatização, segmentação, sequenciação e avaliação. As recentes políticas de avaliação centralizada quantitativa se dão por desempenhos, por etapas, para quantificar progressos, sequências de ensino-aprendizagem, reforçarem lógicas progressivas, sequenciais rígidas, aprovadoras, reprovadoras de alunos e mestres. (ARROYO, 2013, p. 35).

Arroyo (2013) destaca as transformações nas relações entre os docentes e os currículos educacionais, tornando-se um campo de estudo, debates e reflexões tanto nas escolas quanto nos cursos de formação. De um lado, os professores da educação básica conquistaram maior autonomia como coletivos sociais, alcançaram níveis mais elevados de formação, e ganharam tempo para estudo e planejamento. Por outro lado, as diretrizes e normas curriculares mantiveram uma rigidez tradicional, caracterizada por normas, segmentação, sequenciação e avaliação convencionais.

O contraste entre a crescente autonomia dos professores e a persistência da rigidez nas diretrizes curriculares é evidente. Enquanto os docentes se tornam mais autônomos, adquirindo maior controle sobre seu trabalho individual e coletivo, as políticas educacionais recentes, especialmente aquelas relacionadas à avaliação centralizada quantitativa, continuam a adotar abordagens tradicionais e padronizadas. Essas políticas se concentram em desempenhos, etapas e quantificação de progressos, mantendo lógicas progressivas e sequenciais rígidas que afetam tanto alunos quanto professores (ARROYO, 2013, p. 35).

No início do século XXI, em meio a mudança governamental, a política educacional liderada pelo governo Lula tornou evidente a EJA, integrando-a ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Esse período foi marcado por transformações significativas no cenário educacional, com a implementação de programas que buscavam não apenas combater o analfabetismo, mas também elevar o nível de escolaridade e associá-lo à formação profissional.

Dentre esses programas, destacam-se o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Projeja) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens Integrado (PROJOVEM Integrado) (SANTOS, 2022).

Ao longo do tempo, a preocupação inicial com a erradicação do analfabetismo evoluiu para uma abordagem mais abrangente, voltada para a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho e para a qualificação da mão de obra futura. No entanto, observa-se que a redução do analfabetismo serviu como uma justificativa, uma vez que a intenção subjacente sempre foi a produção e qualificação da força de trabalho. No contexto atual da EJA, Ventura e Oliveira (2020) destacam uma reflexão sobre a diminuição da oferta escolar nessa modalidade, que ocorre simultaneamente à expansão da oferta de certificações.

Este cenário sugere que a EJA está cada vez mais voltada para a formação de trabalhadores, priorizando certificações educacionais ou cursos de curta duração para sua efetivação. Ventura e Oliveira (2020) identificam uma tendência contemporânea de deslocamento dos esforços e investimentos em escolarização na EJA para uma certificação mais rápida e econômica, por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Nesse contexto, o fechamento de escolas destinadas a essa modalidade emerge como um fenômeno evidente, refletindo uma mudança de foco e prioridades no campo da Educação de Jovens e Adultos.

1.2. A Presença de Paulo Freire

Independentemente da base teórica adotada, as pesquisas voltadas para a EJA não podem negligenciar a contribuição de Paulo Freire para esse campo. A história da modalidade EJA atrelada a esse educador brasileiro. Já na década de 1950, Freire e seus apoiadores buscavam extrair das palavras da vida do povo os conteúdos práticos de uma realidade social, cultural e política, por meio da pesquisa do universo vocabular dos

educandos envolvidos nos processos de alfabetização. As contribuições desse educador e pesquisador são atemporais e transcendem as fronteiras do território brasileiro. Freire não apenas lutava pela alfabetização de pessoas jovens e adultas, mas também defendia a ideia de uma educação igualitária e de qualidade para todos (SOUZA, 2020).

A educação freiriana está voltada para conscientização da leitura de mundo a partir da sua experiência, de sua cultura e de sua história. Freire (1989, p. 9) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que, a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquela”. Sendo assim, antes mesmo de ler a palavra, somos capazes de dar sentido ao mundo que nos rodeia por meio de nossas experiências e vivências. Ao realizar a afirmativa de que ler o mundo ocorre antes mesmo de ler palavras, o autor supõe que a busca de novos conceitos acontece de forma intencional e sistemática. Portanto, o indivíduo busca em seu conhecimento de mundo conceitos de acordo com suas necessidades e desejos (FREIRE, 1989).

Neste contexto e conforme salientado por Rosado (2013), torna-se fundamental compreender o papel dos alfabetizandos como protagonistas de seu processo educacional, ouvindo os alfabetizandos, não restringindo-se apenas à atenção às suas dúvidas, mas também tornando os alfabetizandos protagonistas de seu processo educacional. Essa afirmação significa, acima de tudo, reconhecer e valorizar suas experiências, histórias e contextos pessoais. Cada aluno traz uma bagagem única, que influencia diretamente na forma como ele se relaciona com o conteúdo e com o mundo ao seu redor. Ao dar voz a esses alunos, eles têm a oportunidade de adaptar e personalizar o ensino, tornando-o mais significativo e relevante.

Além disso, a participação ativa dos alfabetizandos se manifesta quando são convidados a colaborar na definição de objetivos, escolha de temas a serem explorados e na metodologia a ser empregada. Esta abordagem, que enfatiza a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, estimula o senso de responsabilidade e pertencimento, resultando em maior motivação e engajamento dos estudantes (LIMA et al., 2021).

Ao serem ouvidos e terem a oportunidade de participar ativamente de seu processo educacional, os alfabetizandos desenvolvem habilidades que serão aplicadas na vida, como pensamento crítico, habilidades de comunicação e autoconhecimento. Essas competências são fundamentais para formar cidadãos conscientes, capazes de compreender, questionar e transformar a realidade ao seu redor (LIMA et al., 2021).

Portanto, o processo de alfabetização não deve ser encarado como um monólogo

em que o professor detém todo o conhecimento e o aluno é um mero receptor passivo. É essencial que os alfabetizandos sejam ouvidos, valorizados e incentivados a participar ativamente de sua trajetória educacional. Dessa forma, não apenas teremos indivíduos alfabetizados, mas também cidadãos prontos para atuar de forma crítica e construtiva na sociedade (LIMA et al., 2021).

De acordo com as ideias propostas por Freire (1996), é fundamental que o educador dê espaço para que os estudantes expressem suas interpretações sobre os textos lidos. Através deste diálogo, é possível sistematizar e ampliar os entendimentos gerados, descobrindo novas perspectivas que talvez não tenham sido evidenciadas pelos leitores devido às suas experiências individuais. Este intercâmbio de conhecimento transforma a leitura em uma atividade dinâmica, participativa e enriquecedora, incentivando diversas discussões em sala de aula e possivelmente em toda a esfera escolar. Proporcionar momentos frequentes de leitura e debate amplia a habilidade do aluno em criar discursos escritos e orais autênticos, evitando que ele seja apenas um replicador de pensamentos alheios.

Nesse sentido, o conceito de conhecimento está atrelado a ideia de emancipação do sujeito. Em seu livro “Educação como prática de liberdade” (1967), Freire trabalha a ideia da emancipação através do conhecimento, dando autonomia ao sujeito e tendo a liberdade como o resultado de uma busca pelo saber.

Os saberes disseminados por Freire se aplicam à EJA ao pensarmos na importância de que os sujeitos da EJA reconheçam sua própria humanidade em sua plenitude, como seres sociais e históricos dotados de capacidades cognitivas, comunicativas e transformadoras. Ao serem levados a consciência de que como sujeitos ativos em suas vidas, são capazes de compreender sua capacidade de sentir, pensar, se comunicar, criar e realizar sonhos afluindo na compreensão de sua própria identidade e singularidade dentro do seu contexto social. Essa reflexão, essa consciência, promove uma liberdade ao passo que nos convida a assumir a responsabilidade por nossas ações e relações, reconhecendo também nossa interdependência e conexão com os demais indivíduos e comunidades ao nosso redor. Essa autonomia nos leva a nos enxergarmos como seres sociais e a pensar e repensar nosso papel enquanto parte integrante dessa sociedade (FREIRE, 1967).

Freire (1996, p. 46) ainda declara:

(...) Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz

de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.

Portanto, a leitura é uma forma privilegiada de transformação no desenvolvimento humano. Mesmo com a evolução das mídias e novas formas de comunicação, a leitura tradicional, especialmente através de livros, mantém sua relevância e importância inigualável na educação e formação de indivíduos (FREIRE, 1996).

De acordo com o entendimento dos especialistas na área, como Bamberger (2002, p. 14):

“as pessoas leem para suprir necessidades específicas”. Estar atualizado com as notícias, aprender uma nova receita, entender como operar um equipamento, conhecer regras de um jogo ou ampliar seus conhecimentos faz parte do processo de desenvolvimento humano”.

O ato de ler envolve um engajamento ativo do leitor, que interpreta o texto com base em suas experiências e no conhecimento prévio sobre o tema. A leitura atende a objetivos e demandas pessoais. Sem habilidades de leitura adequadas, o indivíduo pode encontrar barreiras no acesso a informações e cultura, comprometendo sua inclusão social, dignidade e autodescoberta. No ambiente escolar, a leitura é primordialmente uma ferramenta pedagógica. Para que ela seja eficaz, é essencial que faça sentido para o aluno, atendendo aos propósitos que ele comprehende e valoriza. Deste modo, é vital que a abordagem da leitura na escola esteja alinhada com as práticas sociais e os diferentes propósitos que a leitura afeta na sociedade (BRITTO, DI GIORGI, 2022).

Assim segundo Freire (1996):

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato como texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encalço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo (FREIRE, 1996, p. 14).

Desafios na escrita, como a restrição vocabular e a dificuldade em expressar argumentos, muitas vezes decorrem da falta de prática regular de leitura. Incorporar a leitura no cotidiano não apenas enriquece a linguagem, mas também fomenta uma compreensão mais profunda dos textos e uma participação mais crítica no universo letrado. É fundamental que a escola promova uma visão holística da leitura, que não se limite apenas aos livros tradicionais, mas que inclua diversos tipos de textos. É essencial compreender que a leitura não se restringe apenas aos livros; ela está em toda parte, até nas ruas que percorremos (TEIXEIRA, 2017).

A habilidade de leitura está profundamente arraigada em nosso contexto individual, sendo crucial valorizar essa base para transcender seus limites. O cultivo de leitores eficazes começa ao considerar o conhecimento prévio que possuem sobre o mundo, reconhecendo que tudo possui significado. Ao ler, estabelecemos conexões com diversos domínios do saber, identificamos palavras, compreendemos contextos e ampliamos nosso horizonte de pensamento. A prática da leitura nas instituições educacionais deve ser intencional, planejada e alinhada aos interesses e desejos dos estudantes. Não se trata apenas de instruir os alunos a ler; é essencial envolvê-los de maneira significativa e democrática nas atividades de leitura. Dessa forma, a abordagem educacional se torna mais eficaz, permitindo que os alunos extraiam o máximo de significado dos textos (TEIXEIRA, 2017).

Nesse universo, em uma abordagem pedagógica ideal, Leite et al. (2016) alerta que é fundamental que os educadores estejam atentos às contribuições e percepções dos alunos sobre os textos. Ao sistematizar e conduzir as ideias apresentadas, o educador também descobre novos significados que podem ter sido omitidos pelos alunos devido às suas próprias limitações. Através desta colaboração, a leitura vai além da mera recitação de textos predefinidos, transformando-se em uma atividade vibrante e democrática, que se estende por toda a comunidade escolar. Enfatizar a leitura e a discussão permite que os alunos desenvolvam habilidades para expressar suas próprias ideias, ao invés de simplesmente reproduzir pensamentos alheios (LEITE et al., 2016).

De acordo com Pereira e Claro (2017, p.32):

A leitura e a escrita são práticas interdependentes que ajudam o aluno a construir conhecimentos, dominar a linguagem e se comunicar de forma eficaz. Cabe à escola garantir que todos tenham acesso aos conhecimentos linguísticos essenciais para uma cidadania plena. Ao a linguagem, os indivíduos tornam-se aptos a interpretar e comunicar em diversos contextos da vida, fazendo-o com entusiasmo e propósito.

Os educadores devem considerar a diversidade linguística, compreendendo profundamente os mecanismos de linguagem e de aquisição linguística. A linguagem é moldada pelo ambiente em que as pessoas estão inseridas, levando-as a adotar dialetos específicos de suas regiões. O papel do professor é, então, orientar os alunos sobre a riqueza da linguagem, suas variações e a diferença entre a linguagem formal e informal (BRISOLA, RIBEIRO, SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

Assim, é inegável que o ambiente social tem uma forte influência no desenvolvimento da linguagem. Embora todos sejam falantes nativos do idioma local,

podem existir diferenças na forma como se escreve ou se expressa. Cada comunidade tem sua variedade linguística, que merece respeito e não deve ser considerada errônea (BRISOLA, RIBEIRO, SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

A leitura vai além do simples ato de decodificar palavras. É também um processo interpretativo e compreensivo. A leitura é uma jornada contínua de aprendizagem, e desde cedo, é imperativo cultivar leitores engajados e reflexivos. Os educadores devem orientar seus alunos não apenas na compreensão dos textos, mas também na reflexão, transformação e significados, promovendo um ambiente de aprendizagem coletivo e democrático (BRISOLA, RIBEIRO, SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020).

De acordo com Furim (2019, p. 19), “a leitura é essencial para que as pessoas se conectem, interajam e se relacionem com a sociedade em que estão inseridas”. Ler vai além de simplesmente decodificar símbolos e palavras; envolve também a capacidade de interpretar e compreender o ambiente ao nosso redor. Já estamos predispostos a entender e interagir com o nosso entorno muito antes de sermos introduzidos a uma instrução formal em leitura. Nossa ambiente, seja ele a natureza, os objetos cotidianos ou as mídias digitais, traz consigo mensagens e significados que nos ensinam sobre o mundo. Portanto, ainda que de forma não tradicional, já nos envolvemos em processos de leitura e escrita antes mesmo de começarmos a nossa educação formal.

A habilidade de ler e escrever vai além da mera decodificação e codificação de palavras. Envolve também a capacidade de se envolver criticamente com textos e contextos, algo que muitas vezes não é enfatizado no ambiente educacional tradicional. A leitura crítica nos permite questionar, analisar e refletir sobre as informações que recebemos, tornando-nos participantes ativos e informados na sociedade (GONÇALVES et al., 2019).

FREIRE (1989, p. 7) afirma:

Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Adernais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou “astutas”, negando de vez a pretensa neutralidade da educação.

Segundo Freire (1989), valorizar o contexto cultural em que um aprendiz se encontra é vital. Começar com essa base cultural e então expandir o conhecimento pode

ser uma ferramenta poderosa para a autoemancipação do indivíduo. Uma biblioteca comunitária, mais do que um simples local de armazenamento de livros, deve ser um espaço dinâmico de aprendizado e cultura, contribui para a promoção de uma leitura que relaciona texto e contexto, contribuindo também para uma participação mais ativa dos cidadãos nas transformações da sociedade. A educação de jovens e adultos requer um entendimento profundo sobre a natureza da escrita, da linguagem e de como elas interagem com o ambiente do leitor e do escritor. Esta educação deve focar na conexão entre entender o mundo ao redor e interpretar as palavras.

O modelo de educação baseado nas ideias de Paulo Freire (1996) defende uma abordagem mais personalizada e centrada no aluno, focando nas necessidades educacionais de indivíduos adultos. É vital considerar o papel ativo do aluno adulto no processo de aprendizagem, valorizando suas experiências, cultura e capacidade de influência no mundo ao seu redor. No contexto da educação para jovens e adultos, cada pessoa tem potencial para aprender, o educador precisa enxergar o aluno a partir de suas capacidades, habilidades e competências, sugerindo que a educação deve ser relevante e baseada na realidade dele.

Portanto, o ensino para jovens e adultos deve ser fundamentado em uma abordagem crítica, que permita ao aluno desenvolver sua consciência. Esta pedagogia deve incorporar elementos da vida real do aluno, como trabalho, interações sociais, opiniões e valores. A noção de que cada indivíduo tem a capacidade de compreender e interpretar o mundo através da escrita é uma perspectiva defendida por muitos educadores, inspirada por pensadores como Paulo Freire. Quando os estudantes são encorajados a construir seus próprios conhecimentos, eles se tornam mais capacitados para defender seus direitos e exercer sua cidadania de forma ativa. Um aluno que é incentivado a pensar, a transformar e a inovar torna-se independente, curioso e apto a investigar (FREIRE, 1996).

Ao estabelecer conexões entre novas informações e conhecimentos prévios, o aluno enriquece sua compreensão. Portanto, os temas envolvidos na sala de aula devem ser relevantes, refletir a realidade e alinhar-se aos interesses dos estudantes. Cabe ao educador criar um ambiente de aprendizagem que fomente o questionamento, o pensamento crítico e a paixão pela descoberta. Ao fazer isso, a educação não apenas prepara os estudantes para os desafios da vida moderna, mas também os capacita a se adaptarem às rápidas mudanças da sociedade contemporânea (FREIRE, 1996).

Soares (2002, p.33) declarou:

[...] um adulto pode ser um analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita tem presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em um lugar, esse analfabeto e de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Jovens e adultos precisam se sentir parte ativa de seu processo de aprendizagem, sendo reconhecidos e valorizados por seus conhecimentos e experiências prévias. Quando isso acontece, eles se tornam mais abertos, comunicativos e abertos para novas ideias e atividades. Isso reforça a noção de que toda pessoa, independentemente de sua idade, merece acesso à educação e tem o potencial de aprender, perceber-se como parte ativa da história e agir de acordo com essa consciência(SOARES, 2002).

Paulo Freire (1996) enfatizou a importância de conectar a leitura com a realidade vívida, em vez de reduzir a alfabetização a um mero processo de decifrar símbolos. Para ele, a linguagem e as vivências cotidianas se entrelaçam, transformando-se mutuamente. Na visão de Freire, a alfabetização é mais que um ato educacional; é um ato político de emancipação. O educador não é alguém que simplesmente transmite informações, mas sim um facilitador na jornada de aprendizagem do aluno.

Este, por sua vez, é o protagonista, utilizando sua linguagem e conhecimentos prévios como base. Essa abordagem permite ao indivíduo desenvolver uma compreensão crítica do mundo ao seu redor e se posicionar ativamente contra desigualdades, fortalecendo seu papel como cidadão ativo na sociedade.

CAPÍTULO 2

DESAFIOS PARA O CAMPO DA EJA NA CONTEMPORANEIDADE

O contexto atual da EJA no Brasil é caótico, infelizmente não há priorização da EJA nas políticas educacionais recentes, especialmente após 2016, que sugere um possível processo de desescolarização, ou seja, refere-se ao processo no qual a instituição escolar perde sua importância ou é desvalorizada dentro do contexto educacional. Esse fenômeno pode ser ocasionado por diversos motivos, como a falta de priorização da educação formal nas políticas governamentais, mudanças nas abordagens educacionais que destacam a aprendizagem fora do ambiente escolar, ou até mesmo a percepção de que a escola não está cumprindo eficazmente suas funções. Essa tendência sugere um afastamento do modelo tradicional de ensino formal, o que pode acarretar consequências significativas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), já que essa modalidade frequentemente depende da estruturação e do apoio proporcionado pelo sistema escolar.

A negligência em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA) conduz à sua dependência de ações filantrópicas. Por exemplo, essa dependência refere-se à necessidade dessa modalidade educacional recorrer a iniciativas de caridade ou doações para preencher lacunas deixadas pela ausência de investimento público ou institucional.

Por exemplo, certas instituições que oferecem programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) podem depender de doações de livros, materiais didáticos, equipamentos e até mesmo de recursos financeiros provenientes de organizações filantrópicas para viabilizar suas atividades educacionais. Em alguns casos, projetos de EJA são mantidos por instituições benfeitoras ou organizações não governamentais, que fornecem assistência financeira ou logística para o funcionamento das aulas e atividades educativas.

Essa dependência de ações filantrópicas pode acarretar inconsistências na oferta educacional, uma vez que os recursos podem ser limitados e não assegurar uma continuidade adequada do programa. Além disso, pode gerar uma situação de fragilidade financeira e operacional para as instituições de EJA, pois ficam sujeitas à disponibilidade e generosidade das doações, sem contar com uma fonte de financiamento estável e sustentável. Frequentemente, essas doações são realizadas por grupos bem-intencionados, mas sem a devida formação e sem garantias de continuidade educacional. Anteriormente focada na preparação para o mercado de trabalho, a EJA, atualmente, muitas vezes se limita à busca pela certificação, seja por meio de exames específicos ou de ensino à

distância.

O Caderno PNA, documento oficial da PNA, carece de diretrizes específicas para a EJA, comprometendo a eficácia das políticas públicas de alfabetização para esse público. A análise do caderno revela incongruências nos dados sobre analfabetismo funcional, omite iniciativas relevantes das últimas décadas e apresenta uma seção superficial sobre o Programa Brasil Alfabetizado, comprometendo a avaliação do programa e a formulação de políticas eficazes.

A abordagem limitada da PNA à alfabetização na EJA destaca a necessidade de uma atenção mais profunda e comprometida com esse desafio educacional, buscando estratégias específicas para atender às particularidades desse público.

O documento da PNA destaca a intenção de desenvolver materiais didáticos para a alfabetização em ambientes formais e não formais. No entanto, a disparidade numérica entre os alunos na EJA e o total de analfabetos sugere preocupações sobre a eficácia da PNA, perpetuando a exclusão de muitos que frequentaram a escola sem obter educação específica.

A aprendizagem da escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é influenciada positivamente pela consciência fonológica. Este termo se refere ao processo em que um indivíduo tem vantagens ou melhorias em sua capacidade de compreender e manipular os sons da fala em palavras, sílabas e fonemas. Essa habilidade pode resultar em um melhor desempenho em tarefas relacionadas à linguagem, como leitura, escrita e compreensão.

Por exemplo, uma criança com uma consciência fonológica bem desenvolvida pode encontrar mais facilidade em identificar os sons individuais em palavras, segmentar palavras em suas partes sonoras (sílabas ou fonemas) e manipular esses sons para formar novas palavras. Essas habilidades são cruciais para a alfabetização, pois auxiliam a criança a compreender a correspondência entre os sons da fala e as letras escritas, facilitando assim o processo de aprendizado da leitura e escrita.

Portanto, quando se diz que alguém é "beneficiado pela consciência fonológica", indica-se que essa pessoa possui um desenvolvimento sólido nessa habilidade, o que pode contribuir de maneira positiva para seu desempenho em atividades relacionadas à alfabetização e linguagem, requer uma abordagem mais ampla, conectada ao desenvolvimento comunitário e questões econômicas. A compreensão expandida da alfabetização, alinhada às aspirações dos alunos, é crucial. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é apresentado como uma oportunidade para obter certificação, mas questionamentos sobre sua correlação com a

redução de matrículas na EJA destacam preocupações.

A discussão sobre o currículo na EJA revela limitações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando a marginalização dessa modalidade nas políticas educacionais brasileiras.

2.1. Política Nacional de Alfabetização – PNA

No contexto atual da alfabetização na EJA, enfrentamos desafios fiscais pela Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019), introduzida em abril de 2019, sob a gestão do governo Bolsonaro. Este decreto, de número 9765, delinea a abordagem do governo sobre o tema, e infelizmente tende a deixar na penumbra as questões relacionadas à educação e alfabetização de jovens, adultos e idosos. Em seu conteúdo de 54 páginas, apenas uma é dedicada à alfabetização desses assuntos. Esta breve menção limita-se a apontar as diferenças entre a EJA e a alfabetização infantil, sem aprofundar nas particularidades do processo alfabetizador para os mais velhos. A PNA, assim, evidencia a marginalização da EJA no Ministério da Educação (MEC) e a falta de uma estratégia robusta para enfrentar o analfabetismo e a baixa escolarização da população acima de 15 anos (VIANA, COSTA, CUNHA, 2022).

Ao observar a EJA no contexto da PNA, nota-se uma evidente falta de priorização desta modalidade nas políticas educacionais recentes, especialmente após as mudanças políticas de 2016, e isso não se restringe apenas à alfabetização. Nos últimos anos, diversas ações impactaram os anos iniciais da EJA. O descaso com a EJA nas políticas educacionais atuais sinalizando um processo de desescolarização. Essa negligência é reforçada pela falta de representação dedicada à EJA dentro da estrutura do MEC. Em consequência, a EJA se vê em uma posição variável, dependendo da frequência de ações filantrópicas, conduzidas por grupos bem-intencionados, porém muitas vezes sem a formação adequada e sem garantias de continuidade educacional. Anteriormente, a EJA era vista como um meio de preparação para o mercado de trabalho. No cenário atual, contudo, limita-se frequentemente à simples certificação, seja por meio de um exame EJA ou por oferta de ensino à distância (VIANA, COSTA, CUNHA, 2022).

O documento oficial da Política Nacional de Alfabetização, intitulado Caderno PNA (BRASIL, 2019), apresenta as diretrizes e interesses desta política, e tem anexado o Decreto n. 9765/2019. Contudo, ao analisarmos sua abordagem em relação à EJA, fica evidente um aparente desinteresse ou invisibilidade sobre a alfabetização específica para

jovens, adultos e idosos. A ausência de diretrizes claras para a EJA no Caderno PNA pode comprometer a implementação eficaz de políticas públicas para alfabetização destes assuntos, uma vez que não fornece direcionamentos claros nem confirmados as particularidades inerentes à alfabetização na EJA. Isto pode resultar em práticas alfabetizadoras que, erroneamente, mimetizem abordagens destinadas às crianças (VIANA, COSTA, CUNHA, 2022).

O Caderno PNA, ao abordar a alfabetização, menciona o percentual de analfabetismo e analfabetismo funcional da população brasileira com 15 anos ou mais, e ainda cita pesquisas do Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), atualizado pelo Instituto Paulo Montenegro. Isto destaca que, conforme dados preliminares do INAF Brasil 2018, cerca de 30% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são considerados analfabetos funcionais, uma porcentagem mais expressiva que a apresentada pelo IBGE (BRASIL, 2019, p. 13). Embora o documento demonstre preocupação com os índices de analfabetismo no país e reconheça o desafio da Meta 9 do PNE, não apresenta medidas concretas ou ações planejadas pelo Governo Federal para atingir tal objetivo (VIANA, COSTA, CUNHA, 2022).

A análise dos dados apresentados no Caderno PNA revela incongruências significativas. De acordo com o documento, em 2012 o Brasil tinha uma taxa de 18,3% de analfabetos funcionais, e essa taxa executiva para 16,6% em 2016. No entanto, os números do INAF apresentam um cenário diferente, comparando com 29% da população é composta por analfabetos funcionais (IPM, 2018). Essa divergência de dados entre PNAD/IBGE e INAF não é devidamente esclarecida no documento, deixando lacunas quanto às razões de tais diferenças (VIANA, COSTA, CUNHA, 2022).

Além disso, ao traçar um panorama histórico, o Caderno PNA destaca a integração da EJA na LDB n. 9394/96 e menciona a melhoria do Programa Brasil Alfabetizado em 2003. Entretanto, é notório que há omissões de outras iniciativas relevantes dos últimos trinta anos. Políticas e programas que impactaram diretamente a educação e alfabetização, como a SECADI e a CNAEJA, não são referenciados (VIANA, COSTA, CUNHA, 2022).

A abordagem superficial do Programa Brasil Alfabetizado também é motivo de preocupação. O documento se limita a descrever o programa em termos de seu interesse de promover a alfabetização e elevar a escolaridade de jovens, adultos e idosos. No entanto, não são fornecidos detalhes sobre os resultados alcançados pelo programa ou mesmo sobre sua situação operacional atual no país. Esse tipo de lacuna compromete a compreensão completa do cenário e, consequentemente, a formulação de políticas

públicas eficazes (VIANA, COSTA, CUNHA, 2022).

Na seção dedicada à alfabetização dos indivíduos da EJA, que ocupa apenas uma página, existem aspectos que precisam ser destacados, como os referenciados por Maciel e Resende (2019). Conforme as pesquisadoras, a atenção limitada dada à alfabetização na EJA sugere um foco muito mais voltado para a erradicação do analfabetismo do que para uma abordagem profunda e comprometida do desafio representado pela não alfabetização de milhões de cidadãos brasileiros.

Essa observação de Maciel e Resende (2019) é fundamentada no fato de que o documento declara sobre investigações em experiências bem-sucedidas e políticas fundamentadas em evidências (BRASIL, 2019). Contudo, esses estudos e suas conclusões não são detalhados no documento, especialmente no que se refere à alfabetização de jovens, adultos e idosos. O espaço reduzido destinado à EJA no documento diminuiu a importância desta modalidade educacional. Ademais, Maciel e Resende (2019, p. 130) destacam que a alfabetização é simplificada as competências básicas, como escrever o próprio nome ou ler recados, que são essenciais, mas não os únicos objetivos da alfabetização.

As pesquisadoras Maciel e Resende apontam falhas na abordagem do documento sobre a alfabetização na EJA. Especificamente, elas criticam a escolha de se basear em apenas duas referências, sendo uma delas fundamentada em estudos norte-americanos em inglês. A outra destaca a relação entre a habilidade de escrita e a consciência fonológica. Estas pesquisas, centradas no paradigma fonológico, não abarcam a rica complexidade do ensino para a EJA, negligenciando aspectos sociais, culturais, pedagógicos e linguísticos (MACIEL, RESENDE, 2019).

Além disso, ressaltam a notável ausência da pedagogia proposta por Paulo Freire. Abordar a educação para jovens, adultos e idosos sem levar em conta as contribuições de Freire (1999) é omitir parte essencial da história da EJA. Freire via a alfabetização não apenas como uma ferramenta educacional, mas como um meio de emancipação, conscientização e combate à opressão daqueles que foram marginalizados por não terem acesso à educação. O fato da pedagogia de Freire não foi reconhecido no documento que evidencia uma perspectiva mais superficial e "bancária" da educação, estabelecendo um alinhamento a teorias que não consideram as particularidades da EJA.

Vale ressaltar que, o documento da PNA levanta preocupações sobre como abordará os “jovens e adultos sem matrícula no ensino formal” (BRASIL, 2019, p. 43), que se destacam como o “público-alvo”. A indicação sugere um foco do MEC em ações

de alfabetização fora das estruturas tradicionais de ensino. A PNA, além disso, manifesta intenção de desenvolver materiais didático-pedagógicos para a alfabetização tanto na educação formal quanto na não formal (BRASIL, 2019, p.44). Isto levanta questões: quais são as diretrizes para esse desenvolvimento e quais instituições de educação não formais são o foco?

Quando consideramos a disparidade entre os números, surge uma inquietação: com menos de 3,5 milhões de estudantes na EJA, como a PNA planeja abordar os 11,3 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, sem mencionar os analfabetos funcionais? O objetivo de “erradicar” o analfabetismo, conforme descrito no PNE 2012-2024, parece contraditório se o foco principal não estiver em alunos da EJA, conforme indicado no documento da PNA (VIANA, COSTA, CUNHA, 2022).

Esta abordagem aparentemente limitada da EJA nas políticas educacionais públicas perpetua a exclusão de uma ampla parcela da população. Em muitos casos, esta é uma reexclusão, considerando que muitos alunos da EJA já frequentaram a escola anteriormente, mas não obtiveram uma educação ou certificação específicas. Essa quase omissão da EJA no documento da PNA, juntamente com a dissolução de órgãos como a SECADI e a CNAEJA no MEC, pode resultar em uma falta de recursos e diretrizes para as secretarias de ensino estaduais e municipais. Essa lacuna pode afetar áreas como infraestrutura escolar, materiais didáticos, currículo e métodos de avaliação (VIANA, COSTA, CUNHA, 2022).

A aprendizagem da escrita, embora beneficiada pela consciência fonológica, não se completa apenas pelo método fônico. O ensino que generaliza uma abordagem para todos os aprendizes, sem considerar suas especificidades e os contextos comunicativos e interativos que envolvem o aprendizado, tem limitações específicas. Notadamente, a consciência fonológica não se limita a uma técnica pedagógica (MACHADO, LOPES, 2019).

A alfabetização, especialmente na EJA, precisa conectar-se a múltiplos processos formativos que abordam desde o desenvolvimento comunitário e a conscientização política até questões econômicas, como geração de emprego e renda. Dominar a escrita vai além de simplesmente conhecer o código; é fundamental para a EJA que os indivíduos sejam capazes de navegar confortavelmente por diversas práticas sociais linguísticas em variados contextos. Este entendimento amplia a visão da alfabetização, que não se restringe apenas ao ato de ler e escrever. Mais do que habilidades mecânicas, as práticas de letramento se referem ao uso social da leitura e da escrita, conectando-se às aspirações e

motivações que os alunos trazem para o ambiente de aprendizagem (VÓVIO, 2009).

É essencial promover habilidades como a leitura, a interpretação e a capacidade de produzir diversos tipos de textos. Devem-se abordar diferentes contextos comunicativos e compreender os desafios intrínsecos à escrita, como grafia correta, estruturação de texto, escolha de palavras e uso adequado de classificação. Uma política de alfabetização eficaz deve abranger todos esses aspectos, que são fundamentais para desenvolver leitores e escritores críticos, inovadores e engajados, que vejam a si mesmos como protagonistas de suas jornadas (VÓVIO, 2009).

Embora o respeito ao desafio da EJA seja frequentemente ignorado, é crucial implementar ações que coloquem em destaque na sociedade e nas decisões governamentais. A educação para este público deve ser reconhecida como um direito inalienável e não apenas como uma concessão.

Valorizar as características únicas da EJA, investir na capacitação de educadores, garantir financiamento adequado e entender as motivações do alvo público são aspectos que não podem ser negligenciados (VÓVIO, 2009).

2.2. Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é uma prova aplicada no Brasil, que tem como objetivo aferir as competências, habilidades e conhecimentos de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade adequada. O ENCCEJA é uma alternativa para aqueles que desejam obter a certificação desses níveis de escolaridade (FERNANDES, ALVARENGA, 2020).

Esse exame abrange quatro áreas de conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e Redação. A aprovação em todas as áreas é necessária para a obtenção do certificado de conclusão do ensino fundamental ou médio (FERNANDES, ALVARENGA, 2020).

O ENCCEJA é promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Ele é aplicado uma vez por ano, e sua participação é gratuita. Esse exame é uma oportunidade para aqueles que não conseguiram concluir seus estudos na idade regular e desejam obter a certificação, possibilitando melhores perspectivas educacionais e

profissionais (FERNANDES, ALVARENGA, 2020).

Uma das questões apontadas por Ventura e Oliveira (2020), reside na evidente contradição entre o número crescente de pessoas com 15 anos ou mais fora da escola e a diminuição das matrículas na EJA que se correlacionam com a oferta da certificação pelo ENCCEJA, ao analisarem dados do MEC/Inep/DEED – Microdados Censo Escolar – Elaboração: Todos Pela Educação, Ventura e Oliveira, destacam que:

[...] entre 2008 e 2018, aproximadamente 1.500.000 de matrículas de jovens e adultos desapareceram do sistema escolar brasileiro. Resta pensarmos que garantir o acesso à escolarização da população jovem e adulta está longe de ser uma prioridade (Ventura, Oliveira,2020, p.82).

A trajetória da EJA nos últimos 30 anos a partir de 1990, foi marcada por uma abordagem que valoriza resultados práticos e utilitários, sendo manifesta na multiplicidade de programas e ações que visaram fornecer certificações para os participantes da EJA. Essas iniciativas valorizam o individualismo, a competição e o privatismo, ou seja, incentivam os indivíduos a buscarem seus próprios objetivos de forma competitiva, muitas vezes em detrimento do bem comum e do interesse coletivo (FERNANDES, ALVARENGA, 2020).

A ênfase crescente na certificação na EJA destaca a busca pela utilidade prática dos conhecimentos adquiridos nessa modalidade de ensino. Essa orientação reforça a tendência de transferir a responsabilidade pela educação de adultos para o setor privado, afastando-se do ambiente escolar formal. O direcionamento para a certificação ressalta a importância atribuída à aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na EJA. Isso significa que a finalidade principal passa a ser a obtenção de certificados e diplomas, muitas vezes vinculados diretamente às demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, a utilidade prática e imediata dos conhecimentos torna-se um ponto central, eclipsando outros aspectos educacionais, como o desenvolvimento de habilidades críticas, a formação integral do indivíduo e a compreensão mais ampla do mundo (FERNANDES, ALVARENGA, 2020). Essa abordagem também sugere uma crescente privatização da educação de adultos, afastando-a do contexto escolar formal. Ao enfatizar a certificação e sua relação com as necessidades do mercado, a EJA pode se distanciar do propósito original de oferecer uma educação inclusiva, transformadora e acessível. A transferência para o setor privado pode ter implicações na equidade e na qualidade do ensino, pois a ênfase excessiva na certificação pode relegar outros aspectos educacionais fundamentais a segundo plano. Portanto, o enfoque na certificação na EJA não apenas reflete uma

mudança de prioridades, mas também levanta questões sobre os rumos da educação de adultos, apontando para uma possível reconfiguração do papel do Estado e do setor privado nesse contexto educacional (VENTURA, OLIVEIRA, 2020).

A correlação da EJA com a lógica do capitalismo neoliberal, predominante desde os anos 1990, influenciou significativamente a forma como a educação de adultos foi concebida e implementada (VENTURA, OLIVEIRA, 2020).

Nesse contexto, Ventura e Oliveira destacam que:

As reformas da educação escolar no Brasil nos últimos 30 anos impactaram, também, a Educação de Jovens e Adultos. Além de reiteraram uma EJA secundarizada nas políticas públicas e na escola, fragmentada em vários programas e projetos e aligeirada em seu conteúdo e prática pedagógica, reforçaram os vínculos desta modalidade com os interesses imediatistas do mercado. Em especial, o foco na certificação em massa, enfatizada nos últimos 15 anos (Ventura, Oliveira, 2020, p.86).

Primeiramente essas reformas reiteraram a posição secundária da EJA nas políticas públicas e nas escolas, ou seja, a EJA permaneceu sendo tratada de forma marginal ou menos prioritária em comparação com outros níveis de ensino. Além disso, a EJA foi fragmentada em diversos programas e projetos. Durante os anos 1990, os jovens e adultos desfrutaram de conquistas de direitos nos campos cultural, jurídico, político e educacional, que foram obtidos em momentos anteriores. Nessa década, a articulação em torno da Lei nº 9.394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), reafirmou a consolidação da modalidade EJA, substituindo a antiga denominação de Ensino Supletivo por EJA (VENTURA, OLIVEIRA, 2020).

No período de 2003 a 2006, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, houve um aumento da ênfase nas iniciativas para as políticas públicas da EJA em comparação com os governos anteriores. Isso resultou na criação do Programa Brasil Alfabetizado (FRIEDRICH, 2010), que se desenvolveu considerando três vertentes de aspecto social para a modalidade de EJA. A primeira vertente é o Projeto Escola de Fábrica, que oferece cursos profissionalizantes para jovens de 15 a 21 anos. A segunda é o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), destinado a jovens de 18 a 24 anos que possuem escolaridade acima da 4ª série (atual 5º ano), mas que não concluíram o ensino fundamental e não estão vinculados a algum trabalho formal. Por fim, a terceira vertente é o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (Projeja), voltado para a educação profissional técnica no ensino médio (FRIEDRICH, 2010).

Ainda, segundo Friedrich:

A complexidade da definição dos termos associados à EJA e a caracterização do público desta modalidade fizeram com que uma imensa confusão se instalasse através do tempo culminando em tentativas frustradas de solucionar um problema que parecia emperrar o desenvolvimento do país: a escolarização de jovens e adultos. (FRIEDRICH,2010, p.405)

Nesse sentido, como solucionar o problema da escolarização de jovens e adultos? O governo brasileiro, optou e ainda opta por oferecer certificação em massa a despeito de qualidade de ensino. Assim o ENCCEJA foi criado em 14 de agosto de 2002 e instituído pela portaria nº2.270 do MEC, ficando sua realização delegada ao INEP. O ENCCEJA foi criado no contexto do grande desenvolvimento das “avaliações externas em larga escala” nos anos 1990, devendo servir também como instrumento de avaliação das políticas públicas para a EJA com vistas a melhorar sua qualidade no Brasil (CATELLI JR., 2013, p.722).

Entretanto, como já discutimos acima, o ENCCEJA tem sido algo problematizador na medida em que não está servindo para melhorar as políticas públicas para a EJA, e sim contribuindo para a diminuição de seu número de matrículas. Cabe destacar que a certificação oferecida pelo ENCCEJA não “pressupõe” um adulto consciente de seu papel na sociedade, ela apenas lhe confere uma certidão de “qualificado” para fins de mercado de trabalho (CATELLI JR., 2013, p.722).

Ventura e Oliveira (2020) refletem ainda sobre a redução da oferta escolar na EJA estar correlacionada a ampliação da oferta de certificação, nesse sentido em especial sobre o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

O ENCCEJA é fruto dos interesses econômicos e políticos de setores organizados do alto empresariado brasileiro, e implementado por uma brecha legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (VENTURA, OLIVEIRA, 2020, p. 89).

De 2002 até 2013 o exame passou por inconsistências, que incluíram 2 anos de sua suspensão, não obstante mantém-se efetivo desde 2013 e vem ganhando atenção das políticas governamentais. Conforme destacam Ventura e Oliveira (2020), a partir de meados 2016, com a tomada de poder pela ortodoxia neoliberal, vem crescendo o apoio dos governos e a divulgação do exame nos meios de comunicação.

Dessa forma, o número de inscrições e adeptos do ENCCEJA cresceu, na medida em que o da EJA diminuiu. E se diminui-se a procura por tal modalidade de ensino, por que manter a oferta? O que se percebe é uma tentativa de se precarizar e desqualificar o lugar da EJA. Em 2019, o exame teve o expressivo número de quase três milhões de

inscrições. Em sentido contrário, em diferentes entes da Federação, com a mais completa omissão do MEC, iniciou-se um planejado processo de fechamento indiscriminado de turmas de EJA. (VENTURA, OLIVEIRA,2020, p. 91)

De um lado temos um número expressivo de jovens e adultos que precisam da certificação, dado o contexto mercadológico no qual estão inseridos, e por outro esse mesmo meio de apenas certificar, tira desse jovem a possibilidade da vivência de uma educação de qualidade adaptada à sua realidade. Ainda pode-se mascarar e confundir dado de certificação com efetivo aprendizado e influenciar erroneamente as políticas voltadas a EJA. O ENCCEJA se configurou como uma política do Governo Federal centralizada de certificação para a classe trabalhadora. As reformulações e os momentos de maior ou de menor valorização e visibilidade do exame, expressam as disputas e correlações de força no âmbito do bloco histórico no poder. No entanto, ao ampliar a certificação e elevar os indicadores estatísticos de escolaridade da população brasileira, o ENCCEJA cumpre a sua função e justifica sua existência, segundo os ideólogos do neoliberalismo, defensores dos interesses educacionais do capital. Portanto, por ser coerente com os interesses educacionais do capitalismo neoliberal, hegemonic no país desde os anos 1990, o exame manteve-se no MEC como sistema nacional de avaliação da EJA. Atualmente, sob um governo ultraliberal, sobrepõe-se à própria modalidade, que passa por um momento de profundo desmantelamento no interior do Ministério da Educação (VENTURA, OLIVEIRA,2020, p.91-92).

Não é possível esgotar essa temática e nem tampouco determinar fielmente se o ENCCEJA é bom ou ruim, todavia, ao ser um instrumento que enfatiza a certificação e encoraja os jovens a abandonarem os cursos presenciais, o exame reduz as matrículas e suaviza as responsabilidades dos governos estaduais e municipais em garantir o direito constitucional à educação para jovens e adultos. Isso também implica numa diminuição nos gastos com educação nessa modalidade. Ainda ao adotar uma abordagem tecnicista focada em competências e habilidades e ignorar a diversidade cultural dos estudantes da EJA, o ENCCEJA acaba por limitar a autonomia das secretarias de educação em termos burocráticos, pedagógicos e didáticos (VENTURA, OLIVEIRA,2020, p.91-92).

2.3. A EJA e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC

As limitações do currículo na EJA, são extensas, portanto, é pertinente abordar sucintamente o conceito de currículo e seu impacto nas práticas pedagógicas,

influenciando, assim, a formação dos educandos (ARAÚJO, 2021).

De acordo com Sacristán (2000), o currículo era entendido como um espaço delimitado e organizado de conhecimento, compreendendo os conteúdos que os professores e instituições educacionais deveriam abordar. Em termos simples, tratava-se do plano de estudos estabelecido e imposto pela escola aos professores para ensinar e aos estudantes para aprender. O currículo era concebido como um conjunto de conteúdos específicos a serem transmitidos e assimilados ao longo do processo educacional, sendo definido pela instituição de ensino.

[...] deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem) (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Nesse contexto, há uma prevalência do dever, tanto por parte dos professores em transmitir o conteúdo estabelecido no currículo quanto por parte dos educandos em aprender, criando uma imposição para ambas as partes em "cumprir" o currículo. Observa-se uma rigidez para ambas as partes, na qual os gestores cobram dos docentes, estes cobram dos alunos, e essa abordagem limita o espaço para diálogo e criatividade. Essencialmente, falta flexibilidade para contemplar as particularidades de cada modalidade de ensino (ARAÚJO, 2021).

Sobre isso, ARROYO afirma que:

O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestores como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado (ARROYO, 2011, p. 34-35).

Arroyo (2011) ressalta a natureza inflexível e restritiva do currículo escolar, e a forma como ele limita a criatividade dos educadores. Ele aponta para a sobrecarga que os professores e gestores enfrentam devido à imposição dos conteúdos, avaliações e estruturação do conhecimento em disciplinas e sequências pré-determinadas. Para ele, o currículo simboliza algo opressivo, que é imposto sobre os profissionais da educação sem espaço para discussão ou questionamento. Ao ser percebido como algo inevitável e sagrado, o currículo muitas vezes inibe a inovação e a adaptação às necessidades individuais dos alunos e contextos específicos de aprendizagem. Dessa forma, Arroyo destaca a necessidade de repensar e reformular as práticas curriculares para promover

uma educação mais flexível, inclusiva e centrada no aluno. A elaboração do currículo não está desconectada do viés histórico, nem muito menos do contexto sociopolítico. No entanto, as discussões sobre o currículo abrangem debates sobre os conhecimentos escolares, os processos de ensino e aprendizagem, as transformações desejadas nos alunos, os valores a serem transmitidos e as identidades a serem construídas. É preciso reconhecer a complexidade do currículo e a variedade de aspectos envolvidos em sua definição e implementação.

Sobre isso Moreira e Candau (2007, p. 18):

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Sem pretender considerar qualquer uma dessas ou de outras concepções como certa ou como errada, já que elas refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos, podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Nesse contexto, torna-se evidente a importância de repensar o currículo como um instrumento facilitador, em vez de representar um fardo para docentes e alunos. Especificamente em relação à EJA, as fragilidades do currículo começam pela sua estruturação, que segue a modalidade do ensino fundamental regular, conforme destaca Catelli (2019, p. 314).

Na primeira versão da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), lançada em 2015, foi notório a ausência de qualquer formulação referente à EJA. Para Catelli, ficou evidente que a propostada BNCC não atendia às necessidades do público da EJA. Mesmo que se pudesse argumentar que os conteúdos destinados a todas as pessoas que concluem as diferentes modalidades da Educação Básica deveriam ser uniformes, assegurando a todos os mesmos direitos de aprendizagem conforme os termos da BNCC, é necessário considerar outros aspectos para garantir a equidade. Em primeiro lugar, não havia nenhum

documento que abordasse a singularidade da modalidade levando em conta a diversidade de alunos matriculados nas escolas de EJA em todo o país (CATELLI JR ,2019).

Conforme aponta Catelli Jr (2019, p.315):

Sabemos que não faz sentido reproduzir um mesmo rol de conteúdos desenvolvidos ao longo de anos para crianças e adolescentes, uma vez que estas etapas já não se fazem da mesma forma necessárias para a aprendizagens de adultos, que não precisam aprender da mesma forma que as crianças. A pergunta que deveria ser colocada é: quais são os conteúdos necessários para que adultos avancem em seus estudos e possam ampliar suas perspectivas pessoais e profissionais? Que percurso curricular deve ser construído para tanto, levando-seem conta os diferentes sujeitos da EJA?

Catelli Jr. (2019) reflete sobre a BNCC enquanto documento normativo e sua inadequação aorelegar a EJA ao lugar de simplesmente reproduzir os mesmos conteúdos educacionais projetados para crianças e adolescentes no contexto da EJA. Argumenta-se que as necessidades de aprendizagem dos adultos são diferentes das crianças e adolescentes, e, portanto, o currículo precisa ser adaptado para atender às suas necessidades específicas. Em vez de simplesmente seguir um currículo tradicional, a pergunta relevante seria: quais são os conteúdos essenciais que os adultos precisam aprender para progredir em seus estudos e expandir suas perspectivas pessoais e profissionais? Isso sugere a importância de desenvolver um percurso curricular personalizado que leve em consideração as diferentes características e experiências dos alunos da EJA. Essa abordagem reconhece a diversidade de sujeitos na EJA e busca garantir que o currículo seja relevante e significativo para todos os alunos adultos.

Uma pequena mudança, ocorreu na segunda versão da BNCC, não obstante essa mudança foi superficial e não se pode dizer que por si só tenha feito mais bem do que mal. Na segunda versão da BNCC, lançada em abril de 2016, houve algum esforço para incluir a EJA no texto curricular. Entretanto, a solução encontrada foi bastante artificial. Onde antes se lia “crianças e adolescentes”, passou a figurar “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. Na prática, essa inclusão só ampliou um problema já existente, pois tornou ainda mais homogêneo o currículo, desconsiderando qualquer especificidade da Educação de Jovens e Adultos (Catelli Jr,2019,p.315).

Após os vários questionamentos sobre a primeira versão ter esquecido de mencionar a educação de jovens e adultos, a solução que se apresentou em 2016 foi um tanto preguiçosa, quiçá desastrosa, pois ao apenas incluir “jovens e adultos” e novamente nada se abordar sobre as especificidades desse público-alvo, pretendeu-se homogeneizar o currículo da educação básica. Na terceira versão da BNCC para o Ensino Fundamental,

a EJA deixou de ser mencionada novamente, indicando que este documento não se aplicaria a esta modalidade. Com isso, a Base parece reconhecer a sua inadequação para a modalidade, sem realizar, contudo, qualquer outra proposição, tornando a EJA ainda mais marginal, uma vez que ela nem mesmo se insere no conjunto das políticas educacionais para a Educação Básica (Catelli Jr,2019, p.316).

Catteli Jr. (2019) ainda aponta que em abril de 2018, uma versão revisada da BNCC para o Ensino Médio foi divulgada, seguindo o mesmo padrão observado na última versão para o Ensino Fundamental: a total omissão da EJA. Embora o texto introdutório faça uma breve menção às diferentes modalidades, ao longo das propostas elaboradas para as áreas e disciplinas curriculares, a EJA não é mais mencionada.

A reflexão sobre a fragilidade na construção do currículo da EJA levanta questionamentos relevantes sobre o papel e o posicionamento dessa modalidade no contexto das políticas públicas educacionais. A complexidade da discussão envolve não apenas as características do currículo da EJA, mas também suas conexões com as fragilidades presentes nas políticas educacionais brasileiras em geral (SOUZA, DANTAS, CONCEIÇÃO, 2021).

Em primeiro lugar, requer questionar o lugar da EJA frente às políticas públicas. A falta de visibilidade e formulações específicas para essa modalidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desde sua primeira versão, evidencia a inadequação do currículo às necessidades desse público. As tentativas tímidas de inclusão da EJA na BNCC, marcadas pela simples adição das palavras "jovens e adultos", revelam uma abordagem superficial que negligencia as particularidades e especificidades da modalidade (SOUZA, DANTAS, CONCEIÇÃO, 2021).

Autores como Arroyo e Sacristán destacam quão opressivo e inflexível o currículo é, muitas vezes imposto sobre os profissionais da educação sem espaço para discussão ou questionamento. Essa visão do currículo como algo imutável contrasta com a urgente necessidade de repensar as práticas curriculares para promover uma educação mais inclusiva, abrangente e alinhada à realidade dos educandos da EJA. A falta de adequação do currículo da EJA às necessidades específicas dos adultos em processo de aprendizagem é agravada pela ausência de formulações claras na BNCC. A marginalização dessa modalidade, evidenciada pela omissão nas versões subsequentes da BNCC, reforça a necessidade urgente de reconfigurar o currículo da EJA como um instrumento facilitador (SACRISTÁN, 2000, p. 16; ARROYO, 2011, p. 34-35).

Assim, um caminho viável para superar as fragilidades do currículo da EJA é a

flexibilização e diversificação, apoiando-se nas particularidades dos sujeitos dessa modalidade. Isso implica permitir aos docentes uma maior liberdade quanto aos conteúdos, possibilitando uma abordagem mais contextualizada e alinhada às necessidades específicas dos educandos adultos. Essa abordagem mais flexível e inclusiva, capaz de transformar o currículo da EJA em um instrumento eficaz que atenda verdadeiramente às demandas desse público em processo de aprendizagem (SOUZA, DANTAS, CONCEIÇÃO, 2021).

De acordo com Silva:

A diversidade precisa nortear o currículo da EJA, pois só existe diálogo quando o outro é reconhecido como sujeito de direitos, independente da etnia, opção sexual, religiosa, entre outros. Com isso, o currículo precisa estimular a reflexão em torno dos direitos humanos fundamentais e a criticidade da sociedade desigual e excluente que estamos inseridos, identificando que os discursos em torno da diferença são construídos para dotar alguns sujeitos de poder em detrimento de outros (SILVA, 2020, p.107).

O currículo da EJA requer mais flexibilidade e diversificação, considerando as diferentes características e experiências dos alunos da EJA, garantindo uma educação mais inclusiva e significativa para todos os educandos, independentemente de sua idade ou trajetória educacional (SILVA, 2020).

CAPÍTULO 3

EJA E SEUS SUJEITOS

Um dos autores abordados neste capítulo é Miguel Arroyo, que em sua obra "A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão" (2005), destaca características marcantes do sujeito da EJA. O autor ressalta que, apesar da trajetória da EJA desde seus primeiros passos, o perfil dos alunos permanece praticamente inalterado, composto majoritariamente por população marginalizada, negra e de classes populares. Arroyo afirma que os princípios e concepções que inspiraram a EJA na década de 1960 ainda são pertinentes diante da exclusão, miséria, desemprego e lutas sociais vivenciadas pelos jovens e adultos populares.

Em relação aos dados recentes sobre a EJA no Brasil, destaca-se que a taxa de analfabetismo, o público-alvo da EJA, e a precariedade de suas condições de vida, associada ao desemprego, subemprego e baixos salários, impacta negativamente o processo de alfabetização e escolarização desses indivíduos, que, na maioria, são trabalhadores buscando superar adversidades ligadas às desigualdades sociais.

Apesar das leis e resoluções para ampliar a educação de jovens e adultos no Brasil, o país enfrenta desafios significativos, como baixo investimento em comparação com outras nações. O número de analfabetos, embora tenha diminuído, ainda é notável, indicando que os resultados dos programas educacionais não atingiram os objetivos desejados.

Em suma, as análises indicam que a EJA no Brasil enfrenta desafios profundos, desde a persistência de altas taxas de analfabetismo até a redução significativa nas matrículas e investimentos. A necessidade de repensar e fortalecer as políticas públicas, considerando a equidade e inclusão, é importante para garantir o acesso à educação de jovens e adultos no país.

3.1 Perfil dos Alunos Matriculados na EJA

Miguel Arroyo na sua obra "A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão" (2005) apresenta de forma muito objetiva algumas características marcantes do sujeito da EJA. Esse sujeito tem classe determinada. São pessoas excluídas e marginalizadas socialmente. Diversos fatores foram determinantes para que essas pessoas não concluíssem o ensino no tempo regular, alguns tiveram que trabalhar para o próprio sustento ou da família, outros pelo difícil acesso e permanência na escola. O autor é ainda

mais incisivo quando analisa o panorama da EJA de quando ela deu os seus primeiros passos até a estrutura em que se encontra hoje. O perfil dos alunos não teve muitas mudanças. Os corpos que ocupam a EJA são os mesmos, o seja, a população marginalizada, negra: a classe popular. Não houve uma mudança para essa parcela da sociedade. As classes marginalizadas continuam a margem buscando uma ascensão, mas as estruturas da sociedade continuam produzindo desigualdades tal como era há cinquenta, sessenta anos quando surgiu a EJA.

O autor afirma:

A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excluente (ARROYO, 2005, p. 223).

Assim, a EJA no Brasil é frequentada por um público que enfrenta desafios significativos em diversas áreas de suas vidas, como moradia, saúde, alimentação, transporte e emprego. Essas condições precárias, muitas vezes associadas ao desemprego, subemprego, baixos salários e péssimas condições de vida, acabam por comprometer o processo de alfabetização e de escolarização desses indivíduos. Os alunos da EJA, em sua maioria, são trabalhadores que lutam para superar as adversidades relacionadas às desigualdades sociais que estão na raiz do problema do analfabetismo (CARNEIRO et al., 2024).

Nesse contexto, a capacidade de ler e escrever é mais do que uma simples habilidade; é um elemento fundamental na busca pela autonomia e participação plena na sociedade. Historicamente, a falta dessas habilidades tem sido explorada como uma estratégia de controle, onde as elites econômicas buscam manter seus privilégios através do monopólio da educação e do controle sobre o conhecimento (SANTOS, LIMA SOBRINHO, 2023).

A referência à luta de classes indica que a questão da educação e do acesso ao conhecimento é central na dinâmica social. As elites econômicas, buscam manter o controle sobre o conhecimento como um meio de manter a dependência da classe trabalhadora. Portanto, a falta de habilidades de leitura e escrita não é apenas uma deficiência individual, mas também uma peça fundamental em um sistema mais amplo de dominação e desigualdade. Portanto, é necessário destacar a importância de compreender a educação não apenas como um meio de adquirir habilidades, mas como um campo de disputa na construção da autonomia e na superação das desigualdades sociais

(SANTOS, LIMA SOBRINHO, 2023).

3.2 O Analfabetismo por Gênero, Raça Idade

Entre os índices estatísticos da EJA e da Educação, estão os percentuais de analfabetismo. Considera-se analfabeto o indivíduo que não possui a habilidade de ler ou escrever, uma situação historicamente considerada e, infelizmente, marcada por preconceitos. Tal condição é percebida como um obstáculo no processo de emancipação dos indivíduos, especialmente em um mundo onde o conhecimento é um capital cultural essencial para o desenvolvimento da autonomia humana (SANTOS, LIMA SOBRINHO, 2023).

Menezes e Júnior (2023) apresentaram dados significativos em sua pesquisa sobre a taxa de analfabetismo no Brasil, destacando disparidades significativas, principalmente relacionadas a gênero e raça. Para a população com 15 anos de idade ou mais, a taxa geral de analfabetismo é mencionada como 6,9% para homens e 6,3% para mulheres. Esse dado indica que, de modo geral, uma parte significativa da população brasileira nessa faixa etária ainda não possui habilidades de leitura e escrita.

Os autores ainda abordam que existe uma pequena diferença entre as taxas de analfabetismo de homens (6,9%) e mulheres (6,3%), sugerindo que, globalmente, a taxa é um pouco mais elevada entre os homens. Isso pode refletir variações nos padrões educacionais e acesso à educação entre os gêneros (MENEZES, JÚNIOR, 2023).

Há uma disparidade notável quando se analisa a taxa de analfabetismo em relação à raça. A taxa para pessoas pretas e pardas é de 8,9%, mais que o dobro da taxa para pessoas brancas, que é de 3,6%. Isso evidencia uma desigualdade educacional substancial entre diferentes grupos raciais no Brasil. Esses números apontam e ressaltam o panorama da desigualdade educacional no país. As disparidades de gênero e raça na taxa de analfabetismo apontam para desafios persistentes em termos de acesso igualitário à educação (MENEZES, JÚNIOR, 2023).

Em relação à população com mais de 15 anos, nota-se um patamar relativamente inalterado na taxa de analfabetismo, girando em torno de 7,2%, o que representa aproximadamente 13 milhões e 420 mil indivíduos (IBGE, 2019). Adicionalmente, estima-se que 29% destes indivíduos se enquadram como analfabetos funcionais (HADDAD, SIQUEIRA, 2015). Esses dados sinalizam que o Brasil ainda tem desafios a superar para alcançar a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que propõe eliminar

o analfabetismo total e diminuir pela metade a taxa de analfabetismo funcional até 2024 (BRASIL, 2014).

Reis e Machado (2024) em seu trabalho de pesquisa destacaram que houve uma evolução nos índices de analfabetismo ao longo das décadas no Brasil, com uma ênfase particular na significativa redução desses índices. Na década de 1940, a taxa de alfabetismo para pessoas com 15 anos ou mais era consideravelmente mais baixa, atingindo apenas 56%. Esse número contrasta com os 5,6% de analfabetos em 2022, representando uma melhoria considerável. Mesmo com a melhoria ao longo do tempo, a taxa de analfabetismo em 2022 ainda é representativa, atingindo 5,6%, o que equivale a 9,6 milhões de pessoas. Isso sugere que, embora tenha havido progresso, há uma necessidade.

O texto aborda as disparidades regionais, indicando que 55,3% dos analfabetos estão concentrados na região Nordeste, enquanto a região Sudeste possui uma taxa menor, representando 22,1%. Essas disparidades ressaltam a importância de abordagens regionais específicas ao desenvolver políticas educacionais (REIS, MACHADO, 2024).

A pesquisa de Reis e Machado (2024) também aborda as disparidades na taxa de analfabetismo com base na cor ou raça. Em 2022, a taxa de analfabetismo para pessoas brancas com 15 anos ou mais era de 3,4%, enquanto para pessoas pretas ou pardas, esse percentual era maior, atingindo 7,4%. Essa discrepância destaca desafios adicionais enfrentados por grupos racialmente minoritários em termos de acesso à educação.

Os autores concluíram que há um desafio persistente na educação de jovens. Cerca de 18% dos jovens entre 14 e 29 anos não concluem o ensino médio, indicando questões relacionadas ao abandono escolar ou à falta de acesso (REIS, MACHADO, 2024).

A análise demográfica das matrículas na EJA também traz informações relevantes. A maioria dos estudantes nessa modalidade tem menos de 30 anos, sendo que os alunos do sexo masculino representam 55,0% nessa faixa etária. No entanto, acima de 30 anos, observa-se uma inversão, com a maioria das matrículas sendo composta pelo sexo feminino, correspondendo a 58,9%. Essa distribuição etária e de gênero evidencia padrões específicos na participação de diferentes grupos na EJA, o que pode ter implicações em estratégias de atendimento e suporte (RALIO, 2023).

Além disso, a análise destaca a desigualdade social por raça e cor no Brasil, apontando para a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais. Em 2018, a taxa de analfabetismo entre brancos era de 3,8%, enquanto entre pretos e pardos era de 9,1%, conforme dados do IBGE. Essa disparidade ressalta a necessidade de ações e políticas

específicas para enfrentar as desigualdades educacionais e promover a equidade racial. Dessa forma, a análise desses dados contribui para uma compreensão mais abrangente dos desafios enfrentados pela EJA e destaca a importância de políticas públicas voltadas para a promoção da equidade e inclusão no sistema educacional brasileiro (RALIO,2023).

3.3 Alunos Matriculados por Gênero, Raça Idade

Um aspecto relevante ao abordar os desafios da alfabetização na EJA é analisar os números de alunos matriculados nesta modalidade. Conforme informações do Censo Escolar da Educação Básica de 2019, nota-se um aumento de 7,7% nas matrículas da EJA em comparação com 2018, totalizando 3.273.668 estudantes inscritos. Ao considerar apenas essas estatísticas, torna-se evidente que a EJA ainda não alcança uma vasta parcela dos mais de 11 milhões de brasileiros que não estão alfabetizados (INEP, 2020).

Embora os dados sugiram uma melhora na educação brasileira ao longo dos anos, a análise crítica revela que a situação ainda é preocupante. O acesso à educação não garante necessariamente uma melhoria nas perspectivas futuras, especialmente para jovens que enfrentam desafios estruturais e sociais. A "melhora" aparente pode, na verdade, ser ilusória diante da persistência de problemas como a evasão escolar e outros desafios educacionais. Para fundamentar essa análise, o trabalho recorre a dados e índices sociais, contextualizando a situação da evasão escolar e outros problemas educacionais. As concepções teóricas utilizadas buscam proporcionar uma compreensão mais aprofundada desses desafios, permitindo interpretações mais embasadas sobre o panorama educacional brasileiro (REIS, MACHADO, 2024).

A despeito das leis e resoluções destinadas à ampliação do ensino para jovens e adultos no Brasil, o país enfrenta desafios significativos, destacados pela destinação de uma baixa porcentagem do PIB educacional em comparação com nações como Bolívia e Cuba. O relatório do IBGE de 2019 revela que 11 milhões de indivíduos com 15 anos ou mais não eram alfabetizados, indicando um problema persistente. Embora esse número tenha reduzido em 2022, alcançando 9,6 milhões de analfabetos na mesma faixa etária, a discrepância ainda é notável (BÄR, STRIEDER, 2024).

Esses dados evidenciam que, apesar da implementação de programas educacionais, os resultados não atingiram os objetivos desejados. Diversos fatores podem contribuir para essa realidade, como a acessibilidade limitada dos indivíduos aos programas e escolas, altas taxas de evasão, desafios na formação dos professores,

insuficiência de financiamento e outros elementos complexos (BÄR, STRIEDER, 2024).

Outro aspecto destacado é a redução significativa nas matrículas da EJA entre 2018 e 2022, totalizando uma diminuição de 21,8%, chegando a 2,8 milhões de matrículas em 2022. Essa queda aponta para possíveis desafios e obstáculos enfrentados pela EJA, demandando uma análise mais aprofundada das causas e consequências dessa redução (RALIO, 2023).

A reflexão sobre tais questões visa entender as lacunas persistentes no sistema educacional brasileiro voltado para jovens e adultos. A busca por soluções eficazes deve considerar a análise detalhada desses fatores inter-relacionados, aprimorando as políticas educacionais e garantindo a efetiva inclusão e alfabetização da população adulta no país (BÄR, STRIEDER, 2024).

De acordo com pesquisas desenvolvidas por Reis e Machado (2024), em 2020, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), observou-se que, entre as 50 milhões de pessoas com idades compreendidas entre 14 e 29 anos, aproximadamente dez milhões não haviam concluído alguma das etapas da educação básica. Esse cenário indicou uma taxa de abandono escolar de 20% nessa faixa etária. Esses números evidenciam a persistência de desafios relacionados à continuidade e conclusão da educação básica no Brasil, destacando a importância de estratégias e políticas educacionais eficazes para combater o abandono escolar e promover o acesso e a permanência dos jovens na escola.

Reis e Machado (2024) ainda explanaram em sua pesquisa que de acordo com dados do Censo Escolar, entre 2019 e 2020, houve uma migração significativa de estudantes, com cerca de 230 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 160 mil do ensino médio ingressando na EJA. Esse movimento pode ser interpretado como uma busca por alternativas educacionais que atendam às necessidades específicas desses estudantes, indicando desafios ou lacunas nas modalidades tradicionais de ensino.

Além disso, o ENCCEJA emergiu como uma opção relevante para a obtenção do certificado das etapas da Educação Básica. Em 2019, o ENCCEJA registrou um recorde de inscritos, totalizando 3 milhões de participantes. Nas edições mais recentes, em 2020 e 2022 (com a interrupção em 2021 devido à pandemia), o exame continuou a atrair um grande número de inscritos, com 1,7 milhão e 1,6 milhão de pessoas, respectivamente. Esse interesse expressivo pelo ENCCEJA sugere sua importância como meio de certificação para aqueles que buscam concluir etapas da Educação Básica, especialmente na modalidade EJA (REIS, MACHADO, 2024).

Freitas e Vermelho (2023) em sua pesquisa científica realizaram uma análise das estatísticas educacionais, revelando uma tendência preocupante nos últimos anos em relação à EJA. Conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica, em 2017, foram registradas 3.598.716 matrículas na EJA, no entanto, esse número declinou significativamente ao longo do tempo. Em 2021, apenas 2.962.322 alunos foram matriculados, indicando uma redução considerável.

O cenário torna-se ainda mais alarmante quando observamos os dados do Censo Escolar de 2022, publicado em 2023. Nesse ano, as matrículas na EJA caíram para 2.774.428, representando uma redução de aproximadamente 23% no período de 2017 a 2022. Essa diminuição nas matrículas sinaliza um declínio contínuo na procura pela EJA (FREITAS, VERMELHO, 2023).

O entendimento desse declínio vai além da mera redução numérica de matrículas, revelando um processo mais amplo de desmonte. Autores como Rummert e Ventura (2021) destacam que esse processo inclui não apenas a diminuição de matrículas, mas também o fechamento sucessivo de turmas, turnos e escolas que oferecem a EJA, além da redução de recursos destinados a essa modalidade. Essas mudanças indicam um silencioso desmonte da EJA, sugerindo a possibilidade de sua extinção gradual das redes públicas de ensino.

Em concordância com as análises de Rummert e Ventura (2021), torna-se evidente que a EJA enfrenta um processo de enxugamento, levantando questões sobre sua existência e manutenção no contexto das políticas educacionais. Esse cenário suscita reflexões críticas sobre os rumos dessa modalidade de ensino e a necessidade de estratégias eficazes para preservar e fortalecer a EJA como parte integrante e indispensável do sistema educacional.

Braga (2023) em seu estudo, fez uma análise do dossiê intitulado "Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA", coordenado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), em parceria com a Ação Educativa e o Instituto Paulo Freire, oferecendo informações relevantes sobre a situação atual da EJA no Brasil.

Braga (2023), apresentou uma das constatações alarmantes apontadas no dossiê, que foi a forte queda nos investimentos federais destinados à EJA no país. Os recursos disponibilizados para essa modalidade de ensino caíram drasticamente de quase R\$ 1,5 bilhão em 2012 para apenas R\$ 38,9 milhões em 2021. Essa significativa diminuição de verbas reflete uma redução substancial no apoio financeiro destinado à EJA,

comprometendo sua sustentabilidade e eficácia.

Outro aspecto preocupante destacado no dossiê é a acentuada redução no número de matrículas de jovens e adultos na EJA. Em 2011, eram registradas 4,08 milhões de matrículas, enquanto em 2021 esse número declinou para 2,9 milhões, representando uma queda de 27%. Essa diminuição expressiva nas matrículas sugere uma menor procura pela EJA e levanta questionamentos sobre os fatores que contribuíram para esse declínio (BRAGA, 2023).

Além disso, o dossiê revela que o número de escolas públicas que ofertam a EJA também sofreu uma redução significativa. Em 2010, eram 38.769 unidades, e em 2021, esse número regrediu para 27.472, indicando uma diminuição de 29%. A queda no número de escolas disponíveis para oferecer a EJA pode impactar diretamente o acesso dos jovens e adultos a essa modalidade de ensino, limitando suas oportunidades educacionais (BRAGA, 2023).

Diante desses dados preocupantes, torna-se evidente a urgência de repensar e fortalecer as políticas públicas voltadas para a EJA no Brasil. O dossiê destaca a necessidade de ações efetivas para reverter esse quadro desfavorável, garantindo recursos adequados, promovendo estratégias para aumentar a procura pela EJA e ampliando o acesso a essa modalidade de ensino em todo o país (BRAGA, 2023).

Ralio (2023) em sua pesquisa, apresentou uma análise do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2022, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diversos dados apresentados no documento destacam disparidades significativas, particularmente no que diz respeito à EJA.

Um ponto relevante é a discrepância étnico-racial nas matrículas, especialmente na EJA. O levantamento revela que, nessa modalidade, 74,2% dos alunos são pretos e pardos, enquanto apenas 23,8% são brancos. Essa disparidade evidencia desafios consideráveis no acesso e participação equitativa dos diferentes grupos étnicos na educação de jovens e adultos (RALIO, 2023).

O Censo Escolar, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é uma peça fundamental na coleta de informações sobre a educação básica no Brasil, sendo considerada a pesquisa estatística educacional mais relevante do país. Realizado em colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas, abrange diversas etapas e modalidades educacionais (INEP, 2023).

As principais áreas abordadas pelo Censo Escolar incluem: Ensino Regular, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Escolas e classes especiais, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Cursos Técnicos e Cursos de Formação Inicial Continuada ou Qualificação Profissional. O processo de coleta de dados ocorre em duas etapas. A primeira etapa engloba informações sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais escolares em sala de aula. Já a segunda etapa coleta dados sobre o movimento e o rendimento escolar dos alunos ao final do ano letivo (INEP, 2023).

O Censo Escolar é uma obrigatoriedade anual para todas as instituições de ensino, públicas e privadas, no território nacional. Sua regulamentação ocorre por meio de instrumentos normativos que estabelecem prazos, responsabilidades, e procedimentos para a realização do processo de coleta de dados. A finalidade principal do Censo Escolar é fornecer informações para compreender a situação educacional do país, desde níveis mais amplos, como Brasil e unidades federativas, até níveis mais específicos, como escolas. Isso possibilita o acompanhamento da efetividade das políticas públicas por meio de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), taxas de rendimento e fluxo escolar, distorção idade-série, entre outros (INEP, 2023).

Esses indicadores não apenas auxiliam no monitoramento do desenvolvimento da educação brasileira, mas também servem como referência para as metas estabelecidas pelo Plano Nacional da Educação (PNE). Além disso, as matrículas e os dados escolares coletados são fundamentais para o repasse de recursos do governo federal e para o planejamento e divulgação de dados das avaliações realizadas pelo Inep, contribuindo significativamente para a tomada de decisões e políticas educacionais no país (INEP, 2023).

A Tabela 1 fornece informações do INEP sobre o número de matrículas na EJA nos anos de 2022 e 2023. A tabela está organizada de acordo com a modalidade de ensino, distinguindo entre EJA Ensino Fundamental e EJA Ensino Médio, e apresenta uma subdivisão em categorias específicas: Estadual Urbana, Estadual Rural, Municipal Urbana, Municipal Rural, e Estadual e Municipal. Esses dados não só abrangem o panorama nacional, mas também oferecem uma visão mais detalhada, focalizando nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais (INEP, 2024).

Tabela 1. Matrículas realizadas em 2022-2023 na EJA

PAÍS/ESTADO	EJA FUNDAMENTAL	EJA MÉDIO
BRASIL		
Estadual Urbana	190.455	628.031
Estadual Rural	32.589	47.097
Municipal Urbana	679.338	6.641
Municipal Rural	438.394	938
Estadual e Municipal	1.340.776	682.707
RIO DE JANEIRO		
Estadual Urbana	145	671
Estadual Rural	0	24
Municipal Urbana	4.275	11
Municipal Rural	98	0
Estadual e Municipal	4.518	706
SÃO PAULO		
Estadual Urbana	421	1.505
Estadual Rural	144	69
Municipal Urbana	3.131	75
Municipal Rural	3	0
Estadual e Municipal	3.699	1.649
MINAS GERAIS		
Estadual Urbana	787	1.949
Estadual Rural	16	10
Municipal Urbana	1.229	20
Municipal Rural	43	0
Estadual e Municipal	2.075	1.979

Fonte: INEP (2024)

Ao analisar os números apresentados, é possível observar a heterogeneidade na distribuição de matrículas entre as diferentes categorias e estados. A tabela evidencia, por exemplo, que a maioria das matrículas está concentrada nas áreas urbanas, tanto em instituições estaduais quanto municipais. Além disso, há notável variação nos números entre os estados, indicando discrepâncias regionais (REIS, MACHADO, 2023).

Esses dados são de extrema importância para uma compreensão aprofundada da participação na EJA, permitindo uma análise detalhada das dinâmicas educacionais em diferentes contextos. A disparidade entre as categorias e estados destaca a necessidade de políticas educacionais mais específicas e direcionadas a grupos e regiões específicas, visando aprimorar a eficácia e a equidade da EJA em todo o país (REIS, MACHADO, 2023).

CAPÍTULO 4

OS SUJEITOS DA EJA NO IESA

Serão exibidos a seguir os resultados e a discussão derivados do estudo, incluindo suas análises e interpretações em relação às variáveis previamente identificadas como prognósticas para o motivo da evasão escolar. Além disso, são abordadas as razões subjacentes à persistência dos estudantes da EJA em prosseguir com o processo de aprendizagem.

4.1 Perfil dos estudantes

Os dados a seguir, foram coletados no questionário aplicado com alunos do Colégio IESA. Com base nos dados coletados e registrados conforme o Anexo 2, baseado, Tabela 2, dos 10 entrevistados, 2 são do sexo masculino e 8 são do sexo feminino. Notavelmente, as mulheres emergem como o grupo mais impactado, representando 80% do total de indivíduos matriculados na EJA, enquanto os homens compõem 20% desse contingente. Essa distribuição evidencia uma predominância significativa de mulheres entre os participantes envolvidos no estudo.

Os dados coletados revelaram que os estudantes do sexo masculino matriculados na turma da EJA do Colégio IESA estão na faixa etária entre 40 e 45 anos, enquanto as estudantes do sexo feminino têm idades entre 60 e 77 anos. De acordo com Souza e Barboza (2024), no que diz respeito às matrículas de indivíduos com sessenta anos ou mais, realizadas no Brasil, observa-se uma predominância significativa do sexo feminino, totalizando 58,6% desse grupo. Isso significa que, entre as pessoas com sessenta anos ou mais que estão matriculadas, a maioria é composta por mulheres, representando uma parcela significativa dessa faixa etária no âmbito educacional. Essa predominância pode indicar diferentes padrões de busca por educação ou participação ativa das mulheres nessa faixa etária no processo educacional. Esses dados podem servir como base para análises mais aprofundadas sobre as tendências de matrícula em determinadas faixas etárias e os fatores que influenciam a participação no sistema educacional em idades mais avançadas.

4.2. Os Sujeitos da EJA e seus Processos de Escolarização

A pesquisa revelou que os motivos pelos quais os entrevistados abandonaram os

estudos são diversos. Um dos entrevistados abandonou o estudo por ter que optar em casar-se. Outro estudante apresentou dificuldades nos estudos e por esse motivo abandonou a escola. Uma das entrevistadas engravidou quando adolescente e optou em cuidar das demandas da maternidade e não estudar. Um dos entrevistados abandonou a escola por ser longe de sua residência. Outro entrevistado nunca frequentou a escola. E por fim, quatro dos entrevistados tiveram que trabalhar, não conseguindo conciliar os estudos e o trabalho.

Souza e Barbosa (2024) consideraram em sua pesquisa, que o abandono escolar entre os jovens é grave e comum, sendo a necessidade de trabalhar o motivo predominante, de acordo com pesquisas, o que coincide com a nossa. Em muitos casos, jovens precisam ingressar no mercado de trabalho para contribuir financeiramente em suas famílias, atendendo às demandas econômicas imediatas. Essa pressão econômica muitas vezes supera o valor percebido da educação formal.

Além disso, embora não tenha aparecido na presente pesquisa, a falta de interesse em estudar é outra razão significativa para o abandono escolar. Fatores como métodos de ensino desatualizados, falta de relevância percebida no currículo e desmotivação podem influenciar negativamente o engajamento dos alunos. Outros motivos incluem problemas de saúde mental, dificuldades de aprendizado não abordadas e questões sociais, como bullying (SOUZA, BARBOSA, 2024).

No caso das mulheres, a gravidez é uma preocupação adicional que contribui para o abandono escolar. A responsabilidade associada à maternidade muitas vezes torna desafiador conciliar os estudos com as demandas familiares. Além disso, a obrigação com os afazeres domésticos é outra barreira, especialmente em contextos culturais onde as mulheres são tradicionalmente responsáveis pelo trabalho doméstico (SOUZA, BARBOSA, 2024).

Os dados coletados, conforme apresentados na Tabela 5 (Anexo B), indicaram que as idades nas quais ocorreram as evasões são diversas. Três dos entrevistados abandonaram a escola aos 7, 10 e 12 anos, respectivamente. Dois entrevistados abandonaram a escola aos 13 anos e dois aos 14 anos. Ademais, dois entrevistados não se recordam da idade em que deixaram de frequentar o ambiente escolar.

Dias, Souza e Ferreira (2023) ressaltam em seu trabalho que 52,1 milhões de brasileiros não concluíram o ensino fundamental, e 19,2 milhões possuem o ensino médio incompleto. Diante desses números, destaca-se a importância da expansão da oferta da EJA em todo o país.

De acordo com dados apresentados na Tabela 6 (Anexo B), sete indivíduos entrevistados retornaram aos estudos de 38, 43, 45, 57, 58, 66 e 69 anos, respectivamente. Dois dos entrevistados retomaram as aulas aos 74 anos e um dos entrevistados não se recorda com qual idade retomou os estudos.

A pesquisa revelou que cinco dos entrevistados retornaram aos estudos para a busca incessante do conhecimento e aprendizado. Dois dos entrevistados foram incentivados pelo cônjuge e por familiares. Dois dos participantes desta pesquisa retomaram os estudos em busca de independência e autonomia, buscando melhores oportunidades de emprego.

Espinhará e Cavalcante (2021) concluíram em sua pesquisa que a maioria dos jovens e adultos que permanecem na EJA no Brasil são homens e mulheres, com idade superior a 30 anos. No contexto familiar, alguns deles já constituíram família, sendo oficialmente casados e com filhos, enquanto outros coabitam com seus parceiros sem formalização matrimonial. Ao delinear o perfil desses estudantes, observa-se que a grande maioria desempenha atividades remuneradas, evidenciando uma notável determinação em frequentar a escola mesmo após uma exaustiva jornada de trabalho.

A análise dos dados coletados revela que esses jovens e adultos retornam à escola motivados pela crença de que os estudos podem abrir caminho para alcançar objetivos pessoais, tais como progresso no trabalho, autonomia e contínuo aprendizado. Em outras palavras, esses alunos nutrem grandes expectativas e enxergam na educação e na escola oportunidades de aprimoramento em suas vidas, vislumbrando, por meio de sua formação escolar, a possibilidade de conquistar melhores oportunidades de emprego, entre outros benefícios (ESPINHARA, CAVALCANTE, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, os resultados e a discussão deste estudo proporcionaram uma análise das variáveis para o abandono escolar, bem como das razões que impulsionam a persistência dos estudantes da EJA.

Ao examinarmos o perfil dos estudantes, destaca-se que, dos 10 entrevistados, 80% são mulheres, evidenciando uma representação significativamente maior desse grupo na EJA. A faixa etária variada entre 40 e 77 anos ressalta a diversidade de idades entre os participantes, com a predominância de mulheres, especialmente na faixa etária acima dos 60 anos.

As razões para o abandono escolar revelam uma multiplicidade de desafios enfrentados pelos estudantes. A necessidade de trabalhar é o motivo predominante, alinhado com pesquisas anteriores que apontam a pressão econômica como uma força significativa na decisão de abandonar os estudos, especialmente entre os jovens. A falta de interesse em estudar, dificuldades de aprendizado não abordadas e questões sociais, como gravidez precoce, também foram destacados como fatores influentes.

Contudo, é encorajador observar que alguns entrevistados decidiram retornar aos estudos em idades avançadas, destacando a importância da EJA na promoção do aprendizado ao longo da vida. As motivações para esse retorno incluíram a busca incessante por conhecimento, incentivo de familiares e cônjuge, bem como o desejo de independência e melhores oportunidades de emprego.

Assim, o abandono escolar não se revela apenas como uma questão pedagógica, mas uma influência de fatores econômicos, sociais e individuais. Requer melhorias em desenvolvimento de políticas públicas e práticas educacionais que visem aprimorar a oferta e a eficácia da EJA, reconhecendo e abordando as diversas barreiras enfrentadas por esses estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, M. S.; SANTOS, C. R. Egressos da EJA no ensino superior e a política de cotas da UERJ: entre desafios e potencialidades. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, 2020.
- ALVES, M. R.; RODRIGUES, V. D.; SOARES, W. D.; JUNIOR, R. S. M. Revisão da literatura e suas diferentes características. **Editora Científica Digitas**, v. 4, p. 46-53, 2022.
- AMARO, A.; MACEDO, L.; PÓVOA, A. **A Arte de Fazer Questionários. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Metodologias de Investigação em Educação**. Porto: 2005.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. 14 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.
- ARAÚJO, C. W. V. Educação De Jovens E Adultos Na Perspectiva Da Educação Inclusiva/Especial: O Que Ensinar E Para Quê Ensinar?. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 5, p. 136-155, 2021.
- ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, p. 221-230, 2006.
- ARROYO, M. **Curriculum, Território em Disputa**. 5^a ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel González. **Curriculum, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2002.
- Caderno Pedagógico nº 22**. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, Janeiro/2001. MOUP – Porto.
- BÄR, M. V.; STRIEDER, D. M. O cenário educacional dos jovens e adultos da EJA: um olhar para o Brasil e para os países da América Latina e Caribe. **Cadernos de História da Educação**, v.23, n. 7, 2024.
- BARBOSA, C.; SILVA, J.; SOUZA, J. C. Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: Agenda para a nova década. **Revista Tempos Espaços Educativos**, 2020
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSA. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BISINELLA, P. B. G. EJA e Ensino Superior: um estudo sobre trajetórias de egressos e a transição para o ensino superior no município de Caxias do Sul. **Anais da X Anped**

Sul, p. 638-0, 2014.

BÖES, J. C.; MATOS, D. de V.; GUERRA, A. de L. e R. Desafios enfrentados pelos docentes da educação de jovens e adultos na atualidade. **Revista Educação em Páginas**, v. 2, p. e13434, 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: a introdução a pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAGA, M. D. U. É Preciso Conversar Sobre A EJA. Falta De Investimentos, Esvaziamento E O Fracasso Das Políticas Públicas: Os Desafios Que Jovens E Adultos Enfrentam Para Ter Direito À Educação No Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 5, p. 694–720, 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB Nº 5 de 17 de dezembro de 2009. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Congresso. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar 2versão revista. MEC. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE: MEC, mai. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e

dar outras providências. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRISOLA, E. M. A.; RIBEIRO, S. L. S.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Educadores, tecnologias e inovações sociais: Educação na diversidade para a construção da cidadania. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 5, p. 18-31, 2020.

BRITTO, L. P. L.; DI GIORGI, C. A. G. “LEITURA DO MUNDO” E EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE. **Educação & Sociedade**, v. 43, 2022.

CARMO, G. T.; REYS, D.; Brito, M., G. **Educação de Jovens e adultos na contramão da evasão: O enigma da permanência escolar.** Revista Catedra Digital. Disponível em: <http://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/educacao-de-jovens-e-adultos-na-contramao-da-evasao-o-enigma-da-permanencia-escolar/>. Acesso em 12 de fevereiro de 2024.

CARNEIRO, F. S.; AMADO, L. C. F. A.; OLIVEIRA, N. C.; SILVA, C. B.; SOUSA, M. D. C.; GLÓRIA SOARES, L. Educação De Jovens E Adultos: Desafios E Dificuldades. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 56, p. 167-180, 2024.

CARVALHO, A. D. S. M.; CARVALHO, E. F.; ALBUQUERQUE, L. F. S.; ARAUJO, P. Q.; BRITO, B. D. C. F.; MERISIO, V. S.; PEREIRA, J. A. B. Educação de Jovens e Adultos-breve análisedo panorama brasileiro. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. e17211124727-e17211124727, 2022.

CATELLI Jr., R. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n.238, p. 721-744, 2013.

COSTA, A. C. P.; BUGARIM, J. P.; DONDONI, D. Z.; BUGARIM, M. D. C. P. Metodologias Ativas e a Evasão Escolar Na EJA: Uma revisão de literatura. **Revista Portuguesa de Gestão Contemporânea**, v. 1, n. 1, p. 01-21, 2020.

COSTA, C. B.; COSTA, R. M. F. Egressos Da Eja No Ensino Superior: Trajetória De Desafios E Potencialidades. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 16, n. 2, p. 115-143, 2023.

COSTA, M. B. Marcos históricos da educação de jovens e adultos no brasil: o delineamento desta trajetória. **Cultura, Cidadania e Políticas Públicas**, p. 1, 2019.

DI PIERRO, M. C.; VÓVIO, C. L.; ANDRADE, E. R. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.** Brasília: UNESCO, 2008.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição das identidades e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DIAS, H. K. S.; SOUZA, D. C.; FERREIRA, J. S. Evasão escolar na educação de jovens e adultos—Revisão da literatura. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 9, p. 8552-8574, 2023.

ESPINHARA, G. H. F.; CAVALCANTE, M. J. G. Retorno E Permanência Na Educação De Jovens E Adultos (EJA): Motivos E Desafios. **Educação e (Trans)formação**, v. 6, p. 79–95, 2021.

FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, M. V. R.; ALVARENGA, M. S. O ENCCEJA Em Contraponto. **SENPE-Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**, v. 3, n. 1, 2020.

FERREIRA, A. D. S. M.; LOIOLA, E.; GONDIM, S. M.G. Produção Científica em Empreendedorismo no Brasil: Uma Revisão de Literatura de 2004 A 2020. **Gestão & Planejamento-G&P**, v. 21, 2020.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de; FERREIRA, J. G. Práticas dos professores alfabetizadores da EJA: o que fazem os professores, o que pensam os seus alunos? **Educação em Revista**, v. 29, n. 03, p. 177-198, 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FREIRE, S.; FURTADO, J.; LEMOS, M. Educação de jovens e adultos em escolas municipais de Parnaíba: desafios enfrentados por docentes durante a pandemia do COVID-19. **Congresso Brasileiro sobre alfabetização, linguagens e letramentos.** 2022.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida.** – 2^a ed. Ver. Atualizada. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** –

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, E. S.; VERMELHO, S. C. S. D. A educação de jovens e adultos no Brasil Pós-LDB/96: há possibilidades emancipatórias?. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, v. 21, n. 10, p. 17919–17940, 2023.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval.pol. públ.Educ.**, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010.

FURIM, M. M. F. A RELAÇÃO ENTRE A “LEITURA DO MUNDO E LEITURA DA PALAVRA” NO ENSINO DE SOCIOLOGIA: estudo de caso realizado na escola estadual Vitória Furlani. **Revista Eletrônica da Faculdade de Alta Floresta**, v. 8, n. 1, p. 45-55, 2019.

GATTO, C. I. **O processo de definição das diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial.** p.265. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação-Universidade Federal do RioGrande do Sul. Porto Alegre, 2008.

GOMES, M. F. F. A.; FREITAS, M.; MARINHO, P. A permanência escolar na educação de jovens e adultos: uma experiência instituente. **Raízes investigativas II: a gramática da permanênciana educação**, 2022.

GOMES, R. L. R. A trajetória inicial de Paulo Freire: Do desenvolvimento e das tensões do seu método de alfabetização de adultos (1958-1967). **Movimento-revista de educação**, n. 7, p. 33-63, 2017.

GONÇALVES, R. F. G.; NERY, V. C. G. N.; REIS, T. A. B. Da Leitura da Palavra à Leitura do Mundo: do direito à leitura literária na EJA. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 4, n. 08, p. 15-30, 2021.

GOODE, L.; HATT, K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968. HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, n. 14, p. 108-130, 2000 .

HADDAD, S.; SIQUEIRA, F. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF.**, v. 1, n. 2, p. 88-110, 2015.

LEITE, E. C. et al. ALFABETIZANDO JOVENS E ADULTOS NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA E DEMOCRÁTICA. **Revista GepesVida**, v. 2, n. 3, 2016.

LIMA, A. P. M.; MACÊDO, C. K. S.; SOUZA, F. D. C. S.; COSTA JÚNIOR, J. G. B. Paulo Freire e as “40 horas de Angicos”(Rio Grande do Norte-Brasil): fotografia e memória da alfabetização de adultos. **History of Education in Latin America-HistELA**, v. 5, p. e30426-e30426, 2022.

LIMA, M. I.; LUCAS, L. B.; COSTA, P. C. F.; SANZOVO, D. T. Alfabetização científica no contexto da educação de jovens e adultos: uma sequência didática como uma proposta

de intervenção pedagógica. **Revista Valore**, v. 6, p. 1308-1320, 2021.

LUNETTA, A.; GUERRA, R. Metodologia da pesquisa científica e acadêmica. **Revista OWL (OWLJournal)-Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 1, n. 2, p. 149-159, 2023.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F. O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos napróxima década. **Fórum de EJA**, 2017.

MACIEL, F. I. P.; RESENDE, V. B. de. Alfabetização de jovens e adultos na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, v. 1, n. 10, p. 129-133, 2019.

MELLO, R. T. História, memória e vivências: a educação de jovens e adultos no norte de Minas Gerais 1940-1960. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 1, p. 333-334, 2017.

MELLO, R. T.; CAMARGO, M. N. Práticas De Alfabetização Vivenciadas Na Eja No Norte De Minas Gerais-1940 A 1960. **História Da Formação De Alfabetizadoras**, 2020.

MELLO, R. T.; SANTOS, S. Alfabetizadoras da EJA: entre Memórias, Saberes e Viveres (1940- 1960). **Cadernos de História da Educação**, v. 2, pág. 546-566, 2018.

MELO, R. Memórias, saberes e práticas de professoras da EJA (1940-1960). **Educação, Escola & Sociedade**, v. 14, p. e201904-e201904, 2019.

MENEZES, M. C.; JÚNIOR, A. S. C. O estado da arte das pesquisas sobre mulheres negras na alfabetização de jovens e adultos. **Odeere**, v. 8, n. 2, p. 92-120, 2023.

MILLETO, L. F. M.. **Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos:In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - SEEJA**, 1., 2010, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2010.

MORAES, A. C.; SANTOS, R. R.; CHAVES, P. J. S. Contexto e desdobramentos da implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no Ceará: Percepções de sujeitos envolvidos. **Revista Inter-Ação**, v. 47, n. 1, p. 59-72, 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-48, 2007.

MORTATTI, M. R. L.. Alfabetização, política e democracia: impactos do passado em pactos do presente (em defesa de paulo freire como “patrônio da educação brasileira”). **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 5, n. 10, p. 5-32, 2018.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: Formação, Prática Pedagógica e Profissionalidade Docente**. Editora Appris, 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. **Em Busca de Saídas para a Crise das Políticas Públicas de EJA**, 2022 <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>. Acessado em doze de fevereiro de 2024.

NEVES, O. L.; CARVALHO, R. P.; DOURADO, J. C. F. O Professor Como Mediador Na Educação De Jovens E Adultos. **Revista Ilustração**, v. 3, n. 3, p.81-86, 2022.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: EdiçõesLoyola, 1973.

PEREIRA, A. Os sujeitos da EJA e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 273-294, 2019.

PEREIRA, V. A.; CLARO, L. C. A importância da leitura de mundo em Paulo Freire como processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 6, 2017.

PINTO, V. T. A experiência da avaliação institucional na EJA: desafios e possibilidades. **Cadernos do Aplicação**, v. 36, 2023.

RALIO, A. F. **Políticas Públicas Da Educação De Jovens E Adultos: Análise de uma década - 2012 a 2022**. Monografia em Pedagogia. P. 46. Instituto de Biociências-Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro (SP), 2023.

REIS, H. B.; MACHADO, M. G. F. PROJOVEM URBANO Y LA REALIDAD ESCOLAR DE EJA. **Políticas Educativas – PolEd**, v. 17, n. 1, 2024.

RIBEIRO, J. L.; COSTA, D.; CASTRO, L. L. Um estudo exploratório acerca das lacunas da LDB sobre a qualidade de ensino e a má formação dos educadores nas séries iniciais no Brasil. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 6, n. 13, p. 2427-2447, 2023.

ROSA, C. M.; ANNA, S. M. L. SANT’; STRAMARE, O. A. Sentidos de qualidade: vozes de professores e estudantes egressos da EJA no Ensino Superior. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 67, p. 15-37, 2019.

ROSADO, Cristine Tinoco da Cunha Lima. **Vozes não silenciadas de alfabetizandos jovens e adultos e suas repercuções na formação docente**. 2013.

ROVER, O. J. O método científico em Ciências Sociais: dos documentos, questionários e entrevistas à análise de enunciados. **Revista Grifos**, v. 21, n. 32/33, p. 13-28, 2014.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Educação de jovens e adultos da classe trabalhadora: história de luta e resistência frente à negação do direito. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 40, pp. 6-20, 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, D. R.; VIANA, O. S. A. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: da Década de 1940 aos Dias Atuais. **Colóquio do Museu Pedagógico**, v. 1, p. 1271-1285, 2015.

SANTOS, F. R. A Construção Da Identidade Negra Através Da Lei 10.639/2003: os alunos da EJA em debate. **Kwanissa: Revista De Estudos Africanos E Afro-Brasileiros**, v. 5, n. 12, 2022.

SANTOS, Geovania Lúcia. **Educação superior ainda que tardia: impactos e efeitos da educação superior entre adultos egressos da EJA**. 2016.

SILVA, A. B. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos: análise da experiência do município de Itaboraí**. In: JULIÃO, Elionaldo F. (Org.). Em diálogo com a Educação de Jovens e Adultos: questões, reflexões e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-em-dialogo-com-a-educação> Acesso em: 10 fev. 2024.

SILVA, JL da et al. A (QUASE) invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos na Política Nacional de Alfabetização: marginalização e luta pelo direito à educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 716-732, 2021.

SOARES, Leônicio. **Educação de Jovens e Adultos**. DP&A, Rio de Janeiro, 2002.

SOARES, R. R.; LEAL, D. A. A Voz Dos Números: Representações Da Evasão Escolar Na Educação De Jovens E Adultos (EJA) Sob A Perspectiva Das Concepções Hegemônicas E Contra Hegemônicas. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 10, p. e4104135- e4104135, 2023.

SOUZA, J. R.; SANTOS, S. C. M. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa E Debate Em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020.

SOUZA, R. F.; DANTAS, T. R.; CONCEIÇÃO, A. P. S. O Currículo da Educação de Jovens e Adultos e a formação dos sujeitos. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 32, p. 321-338, 2021.

SOUZA, G. C. D. A atualidade de Paulo Freire: no contexto do avanço do neoconservadorismo na educação brasileira. **Paulo Freire em tempos de fake news: edição**, p. 95-104, 2020.

SOUZA, I. F. **Políticas Educacionais E O Acesso, Permanência E Evasão Escolar Na Educação De Jovens E Adultos No Município De Itapeva/SP**. Dissertação de Mestrado (Educação).

p.153. Programa De Pós-Graduação Em Educação Mestrado Em Educação - Universidade Estadual De Ponta Grossa Setor De Ciências Humanas, Letras E Artes. Ponta Grossa (PR), 2023.

SOUZA, L. A.; SILVA, C. C.; SANTOS, V. S. Iniciativas Para Educação De Jovens E Adultos No Estado De São Paulo (1995-2018). **REGRASP-Revista para Graduandos/IFSP-Câmpus São Paulo**, v. 6, n. 1, p. 16-31, 2021.

SOUZA, L. N. D.; BARBOSA, M. E. S. Educação de jovens e adultos – uma educação da resistência. **Educação**, v. 49, n. 1, p. e1/ 1-24, 2024.

TEIXEIRA, C. J. P. O Programa Brasil Alfabetizado e a oferta da modalidade de Educação de Jovense Adultos: Uma entrevista de Carlos José Pinheiro Teixeira para a RCC. **Revista Com Censo:Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 4, n. 2, p. 110-112, 2017.

VENTURA, J.; OLIVEIRA, F. G. R. A travessia do EJA ao Encceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 03, p. 80-97, 2020.

VIANA, M. M.; COSTA, G. B. A.; CUNHA, A. L. S. A política nacional de alfabetização (PNA) de 2019: Algumas reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1012- 1025, 2022.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad: Daniel Grassi. 3^aed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO A

1.1. QUESTIONÁRIO EJA:

- Qual seu nome e idade?
- Quais os foram os principais motivos que levaram você a ter saído da escola?
- Quais memórias você tem da sua primeira vez na escola?
- Você teve alguma dificuldade de aprendizagem no início da sua trajetória escolar?
- Com qual idade você parou de frequentar a escola regularmente?
- O que fez com que você voltasse a frequentar a escola?
- Com qual idade retornou à escola?
- Quais foram seus maiores desafios quando retornou para escola?
- Você ainda tem dificuldade de adaptação com a escola?
 - Como é sua relação com os professores? Você acredita que eles sejam capacitados para exerceressa função?
 - Você consegue dizer como está seu desempenho nas aulas?
 - Como você organiza sua vida pessoal com a sua vida escolar?
 - Você acredita que a EJA é uma boa modalidade de educação?

ANEXO B

1.1 Tabela Geral De Dados Coletados Na Entrevista

Tabela 2. Dados gerais coletados na entrevista

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	FREQUENCIA
Gênero	Homem	2
	Mulher	8
Idade	60	1
	40	1
	58	1
	58	1
	77	1
	73	1
	69	1
	75	1
	45	1
	74	1
Motivo evasão – Ensino regular	Trabalho	4
	Nunca estudou	3
	Gravidez	1
	Casamento	1
	Dificuldade de aprendizado	1
	Localização	1
		1
Idade evasão	07	1
	23	1
	12	1
	13	1
	Não recorda	1
	14	1
	10	1
	13	1
Idade de retorno - EJA	58	1
	38	1
	57	1
	45	1
	Não recorda	1
	69	1
	66	1
	74	1
	43	1
	74	1
Motivo de retorno - EJA	Independência/autonomia	2
	Aprender	5
	Incentivo do esposo	1
	Incentivo de familiares	1

Fonte: O AUTOR

1.2 Tabela de gênero e Idades do Entrevistados

Tabela 3. Gênero e idade dos entrevistados

GÊNERO	Nº DE ENTREVISTADOS	IDADES
Homem	1	40
Homem	1	45
Mulher	1	60
Mulher	1	58
Mulher	1	58
Mulher	1	69
Mulher	1	74
Mulher	1	75
Mulher	1	73
Mulher	1	77

Fonte: O AUTOR

1.3 Motivos da Evasão

Tabela 4. Motivos de evasão dos alunos do IESA

MOTIVO EVASÃO – ENSINO REGULAR	QUANTIDADE DE INDIVÍDUOS ENTREVISTADOS
Casamento	1
Dificuldade de Aprendizado	1
Gravidez	1
Localização	1
Nunca Estudou	2
Trabalho	4

Fonte: O AUTOR

1.4 Idade da Evasão

Tabela 5. Idade no momento da evasão

IDADE DE EVASÃO	QUANTIDADE DE INDIVÍDUOS ENTREVISTADOS
7	1
10	1
12	1
13	2
14	2
23	1
Não recorda	2

Fonte: O AUTOR

1.5 Idade de Retorno a EJA

Tabela 6. Idade de retorno a EJA

Idade de Retorno a EJA	Quantidade de Indivíduos Entrevistados
38	1
43	1
45	1
57	1
58	1
66	1
69	1
74	2
Não recorda	1

Fonte: O AUTOR

1.6 Motivos de Retorno a EJA

Tabela 7. Motivos de Retorno a EJA

Motivo de Retorno a EJA	Quantidade de indivíduos entrevistados
Aprendizado	5
Incentivo do Cônjugue	1
Incentivo da Família	1
Independência/Autonomia	2

Fonte: O AUTOR