

EJA: CAMINHOS INTERROMPIDOS E POSSIBILIDADES DE RECONSTRUÇÃO

YOUTH AND ADULT EDUCATION IN BRAZIL: INTERRUPTED PATHS AND POSSIBILITIES FOR RECONSTRUCTION

Antonia Marai Paulina Barbosa¹

Shirley Karla da Silva²

Josidelia Barbosa Ramos da Silva³

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui o foco central deste artigo, que analisa sua trajetória histórica, desafios estruturais e possibilidades de consolidação como política pública no Brasil. O estudo teve como objetivo identificar os principais entraves à efetivação de uma EJA inclusiva, qualificada e sustentável. A metodologia adotada baseou-se em revisão bibliográfica crítica de caráter qualitativo, com análise de produções acadêmicas publicadas bases como: Google Acadêmico, SciELO e CAPES. Os resultados evidenciaram que a EJA enfrenta elevada evasão escolar, precarização das condições pedagógicas e curriculares, formação docente inadequada e invisibilidade das questões étnico-raciais. Além disso, constatou-se o distanciamento entre as propostas legais e a realidade das práticas escolares, o que compromete o vínculo dos sujeitos com a escola. Constatou-se, entretanto, a existência de experiências pedagógicas exitosas, fundamentadas nos princípios freirianos de diálogo, escuta e emancipação, que apontam caminhos viáveis para uma EJA transformadora. Conclui-se que a superação dos desafios requer investimento político, valorização dos educandos como sujeitos históricos e reestruturação curricular voltada à promoção da justiça social, reafirmando a EJA como direito humano e componente estratégico do sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas educacionais. Inclusão social; Currículo. Pedagogia freiriana.

ABSTRACT: Youth and Adult Education (EJA) is the central focus of this article, which analyzes its historical trajectory, structural challenges, and potential for consolidation as a public policy in Brazil. The study aimed to identify the main obstacles to implementing an inclusive, qualified, and sustainable EJA. The methodology was based on a critical bibliographic review with a qualitative approach, analyzing academic works published in databases such as Google Scholar, SciELO, and CAPES. The results revealed high dropout rates, precarious pedagogical and curricular conditions, inadequate teacher training, and the invisibility of ethnic-racial issues. Moreover, a gap between legal frameworks and school practices was observed, weakening students' engagement with the educational process. Nonetheless, the study identified successful pedagogical experiences grounded in Freirean principles of dialogue, listening, and emancipation, which offer feasible paths for a transformative EJA. It concludes that overcoming current challenges requires political commitment, recognition of learners as historical subjects, and curricular restructuring aimed at promoting social justice, reaffirming EJA as a human right and a strategic component of the Brazilian educational system.

Keywords: Youth and Adult Education; Educational policies; Social inclusion; Curriculum; Freirean pedagogy.

¹ Doutorado pela Universidade Interamericana. Mestrado pela Universidade Leonardo da Vinci; Graduação em Pedagogia (Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás); Graduação em Direito (Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO); Professora SEDUC/GO.

² Mestrado em Educação pela Universidade Leonardo da Vinci. Graduação em Pedagogia Universidade Estadual de Goiás – UEG. Professora SEDUC/GO.

³ Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Campo Grande; Graduação em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Professora SEDUC/GO.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um direito fundamental previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996), destinado à população que não teve acesso à escolarização na idade convencional. Apesar de seu papel estratégico na redução das desigualdades educacionais, o sistema enfrenta desafios estruturais que comprometem sua efetividade e perpetuam exclusões históricas.

Contextos de evasão, infraestrutura precária, formação docente insuficiente e desconexão entre currículo e realidades dos estudantes são apenas algumas das barreiras que impedem a consolidação da EJA como política pública transformadora. Tais obstáculos refletem não apenas limitações operacionais, mas tensões profundas entre as aspirações legais e a concretização pedagógica. A realidade agravada por disparidades regionais e pela descontinuidade de programas governamentais. Diante desse cenário, a questão norteadora deste artigo é: Quais os principais desafios que impedem a consolidação de uma EJA, qualificada e sustentável no Brasil contemporâneo?

Os eixos que orientam esta investigação foi mapear o processo histórico que condicionam o surgimento da EJA no país; analisar os desafios entre normativas e a realidade e a discussão sobre as alternativas teóricas e práticas comprovadas que possam fundamentar a reestruturação das políticas educacionais para jovens e adultos. Metodologicamente, o artigo fundamenta-se em revisão bibliográfica crítica, abrangendo produções acadêmicas recentes indexadas em plataformas como *SciELO* e CAPES. A abordagem qualitativa prioriza a interpretação contextualizada dos fenômenos, permitindo compreender as múltiplas dimensões da crise na EJA.

O presente estudo justifica-se pela urgência de fortalecer o debate acadêmico e político em torno da EJA, considerando que milhões de brasileiros seguem privados do acesso pleno à educação, apesar do respaldo constitucional e legal. Ao evidenciar os entraves históricos, pedagógicos e sociais que dificultam a efetivação dessa modalidade, a pesquisa busca contribuir para a produção de conhecimento crítico que subsidie práticas educacionais mais equitativas e comprometidas com a justiça social. Além disso, compreender os desafios da EJA é essencial para assegurar o direito à educação ao longo da vida, reafirmando o papel da escola pública como espaço de emancipação e dignidade para sujeitos historicamente marginalizados.

PROCEDIMENTO DE PESQUISA

A consecução do presente artigo foi por meio de levantamento bibliográfico, realizado em bases como Google Acadêmico, SciELO e periódicos Qualis, que incluiu artigos, monografias e dissertações. Para Prodanov e Freitas (2013), uma revisão de literatura consistente evidencia o engajamento do pesquisador com os debates contemporâneos de sua área. Além de periódicos e livros, os autores destacam o valor de monografias, dissertações e teses como fontes relevantes. Ressaltam ainda que uma revisão qualificada transcende a compilação de resumos ou a justaposição fragmentada de citações.

Quanto a sua perspectiva trata-se de uma pesquisa qualitativa. Nessa abordagem a investigação prioriza a interpretação contextualizada dos fenômenos, alinhando-se à concepção de Prodanov e Freitas (2013) para quem este enfoque dispensa tratamento estatístico, demandando, em contrapartida, análise interpretativa e atribuição de sentidos. Metodologicamente, conduziu-se uma revisão crítica da literatura, examinando contribuições relevantes para consolidar a base teórica do tema. Como assinalam os referidos autores, a definição do problema de pesquisa exige do investigador um amplo mapeamento de referenciais abarcando relatórios, livros e artigos científicos.

Demo (2000), corrobora ao apontar que o movimento qualitativo questiona a tirania da formalização excessiva, lembrando que o rigor científico se constrói na densidade interpretativa (intensidade), não no volume de dados (extensão). Para o autor abstrair essa lógica é corromper o real e se a ciência demonstra incapacidade de tratá-la, tal obstáculo é de ordem metodológica.

3

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 MARCOS HISTÓRICOS E CONTEXTOS SOCIAIS

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada por avanços, retrocessos e permanências, refletindo os contextos sociais, políticos e econômicos do país. Ademais, a EJA foi historicamente marginalizada nos estudos sobre educação, ganha especialmente visibilidade a partir da década de 1940, quando a educação de adultos passa a ser tratada como um problema educacional específico, desvinculado da educação regular (Xavier, 2019; Ramos, 2021). O início desse processo se dá com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947, considerada o primeiro grande esforço do Estado brasileiro para enfrentar o analfabetismo adulto em escala nacional (Xavier, 2019).

Nesse sentido, corrobora Di Pierro; Joia e Ribeiro (2001, p. 60)

A Campanha de 1947 deu também lugar à instauração no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. Isso só viria a ocorrer no início dos anos 60, quando o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental.

Na década de 1960, a emergência dos movimentos de educação e cultura popular, como o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB), insere a EJA em um contexto de mobilização social e de busca por emancipação política. Nesse período, destaca-se a atuação de Paulo Freire, que propõe uma pedagogia centrada no diálogo, na problematização da realidade e na valorização dos saberes dos educandos, influenciando de forma decisiva a identidade pedagógica da EJA brasileira (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001)

Segundo os autores supracitados, a partir da década de 1960, movimentos como o de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular do Recife, impulsionados pela pedagogia de Paulo Freire, introduziram uma nova abordagem para a educação de adultos, centrada no diálogo, na problematização da realidade e na valorização dos saberes dos educandos. Essas experiências, desenvolvidas por distintos atores sociais com variados graus de ligação ao Estado, refletiam um compromisso com a transformação social. Contudo, com o golpe militar de 1964, esse processo foi interrompido, sendo substituído por programas como o MOBRAL, criado em 1970, que priorizou abordagens tecnicistas e despolitizadas. Essa oscilação entre projetos emancipadores e políticas de controle marca até hoje a trajetória da EJA no Brasil.

Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado. O montante de recursos de que dispunha já havia diminuído muito e o que restava de sua estrutura foi assimilado pela então criada Fundação Educar, que passou a apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, abrindo mão do controle político pedagógico que caracterizara até então a ação do Mobral (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 62 -62).

Melo e Lopes (2005), trazem que a década de 1990 foi marcada pela extinção da Fundação Educar, o que ocasionou um significativo vazio institucional no campo da EJA. Diante dessa lacuna, alguns estados e municípios passaram a assumir a responsabilidade pela oferta de programas voltados a esse público. Nesse período, a trajetória histórica da EJA no Brasil passou a demandar reformulações pedagógicas urgentes, refletindo as transformações sociais e as novas exigências educacionais do país. Nesse contexto, é importante salientar que a redemocratização, a partir dos anos 1980, trouxe de volta à cena os movimentos sociais e a valorização da participação popular. A Constituição Federal de 1988 (CF/88) consagra a educação como direito de todos e dever do Estado, incluindo explicitamente a oferta de EJA para aqueles que não

tiveram acesso à escolarização na idade própria. Portanto, observa-se que legislação da EJA evolui a partir da CF/88, garantindo o direito à educação básica para jovens e adultos. Ademais, posteriormente a LDB (Lei nº 9.394/1996) dedica artigos específicos à EJA, estabelecendo que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996).

A LDB também assegura oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses e condições de vida dos educandos, e prevê cursos e exames supletivos como instrumentos de certificação. Outros documentos normativos que são extremamente relevantes são: O Parecer CNE/CEB nº 05/1997, que define a nomenclatura e os limites de idade para exames supletivos. A Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Assim, é perceptível que LDB e as normativas refletem a necessidade do Estado em garantia do direito à educação ao longo da vida, reconhecendo a EJA como instrumento de inclusão social e redução das desigualdades.

5

A história da EJA no Brasil revela um campo em constante disputa, tensionado entre políticas de controle e iniciativas emancipadoras. O legado de Paulo Freire permanece como referência ética e pedagógica, enquanto a legislação busca consolidar a EJA como direito fundamental. Todavia, persistem desafios estruturais, como a evasão, a precarização e o reconhecimento social da modalidade, que exigem a continuidade do debate acadêmico e o fortalecimento das políticas públicas.

Melo e Lopes (2005) reforçam que a CF/88 em seu artigo 205 e artigo 2º da LDB devem ser compreendidos como um direito fundamental e como instrumento de efetivação da democracia educacional. Portanto, fica evidente que a EJA, historicamente vinculada à educação não formal e aos movimentos sociais, possui raízes na pedagogia emancipatória proposta por Paulo Freire, especialmente nos Círculos de Cultura, os quais ganharam notoriedade a partir da década de 1990. Além disso, a CF/88 inaugura uma nova história para a educação brasileira ao garantir o direito à educação também para jovens e adultos, superando a lógica excludente anterior e reconhecendo a importância dessa modalidade como parte integrante do sistema educacional. A análise da trajetória da EJA evidencia que sua consolidação

depende não apenas de marcos legais, mas do engajamento da sociedade civil, dos movimentos sociais e do compromisso político com a educação como bem público e direito humano.

2.2 DESAFIOS PEDAGÓGICOS DO EJA

O debate acadêmico contemporâneo enfatiza a necessidade de políticas públicas integradas, a valorização da diversidade dos sujeitos da EJA e a superação do estigma da “escolarização de segunda categoria”. Todavia, é necessário destacar que a evasão escolar, a precarização das condições de oferta e a falta de formação específica para educadores permanecem como desafios centrais.

Costa (2013), alude que o EJA passou a ocupar um papel de destaque inédito no cenário educacional contemporâneo, permitindo a implementação de programas e projetos voltados à garantia da educação básica e à qualificação profissional dos sujeitos atendidos por essa modalidade. O interesse crescente pela EJA decorre da necessidade imposta ao indivíduo de enfrentar, por iniciativa própria, os novos desafios políticos e econômicos que emergem das transformações no mundo do trabalho. Dessa forma, o autor defende a importância de conceber um modelo educacional que estabeleça uma articulação entre educação e trabalho, não apenas como preparação para o mercado, mas como uma proposta que compreenda o retorno de jovens e adultos à escola como oportunidade de construção de saberes vinculados às experiências de vida e às realidades cotidianas daqueles que estão inseridos no mundo do trabalho.

Outrossim, é que o cenário atual exige que a EJA se reconecte aos fundamentos pedagógicos propostos por Paulo Freire, os quais rejeitam a concepção bancária de ensino e reconhecem a escola como um espaço que vai além da simples transmissão de conteúdos. Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como um ambiente crítico e criativo, comprometido com a formação de sujeitos capazes de sonhar e construir coletivamente um mundo mais justo. trata-se de afirmar a escola como um espaço de resistência e esperança (Costa, 2013).

Pinto, Santos e Santos (2021), ao analisarem a oferta da EJA na Rede Estadual de Ensino da Bahia, com foco nas escolas localizadas no Território de Identidade do Litoral Sul (NTE 05), refletem sobre os desafios enfrentados por essa modalidade educacional durante o período do ano letivo contínuo de 2020/2021. O estudo que buscou compreender aspectos relacionados à oferta, à organização pedagógica e ao fluxo escolar, assim como identificar os recursos tecnológicos e as estratégias adotadas no contexto do ensino remoto. Os resultados indicam a necessidade de fortalecer a busca ativa dos estudantes e de desenvolver metodologias pedagógicas, tanto digitais quanto analógicas, capazes de manter o vínculo educacional e

promover aprendizagens significativas voltadas à formação cidadã dos educandos. Diante disso, os autores propuseram uma reflexão sobre a identidade dos sujeitos que compõem a EJA na atualidade, bem como sobre os principais desafios vivenciados por esses educandos no ambiente escolar. O estudo ressalta ainda, as possibilidades de fortalecimento de suas demandas dentro e fora do espaço escolar, reafirmando-os alunos da EJA como sujeitos ativos na construção do conhecimento e de seu próprio futuro.

A Educação de Jovens e Adultos tem especificidades próprias dessa modalidade de ensino, uma delas está relacionada ao seu público, uma vez que são pessoas de baixa renda que vivem em condições difíceis, estão desempregadas, subempregadas ou empregadas para sustentar a família. A trajetória escolar desses indivíduos é marcada por interrupções, quando foram excluídos da escola regular em virtude de problemas de diversas ordens, sejam sociais ou econômicas (Costa, Amorin, 2021, p. 2).

A pesquisa de Costa e Amorin (2021) em seu artigo “*Desafios e perspectivas dos alunos da eja na escola contemporânea*” evidencia um aspecto fundamental da EJA: os educandos que retornam à escola não o fazem apenas em busca de certificações, mas, sobretudo, impulsionados pelo desejo de reconstruir seus projetos de vida e de exercer plenamente sua cidadania. Tal perfil aponta para uma compreensão de sujeito que transcende a visão meramente assistencialista ou compensatória da EJA. Esses educandos se reconhecem como portadores de direitos e agentes ativos na construção de seus caminhos, tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

7

Essa concepção está em consonância com a pedagogia freiriana, que entende a educação como um ato político e libertador. Para Freire (2006), os sujeitos da educação são históricos e inacabados, permanentemente capazes de intervir na realidade para transformá-la. Nesse sentido, quando olhamos o aluno de EJA retornar à escola, o jovem ou adulto da EJA expressa não apenas uma demanda por acesso à educação formal, mas o desejo de reescrever sua história com autonomia e dignidade. A escola, nesse contexto, não pode ser reduzida a um espaço de transmissão de conteúdos, mas precisa assumir-se como lugar de sonho, de crítica e de construção coletiva de novos sentidos para o mundo.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (Freire, 2006, p. 44).

Para Costa e Amorin (2021), a EJA tem sido cada vez mais procurada por uma população heterogênea, cujo perfil tem se transformado ao longo do tempo em termos de faixa etária, comportamentos, atitudes e expectativas. São jovens, adultos e idosos historicamente excluídos

do processo educacional, seja pela falta de acesso à escola, pela evasão ou exclusão da educação regular, ou ainda pela necessidade de conciliar trabalho e responsabilidades familiares, como o cuidado com os filhos. Com a alteração da idade mínima para ingresso na EJA, observa-se um crescimento expressivo na demanda por parte de adolescentes e jovens oriundos da escola regular, frequentemente marcados por trajetórias escolares interrompidas, reprovações e abandono. Esses educandos, em grande parte, carregam consigo vivências escolares negativas e representam sujeitos que foram privados, ao longo de suas histórias, do acesso a direitos fundamentais.

Essa realidade evidencia a urgência de se considerar a EJA não apenas como um mecanismo de correção de fluxos escolares, mas como espaço de reconstrução de projetos de vida e de emancipação social. Como aponta Arroyo (2011), os sujeitos da EJA devem ser reconhecidos em sua historicidade e em suas lutas por reconhecimento e dignidade, sendo a escola um espaço de reinvenção do aprender. Nessa perspectiva, a proposta freiriana também se faz presente, ao considerar que a educação deve ser um ato de libertação e conscientização, promovendo o diálogo e a escuta como instrumentos centrais para a transformação das realidades vividas pelos educandos (Freire, 2006).

[...] as turmas da EJA precisam ser vistas como sujeitos sociais e não simplesmente como “alunos” ou qualquer outra categoria generalizante. Por isso a escola e seus profissionais que desejem estabelecer um diálogo com as novas gerações deverão se mexer, sair do lugar! Um dos caminhos apontados é conhecer os jovens e os adultos com os quais trabalham (Arroyo, 2011).

8

Além da questão da idade, a reafirmação do sujeito e integração com o mundo do trabalho, urge abordar sobre étnico-raciais. Nessa conjuntura, corrobora Passos e Santos (2018) que em seu artigo “*A Educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as Potencialidades e os desafios da Prática Pedagógica*” analisaram criticamente a estrutura curricular vigente da EJA, evidenciando sua base majoritariamente eurocêntrica, que historicamente invisibiliza a contribuição e a trajetória da população negra no processo educacional brasileiro. Segundo os mesmos, a invisibilização contribui para o tratamento desigual na escolarização, uma vez que não considera a história e a cultura afro-brasileira e africana como partes constitutivas do currículo. Para eles, a incorporação de conteúdos voltados à educação das relações étnico-raciais, impulsionada pelas lutas do movimento negro, constitui um marco político e pedagógico significativo no enfrentamento das desigualdades raciais e na promoção de uma escola mais inclusiva e democrática.

A partir de uma pesquisa-ação realizada com a participação de coordenadores pedagógicos e professores, os autores discutiram os desafios enfrentados no cotidiano escolar da

EJA, sobretudo em relação à efetivação de práticas pedagógicas antirracistas. O estudo, desenvolvido em uma capital da região Sul do Brasil, demonstrou a urgência de formação continuada para os profissionais da educação, bem como a necessidade de revisões curriculares que contemplem a diversidade étnico-racial como elemento estruturante da prática pedagógica (PASSOS; SANTOS, 2018).

Nas considerações finais de seu estudo, Passos e Santos (2018) destacam os desafios persistentes enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no que tange à implementação efetiva da educação das relações étnico-raciais e do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Apesar da ampliação do debate público sobre o racismo, impulsionado pelos movimentos sociais negros, os autores observam que tais diretrizes ainda carecem de institucionalidade tanto no âmbito da educação básica quanto no ensino superior, inclusive na modalidade EJA. Passados mais de quinze anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, sua implementação permanece limitada e, muitas vezes, depende do engajamento individual e militante de educadores comprometidos com a justiça social.

Os autores propõem, como alternativa concreta, o desenvolvimento de ações didáticas colaborativas e articuladas, que visem à integração orgânica desses conteúdos no cotidiano pedagógico da EJA. Para eles, essa proposta representa uma estratégia para fomentar práticas educativas mais inclusivas e comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial e a superação do racismo estrutural que ainda permeia as instituições escolares (PASSOS; SANTOS, 2018).

RESULTADOS

A análise da literatura evidencia que muitos dos desafios enfrentados atualmente pela EJA têm raízes históricas profundas. A marginalização dessa modalidade, que remonta às primeiras campanhas de alfabetização do século XX, ainda se reflete na baixa prioridade orçamentária, na instabilidade institucional e na fragilidade das políticas públicas voltadas ao segmento. Iniciativas como o MOBREAL, apesar de sua abrangência, foram marcadas por abordagens tecnicistas e despolitizadas, que negligenciaram a formação crítica dos sujeitos. Por outro lado, momentos de avanço, como as experiências influenciadas pela pedagogia freiriana nas décadas de 1960 e 1980, demonstram que é possível construir uma EJA comprometida com a transformação social e com a valorização da diversidade.

Essa perspectiva histórica revela que a consolidação da EJA como política pública não é apenas uma questão técnica ou administrativa, mas envolve disputas simbólicas sobre o papel

da escola, o direito à educação e o reconhecimento dos sujeitos historicamente excluídos. A trajetória da EJA é marcada por tensões entre projetos conservadores e emancipatórios, entre modelos de adequação ao sistema e propostas de ruptura com lógicas excludentes. Compreender os resultados atuais, portanto, exige considerar os ciclos de avanço e retrocesso que moldaram o campo, reafirmando a importância de políticas educacionais que articulem memória histórica, justiça social e escuta ativa das comunidades atendidas.

Fica evidenciado que a EJA no Brasil enfrenta uma série de entraves históricos e estruturais que dificultam sua consolidação como política pública voltada à inclusão social e à transformação das realidades vividas por seus sujeitos. Entre os principais desafios identificados, destaca-se a elevada evasão escolar, frequentemente associada a condições socioeconômicas adversas, longas jornadas de trabalho e experiências escolares anteriores marcadas por fracasso, exclusão e desmotivação.

Segundo dados do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo IBGE em 17 de maio, 7% da população brasileira com 15 anos ou mais ainda não sabe ler e escrever um bilhete simples, o que representa aproximadamente 11,4 milhões de pessoas. Em comparação, no Censo de 2010, a taxa de analfabetismo era de 9,6%, enquanto em 1940, início da série histórica censitária, o índice alcançava 56%. Observa-se, portanto, uma redução progressiva da taxa de analfabetismo ao longo das décadas, embora ainda persistam desafios significativos no enfrentamento dessa problemática (Cambraia, 2024).

10

No entanto, mesmo diante desse cenário, é preciso observar que existe a precarização das estruturas físicas e pedagógicas destinadas à EJA, caracterizada pela ausência de materiais didáticos adequados ao contexto dos educandos, pela formação de turmas multietárias e por horários pouco atrativos, que dificultam a permanência e o engajamento dos estudantes. Soma-se a isso a formação docente insuficiente, sobretudo no que diz respeito às especificidades dessa modalidade, às abordagens críticas e à construção de vínculos pedagógicos baseados no respeito às trajetórias dos sujeitos historicamente marginalizados.

A descontextualização curricular também figura como entrave significativo. Em muitos casos, o currículo não dialoga com as vivências, os saberes prévios e as necessidades concretas dos estudantes, reproduzindo práticas conteudistas e desestimulantes, alheias à realidade dos jovens e adultos que retornam à escola. Além disso, observa-se negligência em relação à diversidade étnico-racial, com baixo investimento em práticas pedagógicas antirracistas e na incorporação de conteúdos que valorizem as culturas afro-brasileira, indígena e popular como parte constitutiva do processo educativo.

Apesar dessas dificuldades, os estudos analisados apontam para a existência de experiências exitosas e alternativas viáveis de superação dos obstáculos mencionados. Tais iniciativas fundamentam-se na pedagogia freiriana, que propõe práticas dialógicas, emancipadoras e comprometidas com a transformação social. Também ganham destaque as contribuições que ressaltam a importância da escuta ativa, do reconhecimento das identidades dos educandos e da articulação entre educação, trabalho, cultura e direitos sociais como pilares de uma EJA efetivamente inclusiva e transformadora.

CONCLUSÃO

A trajetória da EJA no Brasil demonstra que sua consolidação depende de mais do que marcos legais: exige o reconhecimento político e social de sua importância, bem como o engajamento de educadores, gestores e da sociedade civil na construção de um projeto educacional democrático e inclusivo. O levantamento teórico aqui realizado permitiu compreender que os desafios da EJA não são apenas operacionais, mas também estruturais e simbólicos, envolvendo disputas em torno das concepções de sujeito, de conhecimento e de finalidade da educação.

É fundamental que a EJA deixe de ser tratada como um subsistema compensatório ou provisório e passe a ser reconhecida como parte integrante e estratégica do sistema educacional brasileiro. Para isso, é necessário ampliar investimentos, qualificar a formação docente, revisar os currículos e garantir condições dignas de permanência e aprendizagem aos educandos. Reafirmar a EJA como direito humano, como espaço de reconstrução de trajetórias e como possibilidade concreta de emancipação é reafirmar a própria função social da escola pública. Nesse sentido, torna-se urgente retomar os princípios da pedagogia freiriana, compreendendo a educação como prática de liberdade e a escola como território de dignidade, diálogo e transformação.

Portanto, diante da complexidade que envolve a EJA, torna-se imprescindível ampliar os estudos sobre suas especificidades pedagógicas, os impactos das políticas públicas e as trajetórias dos sujeitos que compõem essa modalidade. Investigações futuras podem aprofundar a relação entre EJA, trabalho e tecnologias digitais, bem como analisar experiências inovadoras desenvolvidas em contextos locais. Também é fundamental explorar com mais intensidade as dimensões étnico-raciais, de gênero e geracionais que atravessam a vivência dos educandos, contribuindo para a construção de práticas educacionais mais justas, dialógicas e transformadoras. Assim, o campo da EJA permanece aberto a novas pesquisas comprometidas com a superação das desigualdades e com a afirmação da educação como direito inalienável.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Ed. Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 05/1997. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96**. Não paginado. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pcebo05_97.pdf. Acesso em: 02 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Não paginado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394/1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf#page=8.15. Acesso em: 01 dez. 2024.

CAMBRAIA, José. **Analfabetismo cai, mas atinge 7% dos brasileiros acima dos 15 anos, diz IBGE**. CNN, 17 maio 2024. Não paginado. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/analfabetismo-cai-mas-atinge-7-dos-brasileiros-acima-dos-15-anos-diz-ibge/>. Acesso em: 03 dez. 2024.

12

COSTA, C. G. Desafios da eja em face das transformações do trabalho. **Revista Lugares de Educação**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 90-103, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/16338>. Acesso em: 31 maio. 2025.

COSTA, Danielle Sobral Porto; AMORIM, Antonio. Desafios e perspectivas dos alunos da EJA na escola contemporânea. **Cadernos de Educação Básica**, v. 5, n. 3, p. 25-44, 2020. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/article/view/3051>. Acesso em: 04 dez. 2024.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

Melo, S. M. A. B., & Lopes, E. B. (2005). Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Instituto IESA**, [sl], p. 134-147, 2005.

<https://www.revista.institutoiesa.com/wp-content/uploads/2020/11/12-UM-BREVE-HISTORICO-DA-EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-NOSandra-Maria.pdf>

PASSOS, J. C. D.; SANTOS, C. S. D. A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-28, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/dsQgRT7Lzd7zM84DtrgB6jv/?lang=pt>. Acesso em: 23 dez. 2024.

PINTO, J. C.; SANTOS, C. R. C; SANTOS, A. R. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no litoral sul da Bahia: realidade e desafios no ano contínuo 2020/2021. **Revista Educação e Emancipação**, v. 14, n. 3, p. p.497-522, 28 Dez 2021. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/18213>. Acesso em: 31 mai 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, L. D. Q. (2021). **Educação para jovens e adultos (EJA) no Brasil**: historiando o processo. 2021. 38 f. Monografia - Curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3133/1/Monografia%20Let%C3%A9ria%20de%20Queiroz%20Ramos.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2024.

XAVIER, C. F. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. 2-24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/mZx7pP7TQFrm7vf63TJgkmr/>. Acesso em: 01 dez. 2024.