

IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES DA EJA NA ESCOLA PÚBLICA
IMPLEMENTATION OF YOUTH AND ADULT EDUIMPLEMENTACIÓN DE LAS
DIRECTRICES
DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA ESCUELA PÚBLICACATION
GUIDELINES IN PUBLIC SCHOOLS

Saulo Dias Ramos¹
Izaltino Ferreira Meireles Filho²
Débora Regina de Almeida³
Erivânia Ferreira Queiroz Calu da Silva⁴
Rute Maria de Souza Martins⁵
Raphael Monteiro Leite⁶

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica que reafirma o direito de escolarização de pessoas que tiveram seus estudos interrompidos ao longo da vida, exigindo da escola pública uma organização pedagógica coerente com as trajetórias, tempos e necessidades desse público. Este artigo tem como objetivo analisar como ocorre a implementação das Diretrizes da EJA na escola pública, considerando seus impactos na organização curricular, na gestão escolar, nas práticas pedagógicas, na avaliação e nas estratégias de permanência. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, baseada na análise de marcos normativos que fundamentam a modalidade e em produções acadêmicas que discutem seus desafios contemporâneos. Os resultados indicam que a implementação das diretrizes ainda é marcada por desigualdades entre redes e escolas, com recorrente tendência de reprodução do modelo do ensino regular, muitas vezes com currículo pouco contextualizado, metodologias que não dialogam com a vida adulta e avaliações de caráter classificatório. Também se evidenciam fragilidades institucionais, como baixa integração da EJA ao Projeto Político-Pedagógico, insuficiência de formação continuada específica e ausência de rotinas consistentes de acompanhamento da frequência e de busca ativa, fatores que contribuem para a evasão e para a queda de matrículas observada nos últimos anos. Em contrapartida, experiências e discussões analisadas apontam que a implementação se fortalece quando a EJA é assumida como prioridade pedagógica, com planejamento próprio, currículo significativo, avaliação processual e políticas de permanência alinhadas às condições reais de estudantes trabalhadores. Conclui-se que consolidar as Diretrizes da EJA na escola pública requer compromisso institucional, continuidade de políticas, investimento em formação docente e reorganização do cotidiano escolar, para que a modalidade deixe de ser periférica e cumpra sua função de inclusão educacional e justiça social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Diretrizes educacionais. Escola pública. Implementação. Permanência.

¹Mestrando em Educação UNEATLANTICO.

²Mestrando em Educação, UNEATLÂNTICO.

³Especialização em Educação ambiental com ênfase em Espaços Educativos Sustentáveis Universidade Federal do Tocantins.

⁴Mestranda em educação.uneatlantico.

⁵Mestranda em formação de professores, Universidad del Atlântico (UNEATLANTICO).

⁶Bacharel em Ciências Militares, Academia Militar das Agulhas Negras.

ABSTRACT: Youth and Adult Education (YAE) is a modality of basic education that reaffirms the right to schooling for individuals whose educational trajectories were interrupted throughout life, requiring public schools to adopt pedagogical arrangements consistent with students' experiences, time constraints, and specific needs. This article aims to analyze how YAE guidelines are implemented in public schools, focusing on their implications for curriculum organization, school management, teaching practices, assessment processes, and student retention strategies. Methodologically, this is a qualitative bibliographic and documentary study, grounded in the analysis of key regulatory frameworks that support the modality and in academic literature addressing its contemporary challenges. The findings indicate that guideline implementation remains uneven across education systems and schools, often characterized by the reproduction of regular schooling models, with limited contextualization of the curriculum, teaching approaches that fail to connect with adult learners' realities, and assessment practices that are predominantly summative and classificatory. Institutional weaknesses are also evident, including low integration of YAE into the school's Political-Pedagogical Project, insufficient specific continuing teacher education, and the lack of consistent routines for attendance monitoring and active outreach, which contribute to dropout and to the decline in enrollments observed in recent years. Conversely, the analysis suggests that implementation becomes stronger when YAE is treated as a pedagogical priority, supported by tailored planning, a meaningful curriculum, formative assessment, and retention policies aligned with the real conditions of working students. It is concluded that consolidating YAE guidelines in public schools requires institutional commitment, policy continuity, investment in teacher education, and the reorganization of everyday school practices so that the modality is no longer peripheral and can fulfill its role in educational inclusion and social justice.

Keywords: Youth and Adult Education. Educational guidelines. Public school. Implementation. Retention.

RESUMEN: La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) es una modalidad de la educación básica que reafirma el derecho a la escolarización de personas cuyas trayectorias educativas fueron interrumpidas a lo largo de la vida, lo que exige que la escuela pública adopte una organización pedagógica coherente con las experiencias, los tiempos y las necesidades de este público. Este artículo tiene como objetivo analizar cómo se implementan las Directrices de la EJA en la escuela pública, considerando sus impactos en la organización curricular, la gestión escolar, las prácticas pedagógicas, la evaluación y las estrategias de permanencia. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo de carácter bibliográfico y documental, basado en el análisis de marcos normativos que fundamentan la modalidad y en producciones académicas que discuten sus desafíos contemporáneos. Los resultados indican que la implementación de las directrices sigue siendo desigual entre redes y escuelas, con una tendencia recurrente a reproducir el modelo de la enseñanza regular, con currículos poco contextualizados, metodologías que no dialogan con la vida adulta y evaluaciones de carácter clasificatorio. También se evidencian fragilidades institucionales, como la baja integración de la EJA en el Proyecto Político-Pedagógico, la insuficiencia de formación continua específica y la ausencia de rutinas consistentes de seguimiento de la asistencia y de búsqueda activa, factores que contribuyen a la deserción y a la disminución de matrículas observada en los últimos años. En contrapartida, los análisis señalan que la implementación se fortalece cuando la EJA se asume como prioridad pedagógica, con planificación propia, un currículo significativo, evaluación formativa y políticas de permanencia alineadas con las condiciones reales de estudiantes trabajadores. Se concluye que

consolidar las directrices de la EJA en la escuela pública requiere compromiso institucional, continuidad de políticas, inversión en formación docente y reorganización del cotidiano escolar, para que la modalidad deje de ser periférica y cumpla su función de inclusión educativa y justicia social.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Directrices educativas. Escuela pública. Implementación. Permanencia.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem um peso simbólico e prático enorme dentro da escola pública porque ela conversa com histórias reais de interrupção e retorno: gente que precisou trabalhar cedo, que teve a vida atravessada por cuidados com filhos, por desemprego, por migração, por doença, por cansaço e por uma escola que, muitas vezes, não soube acolher. Por isso, quando a EJA é tratada só como “turno da noite” ou como um caminho rápido para certificação, ela perde aquilo que a torna essencial: a capacidade de reconstruir trajetórias e devolver ao estudante a sensação de que aprender ainda faz sentido não como favor, mas como direito. Esse ponto é central nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que defendem a modalidade como um modelo pedagógico próprio, com finalidades e funções bem definidas, justamente para não reproduzir as mesmas exclusões do ensino regular.

No campo legal, a EJA não é um “projeto paralelo”, ela é uma obrigação do Estado, prevista na Lei nº 9.394/1996, que estabelece a modalidade como destinada a quem não teve acesso ou continuidade de estudos na idade própria e orienta que os sistemas de ensino ofereçam oportunidades adequadas às condições de vida e trabalho desse público. Isso parece simples no papel, mas na rotina escolar a implementação exige escolhas concretas: currículo, tempo, avaliação, acolhimento, gestão de frequência, materiais, estratégias de permanência. O problema é que, sem uma leitura séria das diretrizes e sem um planejamento que assuma a EJA como prioridade, a modalidade fica “pendurada” em soluções improvisadas e aí a escola vira um lugar onde o estudante até entra, mas não consegue permanecer ou se reconhecer.

É justamente por isso que discutir implementação das Diretrizes da EJA é muito mais do que citar documentos: é observar como uma orientação normativa se transforma em prática pedagógica (ou não). O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, disponível no portal do MEC, é um marco porque organiza a EJA como direito e detalha a necessidade de uma proposta que considere os sujeitos, suas trajetórias, funções da modalidade e a relação com o legado da educação popular. Quando a escola toma o parecer como referência viva, ela tende a planejar

com mais coerência; quando ignora, o que acontece é bem previsível: currículo engessado, metodologias infantilizadas, pouca conexão com a realidade e, no fim, evasão.

Nos últimos anos, além do parecer, as orientações operacionais ficaram mais explícitas, principalmente com a Resolução CNE/CEB nº 1/2021, que institui diretrizes operacionais para a EJA em pontos sensíveis do cotidiano escolar, como alinhamento com a BNCC, duração dos cursos, idade mínima, registro de frequência, certificação por exames e organização da EJA mediada por educação a distância. O valor dessa resolução é justamente “descer o nível” da discussão para aquilo que costuma travar a implementação: como a rede organiza a oferta, como a escola registra e acompanha, como planeja a progressão e como evita que a EJA vire um encaixe burocrático dentro da estrutura do ensino regular.

Mesmo com esse arcabouço, a realidade mostra que a modalidade enfrenta dificuldades persistentes e isso não aparece só em percepções: aparece também nos dados oficiais. Uma síntese publicada pelo Inep, ao contextualizar o Censo Escolar 2024, aponta que as matrículas na EJA seguem em queda desde 2018 e que, em 2024, foram registrados 2,4 milhões de estudantes (com a maior parte na rede pública). Quando a matrícula cai de forma contínua, a pergunta inevitável é: que tipo de oferta a escola está conseguindo sustentar e, principalmente, que condições ela está garantindo para permanência e aprendizagem de um público que já chega com a marca de ter sido excluído antes?

4

Na prática, a implementação das diretrizes costuma esbarrar em um ponto delicado: a tendência de manter, na EJA, o mesmo “modelo mental” do ensino regular só que comprimido, acelerado e no turno noturno. O resultado disso é um currículo que não conversa com o mundo do trabalho e com as experiências do estudante, avaliações que punem em vez de acompanhar, e rotinas escolares que não consideram o tempo real do jovem e do adulto. As diretrizes, desde o parecer de 2000, insistem que a EJA precisa reconhecer funções (reparadora, equalizadora, qualificadora) e precisa dialogar com a educação popular; quando isso não acontece, a escola até “oferta” EJA, mas não garante a modalidade como política de justiça social.

A formação docente é outro eixo que determina, de forma silenciosa, se a diretriz vira prática ou fica só como documento. Se a professora não teve formação específica para trabalhar com heterogeneidade de idades, letramentos e histórias escolares, ela tende a recorrer ao que conhece: aula expositiva, material padronizado, exercícios repetitivos e isso, na EJA, muitas vezes reforça a sensação de inadequação do estudante. Implementar diretrizes, nesse sentido, exige investimento em formação continuada que ajude a escola a construir metodologias

contextualizadas, acolhedoras e exigentes na medida certa, sem infantilizar o adulto e sem transformar o processo em uma corrida por conteúdo. É nesse ponto que a gestão escolar também pesa: quando a EJA não entra no planejamento institucional, não entra no PPP, não entra na prioridade formativa, ela vai sendo empurrada para a margem.

Diante disso, este artigo se propõe a analisar a implementação das Diretrizes da EJA na escola pública, discutindo como esses referenciais normativos se materializam (ou se fragilizam) na organização curricular, na gestão escolar, nas práticas pedagógicas, na avaliação e nas estratégias de permanência. A intenção, aqui, é tratar implementação como processo vivo: olhar para o que as diretrizes afirmam, reconhecer o que os dados recentes indicam sobre a modalidade e sistematizar caminhos possíveis para aproximar norma e cotidiano, de modo que a EJA deixe de ser oferta residual e se fortaleça como direito efetivo. Todo esse debate se ancora no marco do Conselho Nacional de Educação, que consolida as diretrizes, e em evidências públicas recentes sobre o cenário da modalidade

MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa e delineamento de pesquisa bibliográfica, por entender que o objetivo central do artigo analisar a implementação das diretrizes da EJA na escola pública pede um olhar interpretativo, atento ao sentido das normas e ao modo como elas orientam (ou tensionam) o cotidiano escolar. Nessa lógica, a investigação não se apoia em testes ou mensurações, mas na compreensão crítica do que a legislação afirma e do que a produção acadêmica vem apontando como limites, desafios e possibilidades para que a EJA exista com identidade própria dentro da escola pública. O percurso metodológico seguiu a ideia de planejamento e organização do estudo a partir de etapas explícitas (delimitação do problema, objetivos, recorte do corpus e estratégia de análise), considerando o projeto como documento que estrutura o caminho da pesquisa e dá coerência ao que será analisado e argumentado, conforme orientações clássicas sobre elaboração e condução de investigações bibliográficas.

O corpus bibliográfico foi constituído por publicações em língua portuguesa e alinhadas ao campo educacional, com prioridade para textos que discutem diretamente: (a) fundamentos e finalidades da EJA; (b) implementação de diretrizes, políticas e normativas na escola pública; (c) currículo, avaliação e permanência na EJA; e (d) formação docente e gestão escolar no contexto da modalidade. A seleção foi orientada por descritores como “Educação de Jovens e

Adultos”, “diretrizes”, “implementação”, “escola pública”, “gestão escolar”, “currículo” e “permanência”, buscando construir um conjunto de textos que não ficasse apenas no “ideal normativo”, mas que ajudasse a explicar as dificuldades concretas de transformar diretrizes em práticas escolares consistentes. Esse recorte segue o entendimento de pesquisa bibliográfica como um estudo que se alimenta de material já publicado para fundamentar, sustentar e aprofundar a análise do problema, garantindo densidade teórica e clareza argumentativa.

Em paralelo, foi realizada análise documental de marcos normativos considerados estruturantes para compreender a implementação das diretrizes da EJA. Foram tratados como documentos centrais: a Lei nº 9.394/1996 (LDB), por definir a EJA como modalidade destinada a sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, e por situar o direito à educação como responsabilidade pública; o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, por consolidar as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA e explicitar a necessidade de um modelo pedagógico próprio; e as Diretrizes Operacionais publicadas em 2021 e atualizadas em 2025, por detalharem aspectos práticos da oferta (organização, alinhamentos, registros, certificação e outras definições que afetam diretamente a implementação no cotidiano escolar). A escolha desse conjunto documental não foi aleatória: ele permite enxergar a “espinha dorsal” normativa da modalidade e, ao mesmo tempo, identificar como as orientações foram sendo operacionalizadas ao longo do tempo.

6

Para organizar o material e manter o texto com leitura fluida e lógica, a análise foi estruturada em categorias que dialogam diretamente com o tema: (1) organização curricular e tempos escolares; (2) gestão e institucionalização da EJA no Projeto Político-Pedagógico; (3) práticas pedagógicas e avaliação; (4) formação docente; (5) permanência e condições de oferta. Essas categorias funcionaram como “lentes” para ler, comparar e sintetizar o que aparece na legislação e no debate acadêmico, ajudando a evitar uma descrição solta dos documentos. A intenção foi tratar implementação como processo real: não basta a norma existir; é preciso observar que tipo de exigência ela cria para a escola, quais mudanças ela pressupõe e quais pontos tendem a “falhar” quando a EJA é administrada apenas como adaptação do ensino regular.

Como estratégia de interpretação e sistematização, o estudo utilizou princípios da análise de conteúdo, entendida como um conjunto de técnicas que apoia a leitura rigorosa de documentos e textos, permitindo identificar núcleos de sentido, recorrências e contradições no material examinado. Na prática, isso significou: leitura flutuante inicial; identificação de

unidades de registro (termos, ideias e orientações centrais); agrupamento por categorias; e, por fim, interpretação crítica do que os textos indicam sobre a implementação das diretrizes na escola pública. Essa opção metodológica é especialmente útil quando o objetivo não é “provar” algo por estatística, mas compreender como discursos normativos e análises acadêmicas descrevem e explicam um fenômeno educacional no caso, a distância entre diretriz e prática.

Por fim, por se tratar de um estudo bibliográfico e documental, não houve contato direto com participantes, nem coleta de dados em campo, o que dispensa procedimentos como TCLE e autorizações institucionais típicas de pesquisas com seres humanos. Ainda assim, o trabalho observou cuidados éticos essenciais: fidelidade às fontes, transparência na delimitação do corpus, responsabilidade na interpretação (sem recortes fora de contexto) e respeito à autoria. Além disso, buscou-se ancorar a discussão em documentos oficiais e publicações reconhecidas, evitando generalizações e mantendo o compromisso com o caráter público da EJA enquanto direito educacional previsto em lei e orientado por diretrizes específicas.

RESULTADOS

Os resultados da pesquisa bibliográfica e documental mostram que a implementação das Diretrizes da EJA na escola pública acontece, em grande parte, como um processo de “tradução” do texto normativo para o cotidiano escolar, e não como uma aplicação automática. Isso significa que o que está previsto em lei e pareceres depende fortemente das condições reais de gestão, de planejamento e de cultura institucional de cada rede e de cada escola. O marco legal estabelece a EJA como modalidade da educação básica e reforça a obrigação do Estado em garantir oportunidades educacionais apropriadas a quem não concluiu os estudos na idade regular, mas o modo como essa obrigação se materializa varia bastante conforme organização da oferta, recursos e decisões administrativas. (BRASIL, 1996).

Ao analisar o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, fica evidente que a Diretriz propõe uma EJA com identidade própria, vinculada a uma perspectiva de direitos e de reconhecimento das trajetórias dos sujeitos. Nos documentos, a EJA é tratada como espaço de reparação de desigualdades e de recomposição de oportunidades, o que exige uma visão curricular que não seja mera repetição do ensino regular. Entretanto, o que aparece com frequência na literatura é que muitas escolas ainda reproduzem uma lógica de “adaptação mínima”, mantendo estruturas, tempos e práticas avaliativas do regular, apenas deslocadas para o turno noturno. (BRASIL, 2000).

A documentação também evidencia que a implementação é atravessada por disputas de prioridade dentro das redes: quando a EJA não é assumida como eixo estratégico, tende a ser tratada como oferta secundária, com menor investimento em formação, coordenação pedagógica e materiais. Isso se alinha com análises de implementação de políticas públicas, que apontam como as decisões “na ponta” sofrem influência de capacidades institucionais e do grau de prioridade política atribuído ao programa. Assim, mesmo com diretrizes claras, a implementação pode perder força se não houver mecanismos de sustentação e acompanhamento por parte do sistema. (LIMA; D’ASCENZI, 2013).

Um achado importante é que as diretrizes curriculares defendem uma EJA conectada às práticas sociais, ao trabalho e às experiências de vida dos estudantes, mas os resultados mostram que a operacionalização disso é o ponto mais frágil. A escola pública, com frequência, carece de tempo institucional para planejamento coletivo e para integração curricular, o que empurra o docente para aulas mais expositivas e organizadas por “conteúdo”, ainda que a realidade dos estudantes exija abordagens contextualizadas e interdisciplinares. Esse descompasso gera uma sensação de “não pertencimento” do estudante adulto, especialmente quando a proposta pedagógica não reconhece seus saberes e responsabilidades. (PAIVA, 2019).

A análise dos documentos operacionais mais recentes reforça que a política tenta responder a impasses práticos da implementação, como organização da oferta, registros escolares, certificação e alinhamento com marcos curriculares nacionais. Ainda assim, os resultados mostram que a existência de norma operacional não garante mudança na rotina escolar se não houver formação e orientação pedagógica capazes de transformar a norma em prática. Em muitos contextos, o documento chega à escola como exigência burocrática, e não como ferramenta de reorganização pedagógica, o que enfraquece o sentido formativo proposto para a EJA. (BRASIL, 2021).

Quando se observa o tema da permanência, os resultados apontam que a implementação das diretrizes esbarra diretamente na dificuldade de a escola criar estratégias compatíveis com a vida adulta. A legislação e as diretrizes reconhecem que os estudantes da EJA têm rotinas marcadas por trabalho, deslocamento, cuidado familiar e, muitas vezes, condições socioeconômicas instáveis. Porém, a cultura escolar tradicional tende a operar com exigências rígidas de presença, prazos e avaliações, o que amplia o risco de abandono quando não existem mecanismos de acolhimento, recomposição e retorno. (BRASIL, 1996; BRASIL, 2000).

Os dados do Censo Escolar reforçam esse cenário ao indicar retração significativa da modalidade nos últimos anos, o que, na prática, funciona como um “termômetro” da implementação: quando a oferta não é atraente ou não sustenta permanência, as matrículas caem. As Notas Estatísticas indicam que as matrículas em EJA diminuíram 20,4% entre 2020 e 2024, chegando a cerca de 2,4 milhões em 2024, evidenciando a urgência de fortalecer políticas de permanência e de reorganização da oferta. (INEP, 2024).

Em consonância com as estatísticas, a comunicação oficial sobre o Censo Escolar 2024 também reforça que a queda de matrículas em EJA vem se mantendo e detalha a concentração da maioria das matrículas na rede pública, além de mencionar alternativas como certificação por exames. Esse elemento aparece como resultado relevante porque indica que, quando a escola não consegue sustentar vínculo e continuidade, o estudante tende a buscar caminhos mais curtos para certificação, o que pode esvaziar a função formativa ampla defendida pelas diretrizes. Assim, a implementação precisa ser pensada não só como oferta, mas como experiência escolar que faça sentido e concorra com alternativas de certificação. (BRASIL, 2025).

No campo do currículo, os resultados mostram que a principal lacuna de implementação é a ausência de mecanismos claros de contextualização curricular na rotina pedagógica. O Parecer nº 11/2000 propõe que a EJA seja orientada por uma concepção que respeite ritmos e percursos diferenciados, mas muitas escolas seguem estruturando o trabalho por apostilas ou sequências iguais às do ensino regular, reduzindo o espaço para projetos integradores e para a valorização de experiências sociais e profissionais dos estudantes. Essa tendência fragiliza a diretriz justamente onde ela deveria ser mais forte: na mediação pedagógica em sala de aula. (BRASIL, 2000).

A pesquisa também mostra que a gestão escolar é decisiva para a implementação: quando a EJA não entra no planejamento institucional (PPP, calendário, reuniões pedagógicas, metas de acompanhamento), ela tende a operar como “turno invisível”. Esse apagamento institucional afeta desde o acesso a recursos até o acompanhamento pedagógico, porque a coordenação e a gestão acabam priorizando o diurno. Em termos de implementação de políticas, isso revela como o nível micro (a escola) pode redefinir, na prática, o alcance de uma política por meio de rotinas e prioridades organizacionais. (LIMA; D’ASCENZI, 2013).

Outro resultado importante é a centralidade da formação docente específica para EJA. Os documentos normativos indicam que a modalidade demanda práticas pedagógicas adequadas à heterogeneidade das turmas e à articulação entre saber escolar e experiência de vida.

No entanto, a literatura e a análise documental sugerem que a formação continuada ofertada aos docentes, quando existe, costuma ser genérica e pouco direcionada às particularidades da EJA, gerando insegurança metodológica e levando a práticas mais tradicionais e menos dialógicas. Isso impacta diretamente a aprendizagem e o vínculo dos estudantes. (BRASIL, 2000; PAIVA, 2019).

No que se refere à avaliação, os resultados evidenciam um conflito recorrente entre o que a diretriz propõe e o que a escola pratica. As diretrizes apontam para processos avaliativos compatíveis com trajetórias não lineares, considerando retomadas e recomposições, mas a cultura escolar ainda se apoia fortemente em instrumentos classificatórios e em notas como mecanismo central. Na EJA, isso costuma ampliar o sentimento de fracasso, pois muitos estudantes retornam após experiências anteriores de reprovação. Assim, a implementação plena exige revisão de instrumentos e de critérios, com foco em avaliação processual e recuperação contínua. (BRASIL, 2000).

A documentação operacional mais recente também amplia o debate sobre modalidades mediadas por tecnologia e formatos organizacionais mais flexíveis. Esse ponto aparece como resultado relevante porque, embora possa ampliar acesso em determinados contextos, também pode ser implementado de forma apressada, sem garantir mediação pedagógica e condições de aprendizagem. O que a análise sugere é que flexibilidade, na EJA, não pode significar precarização; ao contrário, precisa vir acompanhada de acompanhamento, materiais adequados e estratégias de vínculo, para não intensificar abandono. (BRASIL, 2021).

A pesquisa identificou ainda que a implementação das diretrizes é muito sensível ao modo como a rede organiza a oferta territorialmente: escolas distantes, rotas difíceis e ausência de políticas de transporte ou de apoio indireto aumentam o custo de permanência para o estudante trabalhador. Embora isso nem sempre apareça de forma explícita em documentos escolares, os marcos legais e diretrizes reforçam que as condições do público devem orientar a organização da oferta, o que inclui pensar horário, localização e suporte institucional. (BRASIL, 1996; BRASIL, 2000).

Outro achado forte é que a queda de matrículas, registrada oficialmente, tende a produzir um efeito “bola de neve” na implementação: turmas menores são fechadas, a oferta é concentrada em menos escolas, e a modalidade perde visibilidade. Isso enfraquece o ciclo de investimento e planejamento, porque redes passam a tratar a EJA como demanda residual. Nesse sentido, os dados do Inep não são apenas descritivos; eles revelam um cenário que precisa

ser enfrentado com políticas de reativação, busca ativa e revalorização da EJA como direito. (INEP, 2024; BRASIL, 2025).

A análise de implementação também evidencia que documentos normativos, por si, não garantem mudança cultural: escolas podem “cumprir” formalmente itens administrativos e manter práticas pedagógicas pouco alinhadas às diretrizes. Esse resultado aparece com clareza quando se observa que a implementação é frequentemente medida por registros e fluxos (matrícula, frequência, relatórios), enquanto a dimensão pedagógica (currículo, metodologia, avaliação) fica em segundo plano. Modelos analíticos de implementação mostram que essa dissociação é típica quando há baixa coordenação, poucos incentivos pedagógicos e acompanhamento concentrado no burocrático. (LIMA; D’ASCENZI, 2013).

Também foi possível perceber que as diretrizes insistem na valorização de experiências e saberes prévios dos estudantes, mas a escola pública ainda tem dificuldade de operacionalizar práticas reais de reconhecimento e validação de aprendizagens. Isso aparece tanto em rotinas curriculares rígidas quanto na pouca utilização de estratégias pedagógicas integradoras. A literatura sobre EJA reforça que o reconhecimento de trajetórias não é apenas “acolhimento”; é um princípio pedagógico que pode reorganizar conteúdos e favorecer aprendizagem significativa, especialmente quando o estudante percebe utilidade social e sentido na escolarização. (PAIVA, 2019).

11

Um resultado que se destaca no cruzamento entre diretrizes e dados é o risco de a EJA ser empurrada para um lugar de “certificação rápida”, principalmente quando a escola não consegue sustentar permanência. A comunicação oficial sobre o Censo menciona exames de certificação como alternativa, e isso dialoga com uma realidade em que muitos estudantes, pressionados pela vida prática, buscam soluções mais curtas. O ponto crítico, evidenciado no estudo, é que a diretriz defende formação ampla, mas a implementação frágil pode favorecer uma lógica de conclusão acelerada sem garantia de aprendizagem robusta. (BRASIL, 2025; BRASIL, 2000).

Além disso, os documentos mais recentes mostram movimento de atualização normativa, indicando que a política pública reconhece a necessidade de reorganizar a EJA em nível nacional. A publicação de novas diretrizes operacionais em 2025 reforça o entendimento da EJA como direito e detalha orientações para sistemas e escolas, o que pode fortalecer a implementação se houver articulação com redes estaduais e municipais. Entretanto, o resultado central da análise permanece: norma atualizada só ganha vida quando chega à escola

acompanhada de formação, monitoramento pedagógico e recursos, senão vira apenas mais um documento no acervo institucional. (BRASIL, 2025).

Por fim, os resultados permitem concluir que a implementação das Diretrizes da EJA na escola pública depende de um tripé bem claro: prioridade institucional (gestão e rede), coerência pedagógica (currículo, metodologia e avaliação) e políticas de permanência (flexibilização responsável, acolhimento e acompanhamento). Quando esse tripé não se sustenta, aparecem sintomas recorrentes: evasão, baixa atratividade, queda de matrículas e reprodução do modelo do ensino regular no noturno. Quando o tripé se fortalece, a EJA se aproxima do que as diretrizes propõem: uma modalidade que respeita trajetórias e devolve direito, dignidade e oportunidade real de aprendizagem ao estudante jovem, adulto e idoso. (BRASIL, 1996; BRASIL, 2000; INEP, 2024).

DISCUSSÃO

Quando a gente fala em “implementação” das Diretrizes da EJA, não está falando só de cumprir um texto legal, e sim de entender como uma política pública vira ação concreta dentro da escola, com todas as mediações, disputas e improvisos do cotidiano. A literatura de implementação já chama atenção para isso: entre a formulação e o que acontece “na ponta”, existe uma cadeia de decisões, interpretações e capacidades institucionais que pode fortalecer ou esvaziar a política. Nesse sentido, a EJA é um exemplo muito claro de como uma diretriz pode ser formalmente correta, mas pouco efetiva se não houver condições, acompanhamento e prioridade institucional. Essa leitura ajuda a tirar a discussão do “culpar a escola” e coloca o foco na engrenagem completa: rede, gestão, formação, recursos e práticas.

No caso brasileiro, esse “vai e vem” da implementação aparece com muita força quando se confronta a centralidade do direito, expressa na LDB, com a forma como a EJA costuma ser posicionada dentro das unidades escolares. A lei reconhece a EJA como modalidade da educação básica e orienta que a oferta considere condições de vida e trabalho do público, o que, na prática, exige organização diferente de tempo, currículo e avaliação. Só que a escola pública frequentemente acaba tratando a EJA como “encaixe”: mantém rotinas rígidas, não cria dispositivos próprios de permanência e, em alguns casos, repete o currículo do regular sem a mediação necessária para jovens e adultos. Isso não é um erro pontual; é um efeito de um modelo institucional que ainda tem dificuldade de enxergar a EJA como prioridade pedagógica e não como oferta residual.

O próprio marco das Diretrizes Curriculares, especialmente o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, deixa claro que a EJA não pode ser reduzida a certificação, porque suas funções (reparadora, equalizadora e qualificadora) pressupõem um compromisso com justiça social, reingresso escolar com dignidade e formação ao longo da vida. O problema é que, na implementação, essas funções muitas vezes ficam só no discurso: a reparação vira “acelerar”, a equalização vira “dar conta do conteúdo” e a qualificação vira “terminar logo”, como se a urgência do estudante justificasse empobrecer o percurso formativo. Discutir implementação, então, é também discutir que concepção de EJA está orientando as escolhas pedagógicas da escola: uma concepção que reconhece trajetórias e direitos ou uma concepção que tenta “resolver” estatísticas rapidamente.

Um ponto que pesa muito nessa discussão é o cenário atual de retração da modalidade. Quando o Inep evidencia, por meio do Censo Escolar, a queda de matrículas da EJA no período recente, isso acende um alerta: não basta ter diretriz; é preciso ter oferta viável e experiência escolar significativa. Se a EJA está encolhendo, a implementação precisa ser analisada em duas frentes ao mesmo tempo: (a) capacidade do sistema e da escola de garantir condições concretas (turmas, horários, apoio, busca ativa, acompanhamento); e (b) capacidade pedagógica de construir sentido para um estudante trabalhador, com vida adulta, responsabilidades e, muitas vezes, histórico de frustração escolar. Caso contrário, a alternativa da certificação por exame tende a se tornar mais atraente do que a permanência em uma escolarização que não dialoga com a realidade.

13

As Diretrizes Operacionais de 2021 e a atualização de 2025 mostram justamente uma tentativa do CNE de “aproximar a norma do chão da escola”, detalhando aspectos práticos que costumam travar a implementação: organização da oferta, registros, certificação, alinhamentos e até a possibilidade de EJA mediada por tecnologia. Isso é importante porque, na prática, muita evasão e descontinuidade nasce de uma implementação mal desenhada administrativamente: matrícula que não se sustenta, frequência tratada de forma punitiva, ausência de mecanismos de recomposição, progressão confusa e pouca clareza sobre o que se espera da escola. Só que essas diretrizes operacionais, por si, não resolvem o problema: elas precisam virar rotina de rede e de escola, com formação e acompanhamento, senão viram mais um documento consultado apenas em momentos de auditoria.

A “juvenilização” da EJA tensiona ainda mais a implementação, porque muda o perfil das turmas e exige uma pedagogia com maior capacidade de lidar com conflitos, expectativas

diferentes e trajetórias escolares marcadas por expulsões simbólicas e fracasso escolar anterior. Estudos sobre o tema mostram que a presença crescente de jovens na EJA não é um fenômeno neutro; ela se relaciona com mecanismos de responsabilização, exclusão e deslocamentos do ensino regular. Se a escola implementa a EJA como “continuação do regular à noite”, ela tende a agravar esses conflitos; mas, quando implementa com identidade própria (projetos integradores, currículo contextualizado, avaliação formativa e estratégias de vínculo), a modalidade tem mais chance de se tornar um espaço de recomeço, e não de repetição da mesma lógica que empurrou o estudante para fora antes.

A evasão, que aparece tanto na experiência cotidiana das escolas quanto na literatura recente, precisa ser lida como parte do problema de implementação, e não como “falha moral” do estudante. Revisões integrativas e estudos sobre evasão na EJA insistem que o abandono se associa a um conjunto de fatores: trabalho e renda, cansaço, deslocamento, responsabilidades familiares, experiências de fracasso escolar e, também, elementos internos à escola, como metodologias pouco significativas, falta de acolhimento e avaliação punitiva. Nesse cenário, implementar diretrizes é construir estratégias realistas de permanência (busca ativa, flexibilizações responsáveis, acolhimento de retornos, acompanhamento individualizado), porque a permanência, na EJA, não acontece “sozinha”; ela é produzida diariamente pela forma como a escola se organiza e se relaciona com o estudante.

14

Do ponto de vista pedagógico, a discussão mais decisiva é que a implementação não se sustenta se o currículo não ganhar sentido. A diretriz fala de reconhecer saberes e trajetórias, e isso tem implicações práticas: trabalhar com temas do cotidiano, problemas reais, leitura e escrita voltadas a práticas sociais, matemática conectada a decisões de vida e trabalho, e projetos interdisciplinares que valorizem a experiência do estudante sem abrir mão do conhecimento escolar. Quando a escola insiste em um currículo fragmentado e descolado da vida adulta, ela gera uma experiência escolar pouco “habitada” pelo estudante, e a permanência tende a desandar. Em outras palavras: currículo e permanência caminham juntos; e a implementação das diretrizes é justamente essa costura entre o que se ensina, como se ensina e por que aquilo vale a pena para quem está ali.

A formação docente, aqui, entra como eixo estruturante: não dá para esperar implementação forte quando o professor não teve apoio para compreender a EJA como modalidade com identidade própria. E isso não se resolve com formação genérica; exige formação continuada que trate de planejamento contextualizado, avaliação processual,

mediação em turmas heterogêneas e construção de vínculo com estudantes que já carregam experiências de exclusão. A literatura sobre implementação ajuda a entender que o “ator da ponta” não implementa sozinho: ele precisa de instrumentos, orientação, tempo de planejamento e uma cultura institucional que sustente o trabalho. Sem isso, o professor tende a recorrer ao repertório do ensino regular e a EJA volta a ser cópia, o que enfraquece a diretriz no lugar em que ela deveria aparecer com mais força: na sala de aula.

No fim, a discussão converge para uma ideia simples, mas exigente: implementar diretrizes da EJA na escola pública significa transformar prioridade em prática. E, honestamente, isso só acontece quando há (a) institucionalização da EJA no projeto da escola; (b) desenho de oferta que respeite a vida adulta e o trabalho; (c) currículo com sentido e metodologias coerentes; (d) avaliação que acompanhe e recupere, em vez de punir; e (e) políticas de permanência assumidas como parte do trabalho pedagógico. Nesse processo, o MEC e as redes têm um papel decisivo ao orientar, formar e dar condições, porque a escola sozinha não “inventa” política pública. A leitura dos marcos e dos dados recentes deixa claro que a implementação precisa ser tratada como agenda estratégica: se ela falha, a EJA encolhe; se ela se fortalece, a modalidade volta a cumprir aquilo que as diretrizes sempre defenderam ser porta de reingresso, dignidade e justiça educacional.

CONCLUSÃO

A conclusão deste estudo aponta que a implementação das Diretrizes da EJA na escola pública não se resume a atender uma exigência normativa, mas implica assumir a modalidade como parte central do direito à educação e como política de enfrentamento das desigualdades. A LDB já delimita que a EJA deve considerar condições de vida e de trabalho do público atendido, o que exige que a escola pense a oferta com identidade própria, e não como uma simples extensão do ensino regular no turno noturno. Quando a implementação é tratada apenas como formalidade administrativa, a modalidade tende a perder sentido pedagógico, a permanência se fragiliza e a escola corre o risco de reproduzir o mesmo percurso de exclusão que marcou a trajetória do estudante antes do retorno.

Ao longo da análise, fica evidente que as Diretrizes Curriculares Nacionais, consolidadas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, apontam uma compreensão de EJA que é, ao mesmo tempo, reparadora, equalizadora e qualificadora, o que exige reorganização curricular, metodológica e avaliativa compatível com sujeitos jovens e adultos. Nesse sentido, implementar

diretrizes significa transformar princípios em rotinas: inserir a EJA no Projeto Político-Pedagógico, construir currículo contextualizado e interdisciplinar, adotar avaliação processual e criar estratégias reais de acolhimento e acompanhamento da aprendizagem. Quando esses elementos não aparecem, o que se observa é uma EJA que funciona como “modelo reduzido” do ensino regular, sem efetivar as finalidades previstas no marco normativo.

Os dados oficiais reforçam que a discussão não é apenas teórica: as Notas Estatísticas do Censo Escolar evidenciam queda de matrículas na EJA nos últimos anos, o que sinaliza fragilidades de oferta, atratividade e permanência, especialmente na rede pública. Esse cenário exige que redes e escolas tratem a implementação como agenda estratégica, articulando gestão, planejamento e formação docente, porque a permanência do estudante jovem e adulto não depende só de “vontade”, mas de condições concretas e de uma experiência escolar que faça sentido para quem vive o tempo do trabalho, do cuidado e de responsabilidades típicas da vida adulta. Ignorar isso significa naturalizar o encolhimento da modalidade e aceitar que o direito permaneça apenas no papel.

Outro ponto conclusivo é que as diretrizes operacionais mais recentes reforçam a necessidade de alinhar norma e cotidiano, trazendo definições e orientações que impactam diretamente o desenho da oferta como registros, certificação, organização curricular e possibilidades mediadas por tecnologia. Contudo, essas normativas só produzem efeito quando chegam acompanhadas de formação continuada específica, tempo de planejamento e acompanhamento sistemático da rede, porque a implementação depende de capacidades institucionais e de uma cultura escolar que reconheça a EJA como prioridade pedagógica. Assim, fortalecer a implementação passa por investir em condições de trabalho docente, coordenação pedagógica atuante e mecanismos simples de monitoramento (frequência, busca ativa, recuperação contínua e estratégias de vínculo) que traduzam a diretriz em prática diária.

Por fim, conclui-se que implementar as Diretrizes da EJA na escola pública é um processo que exige compromisso político-pedagógico e continuidade: não basta abrir turma; é preciso garantir um percurso formativo que respeite trajetórias, valorize saberes de vida e assegure aprendizagem com qualidade. Quando a escola se reorganiza para acolher o estudante como sujeito de direito, o que se fortalece não é apenas a modalidade, mas a própria função social da escola pública, que reafirma sua responsabilidade com quem historicamente foi excluído. Nesse sentido, a EJA precisa deixar de ocupar posição periférica e ser reconhecida

como política pública essencial, capaz de devolver oportunidades, ampliar repertórios e produzir inclusão educacional com dignidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021. Define Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 2025. Atualiza Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). MEC e Inep contextualizam resultados do Censo Escolar 2024. Brasília, DF: Inep, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Notas Estatísticas: Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília, DF: Inep, 2024.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, 2013.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: políticas e práticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2019.