


**A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EMANCIPADORAS**

**SCHOOL DROPOUT IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: CONTEMPORARY
CHALLENGES AND EMANCIPATORY PEDAGOGICAL PRACTICES**

 <https://doi.org/10.63330/armv2n5-108>

Submetido em: 08/06/2026 e Publicado em: 15/06/2026

Rosângela Maria dos Santos Aguiar

Graduanda do Curso de Pedagogia UNIVASSOURAS, campus Saquarema
E-mail: rosangela65marias@gmail.com

Simone Miranda Olegário

Graduanda do Curso de Pedagogia UNIVASSOURAS, campus Saquarema
E-mail: simonemirandaolegario@gmail.com

Laís Lemos Silva Novo Pinheiro

Doutora em Educação, UERJ
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5165090589012151>

Juliana de Oliveira Lima Vianna

Doutora em Literatura Brasileira, UERJ
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6811612771573906>

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil configura-se como resposta histórica à exclusão escolar produzida por desigualdades sociais persistentes. Este artigo analisa o percurso da EJA desde o papel institucional do MOBRAL até os desafios contemporâneos da modalidade, com foco nos fatores que provocam a evasão escolar e na responsabilidade do poder público. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental. À luz da pedagogia crítica de Paulo Freire, Moacir Gadotti e Miguel Arroyo, e das contribuições contemporâneas de Maria Clara Di Pierro, os resultados indicam a necessidade de práticas pedagógicas emancipadoras e contextualizadas. Conclui-se que o fortalecimento da EJA como política de reparação histórica depende de ações estatais que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Evasão Escolar; Políticas Públicas; Pedagogia Crítica; MOBRAL.



ABSTRACT

Adult and Youth Education (EJA) in Brazil constitutes a historical response to school exclusion driven by persistent social inequalities. This article analyzes the trajectory of EJA, from the institutional role of MOBRAL to the contemporary challenges of this educational modality, focusing on the factors that cause school dropout and the responsibility of the public sector. To this end, a qualitative bibliographic and documentary research was conducted. In light of the critical pedagogy of Paulo Freire, Moacir Gadotti, and Miguel Arroyo, as well as the contemporary contributions of Maria Clara Di Pierro, the results indicate the need for emancipatory and contextualized pedagogical practices. The study concludes that strengthening EJA as a policy of historical reparation depends on state actions that guarantee not only school access, but also student retention and educational quality.

Keywords: Youth and Adult Education; School Dropout; Public Policies; Critical Pedagogy; MOBRAL.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil nasceu do enfrentamento histórico ao analfabetismo e à exclusão escolar produzidos por profundas desigualdades sociais. Desde o período republicano, a ausência de políticas universais de escolarização deixou milhões de trabalhadores, populações rurais, mulheres e pessoas negras à margem do direito à educação. As primeiras campanhas sistemáticas de alfabetização, ainda nas primeiras décadas do século XX, tinham caráter emergencial e instrumental, mas já evidenciavam a percepção do analfabetismo como obstáculo ao desenvolvimento nacional.

O marco histórico da EJA ganha densidade a partir das décadas de 1940 e 1950, quando o Estado passa a reconhecer a necessidade de políticas específicas para adultos não escolarizados. Contudo, as experiências inovadoras de alfabetização popular começaram a emergir em diferentes regiões do país, culminando nas propostas pedagógicas de Paulo Freire, que redefinem a compreensão do ato de alfabetizar. Para Freire, alfabetizar não é apenas ensinar códigos linguísticos, mas promover a leitura crítica do mundo, vinculando o conteúdo escolar à realidade concreta do educando. Sua experiência em Angicos (1963) tornou-se referência ao demonstrar a potência de uma alfabetização dialógica, contextualizada e politizadora.

Com o golpe civil-militar de 1964, muitas dessas experiências foram interrompidas. Em 1967, o governo federal instituiu o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que ampliou o alcance da alfabetização em escala nacional, ainda que sob uma perspectiva tecnicista e despolitizada, distinta da proposta freireana. Mesmo com críticas, o MOBRAL consolidou a alfabetização de adultos como pauta permanente do poder público e estruturou bases administrativas para programas posteriores.



A partir da redemocratização, a EJA é ressignificada como direito educacional. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidam a modalidade como dever do Estado, incorporando princípios de inclusão, equidade e respeito às trajetórias de vida dos educandos. Nesse processo, pensadores como Moacir Gadotti e Miguel Arroyo aprofundaram a compreensão da EJA como espaço de reconhecimento de sujeitos historicamente excluídos, defendendo práticas pedagógicas próprias, currículos flexíveis e políticas de permanência (Gadotti, 2000; Arroyo, 2005).

Diante deste percurso histórico e teórico, este artigo tem como objetivo geral analisar a trajetória da EJA no Brasil à luz das contribuições críticas da pedagogia freireana. Como objetivos específicos, busca-se contextualizar o surgimento histórico da EJA e seus principais marcos; identificar os fatores que contribuem para a evasão escolar nessa modalidade; examinar o papel do MOBREAL para a consolidação das políticas de alfabetização de adultos; analisar a situação atual da EJA no cenário educacional brasileiro; e propor encaminhamentos que contribuam para o fortalecimento dessa modalidade de ensino.

Atualmente, a EJA permanece como campo estratégico para a justiça social. Apesar de avanços legais, a modalidade enfrenta desafios persistentes, como evasão, redução de matrículas e necessidade de inovação metodológica. Retomar os fundamentos críticos inaugurados por Freire e desenvolvidos por Gadotti e Arroyo é essencial para compreender a EJA não como ensino compensatório, mas como política de reparação histórica e promoção de cidadania plena para ingressá-los no mercado de trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E HISTÓRICA

Para compreender a identidade atual da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, torna-se indispensável analisar tanto o seu percurso institucional quanto as matrizes teóricas que fundamentam suas práticas pedagógicas. Desse modo, esta seção resgata inicialmente o papel do movimento de alfabetização em larga escala para, em seguida, articular as contribuições da pedagogia crítica e contemporânea

2.1 O PAPEL HISTÓRICO E INSTITUCIONAL DO MOBREAL

A relevância do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser analisada à luz do contexto histórico, político e educacional de sua gênese. Instituído em 1967, durante o regime civil-militar, o programa surgiu em um cenário no qual o analfabetismo atingia parcela significativa da população adulta, sendo percebido como um entrave ao projeto desenvolvimentista do país. Ainda que marcado por uma concepção tecnicista de ensino, o movimento representou a primeira grande política pública de alcance nacional voltada especificamente a esse público, conferindo visibilidade institucional a uma demanda historicamente negligenciada.



Anteriormente, as iniciativas nessa área eram pontuais, descontínuas e dependentes de movimentos sociais, igrejas e educadores comprometidos com a educação popular, como Paulo Freire.

Com a interrupção dessas experiências após 1964, o Estado assume diretamente a condução de um programa de larga escala pela qual estruturou uma rede administrativa, produziu materiais didáticos próprios, formou alfabetizadores e estabeleceu metas quantitativas ambiciosas, alcançando municípios em todo o território nacional. Esse aparato organizacional foi decisivo para consolidar a alfabetização de adultos como pauta permanente das políticas educacionais brasileiras.

Do ponto de vista pedagógico, o MOBRAL foi alvo de críticas por priorizar a decodificação mecânica da leitura e da escrita, desvinculada da realidade social do educando, diferentemente da proposta freireana, que defendia uma alfabetização crítica e contextualizada. No entanto, mesmo sob essa perspectiva instrumental, o programa cumpriu papel relevante ao inserir milhões de brasileiros no universo da cultura escrita, ampliando suas possibilidades de participação social básica.

Outro aspecto fundamental da importância da alfabetização reside no legado institucional que deixou para a EJA. A experiência acumulada em termos de logística, formação de educadores, produção de materiais e capilaridade territorial serviu de base para programas posteriores de alfabetização e para a própria estruturação da EJA como modalidade reconhecida nas políticas públicas. A partir da redemocratização, muitas das críticas dirigidas a esse movimento da alfabetização contribuíram para a reformulação das concepções pedagógicas da EJA, incorporando princípios de diálogo, valorização dos saberes prévios e contextualização do ensino.

Além disso, esse movimento contribuiu para alterar a percepção social sobre o analfabetismo, retirando-o da invisibilidade e colocando-o no centro do debate público. Ao assumir que o analfabetismo adulto era um problema nacional que exigia intervenção estatal, o programa reforçou a ideia de que a educação de jovens e adultos não poderia depender apenas de iniciativas voluntárias ou assistencialistas.

Contudo, a relevância do Movimento Brasileiro de Alfabetização para a EJA não se limita à sua proposta pedagógica, mas se evidencia principalmente por seu impacto histórico e político. Ele marcou a transição de ações isoladas para uma política pública estruturada, criou bases administrativas e logísticas para a alfabetização em larga escala e contribuiu para consolidar a EJA como responsabilidade do Estado. Mesmo com suas limitações, constituiu um marco decisivo na trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, sendo referência indispensável para compreender a evolução dessa modalidade de ensino.

2.2 O PENSAMENTO CRÍTICO NA EJA: FREIRE, GADOTTI E ARROYO

Enquanto o modelo institucional do MOBRAL priorizava uma abordagem técnica e instrumental, a consolidação teórica da EJA como campo de direitos exigiu uma ruptura paradigmática. Essa mudança encontra sólido amparo na pedagogia crítica de Paulo Freire, cujas formulações deslocam a alfabetização



do campo meramente técnico para o campo político, cultural e humanizador. Para Freire, o processo educativo com jovens e adultos deve partir da realidade concreta do educando, reconhecendo seus saberes prévios e sua inserção social. Ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1987, p. 11), o autor estabelece o princípio basilar da EJA: a aprendizagem nasce da experiência vivida.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire critica a educação bancária e defende uma prática dialógica, em que educador e educando constroem o conhecimento de forma horizontal. Ele sustenta que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão” (Freire, 1987, p. 68). Essa concepção fundamenta metodologias participativas, essenciais para a permanência e o engajamento dos estudantes da EJA, público historicamente marcado por trajetórias de exclusão.

Ao aprofundar essa perspectiva, em *Pedagogia da Autonomia*, Freire reforça que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 1996, p. 30), princípio que dialoga diretamente com a necessidade de currículos flexíveis e contextualizados para jovens e adultos trabalhadores, cujas experiências de vida não podem ser desconsideradas pelo processo escolar.

A consolidação teórica da EJA também é desenvolvida por Moacir Gadotti, que analisa a modalidade como espaço de reconstrução da cidadania. Para o autor, “não se pode oferecer à EJA a mesma escola pensada para crianças” (Gadotti, 2003, p. 45), pois os sujeitos dessa modalidade possuem ritmos, expectativas e necessidades distintas. Gadotti (2003) destaca que a EJA deve articular educação, trabalho e cultura, reconhecendo o educando como sujeito histórico.

Aumentando a perspectiva, Miguel Arroyo (2017) problematiza a EJA como expressão das desigualdades sociais. Em sua análise, a exclusão escolar de jovens e adultos é consequência direta de processos de marginalização social mais amplos. Arroyo afirma que “os sujeitos da EJA são vítimas de negações históricas de direitos” (Arroyo, 2017, p. 23), o que exige da escola não apenas ensino de conteúdos, mas reconhecimento de trajetórias de vida marcadas por trabalho precoce, pobreza e discriminação.

Esses referenciais teóricos convergem ao afirmar que a EJA não deve ser concebida como ensino compensatório, mas como política de reparação histórica e prática emancipadora. A articulação entre diálogo, valorização dos saberes populares, currículo contextualizado e reconhecimento da dignidade dos educandos constitui o núcleo conceitual que sustenta a modalidade.

2.3 A EJA NA CONTEMPORANEIDADE: DI PIERRO E KOHL DE OLIVEIRA

Se os autores clássicos estabeleceram a base emancipadora da modalidade, a análise da EJA no cenário contemporâneo demanda a incorporação de referenciais que permitam compreender a permanência das desigualdades educacionais para além do acesso formal à escola.



Nessa direção, Maria Clara Di Pierro tem sido enfática ao demonstrar que a EJA, embora assegurada juridicamente, sofre processos contínuos de invisibilização nas políticas públicas, com redução de matrículas, fechamento de turmas e descontinuidade de programas específicos (Di Pierro, 2010). Para a autora, a EJA ocupa um lugar periférico nas agendas governamentais, o que compromete sua consolidação como política de Estado.

Na EJA, esse fenômeno se evidencia quando currículos, linguagens e práticas pedagógicas desconsideram os repertórios culturais dos educandos trabalhadores, gerando sentimento de inadequação e não pertencimento. Exemplo recorrente ocorre quando estudantes da EJA, com vasta experiência profissional: pedreiros, cozinheiras, pescadores, diaristas não reconhecem seus saberes como legítimos no espaço escolar. Ao ignorar esses conhecimentos, a escola reafirma hierarquias culturais que historicamente afastaram esses sujeitos do ambiente educacional.

Marta Kohl de Oliveira contribui para essa discussão ao enfatizar que jovens e adultos aprendem de modo distinto das crianças, pois suas estruturas cognitivas estão profundamente marcadas pelas experiências de vida, trabalho e sociabilidade (Oliveira, 1999, p. 112). Para a autora, a aprendizagem na vida adulta é mediada pelo significado social do conhecimento, o que exige metodologias contextualizadas e dialógicas, em consonância com a perspectiva freireana.

Quando a escola ignora essa especificidade, insistindo em práticas infantilizadas, produz desmotivação e evasão. Por outro lado, experiências pedagógicas que partem da realidade concreta como projetos que articulam matemática ao orçamento doméstico, língua portuguesa à leitura de contratos de trabalho, ou ciências às práticas de saúde comunitária demonstram maior engajamento e permanência dos estudantes.

Di Pierro também alerta que a juvenilização da EJA, fenômeno observado nas últimas décadas, altera o perfil do público atendido, trazendo para a modalidade jovens com trajetórias de fracasso escolar recente, convivendo com adultos e idosos (Di Pierro, 2017). Essa heterogeneidade impõe novos desafios didáticos e organizacionais às escolas.

Desse modo, defender a EJA na atualidade implica reconhecer que sua função social ultrapassa a alfabetização tardia. Trata-se de um espaço estratégico de reconhecimento de saberes, reparação simbólica e reconstrução de trajetórias escolares interrompidas. As contribuições de Di Pierro e Kohl de Oliveira evidenciam que fortalecer a EJA requer políticas públicas consistentes, formação docente específica e práticas pedagógicas que rompam com a lógica reprodutivista ainda presente nas instituições escolares.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, por compreender que a análise da Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige a interpretação



de processos históricos, sociais e pedagógicos que não podem ser reduzidos a dados numéricos (Freire, 1987; Arroyo, 2017). O objetivo foi construir uma compreensão crítica sobre a trajetória da EJA no Brasil, com atenção especial ao papel desempenhado pelo MOBREAL e às contribuições teóricas de Paulo Freire, Moacir Gadotti e Miguel Arroyo.

A pesquisa foi realizada por meio de levantamento bibliográfico em livros, artigos científicos e produções acadêmicas reconhecidas na área da EJA e da educação popular. A seleção das obras considerou a relevância dos autores para o tema, priorizando textos que discutam os fundamentos históricos, as concepções pedagógicas e as políticas públicas relacionadas à alfabetização de jovens e adultos. Essa etapa permitiu identificar categorias centrais para a análise, como alfabetização, exclusão escolar, evasão, diálogo pedagógico e permanência.

Paralelamente, foi realizada pesquisa documental em legislações e registros históricos que tratam da EJA no Brasil, incluindo documentos oficiais que regulamentam a modalidade e materiais referentes. A leitura desses documentos possibilitou a compreensão de como a alfabetização de adultos foi institucionalizada ao longo do tempo e quais concepções orientaram as políticas públicas em diferentes períodos históricos.

Após o levantamento dos materiais, procedeu-se a uma leitura cuidadosa e interpretativa, buscando relacionar as informações históricas aos referenciais teóricos estudados. Esse processo envolveu a identificação de pontos de convergência e divergência entre as propostas pedagógicas defendidas pelos autores e as práticas efetivamente implementadas nas políticas de alfabetização.

Os dados coletados foram, então, organizados e analisados de forma articulada, permitindo construir uma síntese interpretativa coerente com os objetivos do estudo. Essa metodologia possibilitou compreender a EJA não apenas como modalidade de ensino, mas como resultado de processos históricos, sociais e políticos que influenciam diretamente sua organização e seus desafios atuais.

4 ANÁLISE DOS DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

A articulação entre o percurso histórico e o arcabouço teórico permite analisar a realidade da modalidade nas redes de ensino. Esta seção debruça-se sobre o principal entrave da EJA atual – a evasão – contrapondo-o a alternativas pedagógicas e à responsabilidade do Estado.

4.1 FATORES DETERMINANTES PARA A EVASÃO ESCOLAR NA EJA

A evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um dos maiores desafios para a efetivação do direito à educação no Brasil. Embora a modalidade tenha sido criada para garantir oportunidades de escolarização a sujeitos que não tiveram acesso à escola na idade considerada regular, a



permanência desses estudantes ainda é comprometida por múltiplos fatores que ultrapassam o espaço escolar e refletem desigualdades sociais históricas.

Sob essa ótica, as vulnerabilidades socioeconômicas exercem uma influência determinante sobre a trajetória desses educandos. A necessidade de trabalhar para garantir a própria subsistência e a da família impõe jornadas exaustivas, que dificultam a frequência às aulas, geralmente ofertadas no período noturno. O cansaço físico, aliado à instabilidade financeira, faz com que a escola seja, muitas vezes, colocada em segundo plano diante de necessidades imediatas.

Ademais, as responsabilidades familiares, especialmente para as mulheres, interferem diretamente na continuidade dos estudos. O cuidado com filhos, idosos e a organização do lar são fatores que limitam a disponibilidade de tempo para a vida escolar, gravidez precoce, dentre outros fatores socioeconômicos. Mediante a isso se somatizam as dificuldades de transporte, longas distâncias até a unidade de ensino e a insegurança no deslocamento noturno, elementos que desestimulam a assiduidade.

Outro aspecto relevante está relacionado à própria organização escolar. Calendários rígidos, pouca flexibilidade de horários e metodologias pedagógicas descontextualizadas não dialogam com a realidade do estudante trabalhador. Quando a escola reproduz práticas pensadas para crianças, desconsiderando a experiência de vida do educando adulto, gera desmotivação e sentimento de não pertencimento. Sob essa ótica, Freire (1996) defende que o processo educativo precisa partir dos saberes prévios dos educandos, valorizando sua história, seu contexto e sua realidade.

Soma-se a esses fatores o histórico de fracasso escolar que muitos estudantes carregam. Experiências anteriores marcadas por reprovações, exclusões e constrangimentos produzem insegurança e baixa autoestima acadêmica, dificultando a reconstrução do vínculo com a escola. A ausência de políticas públicas de permanência, como apoio psicossocial, alimentação e transporte, agravam ainda mais esse cenário (Freire, 1987).

Diante desse panorama, a evasão na EJA não pode ser compreendida como responsabilidade individual do estudante, mas como resultado de um conjunto de condicionantes sociais, econômicos e pedagógicos. Enfrentar esse problema exige não apenas ampliar o acesso, mas garantir condições reais de permanência, com práticas educativas coerentes com a especificidade desse público e políticas integradas que reconheçam a complexidade de suas trajetórias de vida.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COERENTES E EMANCIPADORAS

Como resposta direta aos fatores de exclusão e cansaço que geram a evasão, a efetividade da Educação de Jovens e Adultos na atualidade depende menos da ampliação formal de vagas e mais da qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. À luz das contribuições de Maria



Clara Di Pierro (2010, 2017) e Marta Kohl de Oliveira (1999), compreende-se que a permanência do educando está diretamente vinculada ao sentido social que o conhecimento assume em sua vida prática.

Nesse contexto, práticas coerentes com a EJA contemporânea são aquelas que reconhecem os saberes prévios e a cultura dos estudantes, evitam a reprodução de hierarquias simbólicas e organizam o currículo a partir das experiências concretas dos sujeitos. A adoção de um letramento funcional e socialmente situado, por exemplo, fundamenta-se na compreensão de que jovens e adultos aprendem a partir do significado social do conhecimento (Oliveira, 1999). Na prática, experiências de letramento na EJA têm utilizado contas de água, luz e boletos bancários para o ensino de leitura e matemática, receitas médicas e bulas como gêneros textuais para interpretação, além de contratos de trabalho e direitos trabalhistas como base para a leitura crítica.

Essas práticas deslocam o ensino da abstração descontextualizada para situações reais do cotidiano, favorecendo a utilidade imediata do aprendizado e fortalecendo o vínculo do estudante com a escola. Da mesma forma, a organização curricular deve partir dos saberes profissionais dos educandos e de práticas pedagógicas baseadas nos conhecimentos que os estudantes já dominam. Isso se materializa quando pedreiros discutem medidas, proporções e geometria a partir da construção civil; cozinheiras trabalham frações e proporções com receitas culinárias; ou pescadores relacionam ciências naturais aos ciclos ambientais.

Ao reconhecer esses saberes como legítimos, a escola rompe com a lógica de desvalorização cultural que historicamente afastou esses sujeitos do espaço escolar. Para tanto, tornam-se indispensáveis os projetos interdisciplinares vinculados à cidadania. Conforme destaca Di Pierro (2010), a EJA precisa articular educação e cidadania. Exemplos dessas ações incluem projetos sobre orçamento doméstico envolvendo matemática, português e ciências sociais; estudos sobre direitos sociais, acesso ao SUS, transporte público e políticas públicas locais; e rodas de conversa sobre experiências de trabalho, desemprego e informalidade. Essas atividades transformam a sala de aula em um espaço de leitura crítica da realidade social.

Alinhadas às metodologias dialógicas e rodas de conversa inspiradas na perspectiva freiriana e reforçadas por Oliveira (1999), essas práticas permitem que os educandos compartilhem suas trajetórias, gerando pertencimento e valorização identitária. Essa abordagem tem mostrado impacto direto na redução da evasão, pois fortalece vínculos afetivos e sociais com a escola

Já na avaliação processual e não punitiva as práticas avaliativas na EJA têm priorizado: portfólios de aprendizagem; autoavaliação; acompanhamento individualizado do progresso. Tal abordagem reconhece os diferentes ritmos de aprendizagem dos jovens e adultos e evita a reprodução do histórico de fracasso escolar que muitos carregam.

Quanto à flexibilização de tempos e espaços escolares considerando as jornadas de trabalho extensas dos educandos, as escolas têm adotado: reposições flexíveis; atividades complementares



domiciliares orientadas; uso de projetos práticos como forma de cumprimento de carga horária. Essa organização dialoga com a realidade do estudante trabalhador, conforme defendido por Di Pierro (2017).

4.3 A RESPONSABILIDADE DO PODER PÚBLICO

Embora as práticas pedagógicas contextualizadas e flexíveis consigam reter o estudante em sala de aula, o sucesso da modalidade não pode depender unicamente do esforço escolar isolado. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na atualidade ocupa um lugar paradoxal nas políticas educacionais brasileiras: ao mesmo tempo em que é reconhecida legalmente como direito, apresenta sinais evidentes de fragilização em termos de oferta, matrículas e permanência. Embora a legislação assegure a EJA como dever do Estado, na prática observa-se redução de turmas, fechamento de classes noturnas e diminuição progressiva do número de estudantes atendidos, o que revela um distanciamento entre o marco legal e a realidade concreta das redes de ensino.

Do ponto de vista do público atendido, a EJA continua recebendo sujeitos marcados por trajetórias de exclusão escolar, precarização do trabalho, vulnerabilidade social e responsabilidades familiares intensas. Muitos estudantes chegam à escola após longos períodos afastados do ambiente escolar, exigindo acolhimento pedagógico específico, currículos flexíveis e metodologias contextualizadas. Entretanto, é comum que a organização escolar ainda reproduza modelos pensados para o ensino regular, desconsiderando as particularidades do estudante jovem, adultos e idoso. (Gadotti, 2003).

Outro aspecto preocupante é a descontinuidade de políticas públicas específicas para a modalidade. Programas de incentivo à permanência, formação continuada de professores para atuar na EJA, oferta de transporte e alimentação escolar noturna, além de materiais didáticos adequados, nem sempre são priorizados nas agendas governamentais. A consequência direta é a evasão recorrente e a desmotivação dos educandos.

Nesse contexto, as reflexões de Paulo Freire permanecem extremamente atuais, pois evidenciam que a EJA exige práticas pedagógicas que partam da realidade do educando, respeitem seus saberes e promovam uma aprendizagem significativa. Sem essa perspectiva, a escola perde o sentido para quem já enfrenta tantas barreiras para estar ali. (Freire, 1996).

A responsabilidade dos governantes, portanto, é central. Cabe ao poder público garantir não apenas o acesso, mas as condições reais de permanência e sucesso escolar. Isso implica investimento financeiro adequado, planejamento de políticas específicas, formação docente voltada à EJA, manutenção de turmas noturnas, oferta de suporte social aos estudantes e valorização institucional da modalidade. Além disso, é dever dos gestores educacionais monitorar dados de evasão, ouvir as comunidades escolares e formular estratégias que dialoguem com a realidade local.



A EJA não pode ser tratada como política compensatória ou secundária. Trata-se de uma modalidade estratégica para a redução das desigualdades sociais, para a promoção da cidadania e para a reparação histórica de direitos negados. Quando os governantes negligenciam a EJA, reforçam ciclos de exclusão; quando investem de forma planejada e comprometida, contribuem para transformar trajetórias de vida por meio da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é resultado de um processo histórico marcado por exclusões sucessivas e por lutas em defesa do direito à educação. Desde as primeiras campanhas de alfabetização até a institucionalização promovida pelo movimento da alfabetização de jovens e adultos, a modalidade foi se constituindo como resposta às desigualdades sociais que afastaram milhões de brasileiros da escola. As contribuições teóricas de Paulo Freire, Moacir Gadotti e Miguel Arroyo permitiram compreender a EJA não como ensino compensatório, mas como prática educativa emancipadora, centrada na dignidade e na experiência de vida do educando.

A articulação teórica e os dados discutidos ao longo deste trabalho tornam evidente que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não pode ser compreendida de forma isolada das dinâmicas sociais que a cercam. Diante do panorama exposto pelas pesquisas da área, constatou-se que a evasão escolar nessa modalidade decorre de fatores que extrapolam o espaço escolar, envolvendo condições de trabalho, responsabilidades familiares, dificuldades de deslocamento, histórico de fracasso escolar e, sobretudo, a inadequação de práticas pedagógicas às especificidades desse público. Observou-se, ainda, que na atualidade a modalidade enfrenta redução de oferta e fragilização de políticas públicas, o que compromete a permanência e a qualidade do atendimento.

Em suma, torna-se urgente a implementação de ações que consolidem a EJA como uma política de Estado efetiva. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de investimento contínuo na formação inicial e continuada de professores voltada às metodologias próprias da modalidade, bem como a estruturação de uma flexibilização curricular que dialogue diretamente com o mundo do trabalho e com os saberes prévios e a cultura dos educandos. Além disso, as políticas de permanência devem ser robustecidas por meio da oferta de transporte, alimentação no turno noturno e apoio psicossocial, aliados à manutenção e à ampliação de turmas em territórios vulneráveis. Por fim, a produção de materiais didáticos contextualizados e o monitoramento sistemático da evasão completam o escopo de estratégias locais indispensáveis para o enfrentamento desse cenário.

Conclui-se que fortalecer a EJA é reconhecer que a educação ao longo da vida é condição para a cidadania plena. Investir nessa modalidade significa reparar injustiças históricas e afirmar o compromisso social do Estado com aqueles que, por diferentes razões, tiveram seu direito à escolarização negado. Uma



EJA valorizada, estruturada e humanizada representa não apenas uma política educacional, mas um projeto de justiça social.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos**: desafios da prática e da teoria. São Paulo: Cortez, 2010.
- DI PIERRO, Maria Clara. Tradições e concepções de educação de jovens e adultos. In: CATELLI JUNIOR, R. (Org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 9-22.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1999. p. 109–126.