







Youth and Adult Education: between evasion and resistance

Educação de Jovens e Adultos: entre a evasão e a resistência

SANTOS, Vitória Maria Caetano⁽¹⁾; SANTOS, Annikele Monteiro da Silva⁽²⁾; SANTOS, Jamerson Marcelo Santana⁽³⁾; LÚCIO, Lívia Maria Rodrigues⁽⁴⁾; SILVA, Lucas Pereira da⁽⁵⁾; NASCIMENTO, Sabrina Silva do⁽⁶⁾

- ⁽¹⁾  0009-0009-9827-1784; Discente de Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), pesquisadora voluntária no PIBIC Ciclo 2024-2025, pesquisadora e extensionista no Laboratório de Pesquisa e Extensão em Psicologia Escolar Educacional do Semiárido Alagoano, Brasil, E-mail: vitoria.caetano@arapiraca.ufal.br
- ⁽²⁾  0009-0001-1846-6998, Discente de Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), extensionista no Grupo de Leitura em Estudos da Infância, vinculado ao Laboratório de Pesquisa e Extensão em Psicologia Escolar e Educacional do Semiárido Alagoano, Brasil, E-mail: annikele.santos@arapiraca.ufal.br
- ⁽³⁾  0009-0004-0850-5748; Discente de psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil, E-mail: jamerson.satana@arapiraca.ufal.br
- ⁽⁴⁾  0009-0006-9806-1523; Universidade Federal de Alagoas, Discente de Psicologia, Pesquisadora-Bolsista pela Fapeal no Pibic ciclo 2024/2025, Estagiária da DPE/AL, Pesquisadora no Laboratório de Pesquisa e Extensão em Psicologia Escolar Educacional do Semiárido Alagoano, Brasil, E-mail: livia.lucio@arapiraca.ufal.br
- ⁽⁵⁾  0000-0003-3797-6085; Doutor em Ciências Sociais – PPGCS/UFMG. Professor Adjunto da Universidade Federal de Alagoas - Curso de Psicologia/Campus de Arapiraca/Unidade Educacional Palmeira dos Índios, Brasil, E-mail: lucas.silva@palmeira.ufal.br
- ⁽⁶⁾  0009-0000-8380-8790; Universidade Federal de Alagoas, Discente de Psicologia, extensionista na Habitus Consultoria Jr., Empresa Júnior da Universidade Federal de Alagoas Campus Arapiraca, Unidade Educacional Palmeira dos Índios, vinculada a Federação das Empresas Juniores do Estado de Alagoas (FEJEA), Brasil, E-mail: sabrina.nascimento@arapiraca.ufal.br

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

ABSTRACT

This study stems from the challenges faced by students and faculty in the Psychology program at the Federal University of Alagoas (UFAL) during practical activities in the School and Educational Psychology (PEE) discipline. The practical experience took place in Youth and Adult Education (EJA), a teaching modality that seeks to restore opportunities for individuals facing challenges related to infrastructure, social, economic, and cultural context, and social markers. To this end, the general objective was to understand the challenges and possibilities involved in EJA. The specific objectives were: to present the economic and social issues surrounding EJA; to identify the outline of humanized pedagogical practice. Thus, a bibliographical research was developed to investigate existing studies in the field and promote advances for EJA. The study developed by understanding the paths and obstacles of EJA in the contemporary world; the dismantling of Youth and Adult Education; a pedagogical, dialogical, and contextualized approach to student retention; inclusive and emancipatory pedagogical practices; social stigma of EJA. The study hopes to promote reflections on the importance of EJA for school actors, as well as contribute to the production of knowledge about EJA in Alagoas.

RESUMO

Este estudo é fruto dos desafios enfrentados por discentes e docente do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) nas atividades práticas da disciplina de Psicologia Escolar e Educacional (PEE). A prática se deu na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino que busca devolver as possibilidades para os sujeitos que enfrentam desafios relacionados à infraestrutura; contexto social, econômico e cultural; marcadores sociais. Para tanto, o objetivo geral foi compreender os desafios e as possibilidades que envolvem a EJA. Os objetivos específicos foram: apresentar as problemáticas econômicas e sociais que envolvem a EJA; identificar o delineamento da prática pedagógica humanizada. Assim, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica, a fim de investigar os estudos já existentes da área e promover avanços para a EJA. O desenvolvimento do estudo se deu no entendimento dos caminhos e obstáculos da EJA no mundo contemporâneo; desmonte da educação de Jovens e Adultos; abordagem pedagógica, dialógica e contextualizada para a manutenção do aluno; práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras; estigma social da EJA. Espera-se, com o estudo, promover reflexões acerca da importância da EJA para os atores escolares, bem como, contribuir com a produção de conhecimento sobre a EJA em Alagoas.

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Histórico do Artigo:
Submetido: 29/11/2025
Aprovado: 06/04/2026
Publicação: 30/06/2026



Keywords:
youth and adult
education, dismantling of
education, possibilities.

Palavras-Chave:
educação de jovens e
adultos, desmonte da
educação, possibilidades.

Introdução

Ao levar em consideração as vivências dos autores deste texto, o presente estudo teve como foco a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, entende-se, a partir de Freire (2001), considerado patrono da educação brasileira, que a Educação de Adultos é situada como Educação Popular, pois, há necessidade dos profissionais da educação pautarem suas práticas na sensibilidade e compreensão crítica, visto que a Educação Popular não tem espaço para uma atuação neutra.

Cabe destacar que, em sua prática, a Educação Popular prevê que os profissionais envolvidos devem considerar a subjetividade e vivências dos educandos, sejam crianças, jovens ou adultos. Ademais, entende-se que os sujeitos carregam suas realidades e experiências para os processos de alfabetização (Freire, 2001).

Dessa maneira, é válido frisar que este estudo nasce das experiências dos autores enquanto docente e discentes do curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Campus Arapiraca/Unidade Educacional Palmeira dos Índios nas atividades práticas da disciplina Psicologia Escolar e Educacional (PEE). Tal disciplina é obrigatória e proposta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da graduação supracitada, dividida em três partes: PEE 1; PEE 2 e PEE 3. Diante disso, enquanto PEE 1 é voltada para a conceituação desse campo profissional no contexto escolar brasileiro, as demais partes se voltam para as práticas nesses locais, sendo que, a segunda propõe a construção do projeto de intervenção nas escolas e a terceira a execução do projeto.

É válido ressaltar que enquanto discentes temos a autonomia de escolher a instituição escolar que as intervenções são realizadas. Neste caso, a motivação de escolha se deu pelo interesse em estudar e vivenciar a realidade da EJA, haja vista a importância dos profissionais da Psicologia considerarem os diversos contextos escolares.

Impactados pelo contato com a EJA, viu-se a necessidade de desenvolver estudos sobre, uma vez que, conforme Freire (2001), a Educação Popular motiva a presença dos profissionais da educação na luta pela transformação democrática da sociedade. As contribuições de Freire (2001) também consideram que é necessário que os responsáveis pela educação tenham formação científica e clareza política para superar os desafios da prática.

Nesse contexto, o objetivo geral foi compreender as possibilidades e desafios enfrentados pela EJA. Já os objetivos específicos foram apresentar as problemáticas econômicas e sociais que envolvem a EJA; identificar o delineamento da prática pedagógica humanizada. Em consonância com o que foi proposto, a metodologia adotada foi a qualitativa de cunho bibliográfico, pois, segundo Sousa et al. (2021), tal método faz parte do meio acadêmico e visa aprimorar e atualizar os conhecimentos sobre áreas de estudo que se tenha interesse, por meio da investigação de obras que já foram publicadas.

Destarte, buscou-se estudos e análises de artigos pertinentes que versem sobre a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, a metodologia utilizada consistiu na exploração de recursos em bibliotecas físicas e digitais, além da consulta a bancos de dados e de periódicos, tais como o Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), visando a localização de materiais sobre a temática em questão. O uso de instrumentos científicos dialoga com as percepções dos autores do presente estudo ao considerar a produção científica como contribuinte para a ampliação do conhecimento e para a transformação de sujeitos mais críticos.

Além disso, cabe citar que a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977) foi utilizada para interpretação dos estudos encontrados, pois, apresenta um conjunto de técnicas na interpretação desses conteúdos da literatura, que se faz necessário deslocamento do tradicional meio de pesquisa. Outrossim, na análise realizada foi perceptível a pouca quantidade de materiais que tratem sobre os marcadores sociais no Semiárido Alagoano: raça/etnia, classe, gênero e deficiência.

A realização do estudo se torna imprescindível quando consideramos o contexto histórico cultural no qual o Curso de Psicologia está inserido, a territorialidade do Semiárido Alagoano. Um contexto social, histórico e econômico desfavorável em muitos aspectos, principalmente para os jovens e adultos que necessitam concluir os estudos na modalidade da EJA, algo notado em nossas atividades propostas na instituição delimitada, as quais ocorreram por um período de oito meses devido a ementa da disciplina.

No que tange ao referencial teórico, foram utilizados os pressupostos do renomado autor Freire (1996, 1997, 2001) a respeito da educação brasileira, especialmente a Educação de Adultos e a Educação Popular. Assim, este estudo apresentou em seu desenvolvimento temas que abordaram as possibilidades e desafios da EJA no mundo contemporâneo; o desmonte da Educação de Jovens e Adultos e as Políticas de Educação da EJA; a abordagem pedagógica, dialógica e contextualizada; as práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras e o estigma social da EJA. Os pontos destacados foram pensados a partir do que foi experienciado na organização escolar em estudo e no grau de relevância, sendo eles essenciais para um maior aprofundamento acerca da Educação de Jovens e Adultos e seus desdobramentos.

Com isso, espera-se contribuir com a produção de conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, especialmente em Alagoas, bem como, suscitar reflexões acerca da realidade da EJA em todos aqueles envolvidos no processo de educação ou que se interessem pela temática.

Objetivos

O objetivo geral do presente estudo foi compreender as possibilidades e desafios enfrentados pela EJA. Enquanto isso, os objetivos específicos foram apresentar as

problemáticas econômicas e sociais que envolvem a EJA; identificar o delineamento da prática pedagógica humanizada.

Caminhos e obstáculos da EJA no mundo contemporâneo

As contribuições de Armijo e Padilha (2023) sobre a EJA em Alagoas discorrem sobre como as mudanças dos últimos anos, sejam tecnológicas ou sociais, exigem que a formação básica oferecida nas escolas leve em consideração as realidades dos discentes, além disso, há necessidade dos profissionais da educação desenvolverem senso crítico para promover a construção de uma sociedade mais justa.

Para além disso, os autores explicam que as particularidades da EJA precisam ser entendidas devido às diferenciações que se dão entre as modalidades de ensino com as turmas regulares e a EJA. Assim, é preciso compreender as perspectivas daqueles que compõem a EJA. Diante disso, Freire (2001) entende que os postos de trabalho exigem que os profissionais exerçam suas atividades com responsabilidade. Nesse sentido, o cumprimento de deveres implica no exercício de direitos, os quais devem ser receber tratamento digno e remuneração decente da organização em que se trabalha para que possam oferecer o melhor trabalho possível para os alunos.

No entanto, a partir de Armijo e Padilha (2023), percebe-se que os direitos dos profissionais da educação não chegam até eles. Logo, torna-se um desafio para suas práticas, pois, há insuficiência de investimento na formação dos professores da EJA, o que impede a promoção de estratégias didáticas inovadoras para os alunos. Outros desafios enfrentados pelos educadores se referem aos baixos salários e baixa valorização profissional, fator que impele aos professores a assumir um grande número de aulas, o que pode ter consequências diretas na qualidade do trabalho em sala de aula. Esses desafios também foram observados nas atividades em campo realizadas pela equipe deste trabalho.

Ainda que os desafios enfrentados sejam preocupantes, é possível pensar em possibilidades de trabalho efetivo para os profissionais da educação como o desenvolvimento de carreira docente, jornadas de trabalho adequadas, salários condizentes com a prática, condições de trabalho, levar em consideração o bem-estar dos professores e criar espaços coletivos para enfrentamento de queixas educacionais e profissionais (Armijo & Padilha, p. 12, 2023). As possibilidades para a prática profissional envolvem a responsabilização das autoridades que contratam os educadores, mediante a possibilidade de mais contratos ou concursos públicos, assim, os professores terão a oportunidade de realizar um trabalho efetivo com os alunos, tendo seus direitos garantidos.

Do mesmo modo, os profissionais enfrentam um desafio que se refere à diversidade de abordagens pedagógicas, fator que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, visto que, os educadores precisam levar em consideração as necessidades educacionais dos discentes (Armijo & Padilha, 2023). Os autores também explicam sobre as

especificidades de aprendizagem dos alunos, pois geralmente necessitam de diversidade nas estratégias didáticas. Tal fato requer que os educadores invistam em aulas dinâmicas, considerando que discentes da EJA tem um histórico de lidarem com uma jornada de trabalho exaustiva durante o dia e ir para as aulas no período noturno. Nesse viés, através das práticas realizadas em campo, foi possível compreender essa lógica de planejamento dos educadores em propor dinamicidade e flexibilidade na rotina de estudos do alunado.

Diante do contexto vivenciado, foi percebido que a EJA lida com possibilidades e desafios em suas práticas, pois, além de precisarem levar em consideração o contexto histórico dos discentes, os profissionais da educação precisam adaptar o modo de ensinar a depender das necessidades do alunado.

Desmonte da Educação de Jovens e Adultos

A educação do cenário brasileiro sempre enfrenta gargalos para efetivação da educação, quando pensamos em educação que precisa de um recorte geracional para permitir sua produção, enfrentamos ainda mais percalços para que o conhecimento seja acessado. Atualmente, a maioria das pessoas não alfabetizadas continua sendo composta por jovens e adultos. Dados do IBGE de 2023, apresentados pelo Sindicados de Professores de Campinas (Sinpro), afirmam que 9,1 milhões de pessoas com mais de 15 anos no Brasil ainda são analfabetas (Sinpro Campinas, 2025). Embora o dado represente uma melhora de 0,5% em comparação ao censo anterior, de 2019, o quantitativo ainda preocupa o setor educacional do país. A EJA surge como uma política pública para garantir o que determina o Art. 6º da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito social fundamental, segue o fragmento da mesma: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 6).

Mesmo com a educação sendo umas das primeiras prioridades da república brasileira, os movimentos que as políticas públicas tomam diante disso acabam sendo bem contraditórios. Em 2016 tivemos um congelamento de gastos com saúde e educação protagonizado pelo vice-presidente da época, Michel Temer, após Dilma Rousseff perder o mandato de primeira mulher presidenta do Brasil (Câmara dos Deputados, 2016). Existe também a prerrogativa neoliberal que busca um sucateamento da educação em prol de empreendimentos privados, pois, como afirma Darcy Ribeiro (2019), a crise da educação brasileira não é uma crise, é um projeto. Lucas Antonio Favero (2021), defende em sua tese de mestrado que existe uma lógica de desmonte que envolve grandes órgãos públicos como Banco central, Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF), Dentre outras grandes instituições, os documentos e estatutos desses órgãos são atravessados por discursos próprios de um liberalismo ortodoxo, que valorizam o

'individualismo' e preveem a participação direta de empresas privadas na gestão das escolas — apresentada, nesse contexto, como uma forma de 'investimento'".

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem caráter provisório, pois visa eliminar o analfabetismo — diferentemente do ensino básico, que forma crianças e adolescentes. Essa diferença revela a lógica mercadológica da educação: preparar para o mercado e, depois, para o trabalho. Então, educação de jovens e adultos constitui uma fase na formação de trabalhadores para o mercado de trabalho, o caráter transformador que é pregado por parte de Freire (1987) e outros grandes professores e pensadores encontram grandes barreiras que vão desde o sistema econômico que o mundo se cede como também as políticas públicas que são controladas por corpos e classes específicas (hegemonicamente branca e rica).

Uma das políticas públicas atuais da EJA é a educação a distância (EaD), de modo a "acompanhar" o desenvolvimento tecnológico, por meio do Decreto-Lei nº 12.456 que incluiu a modalidade EaD no Art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Contudo, o que foi experienciado em atividades de campo durante o curso de graduação em psicologia escolar é que a modalidade serve para um esvaziamento das escolas, e mesmo com a popularização dos smartphones para pessoas em situação de vulnerabilidade, a forma de acessar essas tecnologias ainda é uma barreira a ser considerada e as metodologias para alcançar isso são escassas.

Além de existir, na lógica educacional da EJA, um viés neoliberal que pressiona tanto os professores — com metas relacionadas ao desempenho dos alunos e à cobertura de conteúdos — quanto os próprios alunos, condicionando o acesso a recursos financeiros à frequência e ao cumprimento de determinados parâmetros (Lei 14.818, 2024). Há, nesse modelo, uma lógica rigorosa de controle sobre corpos e espaços: quando as metas não são atingidas, o financiamento por meio de políticas públicas se torna inacessível.

Abordagem pedagógica, dialógica e contextualizada para a manutenção do alunado

A cada dia que passa torna-se mais evidente o quanto a população está marcada por inúmeras injustiças e desigualdades sociais. Essas questões por si só marcam a vida do indivíduo que luta diariamente para sobreviver e de alguma forma alcançar seus objetivos. No entanto, as exigências da atualidade têm ceifado alguns dos seus direitos básicos, como a educação, que tem se tornado um segundo plano, já que muitos jovens precisam escolher entre estudar e assegurar o sustento diário. É de grande importância o conhecimento dos dados em relação à evasão escolar, a qual têm aumentado constantemente. Dados apresentados pelo Sinpro destacam que de acordo com os dados do IBGE de 2023, cerca de 9 milhões de jovens abandonaram os estudos no ano de 2023. Dentre os diversos motivos, está a necessidade de trabalhar, a dedicação aos filhos e afazeres domésticos, a falta de acessibilidade à escola, entre outros (Sinpro Campinas, 2025).

Além disso, outro fator que tem contribuído para a evasão escolar tem sido, na maioria das vezes, a própria escola. Durante as nossas vivências na instituição, percebemos que muitos alunos transmitiam sentimentos de insegurança, tristeza e frustração em relação aos sistemas rígidos que perpassam as redes de ensino. Na maioria dos casos, tais sentimentos estão relacionados a práticas reproduzidas por profissionais da educação, as quais tem refletido um conceito distorcido daquela instituição que tem se tornado para muitos uma segunda casa. Dessa forma, de acordo com as vivências permitidas dentro da instituição, foi possível compreender que ainda há instituições e profissionais que recorrem a práticas mais humanizadas, ou seja, percebe-se sujeitos comprometidos com o outro, com sua transformação pessoal e profissional. Contudo, não apenas isso. Nessa modalidade de ensino, muitos professores e gestores têm se dedicado a abordagens pedagógicas que abracem a todos os perfis de estudantes, abordagens dialógicas, as quais problematizam a realidade, voltando o olhar para o contexto em que o indivíduo está inserido. Educadores que, embora formados para obedecer a ordem estabelecida e conscientes que precisam cumprir um calendário acadêmico, estão cientes de que muitos dos alunos matriculados já chegam com uma bagagem extensa das razões pelas quais estão na EJA e que dificilmente voltam a estudar isentos dos mesmos desafios que um dia os fizeram desistir, o que torna fundamental que as práticas pedagógicas considerem tais vivências, valorizando os saberes prévios dos educandos e promovendo um ambiente de acolhimento, diálogo e incentivo à permanência na escola.

Dessa forma, ao assumir o papel de facilitador do processo de ensino-aprendizagem, os educadores se tornam grandes pilares para o alunado, fazendo-os enxergar e acreditar em suas potencialidades. Como afirma Freire (1996), não faz sentido assumir o papel de educador, sem antes assumir o papel de humano, no entanto, um humano que respeita e favorece a autonomia dos sujeitos. Reconhecer tal conceito permite um verdadeiro compromisso com o outro, o que deve ser adotado como uma prática diária, ou seja, não ficar apenas na teoria. Inclusive, ela pode acontecer inúmeras vezes em sala de aula, quando em contato com a realidade de cada estudante, os educadores traçam estratégias e práticas que permitam a participação de todos.

A imagem que se tem de uma sala de aula é a de um espaço organizado por cadeiras em fileiras, no qual cada estudante ocupa o seu respectivo lugar. No entanto, ao entrarmos em contato com as turmas da EJA, observamos uma nova configuração desse ambiente. As cadeiras estavam organizadas de forma aleatória, havia um carrinho de bebê e alguns brinquedos espalhados pela sala. Nesse viés, percebe-se que muitas alunas mães precisam levar seus filhos para a escola por não terem com quem deixá-los. Diante dessa realidade, e por estarem alinhados a uma dimensão ética da prática docente e conectados à realidade de cada aluno, muitos educadores acabam abandonando o posto estabelecido e esperado pela ordem tradicional. Ou seja, ignoram o conceito de uma educação bancária e acolhem os filhos das estudantes, oferecendo apoio para que essas mães não desistam de seus objetivos. Dessa forma, contribuem para a construção de uma pedagogia do cuidado, do afeto e da escuta.

O exemplo citado acima, é apenas uma das complexidades que atravessam os limites da sala de aula. Assim, são as práticas pedagógicas dialógicas que permitem que ambos – professor e aluno - saiam ganhando diante dos desafios que vão surgindo. Se não houvesse o contato com a realidade e particularidade de cada alunado, não seria possível exercer a empatia, o amor e o cuidado com o próximo. Consequentemente, os números relacionados à evasão escolar cresceriam de forma ainda mais gritante.

As colocações de Freire (1987) nos fazem refletir que as relações humanas devem se sustentarem no amor, na humildade e na fé nos homens. Amparados por essa lógica, o diálogo se torna presente e fundamental para que essas relações não sejam superficiais e infrutíferas, mas emancipadoras, ou seja, capazes de transformar as realidades apresentadas nos contextos em que estamos inseridos. Assim,

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este elimina de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação. (Freire, 1987, p. 46).

O olhar mais humanizado, ou seja, mais comprometido e empático por parte dos educadores não traz contribuição apenas na redução dos desafios enfrentados pelos estudantes, mas também no desenvolvimento dos mesmos. Diante do apoio dado e dos vínculos formados, cresce cada vez mais nos jovens e adultos a vontade de aprender, uma vez que, retornando ao âmbito escolar, percebem nele uma oportunidade de estarem mais conectados com as dinâmicas sociais. De acordo com Silva (2018), um dos principais motivos para a conclusão dos estudos está associada a vontade de aprender os conteúdos escolares, pois acredita-se que com o domínio da escrita e da leitura, por exemplo, obtém-se uma maior chance de desfrutar de uma vida melhor. Dito isso, estariam esses profissionais da Educação devolvendo possibilidades tanto no contexto pessoal, como no profissional. Seriam eles para os alunos da EJA, uma luz no fim do túnel.

Práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras

Como anteriormente citado, sabe-se que o público discente dos centros educacionais para Jovens e Adultos ao longo da história é composto sobretudo de pessoas que não tiveram a oportunidade de completar as séries da educação básica em sua idade regular, ou de jovens que por diversos motivos precisam recorrer a esta modalidade de ensino. Essas motivações podem ter diversas origens, como questões sociais, econômicas, raciais, de trabalho, dentre elas ausência de acessibilidade ou suporte educacional psicológico. Nesse sentido, faz-se

necessário para o êxito do aprendizado, que muitas vezes o corpo docente se reinventa de diversas maneiras em busca de suprir possíveis lacunas e déficits que possam interferir no desenvolvimento e permanência destes indivíduos.

Maria Helena de Souza Patto, em sua obra *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* diz que “O fracasso escolar não pode ser compreendido apenas como deficiência do aluno, mas como resultado de um conjunto de práticas sociais, políticas e pedagógicas que o produzem” (Patto, 2015, p.40). De forma análoga a isso, é possível perceber que uma postura inclusiva e emancipatória seria mais adequada aos professores e equipe administrativa escolar da EJA viabilizando a elaboração estratégias que visem alcançar o alunado em sua vivência enxergando os entraves que os afetam individualmente e não olhando para ele como sendo o próprio desafio ou problema a ser enfrentado se constitui de forma muito efetiva.

Sendo assim, ele encontra na relação e no vínculo com os colegas, discentes e gestão, uma equipe disposta a lutar por seu objetivo e ser para ele o suporte necessário para que possa atingir uma melhor qualidade de vida e autonomia, liberto de amarras que possam a vir interferir em sua realização acadêmica e pessoal. Realidade esta que foi traduzida a partir das palavras de Freire (1987, p. 52), quando afirmou que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” O que reitera que a EJA constrói, é construída e fortalecida a partir da relação com as diversas nuances do cotidiano de seus alunos.

Segundo Carbone (2013), uma parcela significativa dos alunos da EJA possui como motivação neurológica para o atraso escolar um baixo desenvolvimento cognitivo. Contudo, é verdadeiro também que os indivíduos em sua singularidade possuem formas diferentes de aprendizado e que não necessariamente indicam uma incapacidade ou déficit cognitivo, como é trazido por Coll (1996), ao dizer que não existem dois alunos iguais, nem que aprendam da mesma forma e que as diferenças são uma norma e não a exceção. Com isso, o autor entra em consonância com os ideais freirianos e defende que a diversidade em sala de aula não deve ser visto a partir de uma ótica excludente e categorizante, mas sim de adequação do ensino a realidade de cada indivíduo e dialogicidade na construção deste saber. O que deve ser levado em consideração em todos os níveis de formação escolar, sobretudo e de forma especial na educação de jovens e adultos em vista da multiplicidade de aspectos que influem e podem impactar no seu desenvolvimento e permanência.

Tendo em vista o exposto, é válido citar uma observação obtida a partir de uma experiência particular na EJA, ocorrida em um centro de educação para jovens e adultos ao longo do componente curricular prático de Psicologia Escolar e Educacional. Na ocasião em questão, foi possível perceber que ao identificar em seus alunos suas potencialidades em contraste a seus déficits, os docentes responsáveis pelas turmas conseguiram ter atitudes inclusivas e emancipatórias, conseguindo assim criar pontes acima desses obstáculos que

fizeram total diferença em suas trajetórias escolares e tendo um caráter decisivo em sua permanência e conclusão dos módulos. Nesse sentido, pode-se afirmar que é de fundamental importância para a superação dos obstáculos presentes na EJA que, como linha de frente da educação, os professores sejam preparados e incentivados a enxergar em seus alunos as potencialidades que cada um traz criando assim uma prática pedagógica que de fato seja emancipatória e que não aprisione ou abandone tais atores sociais a mercê das realidades excludentes que os perpassam.

Estigma social da EJA

Estigma social é uma dinâmica que envolve a rotulagem, marginalização e discriminação de pessoas ou grupos que se afastam das normas consideradas um padrão social. Em paralelo ao conceito de estigma, Goffman (2004), relaciona como um processo social no qual determinados atributos passam a desqualificar moralmente o sujeito, produzindo aquilo que o autor denomina “identidade deteriorada”. Diante dessa perspectiva, consiste em um mecanismo relacional que opera por meio da categorização e da exclusão simbólica, delimitando quem é considerado “normal” e quem ocupa o lugar da diferença desvalorizada, no contexto da EJA, esse processo se manifesta de forma muito contundente. Haja vista que, os estudantes da EJA, em grande parte carregam consigo histórias marcadas por caminhos interrompidos, desigualdade social, pobreza, racismo, trabalho precoce, maternidade e paternidade em idade jovem e exclusão educacional. No entanto, em vez de serem vistos como sujeitos de resistência e superação, são frequentemente reduzidos a estereótipos negativos, como “incapazes” ou “preguiçosos”.

Toda essa estrutura pode ser aprofundada a partir das contribuições de Foucault (2013), especialmente no que se refere aos processos de normalização. Para Foucault, as instituições modernas, entre elas a escola, não apenas transmitem conhecimento, mas produzem sujeitos por meio de práticas disciplinares que definem padrões de comportamento, rendimento e temporalidade. Desse modo, a norma passa a funcionar como parâmetro invisível que organiza a vida social, distinguindo os que se adequam dos que são classificados como “desviantes” ou “anormais”. Nesse sentido, o estudante da EJA pode ser posicionado como aquele que rompe a linearidade esperada do percurso escolar, infância, adolescência, conclusão, sendo percebido como alguém “fora do tempo” da escolarização. O estigma, portanto, se articula à lógica disciplinar que regula corpos e trajetórias, produzindo subjetividades marcadas pela sensação de inadequação. Tal dinâmica se mostrou evidente nas vivências de campo realizadas na EJA.

Assim, toda essa dinâmica se constrói como mecanismo estruturante da evasão escolar, na medida em que desloca para o indivíduo a responsabilidade por sua trajetória educacional interrompida. Haja vista que, ao atribuir ao sujeito a culpa pelo abandono, a sociedade obscurece os determinantes sociais, econômicos e culturais que condicionam a permanência

escolar, reforçando uma leitura moralizante do fenômeno e invisibilizando as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Entre os principais fatores associados à evasão, destaca-se a inserção precoce no mercado de trabalho. Dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) indicam que 42% dos jovens entre 14 e 29 anos deixaram a escola em razão da necessidade de trabalhar (Moura & Andrade, 2025).

Tal dado evidencia que o abandono escolar não pode ser compreendido como simples desinteresse, mas como resposta a imperativos econômicos impostos por contextos de vulnerabilidade. Em famílias marcadas pela pobreza e pela insuficiência de políticas públicas de proteção social, crianças e adolescentes assumem responsabilidades financeiras que deveriam recair sobre o Estado ou sobre condições estruturais mais equitativas. O trabalho precoce, nessas circunstâncias, interfere diretamente no percurso educacional, produzindo abandono ou defasagem idade-série. Posteriormente, na vida adulta, o retorno à escola é frequentemente atravessado por sentimentos de vergonha e insegurança, alimentados pelo julgamento social e pela internalização do estigma associado à interrupção escolar, dinâmica observada nas vivências de campo junto à EJA.

Nesse viés, é importante destacar ainda o impacto de estruturas racistas e sexistas no processo de exclusão escolar. Mulheres, especialmente as negras e periféricas, enfrentam múltiplas jornadas de trabalho, muitas vezes sendo chefes de família e carregam o peso do cuidado com os filhos, o que limita suas possibilidades de formação educacional. De acordo com a estimativa feita pelo IBGE, apresentada por Nalin (2024), mais de 41% das famílias chefiadas por mulheres negras vivem abaixo da linha da pobreza, o que as obriga a conciliar trabalho precário, cuidados domésticos e, muitas vezes, a tentativa de retorno aos estudos por meio da EJA. A análise proposta por Davis (2016) contribui para compreender a realidade ao evidenciar que as opressões não operam de forma isolada, mas interseccional. De maneira que, não se trata apenas de ser mulher, ou negra, ou pobre, mas da sobreposição desses marcadores sociais, que intensifica a vulnerabilidade e limita o acesso a direitos básicos, entre eles a educação.

Assim, a escolarização passa a ser socialmente deslocada para um lugar secundário, frequentemente percebida como um “luxo” diante das exigências imediatas de subsistência. Contudo, essa hierarquização não decorre de ausência de desejo ou de valorização da educação, mas das condições materiais que organizam a vida dessas mulheres, aspecto que se evidenciou nas vivências de campo realizadas na EJA, nas quais foi possível perceber o esforço constante de conciliar trabalho, cuidado e estudo, mesmo diante de múltiplas privações.

Ademais, o estigma não se manifesta apenas no plano macrossocial, mas também nas interações cotidianas, sendo reproduzido por colegas, familiares, membros da comunidade e até por profissionais da educação, muitas vezes de forma sutil. Nesse seguimento, comentários como “já está velho para isso” ou “agora que vai estudar?” reforçam uma concepção de

temporalidade considerada “adequada” para a escolarização, produzindo sentimentos de inadequação e não pertencimento e contribuindo para um ambiente escolar excludente. Esses enunciados não são meras opiniões individuais, mas expressões de uma lógica social que hierarquiza trajetórias.

Nesse sentido, a reflexão de Pierro (2015) é fundamental ao defender que a Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida como política de garantia do direito à educação ao longo da vida, e não como mecanismo compensatório voltado à correção de trajetórias individuais. Para a autora, a precarização histórica da modalidade revela a insuficiência do compromisso estatal com os sujeitos das classes populares, e não falhas pessoais. Assim, quando a EJA é tratada como alternativa residual e desconsidera os saberes e experiências de seus estudantes, reforça-se sua posição periférica na hierarquia educacional. Reconhecê-la como modalidade legítima implica compreender o retorno à escola na vida adulta não como fracasso, mas como expressão de resistência e agência frente às desigualdades estruturais.

Diante desse cenário, as barreiras enfrentadas pelos estudantes da EJA não se restringem ao plano subjetivo, mas também se materializam na insuficiência de condições institucionais. Muitas escolas não dispõem de suporte adequado para mães estudantes, espaços de acolhimento para seus filhos ou infraestrutura que assegure o estudo noturno com segurança e dignidade. A ausência de políticas públicas específicas voltadas à permanência, especialmente de mulheres em situação de vulnerabilidade, contribui para a reincidência da evasão, mesmo após o reingresso escolar. Destarte, torna-se imprescindível compreender que os estudantes da EJA não são sujeitos “em atraso”, mas atores sociais que tensionam, por meio de sua presença, as estruturas que historicamente produziram sua exclusão. A evasão e o retorno à escolarização, portanto, não devem ser interpretados sob lentes moralizantes ou individualizantes, mas analisados criticamente à luz das desigualdades sociais que organizam o acesso e a permanência na educação.

Considerações finais

Diante das discussões e práticas desenvolvidas, compreende-se que a Educação de Jovens e Adultos está situada em um campo de tensões que envolve, simultaneamente, desmonte estrutural, precarização do trabalho docente, estigmatização social e resistência pedagógica. Por esse viés, se evidencia que a evasão escolar, frequentemente tratada como falha individual, se configura como fenômeno histórico e multifacetado, atravessado por desigualdades de raça, classe e gênero, além de políticas públicas marcadas por lógicas neoliberais que fragilizam a educação pública. Em paralelo, ao mesmo tempo, o estudo permitiu reconhecer que a permanência na EJA não se dá apenas por meio de dispositivos formais de acesso, mas pela construção de práticas pedagógicas dialógicas, contextualizadas e inclusivas, que reconhecem as trajetórias e saberes dos estudantes. Nesse sentido, a atuação

docente, quando fundamentada em uma ética do cuidado e da emancipação, tensiona a lógica da educação bancária e contribui para a reconstrução do pertencimento escolar.

As reflexões acerca do estudo também apontam que o estigma social associado à EJA produz impactos subjetivos significativos, reforçando sentimentos de inadequação e vergonha, especialmente entre mulheres negras e periféricas que vivenciam múltiplas jornadas e opressões interseccionais. Entretanto, o retorno à escola na vida adulta se mostra como movimento político e simbólico de enfrentamento dessas marcas, desafiando a narrativa que associa trajetória interrompida à incapacidade. Assim, pensar a EJA implica reconhecer que sua consolidação depende não apenas do compromisso individual de estudantes e professores, mas de investimentos públicos, valorização profissional e políticas de permanência que enfrentam as desigualdades estruturais.

A EJA, portanto, não deve ser compreendida como modalidade provisória ou compensatória, destinada apenas a reparar lacunas individuais, mas como política pública estruturante de garantia de direitos sociais, conforme previsto constitucionalmente. Dessa maneira, se tratando de um espaço que ultrapassa a dimensão instrucional, e se configurando como território de produção de subjetividade, no qual se tensionam discursos de fracasso, incapacidade e atraso, ao mesmo tempo em que se constroem experiências de pertencimento, reconhecimento e emancipação. Nesse sentido, a EJA se inscreve como campo de disputa entre projetos societários distintos, de um lado, uma lógica neoliberal que a reduz à formação de força de trabalho; de outro, uma perspectiva crítica que a afirma como prática de transformação social, capaz de reconfigurar trajetórias historicamente marcadas pela exclusão.

REFERÊNCIAS

- Armijo, P. E. C., & Padilha, M. do R. M. (2023). *Educación de jóvenes y adultos en escuelas de Alagoas, Brasil*. Sophia. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/1146>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Carbone, S. A. B. (2013). *Dificuldades de aprendizagem na educação de jovens e adultos: Uma reflexão com alfabetizadores da EJA* [Monografia de especialização, Universidade Tecnológica Federal do Paraná].
- Câmara dos Deputados. (2016, 23 de dezembro). *Aprovação da PEC do teto de gastos foi destaque no Plenário em 2016*. <https://www.camara.leg.br/noticias/505603-aprovacao-da-pec-do-teto-de-gastos-foi-destaque-no-plenario-em-2016>.
- Coll, C. (1996). *Psicologia e currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. Ática.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- Brasil. (2024, 16 de janeiro). *Lei nº 14.818: Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999,*

- de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14818.htm
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe* (H. R. Candiani, Trad.). Boitempo.
- Brasil. Presidência da República. (2025, 19 de maio). *Decreto nº 12.456: Dispõe sobre a oferta de educação a distância por instituições de educação superior em cursos de graduação e altera o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.*
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12456.htm
- Favero, L. (2021). *A ameaça ao direito à educação pelas reformas neoliberais e ideologias da desescolarização nos países sul-americanos* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Oeste do Paraná].
https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5439/5/Lucas_Antonio_F%C3%A1vero_2021.pdf
- Flauzino, K. de L., Pimentel, M. da G. C., Batistoni, S. S. T., Zaine, I., Vieira, L. O. B., Rodrigues, K. R. da Hora, & Cachioni, M. (2020). *Letramento digital para idosos: Percepções sobre o ensino-aprendizagem. Educação & Realidade, 45(4), 1–17.*
- Foucault, M. (2013). *Vigiar e punir*. Edições 70.
- Freire, P. (2014). *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Política e educação: Ensaio* (5ª ed.). Cortez.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra.
- Goffman, E. (2004). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (M. Lambert, Trad.).
- Lázaro, N. (2019, 19 de junho). *Um em cada quatro adolescentes não trabalha nem estuda, segundo IBGE. Metrôpoles*. <https://acesse.one/metropoles-brasil>
- Moura, M. de, & Andrade, M. (2025, 13 de junho). *Trabalho é a principal razão de evasão escolar no Brasil, aponta IBGE. Metrôpoles*. <https://www.metropoles.com/brasil/trabalho-evasao-escolar-brasil-ibge>
- Nalin, C. (2024, 8 de março). *Um terço das mulheres vivia abaixo da linha da pobreza no país em 2022. O Globo*. <https://l1nk.dev/oglobo-economia-noticia>
- Patto, M. H. de S. (2015). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia* (7ª ed.). Casa do Psicólogo.
- Pierro, M. C. D., & Haddad, S. (2015). *Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: Uma análise das agendas nacional e internacional. Cadernos Cedes, 35(96), 197–217.*
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/abstract/?lang=pt>
- Ribeiro, D. (2019). *Sobre o óbvio*. Lutas Anticapital.
- Sinpro Campinas. (2025, 16 de junho). *Analfabetismo cai, mas ainda é realidade para 9,1 milhões no Brasil*. <https://sinprocampinas.org.br/2025/06/16/analfabetismo-cai-mas-ainda-e-realidade-para-91-milhoes-no-brasil/>
- Silva, R. K. de O. e. (2018). *O que leva os jovens a permanecerem na educação de jovens e adultos – EJA* [Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal da Paraíba].

Sousa, A. S. de, Oliveira, G. S. de, & Alves, L. H. (2021). *A pesquisa bibliográfica: Princípios e fundamentos*. *Cadernos da Fucamp*, 20(43), 64–83.

<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>

Universidade Federal de Alagoas. (2018). *Projeto pedagógico do curso de Psicologia*. Campus Arapiraca, Unidade Educacional Palmeira dos Índios.