



DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA DA ESCOLA MUNICIPAL OTÁVIO FARIAS, FORTALEZA, CEARÁ, BRASIL

José Pimentel Campelo¹

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil configura-se como uma resposta histórica às demandas por inclusão educacional e justiça social. No contexto das discussões das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA, em sua heterogeneidade, sobressai-se a falta de tempo para estudar e as dificuldades de aprendizagens em Matemática e Língua Portuguesa, severos motivos que causam o pouco desenvolvimento acadêmico dos alunos. Em Matemática, entre os mais graves desafios, destaca-se a falta de práticas que permitam exercitar cálculos e resolução de problemas, tendo como consequência problemas maiores no ensino e aprendizagem na EJA, onde há muitas lacunas de aprendizagem, o que dificulta de forma acentuada o acompanhamento de conteúdos mais complexos. Já as maiores dificuldades em Língua Portuguesa podem estar relacionadas ao cotidiano do aluno que não tem estímulo em casa para a leitura, o que traz barreiras da base do letramento, complicando demais o aprender mais complexo como obter as competências linguísticas essenciais. Cabe destacar que são vários os desafios de professores e alunos na EJA. São obstáculos relevantes a falta de formação continuada e a carência de recursos didáticos adequados. O ambiente familiar pode gerar motivação e minimizar as muitas dificuldades como leitura, escrita e raciocínio lógico, além de serem importantes elementos como afetividade e segurança familiar. O presente trabalho objetivou compreender como os estudantes da EJA concebem toda essa problemática das aprendizagens e permanência em busca de alcançarem o término dos seus estudos. Mesmo com avanços, a EJA enfrenta desafios significativos como a evasão escolar que é um dos mais alarmantes, muitas vezes motivado por questões socioeconômicas. Dessa forma, estudantes da EJA da Escola Municipal Otávio Farias, situada na cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil foram entrevistados com o instrumento questionário sobre o panorama que envolve as aprendizagens, a posição da família, o trabalho do professor e o seu protagonismo na EJA. Os resultados revelaram que esses estudantes pretendem finalizar seus estudos, porém têm muitas dificuldades em matemática e Língua Portuguesa. Ter que trabalhar durante o dia, cuidar de suas famílias e reduzir por consequência o tempo de estudo são desafios contundentes para estes sujeitos aprendizes. Sugerem os alunos entrevistados que seus professores aumentem a prática de resolução de exercícios em sala de aula e mudem suas metodologias, fazendo

uso do lúdico, como o uso de jogos voltadas para a leitura e para os conteúdos de matemática, com o objetivo de motivar e aumentar a frequência dos estudantes em sala de aula, o que configura potencial barreira para que o estudante dê continuidade aos seus estudos na EJA.

Palavras-chave: EJA, Aprendizagens, Permanência, evasão, Metodologias.

¹Mestre em Ciências da Educação pela UNAED/PY.

1.INTRODUÇÃO

O presente capítulo traz em seu escopo uma abordagem inicial sobre as maiores dificuldades sociopedagógicas no contexto das aprendizagens enfrentadas por alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, inferindo nesse contexto, recortes de fatores históricos, sociais e institucionais sobre fatos que vêm agravando a situação desses estudantes em escolas públicas brasileiras que oferecem essa modalidade de ensino. Porém, as muitas falas sobre o referido assunto podem trazer luz e propor caminhos para superar essas barreiras.

Ao falar sobre a EJA como modelo educacional no Brasil e que busca atender as demandas dos que necessitam finalizar seus estudos e estão fora da faixa etária ou ainda se afastaram da escola para trabalhar, infere-se falas de Porcaro (2011, p. 40), as quais chama atenção para a importância da EJA:

A educação de jovens e adultos tem se expandido institucionalmente no país, merecendo maior atenção por parte dos órgãos governamentais. Porém, embora venha se ampliando nas várias regiões, essa modalidade tem sido ocupada por professores sem formação específica, que trazem consigo uma formação inicial/acadêmica adquirida em curso de licenciatura, ou sem nenhuma formação superior, o que acarreta certa fragilidade na prática cotidiana desses profissionais, que se vêem obrigados a desenvolver o trabalho sem uma base de conhecimentos mais consistente na área específica da EJA, tão necessária ao trabalho.

De acordo com Soares (2005), a maioria dos alunos da EJA trabalha, cuida de familiares ou enfrenta outras responsabilidades que competem com o tempo e a energia necessária para os estudos. Essa sobrecarga dificulta a regularidade nas aulas, a dedicação às atividades escolares e a conclusão dos estudos.

Como informe inicial é importante ressaltar, estando em alinhamento com os objetivos do presente trabalho (onde a discussão sobre os desafios e barreiras que estudantes, professores e comunidade geral enfrenta no contexto da EJA - Ensino de Jovens e Adultos no Brasil) que essa modalidade de ensino desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social e no combate à desigualdade educacional. Nesse sentido, Soares (2005) nos chama para a realidade que a EJA está inserida, enfrentando diversos e robustos desafios que impactam tanto os estudantes quanto os professores, especialmente no que se refere ao ensino, fundamentalmente de conteúdos da Língua Portuguesa e Matemática.

Historicamente, no Brasil, a EJA surgiu como uma resposta à exclusão educacional de populações historicamente marginalizadas. Entretanto, os legados de desigualdade estrutural, como a pobreza, o racismo e a falta de políticas públicas consistentes, continuam a moldar o perfil dos estudantes e as suas dificuldades, fundamentalmente para finalizar os estudos. O grande problema é que o ensino da EJA enfrenta desafios complexos que refletem as desigualdades sociais e educacionais do Brasil. Para Arroyo (2005), superar essas dificuldades exige um esforço conjunto entre governo, escolas e sociedade, tendo um olhar mais voltado para a valorização dos estudantes como sujeitos de direitos e protagonistas de suas trajetórias educacionais.

Ainda, segundo Arroyo (2005), a adoção de práticas pedagógicas e didáticas inclusivas podem tornar a EJA em modo de ensino mais democrático e que possibilite com maior ênfase a emancipação social e educacional dos sujeitos estudantes.

Quando aos desafios, Arroyo (2005) chama a atenção para uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA, que é a defasagem da idade-série. Os sujeitos que retornam à escola após longos períodos de afastamento, acabam deslocados nesse contexto, até ilhados ambiente escolar tradicional. Tal ocorrência causa sérios impactos sociais e didáticos, causando danos a autoestima do aluno e sua motivação para o aprendizado.

Referindo-se especificamente aos sujeitos alunos da EJA há a realidade de que a maioria trabalha durante o dia, sendo estes auxiliares ou mesmo chefes de família. Há também a fração de jovens que teve que abandonar os estudos para auxiliar a família e, por isso, acabaram como retardatários. Dessa forma, vulnerabilidades sociais dessa magnitude impactam diretamente na vida escolar desses sujeitos. Para Haddad e Di Pierro (2000), essa é uma realidade geradora de desafios bem específicos, os quais necessitam ser estudados, analisados e compreendidos para que sejam planejadas e executadas práticas pedagógicas e didáticas mais eficazes.

Os estudantes sentem muitas dificuldades em aprender os diversos conteúdos apresentados na EJA, principalmente Língua Portuguesa e Matemática, enfrentando barreiras de conhecimentos de base, resultando em desinteresse, infrequência até chegar ao ponto da acentuada evasão escolar, o que muito preocupa. Em adição, sabe-se que uma fração relevante dos alunos da EJA trabalha o dia todo, cuida de familiares, tendo uma soma de responsabilidades que ocupam o dia todo, fatos cotidianos que dificultam a regularidade nas aulas, dedicação às atividades escolares e conclusão dos estudos.

Para Arroyo (2005) e Gadotti (2008) há de ressaltar nesse panorama educativo, a questão dos docentes, os quais atuam na EJA sem possuírem uma formação mais específica para lidar com todas essas particularidades dos

discentes. Nesse sentido, entende-se que há uma necessidade pontual de que políticas públicas mais adequadas e a inserção na EJA de estratégias pedagógicas que condizem com essas realidades sejam criadas e executadas, objetivando melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em circunstâncias bastante peculiares que a EJA tem, como as turmas heterogêneas, com estudantes com acentuadas diferenças de idades, distintos níveis de escolaridade e experiências de vida, o que agrava ainda mais o

enfretamento de tantos desafios didáticos. Além do mais, Soares (2005) chama atenção para o fato de que as escolas que frequentam a EJA enfrentam constantemente problemas de infraestrutura, como a falta de materiais didáticos adequados, falta de internet para todos causando exclusão digital, ausência de um bom ambiente físico, com boas salas de aulas, biblioteca, outras necessidades. Tudo isso, somado aos problemas individuais dos estudantes e professores, contribui para a desmotivação dos alunos, causa grandes dificuldades para que haja implementação de práticas pedagógicas inovadoras e por fim, o aumento da evasão escolar e desmotivação do próprio professor.

Nesse sentido, Freire (1996) e Gadotti (2008) afirmam ser fundamental que o currículo voltado para a EJA seja flexível e contextualizado, de forma que contemple o saber e as experiências de vida dos alunos, promovendo seu protagonismo em sala de aula. Também inserir nas aulas cotidianas, outras didáticas, outras metodologias, como as ativas, com uso de jogos, para que torne as aulas mais motivadoras e que despertem outros modos de aprender nos alunos. Em se falando especificamente do Ensino Fundamental, Brasil (2022 p. 68) apresenta as falas de professoras da Língua Portuguesa, umas das disciplinas de grande importância para a evolução do aluno(a) da EJA:

A análise das respostas dos professores mostra que o conteúdo gramatical norteia a estrutura do curso de Língua Portuguesa. O trabalho converge mais para o caráter prescritivo e normativo da gramática que para aspectos descritivos da língua. Dos professores que responderam ao questionário, 86,3% alegam corrigir a fala de seus alunos e 85,1% consideram a correção ortográfica, e outros aspectos relacionados ao emprego da norma de prestígio, como fator decisivo para que um texto seja considerado bom. Esses indicadores são preocupantes, pois a maioria dos alunos de EJA pertence a segmentos populares cuja fala não coincide com a imagem idealizada da “língua única” descrita pelas gramáticas. Na realidade, o curso de Língua Portuguesa deve privilegiar questões mais pertinentes ou essenciais da linguagem, fundamentais para o bom desempenho do aluno principalmente nas práticas de leitura e produção de textos. Esses dados de certa forma também denotam a dificuldade da escola em lidar com as variedades que não correspondem à norma de prestígio. Quando os professores relacionam os tópicos gramaticais privilegiados em seus cursos, mais uma vez prevalecem os aspectos normativos: ortografia, acentuação, pontuação, concordância, regência e colocação pronominal são os assuntos mais lembrados.

Ainda, falando especificamente do Ensino Fundamental, Brasil (2022 p. 71) apresenta-se as falas de professoras de matemática, umas das disciplinas de grande importância para a evolução do aluno(a) da EJA:

Cerca de 45% dos professores de Matemática declaram conhecer os PCN de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental; 55% afirmam que usam livros didáticos; e 42% consideram que o livro adotado é coerente com as orientações dos PCN; 39% afirmam que usam material apostilado e 22% consideram que esse material é coerente com as orientações dos PCN. Além disso 50% informam que a Secretaria de Educação orienta o trabalho com educação de jovens e adultos. Duas questões dessa consulta se referiam a conteúdos matemáticos. Perguntou-se aos professores quais conteúdos matemáticos priorizam em seu trabalho e quais julgam importantes; e qual o grau de relevância desses conteúdos para o ensino de jovens e adultos. Para responder a esta segunda questão, foi

apresentada uma listagem de conteúdos baseada nos PCN de Matemática para os 3º e 4º ciclos (5a a 8a série) do Ensino Fundamental. Havia uma grande diferença entre as duas questões. A primeira se referia aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula pelos professores. A segunda pedia para o professor indicar o que, em sua avaliação, deveria idealmente fazer parte de um bom trabalho com jovens e adultos, nessa etapa da escolaridade.

Embora grande parte dos professores considere muito relevante a resolução de problemas em diferentes campos numéricos, muitos trabalham apenas com as operações, e poucos com resolução de problemas. Nota-se que os problemas não têm desempenhado seu verdadeiro papel no ensino de Matemática, pois, no geral, são utilizados apenas como forma de aplicação de conhecimentos adquiridos anteriormente. A prática mais freqüente é ensinar um conceito, procedimento ou técnica e depois apresentar um problema para analisar se os alunos são capazes de empregar o que lhes foi ensinado. Nesse caso, a concepção subjacente de ensino e aprendizagem é de que o aluno aprende por reprodução e imitação (BRASIL, 2022, p.72).

Para que essas aulas sejam de fato diferenciadas, com novas metodologias, de modo que sejam alternativas e divergentes das aulas ortodoxas, somente com livro e lousa, é imprescindível, segundo Arroyo (2005), que o governo, com políticas públicas educativas mais inovadoras e voltadas para o sucesso da EJA, invista na formação continuada dos professores, de forma que possa capacitá-los a trabalhar com as especificidades do público da EJA, com novas ideias e estratégias para lidar com a heterogeneidade das turmas e suas necessidades de aprendizagem diversas.

Nesse sentido, Haddad e Di Pierro (2000) inferem que políticas públicas devem ser do tipo que deem suporte financeiro ao EJA, com distribuição de bolsas de estudos, auxílio transporte, livros e outras demandas importantes.

Além do governo, os estudantes também precisam do fomento da relação da EJA com a família, pois, de acordo com Brandão e Araújo (2013),

essa aliança família-escola pode mitigar dificuldades como, a falta de tempo para estudar, as dificuldades de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa, principalmente, o que causa pouco desenvolvimento acadêmico dos alunos. O ambiente familiar, como infere Carvalho e Nogueira (2012), pode gerar motivação minimizar as muitas dificuldades como a leitura, a escrita e o raciocínio lógico, além da questão da afetividade e segurança.

Para Soares (2005), os estudantes da EJA apresentam sérias dificuldades em Matemática, com os mais graves desafios como a falta de práticas que permitam exercitar cálculos e resolução de problemas. Dessa forma, os alunos do Ensino Fundamental 2 chegam ao Ensino Médio da EJA com muitas lacunas significativas de aprendizagem da matemática o que dificulta de forma acentuada o acompanhamento de conteúdos mais complexos.

Já as maiores dificuldades em Língua Portuguesa, que podem estar relacionadas ao cotidiano do aluno que não tem estímulo em casa para a leitura, e traz barreiras da base do letramento, complica demais o aprender mais complexo como obter as competências

linguísticas essenciais. O referido autor ainda infere, que, tudo isso se torna muito mais grave quando os alunos já vêm enfrentando uma série de fracassos escolares. Ainda, como outro elemento de dificuldade social, Soares (2005) fala da prevalência de adultos na EJA, os quais acumulam diversas e numerosas responsabilidades como, trabalhar e cuidar da família. Tal realidade acarreta em maior vulnerabilidade social, já que essas condições de vida dificultam todo o contexto da aprendizagem.

Além disso, Brandão e Araújo (2013), informam que, uma grande fração de estudantes matriculados na EJA provêm de famílias que têm as mesmas dificuldades educacionais, criando assim o que estes autores denominam de “intergeracional de baixa escolaridade”.

Com então promover as boas relações com as famílias dos alunos da EJA e auxiliar em todo esse contexto social e pedagógico que envolve gerações de pais e filhos?

De acordo com Carvalho e Nogueira (2012), a construção de uma relação significativa entre EJA e família dos alunos pode passar por estratégias interessantes capazes de promover e fortalecer vínculos, como:

- Promoção de Oficinas e Palestras para as Famílias, com a realização de palestras como os familiares dos estudantes inferindo assuntos como a importância da leitura em casa;
- estratégias básicas para apoiar os estudantes em cálculos matemáticos e resolução de problemas cotidianos;
- comunicação da importância do acompanhamento escolar e de um ambiente familiar favorável ao estudo. Criação e execução de projetos interativos, como feiras culturais, concursos de redação ou eventos de matemática aplicada, podem envolver os familiares no processo educacional; montagem de um “Clube da Leitura Familiar”, de modo que a escola pode fornecer livros simples e acessíveis para que os alunos leiam junto com seus familiares;
- trabalhar a denominada “Matemática no Cotidiano, com oficinas de matemática demonstrando a utilização prática da matemática no dia-a-dia da família e do estudante em particular; usar a matemática em situações práticas, como organização de finanças domésticas ou planejamento de compras, etc.

A partir dessas premissas, o presente trabalho desenvolveu uma robusta revisão bibliográfica sobre a EJA no contexto das maiores dificuldades que os alunos atravessam para concluir seus estudos na EJA, também focando na fundamentação da instituição EJA nos sentidos social, educacional e político, trabalhando com Paulo Freire, Soares e Arroyo, entre outros pesquisadores que se dedicam ao EJA.

Para ter ciência de como os estudantes pensam a respeito do EJA e como eles “enxergam” suas próprias dificuldades e pontos de soluções para estas dificuldades, o presente trabalho realizou uma pesquisa de campo, no formato de estudo de caso, entrevistando um público convidado de 93 alunos matriculados no Ensino Fundamental 2 da EJA, no turno da noite da Escola Municipal Otávio Farias, situada na cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil. Dos 93 discentes convidados, uma amostra de 42 destes aceitou

o convite para participar dessa pesquisa de campo que fez uso de relevantes questionamentos sobre o processo dos estudos e fundamentais dificuldades enfrentadas por eles no referido EJA, como: Quais os maiores problemas que você enfrenta na EJA? Você pretende concluir todo o período da EJA? Porque você estuda durante noite? De que forma você acha que melhoraria a qualidade do ensino na sua sala de aula? Quais as maiores causas do baixo rendimento do aluno na EJA de acordo sua opinião? A sua família participa da sua vida escolar?

Na presente pesquisa de campo a abordagem trabalhada é a integrada, ou seja, do tipo quanti-qualitativa. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário do tipo semiestruturado, com alternativas SIM ou NÃO e, uma outra parte do mesmo questionário com alternativas de múltipla escolha. O tratamento dos dados foi feito por meio da Estatística descritiva, fazendo uso do programa Excel. A partir dos dados coletados, foram confeccionados tabelas e gráficos com as respectivas análises.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Mapear e analisar os maiores desafios sociopedagógicos no contexto da aprendizagem enfrentados pelos alunos da EJA da Escola Municipal Otávio Farias, Fortaleza, Ceará, Brasil

2.2 Objetivos específicos

- Desenvolver uma revisão sobre a EJA, incluindo histórico, legalização, aspectos sociais e pedagógicos no entorno do aluno;
- Comunicar sobre as relações professor, escola, família e estudante da EJA nos contextos das dificuldades de aprendizagem, afetividade e motivação;
- Coletar percepções e opiniões de estudantes de classe heterogênea da EJA objeto desse estudo, sobre suas maiores dificuldades sociopedagógicas no contexto das aprendizagens e sugestões dadas para solucionar parte desses problemas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Sobre Diretrizes da EJA

A EJA é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, promovendo o pleno desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania. De maneira específica, o artigo 208 prevê uma oferta de educação básica para jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade incluída. Essa regulamentação foi um marco legal fundamental para a estruturação da EJA como modalidade de ensino essencial no Brasil (Brasil, 1988).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi institucionalizada no ordenamento jurídico brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, como modalidade de ensino fundamental e médio. Dessa forma, o marco legal da EJA foi reforçado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB),

Lei nº 9.394/1996. A LDB define a EJA como uma modalidade que visa suprir as lacunas educacionais de jovens, adultos e idosos, promovendo não apenas a alfabetização, mas também o desenvolvimento de competências para a inserção social e econômica. O artigo 37 da LDB estabelece que a EJA deve ser articulada com a educação profissional, incentivando a qualificação para o mercado de trabalho (Brasil, 1996). Esse artigo traz atualizações importantes, como segue:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

(Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

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

Complementando a discussão sobre as diretrizes para a educação de jovens e adultos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também estabelece normas específicas para a oferta de modalidades de ensino que permitem a conclusão dos estudos em caráter acelerado. O artigo 38 da LDB, em particular, trata dos cursos e exames supletivos, os quais representam uma importante via de acesso e conclusão dos níveis de ensino fundamental e médio para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade regular. Conforme dispõe o artigo 38 da LDB:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II- No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1/2000) consolidaram princípios fundamentais para o desenvolvimento da EJA, como a flexibilidade curricular, a adequação dos conteúdos às realidades dos estudantes e o respeito às diferenças culturais e sociais. Essas diretrizes buscam garantir que o processo educativo seja significativo e conectado à vivência dos alunos, uma vez que o público da EJA é heterogêneo e apresenta demandas específicas. Assim, o currículo deve contemplar tanto o letramento como o desenvolvimento de competências que permitam ao indivíduo compreender e atuar no mundo em que vive (Brasil, 2000a).

3.2 Noções gerais sobre o currículo nacional da EJA

O currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi concebido com o objetivo de atender às necessidades específicas de uma população diversa, composta por indivíduos que, em sua maioria, enfrentam obstáculos em sua trajetória educacional devido a fatores diversos, como questões socioeconômicas, culturais ou pessoais. Para responder a essa heterogeneidade, a estrutura curricular da EJA destaca-se por apresentar maior flexibilidade, diversificação e inovação. Nesse sentido, o currículo é orientado por princípios que valorizam tanto a alfabetização e o letramento quanto a formação integral do indivíduo, promovendo sua inclusão no contexto social, cultural e econômico em que está inserido (Garcia., et al, 2024).

Com base nesse marco legal acima inscrito, o currículo da EJA organiza-se para equilibrar a necessidade de atender às demandas educacionais de jovens e adultos com o compromisso de formar cidadãos críticos e preparados para os desafios contemporâneos. Essa abordagem está em consonância com os princípios da educação popular de Paulo Freire, que propõe um ensino que dialoga com a realidade do educar, permitindo-lhe não apenas compreender o mundo, mas também atuar para transformá-lo. Assim, o currículo não se limita à alfabetização básica, mas busca desenvolver habilidades críticas que capacitem os alunos para exercer plenamente sua cidadania. Nesse sentido, Segundo Paulo Freire:

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende. (...) Implica um auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar (FREIRE, 1989, p.72).

O currículo da EJA também se propõe a conectar os conteúdos escolares à formação cidadã, assumindo um papel crucial na promoção da consciência crítica e do engajamento social. Essa conexão é evidente na inclusão de temáticas transversais que são trabalhadas de maneira integrada às disciplinas tradicionais. Ao abordar essas questões, o currículo busca preparar os alunos para enfrentar os desafios da vida contemporânea, incentivando a participação ativa na sociedade e no mercado de trabalho. Essa formação cidadã é especialmente relevante para os estudantes da EJA, que frequentemente enfrentam barreiras de exclusão social e econômica (Gunes; Cassol; Silva, 2020).

3.3 A EJA no Brasil: desafios e perspectivas atuais

Atualmente, as estatísticas revelam que, apesar das políticas públicas e das tentativas de expansão, a EJA ainda apresenta índices alarmantes de evasão escolar, refletindo as desigualdades educacionais e sociais do país. A evasão escolar é um fenômeno que se define pelo abandono do curso, rompendo o vínculo jurídico entre o aluno e a instituição, o que se manifesta pela não renovação da matrícula ou pela ausência

de qualquer manifestação que indique a intenção de prosseguir nos estudos (Barros, 2024).

No contexto da EJA, Silva Filho et al, (2018) aponta que o abandono escolar está intimamente relacionado ao grau de democracia e ao acesso à educação entre a população de classe média baixa, com muitos alunos deixando a escola para contribuir com a renda familiar. Além disso, a percepção sobre a EJA, tanto nas instituições de ensino quanto na sociedade em geral, é marcada por estigmas que dificultam a valorização e a eficácia dessa modalidade (Barros, 2024). Para que se compreenda melhor a situação da EJA no Brasil hoje, é fundamental analisar as condições de acesso, qualidade de ensino, o impacto das políticas públicas recentes, bem como a visão social sobre o papel dessa modalidade na formação dos jovens e adultos brasileiros.

Apesar da institucionalização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma resposta às elevadas taxas de analfabetismo no Brasil, milhões de brasileiros ainda convivem com essa realidade. A persistência desse problema demonstra a complexidade dos desafios envolvidos na garantia do acesso e da qualidade da educação para todos, exigindo políticas públicas mais efetivas e abrangentes (Siqueira, 2023). De acordo com o último censo demográfico do IBGE, De acordo com os resultados do Censo Demográfico de 2022, entre os 163 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais, 151,5 milhões eram capazes de ler e escrever um bilhete simples, enquanto 11,4 milhões ainda não possuíam essa habilidade. Esses números atingiram uma taxa de alfabetização de 93% e uma taxa de analfabetismo de 7% para essa faixa etária (Brasil, 2022). A figura 6 demonstra a evolução desses valores ao longo das últimas décadas.

O panorama da EJA no Brasil, em termos de dados e estatísticas, revela uma realidade onde o acesso à educação, embora tenha aumentado em algumas regiões, ainda se encontra aquém das necessidades do público-alvo (Brasil, 2022). Como destaca Pires (2024), apesar dos avanços em termos de expansão, a qualidade da EJA permanece uma preocupação, sendo um reflexo de uma série de fatores como a falta de infraestrutura adequada nas escolas e a escassez de recursos pedagógicos direcionados a esse público específico.

Além disso, a forma como a EJA é percebida pela sociedade e pelas instituições educacionais também impacta diretamente sua eficácia, com uma visão muitas vezes reducionista que não valoriza as especificidades e a potencialidade dessa modalidade de ensino. Conforme destaca Júnior e Burd (2023) “a EJA pode ser entendida como um espaço marcado pela presença dos alunos e alunas que não deram certo em suas trajetórias educacionais”. Nos últimos anos, as políticas públicas direcionadas à EJA, embora busquem mitigar alguns desses desafios, ainda esbarram na falta de uma implementação efetiva e no distanciamento entre as diretrizes governamentais e a realidade vivida pelas instituições de ensino e pelos alunos.

Nesse sentido, Gonçalves e Moraes (2022), em um estudo realizado com alunos matriculados, na modalidade EJA, numa escola da rede municipal de ensino de Ourinhos, São Paulo. Os alunos alegam enfrentar desafios como a dificuldade de retomar os estudos após longos períodos de afastamento, a conciliação entre estudos, trabalho e família, além da baixa autoestima em relação à aprendizagem. Apesar disso, busque a modalidade

principalmente para melhorar suas oportunidades profissionais, buscar empregos mais rentáveis e conhecimentos adquiridos que favoreçam sua inserção social e compreensão do mundo, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que atendam suas realidades e necessidades.

Ademais, Barros (2024) destacou que, ao analisar a evasão escolar na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), a literatura aponta para a importância de adotar estratégias que enfrentam as ocorrências de absenteísmo, dado que a EJA apresenta índices elevados de evasão escolar. Na maioria dos casos, como destaca Nery (2021) “fatores como a rotina de trabalho e o cansaço aumentam os atrasos e a evasão dos estudantes”.

A análise realizada por Pereira e Pires (2023) citado por Reis e Gargioni (2024), realizada em diferentes tabelas do IBGE advindas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNDA) em 2019, revelou que a necessidade de trabalhar é o primeiro fator de maior responsabilidade pela evasão escolar de pessoas entre 14 e 29 anos. O problema social e econômico vem em segundo lugar, segundo a referida pesquisa sendo estimado em 80% a 90% dos motivos que levam a evasão escolar.

De acordo com Reis e Gargioni (2024), a evasão escolar vem se tornando um desafio para os docentes colocando a EJA num lugar que exige muito cuidado no Brasil precisando assim de uma atenção específica, na medida em que não se deve apenas se preocupar na aquisição do domínio de ler, escrever e contar, mas no desempenho pessoal e coletivo com vista à construção de uma sociedade mais justa, no que tange à formação de cidadãos dignos e conscientes de seus direitos e deveres.

3.4 Desafios dos Professores e Alunos da EJA e o Impacto das Políticas Públicas

Com a criação de leis que promovem acessibilidade e flexibilidade na educação, somada a um mercado de trabalho cada vez mais exigente em termos de qualificação, muitas pessoas têm encontrado motivos para retomar os estudos. Entre eles, destacam-se o desejo de crescimento pessoal e profissional, a busca por um diploma universitário, a aspiração de proporcionar uma vida melhor para a família e, acima de tudo, a vontade genuína de aprender (Nery, 2021).

Os desafios no campo educacional são inúmeros e afetam tanto professores quanto alunos. De um lado, os professores enfrentam a complexidade de atender às necessidades de estudantes que veem na educação a possibilidade de uma vida mais digna. De outro, os alunos se deparam com a difícil tarefa de equilibrar os estudos com as exigências do trabalho e da vida cotidiana (Farias et al., 2024). Essa dinâmica revela a importância de compreender e superar as barreiras de ambos os lados para garantir uma trajetória educacional transformadora. Segundo Paulo Freire (2002) a relação professor-aluno deve ser:

para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizandos assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois,

memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem (Freire, 2002, p. 58).

Para os alunos da EJA, a conciliação entre trabalho, família e estudos é uma realidade diária que dificulta o rendimento acadêmico e a permanência na escola. A maioria desses estudantes, em sua grande parte, é composta por adultos que já possuem responsabilidades familiares e profissionais. As jornadas de trabalho prolongadas, aliadas a uma estrutura educacional que nem sempre se adapta a essas necessidades, resultam em altas taxas de evasão e dificuldades no aprendizado (Farias et al., 2024).

Além disso, os alunos da EJA enfrentam um estigma social que pode gerar barreiras emocionais e psicológicas. Muitos ainda são vistos como indivíduos que “fracassaram” na trajetória escolar, o que reforça a ideia de que a EJA é uma opção de menor qualidade. Esse preconceito é internalizado por muitos estudantes, que, ao longo do tempo, podem desenvolver um sentimento de inferioridade em relação a outros sistemas de ensino. Essas questões emocionais, somadas às dificuldades do dia a dia, muitas vezes criam um ciclo de desmotivação, afastando-os cada vez mais da educação (Rodrigues; Carvalho; Sampaio, 2024).

Os professores da EJA, por sua vez, enfrentam desafios específicos. A diversidade de idades, experiências de vida e ritmos de aprendizagem exigem uma formação pedagógica diferenciada. O que muitas vezes não acontece, como destaca Rodrigues, Carvalho, Sampaio (2024) que afirma que fatores como a fragilidade na qualificação docente para a EJA são condições que contribuem para altos índices de evasão e reprovação.

A formação do educador da EJA, portanto, dá ênfase a duas dimensões indissociáveis. De um lado, valoriza-se a experiência do aluno estagiário que trabalha na EJA. De outro, valorizam-se os conhecimentos já construídos na EJA, seja pelas pesquisas acadêmicas, seja pelo aprofundamento das práticas desenvolvidas nos diferentes programas de EJA no Brasil. A articulação entre prática e teoria é essencial na formação do educador da EJA (Souza, 2012, p. 115).

No entanto, muitos educadores não recebem a capacitação necessária para lidar com esse público específico, o que compromete a qualidade do ensino. Além disso, as condições de trabalho na EJA são, em muitos casos, precárias. É fundamental que o professor considere as dificuldades enfrentadas pelo estudante que trabalha durante todo o dia, sem tempo para se dedicar aos estudos fora do horário de aula, chegando, muitas vezes, exausto às atividades escolares (Rodrigues; Carvalho; Sampaio, 2024).

Conforme Rios (2011), o grau de facilidade ou dificuldade de um estudante em aprender não é definido por sua idade, mas sim por sua trajetória de vida, que abrange aspectos como sua bagagem cultural, condições de saúde física e psicológica, entre outros fatores determinantes. Dentre esses fatores, podemos citar: a falta de materiais didáticos adequados, infraestrutura deficiente e turmas superlotadas dificultam o processo de ensino-aprendizagem, exigindo dos professores uma criatividade e dedicação que nem sempre são acompanhados de apoio institucional (Pereira; Lima; Silva, 2019). Assim,

Paulo Freire em seu livro pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, levanta alguns questionamentos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é um partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (Freire, 1996, p 17).

Pereira, Lima e Silva (2019) concluem que a EJA tem sido oferecida de forma descompassada em relação aos critérios de especificidade que essa modalidade exige, evidenciando a necessidade de um acompanhamento mais rigoroso e de uma avaliação eficaz das Políticas Públicas destinadas a esse campo. Para os autores, é imprescindível que se cumpra a tão mencionada "dívida social" do País com aqueles que, por diversos motivos, foram excluídos ou não tiveram acesso à educação no período adequado de suas vidas.

Dessa forma, torna-se evidente o impacto direto das políticas públicas na qualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Historicamente, essa modalidade não foi priorizada pelos governos, resultando no enfraquecimento das ações voltadas para a sua consolidação e deixando marcas profundas em sua estrutura e nos educandos. Nos últimos anos, esse cenário persiste, com diversas iniciativas estatais sendo fragmentadas e insuficientes para atender às necessidades específicas da EJA (Marquez; Godoy, 2020).

O fechamento das escolas de EJA em algumas regiões, como aconteceu em São Paulo durante o governo Tarcísio, é um exemplo claro de como as decisões políticas podem afetar a oferta de educação para jovens e adultos. O governo da maior capital do Brasil planeja fechar quase 150 turmas do ensino noturno e EJA em 2025 (Globo, 2024). A redução de investimentos nessa modalidade resulta em menos opções de matrícula, menos recursos para as escolas e uma estrutura educacional cada vez mais fragilizada. Isso contribui para o aumento das desigualdades no acesso à educação de qualidade

O impacto dessas políticas é sentido de forma mais intensa para os alunos, que já enfrentam desafios significativos em suas vidas cotidianas. O fechamento das escolas e a diminuição da oferta de vagas dificultam ainda mais o acesso à educação para aqueles que variam de horários flexíveis ou mesmo de um ambiente mais acolhedor. A escassez de escolas da EJA também dificulta a localização de unidades próximas às residências dos estudantes, o que aumenta os custos de transporte e torna a frequência escolar um desafio ainda maior. Com isso, muitos acabam abandonando a escola devido à falta de opções viáveis.

Em um contexto mais amplo, a redução do investimento na EJA e a adoção de políticas públicas que enfraquecem a modalidade indicam uma falta de reconhecimento do papel fundamental dessa modalidade na redução das desigualdades educacionais,

como afirmado por Neto (2023). Dessa maneira, as políticas públicas precisam ser recompensadas de maneira a garantir que a EJA receba os recursos e o apoio necessários para enfrentar os desafios que seus alunos e professores encontram. Fonseca e Negri (2015) afirma que o fortalecimento da EJA depende de um compromisso real do Estado. Assim, com a educação inclusiva e com a valorização dos profissionais dessa área, contando com uma abordagem mais sensível às necessidades de quem busca na EJA, será possível oportunizar a reconstrução de trajetórias escolares e profissionais.

4. METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa e quantitativa, pois foi feita a análise dos dados pelo uso da estatística descritiva e discussão dos resultados tendo como base as referências bibliográficas relativas ao tema pesquisado. No programa Excel da Microsoft foram estabelecidas médias, desvios e gráficos. O fato de compor coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos configura o processo investigativo como pesquisa com métodos mistos (DAL-FARRA; FETTERS, 2017).

O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário do tipo semiestruturado, com alternativas SIM ou NÃO e, uma outra parte do mesmo questionário com alternativas de múltipla escolha.

O tratamento dos dados foi feito por meio da Estatística descritiva, fazendo uso do programa Excel. A partir dos dados coletados, foram confeccionados tabelas e gráficos com as respectivas análises.

A partir de um público de 93 alunos matriculados na EJA, no turno da noite da Escola Municipal Otávio Farias, situada na cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil, uma amostra de 42 destes aceitou o convite para participar de uma pesquisa de campo com relevantes questionamentos sobre o processo dos estudos e fundamentais dificuldades enfrentadas por eles no referido EJA.

Como critério de inclusão, todos os estudantes convidados e que estão lotados no EJA objeto dessa pesquisa foram sensibilizados e preparados para participar do processo investigativo em acordo com a comunidade educativa e gestão do EJA.

Como critério de exclusão, a qualquer momento os convidados poderiam decidir não participar da pesquisa.

A Pesquisa envolveu riscos mínimos de quebra accidental de confidencialidade envolvendo os resultados das avaliações individuais de cada estudante.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao serem interrogados há quanto tempo estão na EJA, a maioria dos estudantes entrevistados se posicionou em torno de 5 anos.

TABELA 1. Você pretende concluir todo o período da EJA?

SIM	NÃO
63%	37%

Fonte: o autor

TABELA 2. Você trabalha?

SIM	NÃO
63%	37%

Fonte: o autor

Ao serem interrogados se pretendem concluir todo o período da EJA, 64% dos estudantes entrevistados opinaram que sim (Tabela 1). E ao serem interrogados se trabalham, esses mesmos 63% respondeu que sim (Tabela 2).

Nesse sentido, cabe inferir alguns dados teóricos, como os dados da análise realizada por Pereira e Pires (2023) citado por Reis e Gargioni (2024), em pesquisa realizada em diferentes tabelas do IBGE advindas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNDA) em 2019, a qual revelou que a necessidade de trabalhar é o primeiro fator de maior responsabilidade pela evasão escolar de pessoas entre 14 e 29 anos. O problema social e econômico vem em segundo lugar, segundo a referida pesquisa sendo estimado em 80% a 90% dos motivos que levam a evasão escolar.

De acordo com Reis e Gargioni (2024), a evasão escolar vem se tornado um desafio para os docentes colocando a EJA num lugar que exige muito cuidado no Brasil precisando assim de uma atenção específica, na medida em que não se deve apenas se preocupar na aquisição do domínio de ler, escrever e contar, mas no desempenho pessoal e coletivo com vista à construção de uma sociedade mais justa, no que tange à formação de cidadãos dignos e conscientes de seus direitos e deveres.

Para Santos e Vargas (2018) citado por Reis e Gargioni (2024), a evasão escolar é grande desafio para os agentes envolvidos na educação e atinge todos os graus de ensino inclusive a EJA.

Reis e Gargioni (2024), citam a pesquisa de Ramos (2022 p. 748), nesse sentido:

[...] o Norte foi a região com maior crescimento da evasão, com variação de 2,6% dentre 2014 e 2016 seguido pelo nordeste e sul com variação de 2,4%. O IBGE divulga por meio da Síntese de Indicadores Sociais que em no ano de 2018 e 2019 a evasão escolar por região atingiu 9,2% no Norte e Nordeste e a região Sudeste 6%, por meio dos dados pode-se notar redução do percentual de evasão de 2014 até 2019. A evasão escolar dos adolescentes 15 a 17 anos conforme IBGE entre homens é de 8,1% enquanto das mulheres é de 7%, apresentando uma diferença percentual de 1,1%. O abandono escolar é em maior número no ensino médio, conforme dados fornecidos pelo Inep 2019

Já para Ramos (2022) e Queiroz (2006) citados por Reis e Gargioni (2024), concebe-se que a evasão escolar se trata não somente de um problema da Educação, mas, um problema social, onde a questão financeira aparece as pesquisas como maior causa desse evento danoso, já que muitos necessitam trabalhar para complementa a renda familiar e não conseguem ter tempo para os estudos.

Reis e Gargioni (2024), também citam Santos e Vargas (2018), que chama atenção para o fato de que a evasão na EJA em particular é motivada por fatores externos e internos como a necessidade trabalhar e a falta de interesse em regressar nos estudos.

Nesse sentido, Reis e Gargioni (2024, p. 50) complementam,

Além disso é atribuído à evasão escolar, a dificuldade de a escola compreender o aluno da EJA, pois é preciso que ela entenda que o aluno da EJA já vem com conhecimento prévio de mundo e que a forma de o ensinar deve ser distinta das demais formas de ensino. É importante compreender que o âmbito escolar é constituído por pessoas com diferentes culturas e hábitos, ou seja, cada aluno tem uma forma diferente de assimilar o conteúdo a ser estudado, que, por sua vez, exige do professor maior diversidade de estratégias para desenvolver suas aulas. Por isso o autor ressalta a necessidade da formação continuada de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, que independente da modalidade ensino apresenta evasão, mas na EJA requer mais atenção.

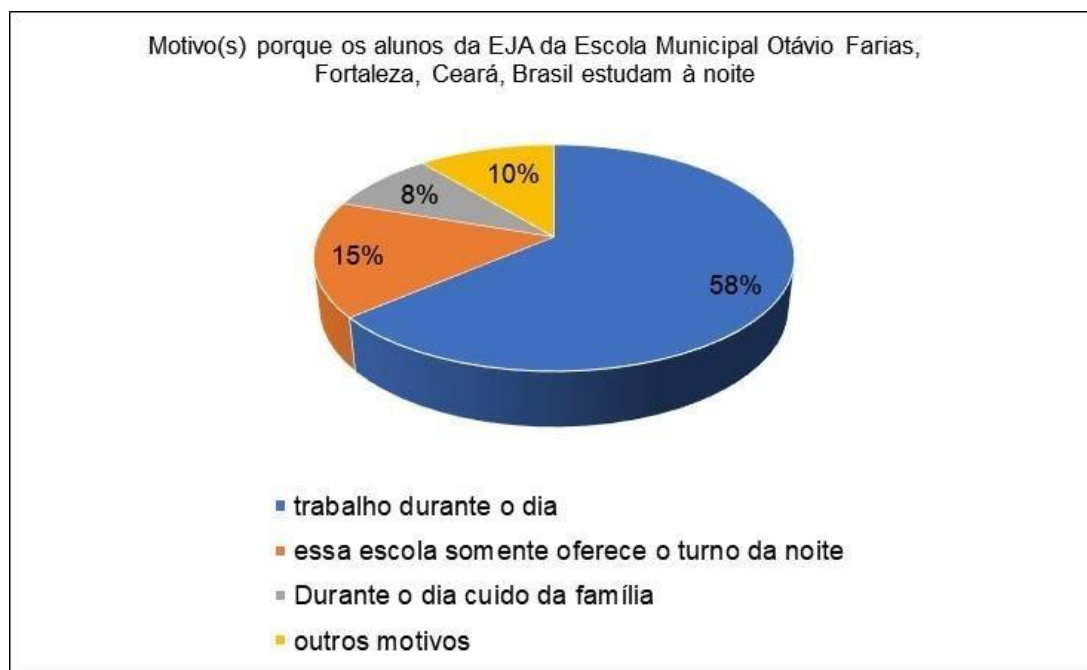
Ao serem interrogados por que estudam no turno da noite, 58% afirmou que trabalham durante o dia; 8% que cuida da família durante o dia e 10% afirmou que somente existia esse horário na escola em que frequenta a EJA (Gráfico 1).

No que se refere ao problema de ter que trabalhar durante o dia, nesse caso mais que 50% dos alunos entrevistados, importa trazer para essa discussão a análise realizada por Pereira e Pires (2023) citado por Reis e Gargioni (2024), realizada em diferentes tabelas do IBGE advindas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNDA) em 2019, a qual revelou que a necessidade de trabalhar é o primeiro fator de maior responsabilidade pela evasão escolar de pessoas entre 14 e 29 anos. O problema social e econômico vem em segundo lugar, segundo a referida pesquisa sendo estimado em 80% a 90% dos motivos que levam a evasão escolar.

Referindo-se especificamente aos sujeitos alunos da EJA há a realidade de que a maioria trabalha durante o dia, sendo estes auxiliares ou mesmo chefes de família. Há também a fração de jovens que teve que abandonar os estudos para auxiliar a família e, por isso, acabaram como retardatários. Dessa forma, vulnerabilidades sociais dessa magnitude impactam diretamente na vida escolar desses sujeitos. Para Haddad e Di Pierro (2000), essa é uma realidade geradora de desafios bem específicos, os quais necessitam ser estudados, analisados e compreendidos para que sejam planejadas e executadas práticas pedagógicas e didáticas mais eficazes. No contexto da EJA, Silva Filho et al, (2018) aponta que o abandono escolar está intimamente relacionado ao grau de democracia e ao acesso à educação entre a população de classe média baixa, com muitos alunos deixando a escola para contribuir com a renda familiar. Além disso, a percepção sobre a EJA, tanto nas instituições de ensino quanto na sociedade em geral, é marcada por estigmas que dificultam a valorização e a eficácia dessa modalidade (Barros, 2024). Para que se compreenda melhor a situação da EJA no Brasil hoje, é fundamental analisar as condições de acesso, qualidade de ensino, o impacto das políticas públicas recentes, bem como a visão social sobre o papel dessa modalidade na formação dos jovens e adultos brasileiros. A EJA objeto do presente estudo somente é ofertada no turno da noite. A EM Otávio de Farias, que incuba a referida EJA, pertence à Rede Municipal de Fortaleza e oferta as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental I e Educação de Jovens

e Adultos. De acordo com o PPP da referida escola, trata-se de uma unidade de ensino que vem se empenhando para que todas as soluções sejam viáveis, através das ações e conscientização de todos os segmentos da Comunidade Escolar.

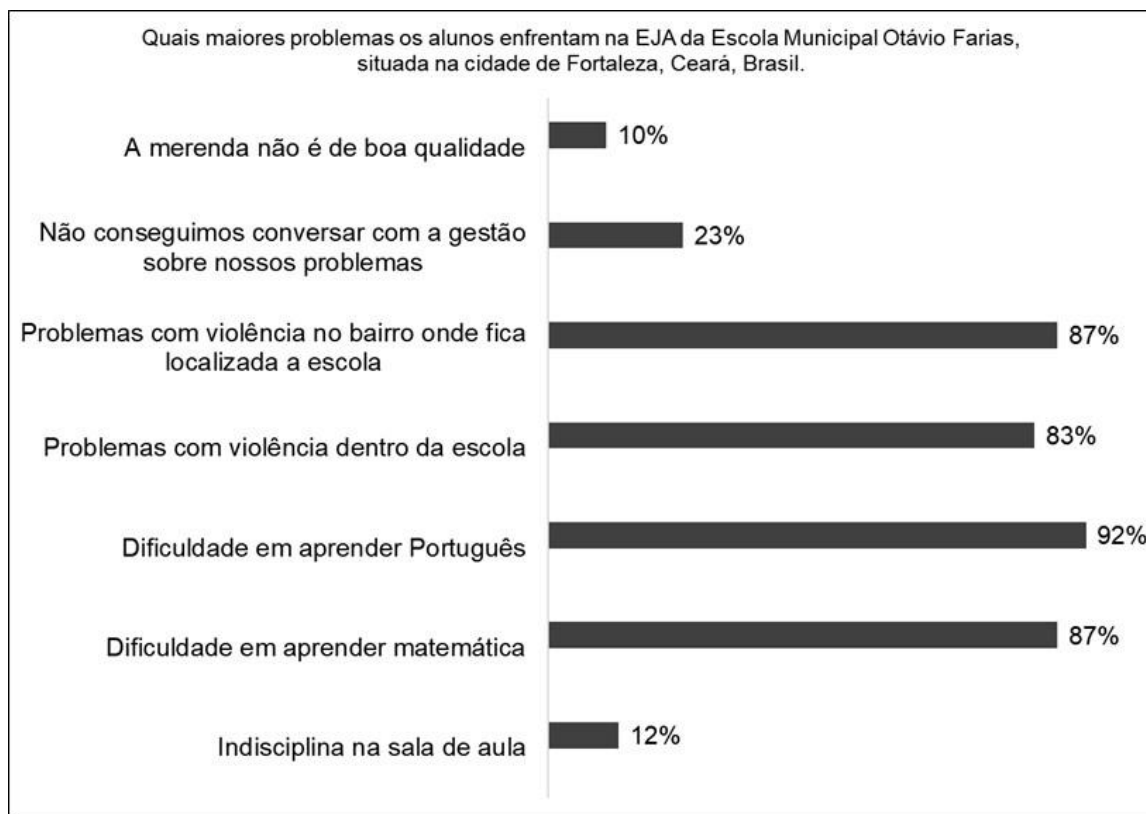
GRÁFICO 1. Porque você estuda durante noite?



Fonte: o autor

Ao serem interrogados sobre quais maiores problemas enfrentam na EJA da Escola Municipal Otávio Farias, a dificuldade em aprender matemática; dificuldade em aprender Língua Portuguesa; problemas com violência dentro de casa e no bairro onde residem, foram os que tiveram maiores percentuais, variando entre 87-92%, de acordo com as opiniões dos estudantes entrevistados (Gráfico 2).

GRÁFICO 2. Maiores problemas que os alunos enfrentam na EJA da Escola Municipal Otávio Farias, situada na cidade de Fortaleza, Ceará, Brasil.



Fonte: o autor

De acordo com Brandão e Araújo (2013), a falta de tempo para estudar, as dificuldades de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa, principalmente, são motivos que causam pouco desenvolvimento acadêmico dos alunos. O ambiente familiar, como infere Carvalho e Nogueira (2012), pode gerar motivação minimizar as muitas dificuldades como a leitura, a escrita e o raciocínio lógico, além da questão da afetividade e segurança.

Para Soares (2005), os estudantes da EJA apresentam sérias dificuldades em Matemática, com os mais graves desafios como a falta de práticas que permitam exercitar cálculos e resolução de problemas. Dessa forma, os alunos do Ensino Fundamental 2 chegam ao Ensino Médio da EJA com muitas lacunas significativas de aprendizagem da matemática o que dificulta de forma acentuada o acompanhamento de conteúdos mais complexos.

Já as maiores dificuldades em Língua Portuguesa, que podem estar relacionadas ao cotidiano do aluno que não tem estímulo em casa para a leitura, e traz barreiras da base do letramento, complica demais o aprender mais complexo como obter as competências linguísticas essenciais. O referido autor ainda infere, que, tudo isso se torna muito mais grave quando os alunos já vêm enfrentando uma série de fracassos escolares. Ainda, como outro elemento de dificuldade social, Soares (2005) fala da prevalência de adultos na EJA, os quais acumulam diversas e numerosas responsabilidades como, trabalhar e cuidar da família. Tal realidade acarreta em maior vulnerabilidade social, já que essas condições de vida dificultam todo o contexto da aprendizagem.

Anísio Teixeira, em sua obra seminal 'A Educação e a Crise Brasileira', demonstrava uma profunda preocupação com a educação de adultos, especialmente no contexto de uma sociedade em constante transformação. Para o educador, era imprescindível romper com os modelos tradicionais de ensino, adaptando-os às novas demandas e realidades. Em suas palavras:

A realidade é que estamos a cultivar padrões escolares primários perfeitamente superados para os tempos em que estamos vivendo. Seja na zona rural, onde se deveria tentar, menos talvez que a escola tradicional de crianças, algo como um centro de educação de adultos, sob a direção de um modesto líder social e servido pelo rádio, seja na zona urbana — a escola tem de ser, hoje, não pode deixar de ser, alguma coisa mais que uma casa de ler, escrever e contar (Teixeira, 1956, p. 62).

Cabe destacar que são vários os desafios de professores e alunos do EJA. De acordo com Santos e Santos (2022), os principais obstáculos incluem a formação continuada insuficiente dos docentes, a carência de recursos didáticos adequados às especificidades dessa modalidade, a baixa autoestima dos educandos e o alto índice de evasão escolar, decorrente de fatores como responsabilidades familiares e dificuldades socioeconômicas. Apesar disso, observa-se, por parte dos professores, uma postura acolhedora, fundamental para minimizar os impactos dessas limitações estruturais e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador, mesmo diante da falta de políticas públicas efetivas e materiais adequados.

Além disso, Brandão e Araújo (2013), informam que, uma grande fração de estudantes matriculados na EJA provêm de famílias que têm as mesmas dificuldades educacionais, criando assim o que estes autores denominam de “intergeracional de baixa escolaridade”.

Em adição, no que se refere ao professor, Arroyo (2005) e Gadotti (2008) ressaltam que, nesse panorama educativo, a questão dos docentes, os quais atuam na EJA sem possuírem uma formação mais específica para lidar com todas essas particularidades dos discentes é bastante relevante. Desse modo, há uma necessidade pontual de que políticas públicas mais adequadas e a inserção na EJA de estratégias pedagógicas que condizem com essas realidades sejam criadas e executadas, objetivando melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em circunstâncias bastante peculiares que a EJA tem, como as turmas heterogêneas, com estudantes com acentuadas diferenças de idades, distintos níveis de escolaridade e experiências de vida, o que agrava ainda mais o enfrentamento de tantos desafios didáticos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil configura-se como uma resposta histórica às demandas por inclusão educacional e justiça social. Desde a sua concepção, ainda na década de 1940, até os avanços mais recentes, a EJA tem sido um instrumento essencial para combater as desigualdades educacionais que marcam a sociedade brasileira. Sua trajetória revela um esforço contínuo em oferecer oportunidades

de aprendizado para aqueles que foram excluídos do sistema regular de ensino em algum momento de suas vidas.

No contexto das discussões das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA, em sua heterogeneidade, cita-se Brandão e Araújo (2013), que discutem a falta de tempo para estudar e as dificuldades de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa, principalmente, sendo severos motivos que causam o pouco desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Para Soares (2005), os estudantes da EJA apresentam sérias dificuldades em Matemática, com os mais graves desafios como a falta de práticas que permitam exercitar cálculos e resolução de problemas. Dessa forma, os alunos a partir do Ensino Fundamental 2 chegam ao Ensino Médio da EJA com muitas lacunas significativas de aprendizagem da matemática o que dificulta de forma acentuada o acompanhamento de conteúdos mais complexos.

Já as maiores dificuldades em Língua Portuguesa podem estar relacionadas ao cotidiano do aluno que não tem estímulo em casa para a leitura, e traz barreiras da base do letramento, complica demais o aprender mais complexo como obter as competências linguísticas essenciais. O referido autor ainda infere, que, tudo isso se torna muito mais grave quando os alunos já vêm enfrentando uma série de fracassos escolares. Ainda, como outro elemento de dificuldade social, Soares (2005) fala da prevalência de adultos na EJA, os quais acumulam diversas e numerosas responsabilidades como, trabalhar e cuidar da família. Tal realidade acarreta em maior vulnerabilidade social, já que essas condições de vida dificultam todo o contexto da aprendizagem.

Anísio Teixeira, em sua obra seminal 'A Educação e a Crise Brasileira', demonstrava uma profunda preocupação com a educação de adultos, especialmente no contexto de uma sociedade em constante transformação. Para o educador, era imprescindível romper com os modelos tradicionais de ensino, adaptando-os às novas demandas e realidades. Em suas palavras:

A realidade é que estamos a cultivar padrões escolares primários perfeitamente superados para os tempos em que estamos vivendo. Seja na zona rural, onde se deveria tentar, menos talvez que a escola tradicional de crianças, algo como um centro de educação de adultos, sob a direção de um modesto líder social e servido pelo rádio, seja na zona urbana — a escola tem de ser, hoje, não pode deixar de ser, alguma coisa mais que uma casa de ler, escrever e contar (Teixeira, 1956, p. 62).

Cabe destacar que são vários os desafios de professores e alunos do EJA. De acordo com Santos e Santos (2022), os principais obstáculos incluem a formação continuada insuficiente dos docentes, a carência de recursos didáticos adequados às especificidades dessa modalidade, a baixa autoestima dos educandos e o alto índice de evasão escolar, decorrente de fatores como responsabilidades familiares e dificuldades socioeconômicas. Apesar disso, observa-se, por parte dos professores, uma postura acolhedora, fundamental para minimizar os impactos dessas limitações estruturais e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e motivador, mesmo diante da falta de políticas públicas efetivas e materiais adequados.

O ambiente familiar, como infere Carvalho e Nogueira (2012), pode gerar motivação minimizar as muitas dificuldades como a leitura, a escrita e o raciocínio lógico, além da questão da afetividade e segurança, porém, Brandão e Araújo (2013), informam que, uma grande fração de estudantes matriculados na EJA provêm de famílias que têm as mesmas dificuldades educacionais, criando assim o que estes autores denominam de “intergeracional de baixa escolaridade”.

Anísio Teixeira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) preconizam uma educação contextualizada e interdisciplinar. Ao defender o cruzamento de saberes disciplinares e a valorização das experiências dos estudantes, as DCN incentivam o desenvolvimento de projetos que conectem o conhecimento escolar à realidade dos alunos, promovendo assim uma aprendizagem mais significativa (Brasil, 2010b).

O currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi desenvolvido para atender a uma população diversificada, levando em consideração os desafios socioeconômicos e culturais dos alunos (Garcia et al., 2024). Ele combina a alfabetização e o letramento com a formação cidadã, alinhando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e aos ideais de Paulo Freire, que entende a alfabetização como um processo de conscientização e transformação (Freire, 1989). Embora o currículo da EJA seja flexível e adaptável às necessidades dos estudantes, ainda enfrenta desafios importantes, como a falta de formação adequada para os professores e recursos didáticos (Gunes, Cassol, Silva, 2020).

Freire (1996) e Gadotti (2008) afirmam ser fundamental que o currículo da EJA seja flexível e contextualizado, de forma que contemple o saber e as experiências de vida dos alunos, promovendo seu protagonismo em sala de aula. Também inserir nas aulas cotidianas, outras didáticas, outras metodologias, como as ativas, com uso de jogos, para que torne as aulas mais motivadoras e que despertem outros modos de aprender nos alunos.

Para que essas aulas sejam de fato diferenciadas, com novas metodologias, de modo que sejam alternativas e divergentes das aulas ortodoxas, somente com livro e lousa, é imprescindível, segundo Arroyo (2005), que o governo, com políticas públicas educativas mais inovadoras e voltadas para o sucesso da EJA, invista na formação continuada dos professores, de forma que possa capacitá-los a trabalhar com as especificidades do público da EJA, com novas ideias e estratégias para lidar com a heterogeneidade das turmas e suas necessidades de aprendizagem diversas.

De acordo com Carvalho e Nogueira (2012), a construção de uma relação significativa entre EJA e família dos alunos pode passar por estratégias interessantes capazes de promover e fortalecer vínculos, como:

- Promoção de Oficinas e Palestras para as Famílias, com a realização de palestras como os familiares dos estudantes inferindo assuntos como a importância da leitura em casa;

- estratégias básicas para apoiar os estudantes em cálculos matemáticos e resolução de problemas cotidianos;

□ comunicação da importância do acompanhamento escolar e de um ambiente familiar favorável ao estudo. Criação e execução de projetos interativos, como feiras culturais, concursos de redação ou eventos de matemática aplicada, podem envolver os familiares no processo educacional; montagem de um “Clube da Leitura Familiar”, de modo que a escola pode fornecer livros simples e acessíveis para que os alunos leiam junto com seus familiares;

□ trabalhar a denominada “Matemática no Cotidiano, com oficinas de matemática demonstrando a utilização prática da matemática no dia-a-dia da família e do estudante em particular; usar a matemática em situações práticas, como organização de finanças domésticas ou planejamento de compras, etc.

Finalmente, a aliança família-escola pode mitigar dificuldades como, a falta de tempo para estudar, as dificuldades de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa, principalmente, o que causa pouco desenvolvimento acadêmico dos alunos. O ambiente familiar, como infere Carvalho e Nogueira (2012), pode gerar motivação minimizar as muitas dificuldades como a leitura, a escrita e o raciocínio lógico, além da questão da afetividade e segurança.

Para Arroyo (2005) e Gadotti (2008) há de ressaltar nesse panorama educativo, a questão dos docentes, os quais atuam na EJA sem possuírem uma formação mais específica para lidar com todas essas particularidades dos discentes. Nesse sentido, entende-se que há uma necessidade pontual de que políticas públicas mais adequadas e a inserção na EJA de estratégias pedagógicas que condizem com essas realidades sejam criadas e executadas, objetivando melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em circunstâncias bastante peculiares que a EJA tem, como as turmas heterogêneas, com estudantes com acentuadas diferenças de idades, distintos níveis de escolaridade e experiências de vida, o que agrava ainda mais o enfrentamento de tantos desafios didáticos.

longo deste trabalho, foi possível compreender a profundidade do impacto da EJA, não apenas na alfabetização funcional, mas na formação crítica e cidadã dos indivíduos. Fundamentada em pedagogias como as de Paulo Freire e Anísio Teixeira, a EJA transcende o ensino convencional, incorporando uma visão emancipadora que valoriza os saberes prévios dos alunos e os conecta a um contexto social e cultural mais amplo. Essa abordagem é crucial para construir uma educação que dialogue com as realidades concretas dos seus participantes.

No entanto, apesar dos avanços, a EJA enfrenta desafios significativos. O fenômeno da evasão escolar é um dos mais alarmantes, muitas vezes motivado por questões socioeconômicas, a necessidade de conciliar trabalho e estudo e, em alguns casos, a falta de incentivo por parte das políticas públicas. Os dados apresentados ao longo do trabalho reforçam que a evasão não é apenas um reflexo das dificuldades dos alunos, mas também da insuficiência de suporte estrutural oferecido pelas instituições e pelo próprio Estado.

Além disso, o papel dos professores na EJA é um aspecto central que precisa ser fortalecido. A formação docente direcionada para as especificidades dessa modalidade ainda é incipiente em muitos casos, o que compromete a qualidade do ensino. Os

professores enfrentam desafios para atender um público diverso, que exige não apenas estratégias pedagógicas inovadoras, mas também empatia e compreensão das trajetórias pessoais e sociais dos alunos.

As políticas públicas também desempenham um papel crucial no fortalecimento ou enfraquecimento da EJA. Medidas recentes, como o fechamento de escolas dedicadas a essa modalidade em algumas regiões, evidenciam a falta de prioridade política para a educação de jovens e adultos. A ausência de investimentos consistentes em infraestrutura, materiais didáticos e programas de incentivo limita o alcance e a eficácia das iniciativas existentes.

O currículo da EJA, embora flexível e voltado para atender às demandas específicas dos alunos, ainda enfrenta barreiras para ser implementado de forma integral. A conexão entre as diretrizes curriculares e a formação cidadã é um aspecto positivo, mas sua execução depende de condições adequadas de trabalho para os professores e de materiais que reflitam a realidade dos estudantes. Esses fatores são essenciais para que o currículo cumpra sua função reparadora, equalizadora e qualificadora.

Outro ponto abordado foi o impacto das desigualdades históricas e sociais na educação de jovens e adultos. Dados recentes mostram que a EJA é frequentemente a única opção de acesso à educação para grupos marginalizados, como populações indígenas, negras e pardas, que enfrentam taxas mais altas de analfabetismo. Nesse contexto, a modalidade assume um papel estratégico na redução das desigualdades e na promoção da equidade educacional.

A análise revelou que, para garantir a efetividade da EJA, é necessário um compromisso integrado entre diferentes atores sociais, como o Estado, a sociedade civil e as instituições educacionais. A educação de jovens e adultos não pode ser vista como um simples complemento ao sistema regular, mas como uma modalidade essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, a EJA é mais do que uma política pública ou uma prática pedagógica; ela é uma manifestação concreta do direito à educação. Ao proporcionar oportunidades de aprendizado e transformação, a EJA contribui para que indivíduos superem barreiras históricas e se tornem protagonistas de suas próprias histórias. Para isso, é fundamental que haja um fortalecimento das ações voltadas para essa modalidade, desde a implementação de políticas mais robustas até o reconhecimento de sua importância pela sociedade como um todo. Em suma, a EJA simboliza o compromisso com a educação enquanto ferramenta de transformação social. Apesar dos desafios, ela continua a ser um espaço de reinvenção e esperança para milhões de brasileiros. Consolidar a EJA como um pilar do sistema educacional é um passo essencial para garantir que todos os cidadãos tenham acesso ao conhecimento, à cidadania e às oportunidades de um futuro melhor.

7. REFERÊNCIAS

ARROIO, M.G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

AUGUSTO, S. F. O diálogo sobre educação de jovens e adultos. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 3, n. 07, p. 7460–7479, 2023.

DuxEducare - Revista de Educação, Ciências e Saúde. Vol.1 D.O.I 10.5281/zenodo.17188339 setembro de 2025

BARROS, E. B . Evasão Escolar na Modalidade EJA. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 22, p. 3–15, 2024.

BRANDÃO, C.R.; ARAÚJO, M. L. **Família e educação: Impactos no desempenho escolar**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000b. disponível em : http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 5 abr. 2000a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/legislacao-e-atos-normativos>. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 30 jan. 1942. Seção 1, p. 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2022: Educação - Primeiros Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em : <https://www.ibge.gov.br> . Acesso em: 4 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução n.º 4 de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação à duração dos cursos; à idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; e à idade mínima e certificação nos exames de EJA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 nov. 2024.

DuxEducare - Revista de Educação, Ciências e Saúde. Vol.1 D.O.I 10.5281/zenodo.17188339 setembro de 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série : introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 148 p.: il. : v. 12002.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução N O. 01/2021 De 25 De Maio De 2021. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

CARVALHO, M.E.P.; NOGUEIRA, M.A. **Família e escola: trajetórias de sucesso e fracasso escolar**. São Paulo: Moderna, 2012.

CASTRO, F. S., CRUZ, R. E. D. O financiamento da educação de jovens e adultos (EJA): elemento contraditório do direito à educação. **Educar em Revista**, v. 40, p. e89940, 2024.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2017/08/16/centro-de-educacao-de-jovens-e-adultos-ceja/> Acesso em outubro de 2024.

CRUZ, R. E. D., SALES, L. C., & ALMEIDA, L. R. V. B. D. O financiamento da eja no fundeb: a política que reiterou a negação do direito. **Educação em Revista**, v. 39, p. e32398, 2023.

FARIAS, S. C; KIMURA, D. P. M; FROES, C. B. L; GRAF, L; VAZ, T. J; PETERMANN, E; GOMES, A. M. M; CONCEIÇÃO, E. J. A EJA e o aluno: dificuldades que ainda persistem. **Revista Acadêmica Online** , [S. l.], v. 10, n. 53, p. e274, 2024.

FONSECA, P. R; NEGRI, O. P. **A formação da educação de jovens e adultos no Brasil**. 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, M. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e propostas**. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, D. A.; MONTEIRO, A. C. A. E.; SILVA, E. C. M. de S.; DIAS, E. S.;

BONING, J. G. G.; BREGENSK, K. M. G.; SANTOS, S. M. A. V.; PLACIDO, S.

G. Z. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de mudança: desafios e o papel do gestor escolar. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 10, p. e9031, 2024.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia. Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2010.

GUNES, M. C. O; CASSOL, A. P. S, Educação de jovens e adultos: qual currículo para qual cidadania? / Educação de jovens e adultos: qual currículo para qual cidadania? **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, [S. l.], v. 8, pág. 60818–60829, 2020.

HADDAD, S. E DI PIERRO, M. C. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e propostas**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARQUEZ, N. A. G., GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020.

MOTTA S. A., J; ROSTAS, G. R. Programa Brasil alfabetizado: uma análise à luz da teoria dos múltiplos fluxos de Kingdon. **Revista Eletrônica Científica da UERGS**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 22–31, 2023.

NETO, R.E.C. Políticas educacionais e escolarização tardia na EJA: o caso da escola FHC em Pindoretama-Ceará-Brasil. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. e473602, 2023.

PEREIRA, T. I.; CORREA DA SILVA, L. F. S. AS políticas públicas do ensino superior no governo lula: expansão ou democratização? **Revista Debates**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 10, 2010.

PORCARO. R. C. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **EccoS – Rev. Cient., São Paulo**, n. 25, p. 39-57, jan./jun. 2011.

REIS, M. N. C.; ANA ALICE DOS PASSOS GARGIONI, A. A. P. Evasão na Educação de Jovens e Adultos, **Revista Tópicos**, 2024

RIOS, Clara Maria Almeida. **A educação de jovens e adultos no contexto contemporâneo da formação continuada de professores e das tecnologias da informação e comunicação**. Salvador: EDUNEB, 2011.

RODRIGUES, A. C. D. C., CARVALHO, M. R. B. D., & SAMPAIO, T. S. Desafios da avaliação da aprendizagem na EJA: reflexões a partir de um estudo de caso e da experiência docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 34, n. 67, 2024.

SIQUEIRA, J. V. A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) : Uma análise do analfabetismo de jovens e adultos no Brasil. **Metodologias e Aprendizado** , [S. l.], v. 6, p. 407–414, 2023.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos: Políticas e práticas pedagógicas**. Brasília: MEC, 2005.

SOUZA, M. A. Educação de Jovens e Adultos, Curitiba, **InterSaberes**. 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.