



UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS

**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS – MAPP**

CARLOS ALBERTO DE SOUSA

**AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO SOBRE OS
DETERMINANTES DA EVASÃO E DO ABANDONO ESCOLAR NO CENTRO DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICIPIO AQUIRAZ – CEJAQUI**

FORTALEZA

2025

CARLOS ALBERTO DE SOUSA

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO SOBRE OS
DETERMINANTES DA EVASÃO E DO ABANDONO ESCOLAR NO CENTRO DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO AQUIRAZ – CEJAQUI

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre. Área de concentração: Avaliação de políticas públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Lidiane Moura Lopes

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S696a Sousa, Carlos Alberto de.

Avaliação de políticas educacionais : Um estudo sobre os determinantes da evasão e do abandono escolar no Centro de Educação de Jovens e Adultos do município Aquiraz – Cejaqui / Carlos Alberto de Sousa. – 2025.

180 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Lidiane Moura Lopes.

1. educação de jovens e adultos. 2. evasão escolar. 3. abandono escolar. 4. políticas públicas. 5. inclusão educacional. I. Título.

CDD 320.6

CARLOS ALBERTO DE SOUSA

**AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO SOBRE OS
DETERMINANTES DA EVASÃO E DO ABANDONO ESCOLAR NO CENTRO DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO AQUIRAZ – CEJAQUI**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Avaliação de políticas públicas.

Aprovada em: 30/04/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lidiane Moura Lopes (Orientadora)
Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7)

Prof. Dr. Lucelindo Dias Ferreira Junior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a. Dra. Antônia Ieda Souza Prado
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A jornada de conciliar trabalho e estudo, marcada por disciplina, organização e um profundo comprometimento acadêmico, culmina neste significativo momento. Este percurso, por vezes árduo e solitário, exigi renúncias, incluindo um afastamento temporário do convívio familiar e social, mas cada esforço encontra sua plena justificativa nesta etapa final.

Em primeiro lugar, elevo minha profunda gratidão a Deus, fonte de vida, por me conceder a força necessária para alcançar este objetivo.

À minha amada família, expresso meu mais sincero agradecimento. Em especial, à minha esposa, Jaselene Sousa, cujo apoio e compreensão incondicionais foram pilares durante as incontáveis horas dedicadas aos estudos e à escrita. Aos meus queridos filhos, Caio Sousa e Ruan Sousa, que, com sua presença, me motivaram incessantemente ao longo desta caminhada. E até mesmo ao meu leal companheiro, Kid, cuja silenciosa companhia em inúmeras noites de leitura e produção deste trabalho foi um conforto constante.

Com profundo reconhecimento, agradeço à minha orientadora, Professora Lidiane Lopes, por sua inestimável paciência, dedicação e olhar atento, que me guiaram com sabedoria e firmeza nos momentos cruciais desta pesquisa.

Estendo minha gratidão aos professores Lucelindo Dias Ferreira Júnior e Antônia Ieda de Souza Prado, por gentilmente aceitarem compor a banca avaliadora e por suas valiosas contribuições, que certamente aprimoraram este estudo.

Agradeço também a todos os docentes do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), cujos ensinamentos enriqueceram significativamente minha formação acadêmica e profissional. À Universidade Federal do Ceará (UFC), minha sincera gratidão pelo ambiente de aprendizado e crescimento proporcionado ao longo desta enriquecedora jornada.

Por fim, mas com igual importância, registro meus sinceros agradecimentos aos colegas de trabalho Geise Santos, Regimar Freires e Daniele Nunes, cujo apoio incondicional, palavras motivadoras nos momentos mais desafiadores e a capacidade de trazer leveza com momentos de descontração foram verdadeiros alicerces emocionais durante esta jornada acadêmica.

De forma especial, manifesto minha gratidão ao querido amigo Odenir Monteiro, pelas enriquecedoras trocas intelectuais, pelos diálogos inspiradores e pela parceria acadêmica que tanto contribuíram para minha formação ao longo deste curso. Suas reflexões perspicazes

e conselhos sábios foram verdadeiros faróis que iluminaram meu caminho durante todo o processo de elaboração desta pesquisa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta conquista, o meu mais sincero e profundo muito obrigado!

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (Freire, 2000, p.67)

RESUMO

Este estudo avaliou e analisou os determinantes da evasão e do abandono escolar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como lócus empírico o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), localizado no estado do Ceará. A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender os fatores que contribuem para a evasão e o abandono escolar no CEJAQUI. Para atingir tal finalidade, o estudo delineou dois objetivos específicos: i) identificar os determinantes que levam ao abandono e à evasão escolar entre os estudantes do CEJAQUI, com vistas a subsidiar a formulação de estratégias voltadas à redução desses índices; ii) investigar as contribuições da instituição no enfrentamento dessas problemáticas, considerando seu papel na inclusão educacional e na promoção da cidadania. Com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e documental, a pesquisa utilizou análise bibliográfica, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários, envolvendo dois gestores, quatro docentes e oito estudantes da EJA. O referencial teórico fundamentou-se em autores críticos como Arroyo (2005, 2006, 2012, 2017), Freire (1987, 1996, 2000), Di Pierro (2000, 2005, 2021), Haddad (2000, 2007, 2015) e Leite (2013), que discutem a EJA a partir das perspectivas da justiça social, do direito à educação e da valorização dos sujeitos historicamente excluídos. A análise interpretativa dos dados foi orientada pela Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008), pela análise de conteúdo (Bardin, 2011) e pelo paradigma hermenêutico (Lejano, 2012), priorizando a escuta dos sujeitos e a compreensão de suas trajetórias educacionais. Os resultados da pesquisa evidenciam que o abandono e a evasão escolar dos estudantes do CEJAQUI decorrem, majoritariamente, da necessidade de inserção no mercado de trabalho, dos deslocamentos frequentes e de diversos fatores socioeconômicos e pessoais, conforme detalhado ao longo deste estudo.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; evasão escolar; abandono escolar; políticas públicas; inclusão educacional.

ABSTRACT

This study evaluated and analyzed the determinants of school dropout and abandonment in the Youth and Adult Education (EJA) modality, taking as its empirical locus the Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), located in the state of Ceará, Brazil. The general objective of this research is to assess and analyze the determinants that cause school dropout and abandonment at CEJAQUI. To achieve this goal, the study was structured around two specific objectives: (i) to identify the determinants that lead to dropout and school abandonment among students at CEJAQUI, in order to support the formulation of strategies to reduce these rates; and (ii) to investigate the contributions of CEJAQUI in addressing dropout and school abandonment in the municipality, considering its role in educational inclusion and the promotion of citizenship. Adopting a qualitative approach, with an exploratory and documentary character, the research employed bibliographic analysis, semi-structured interviews, and questionnaires involving two managers, four teachers, and eight EJA students. The theoretical framework was based on critical authors such as Arroyo (2005, 2006, 2012, 2017), Freire (1987, 1996, 2000), Di Pierro (2000, 2005, 2021), Haddad (2000, 2007, 2015), and Leite (2013), who discuss EJA from the perspective of social justice, the right to education, and the appreciation of historically excluded subjects. The interpretative analysis also relied on the Deep Evaluation approach (Rodrigues, 2008), Content Analysis (Bardin, 2011), and the hermeneutic paradigm (Lejano, 2012), emphasizing the qualified listening of the subjects and the understanding of their educational experiences. The findings of the research showed that school dropout and abandonment at CEJAQUI are mainly due to the need for early entry into the labor market, frequent geographic mobility, and other socioeconomic and personal factors, as detailed throughout this study.

Keywords: youth and adult education; school dropout; school abandonment; public policies; educational inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Imagen 1 – Mapa do município de Aquiraz – CE..... | 30 |
| Imagen 2 – Mapa cultural de Aquiraz | 31 |
| Imagen 3 – Faixa de convite para matrículas no CEJAQUI | 94 |
| Imagen 4 – Fachada do CRAS | 95 |
| Imagen 5 – Parte interna da sala que funcionava o CEJAQUI (atual biblioteca do NAPE) ... | 95 |
| Imagen 6 – Porta de entrada do CEJAQUI | 96 |
| Imagen 7 – Terreno onde será a sede do CEJAQUI..... | 96 |
| Imagen 8 – Projeto da sede do CEJAQUI..... | 97 |
| Imagen 9 – Fachada do CEJAQUI..... | 99 |
| Imagen 10 – Corredor interno do CEJAQUI..... | 99 |
| Imagen 11 – Sala da Direção e Secretaria do CEJAQUI | 100 |
| Imagen 12 – Sistema de frequência dos alunos..... | 100 |
| Imagen 13 – Sala de Atendimento CEJAQUI..... | 100 |
| Imagen 14 – Professora em atendimento ao aluno..... | 101 |
| Imagen 15 – Aluna fazendo suas atividades CEJAQUI..... | 101 |
| Imagen 16 – Sala de Leitura CEJAQUI | 101 |
| Imagen 17 – Copa do CEJAQUI..... | 102 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Meta 11 do Plano Municipal de Educação (pag. 174) | 35 |
| Quadro 2 – Marcos legais da EJA no Brasil..... | 52 |
| Quadro 3 – Taxa de analfabetismo por idade | 59 |
| Quadro 4 – Taxa de analfabetismo por cor e raça | 59 |
| Quadro 5 – Taxa de analfabetismo por sexo | 60 |
| Quadro 6 – Taxa de analfabetismo segundo as grandes regiões brasileiras | 61 |
| Quadro 7 – Distribuição percentual de pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao ensino médio completo, por idade em que abandonou a escola pela última vez, segundo sexo, cor ou raça e Grandes Regiões (%) | 76 |
| Quadro 8 – Motivos para não frequentar a escola | 77 |
| Quadro 9 – Distribuição percentual por sexo em não frequentar a escola (2023)..... | 78 |
| Quadro 10 – Motivos de evasão ou abandono escolar e seus respectivos percentuais | 79 |
| Quadro 11 – Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade na Região Norte, por sexo e cor ou raça (2016 – 2023)..... | 84 |
| Quadro 12 – Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade na Região Nordeste, por sexo e cor ou raça (2016 – 2023) | 84 |
| Quadro 13 – Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade na Região Sudeste, por sexo e cor ou raça (2016 – 2023) | 85 |
| Quadro 14 – Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade na Região Sul, por sexo e cor ou raça (2016 – 2023)..... | 86 |
| Quadro 15 – Dependências físicas e condições de uso – CEJAQUI..... | 98 |
| Quadro 16 – Dados gerais dos indicadores CEJAQUI 2020 – 2024..... | 105 |
| Quadro 17 – Graduações e a pós-graduação dos(as) docentes do CEJAQUI | 111 |
| Quadro 18 – Casos e taxas de abandono CEJAQUI (2020 – 2024) | 140 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Evolução das matrículas por modalidade nos anos de 2017 à 2020 no município de Aquiraz – CE | 32 |
| Gráfico 2 – Taxa de Analfabetismo no Ceará e em Aquiraz (2022) | 62 |
| Gráfico 3 – Distribuição geral por sexo dos alfabetizados (2022) | 65 |
| Gráfico 4 – Distribuição estaria dos alunos em alfabetização | 66 |
| Gráfico 5 – Distribuição geral dos alfabetizando por zona (2022) | 67 |
| Gráfico 6 – Matrícula final (MF) – CEJAQUI (2020 – 2024) | 104 |
| Gráfico 7 – Distribuição etária dos alunos dos entrevistados | 120 |
| Gráfico 8 – Distribuição dos alunos por sexo | 122 |
| Gráfico 9 – Estado civil dos entrevistados | 124 |
| Gráfico 10 – Número de filhos dos participantes | 126 |
| Gráfico 11 – Situação familiar / moradia dos estudantes | 128 |
| Gráfico 12 – Escolaridade dos pais/responsáveis dos estudantes do CEJAQUI | 130 |
| Gráfico 13 – Acesso ao saneamento básico da residência dos estudantes | 131 |
| Gráfico 14 – Renda média mensal familiar | 133 |
| Gráfico 15 – Perfil laboral dos participantes | 135 |
| Gráfico 16 – Principais fatores que levaram à interrupção dos estudos | 137 |
| Gráfico 17 – Tempo de afastamento escolar dos estudantes do CEJAQUI | 139 |
| Gráfico 18 – Evolução dos casos e taxas de abandono escolar no CEJAQUI (2020 – 2024) | 141 |
| Gráfico 19 – Aspectos motivacionais dos participantes para retomada dos estudos | 143 |
| Gráfico 20 – Percepção dos estudantes sobre as condições de estudo no CEJAQUI | 145 |
| Gráfico 21 – Tipos de Apoio Oferecidos pelo CEJAQUI aos Estudantes | 147 |
| Gráfico 22 – Expectativas dos estudantes após conclusão do ensino fundamental | 149 |
| Gráfico 23 – Principais determinantes da evasão/abandono escolar no CEJAQUI (2024).... | 151 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|--|
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CEJAQUI | Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CRAS | Centro de Referência de Assistência Social |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENCEJA | Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEB | Movimento da Educação de Base |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| NAPE | Núcleo de Atendimento Educacional Especializado |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PBA | Programa Brasil Alfabetizado |
| PNAC | Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PME | Plano Municipal de Educação |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROEJA | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROJOVEM | Programa Nacional de Inclusão do Jovem |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 | A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: ABORDAGENS, CAMINHOS E FUNDAMENTAÇÃO | 21 |
| 2.1 | A trajetória do pesquisador e sua conexão com o objeto de estudo: experiências, reflexões e contribuições | 21 |
| 2.2 | Fundamentos da avaliação de políticas públicas no Brasil: conceitos, abordagens e uma breve análise crítica | 23 |
| 2.3 | Construindo uma avaliação de política pública contra-hegemônica..... | 25 |
| 2.4 | Desenho metodológico da pesquisa: etapas e procedimentos..... | 27 |
| 2.5 | Construção do referencial teórico: caminhos bibliográficos e documentais | 28 |
| 2.6 | O lócus da pesquisa: a relevância do contexto institucional e territorial para compreensão do fenômeno investigado | 29 |
| 2.7 | Participantes da pesquisa: entrevistas e questionários semiestruturados | 35 |
| 3 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E DESAFIOS | 41 |
| 3.1 | Breve trajetória histórica da educação de jovens e adultos no Brasil: origens, avanços e desafios contemporâneos..... | 41 |
| 3.2 | A EJA na legislação brasileira e o compromisso com a reparação educacional | 48 |
| 3.3 | Analfabetismo, evasão e abandono escolar: determinantes sociais da desigualdade educacional e seus impactos no tecido social brasileiro..... | 55 |
| 3.4 | A crítica à mensuração do analfabetismo pelo IBGE: limitações e implicações | 68 |
| 3.5 | Abandono escolar: afastamento temporário e o risco de descontinuidade educacional | 72 |
| 3.6 | Evasão escolar: A ruptura definitiva com o ambiente escolar e seus impactos na trajetória educacional..... | 81 |
| 4 | O CEJAQUI DE AQUIRAZ: REAFIRMANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO E À CIDADANIA | 89 |
| 4.1 | Contextualização histórica e análise do CEJAQUI: estrutura e recursos pedagógicos | 90 |
| 4.2 | Gestão e docência no CEJAQUI: uma análise crítica sobre a formação e as ações de enfrentamento à evasão e o abandono escolar..... | 106 |
| 4.3 | O contexto social dos alunos do CEJAQUI: desafios, realidades e impactos na | |

| | |
|---|------------|
| trajetória educacional | 119 |
| 5 CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS | 153 |
| REFERÊNCIAS | 160 |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES ... | 166 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E QUESTIONÁRIO APLICADO AO CORPO DOCENTE..... | 170 |
| APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CEJAQUI | 174 |

1 INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2022, foi publicado o edital para o Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a Prefeitura Municipal de Aquiraz. O programa foi concebido com o objetivo de oportunizar formação stricto sensu a servidores da Secretaria Municipal de Educação.

Ao tomar conhecimento dessa iniciativa, iniciei prontamente a elaboração de um projeto de pesquisa, ciente dos desafios impostos por um processo seletivo competitivo e por se tratar de um curso promovido por uma instituição de reconhecida excelência acadêmica. Nesse contexto, elegi como temática de investigação os fenômenos do abandono e da evasão escolar, problemáticas que me são familiares em virtude de minha experiência anterior na gestão educacional do município.

Em 2017, fui designado coordenador do Projeto Municipal “*Todos na Escola*”, cuja missão era reduzir os índices de abandono¹ e evasão² escolar nas unidades da rede pública. A proposta consistia em realizar visitas às escolas e aos domicílios dos estudantes com frequência irregular, a fim de compreender as razões das ausências e buscar estratégias concretas de reintegração dos mesmos ao ambiente escolar.

No mesmo ano, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)³ e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)⁴ lançaram a estratégia *Busca Ativa Escolar*⁵, que oferece uma metodologia social integrada a uma plataforma tecnológica, destinada a apoiar gestores públicos na identificação, registro, monitoramento e acompanhamento de crianças e adolescentes fora da escola ou em risco de abandono.

¹Para Oliveira (2007), o abandono representa o desligamento do aluno do processo educacional antes do fim do ano letivo, configurando-se como um problema de permanência que compromete o direito à educação e a continuidade dos estudos.

²Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), evasão é o fenômeno que ocorre quando o aluno deixa de frequentar a escola sem se transferir para outra instituição, ou seja, rompe o vínculo com o sistema educacional formal.

³UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

⁴UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

⁵Busca Ativa Escolar - Estratégia do UNICEF e da UNDIME, composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizadas gratuitamente para estados e municípios. A intenção é apoiar a gestão pública na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão escolar. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/innocenti/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-e-undime-lancam-guia busca-ativa-escolar-e-o-trabalho-em-rede>. Acesso em 13/04/2025

O município de Aquiraz aderiu à iniciativa e fui nomeado coordenador operacional local da proposta, o que possibilitou integrar o projeto “Todos na Escola” à estratégia da Busca Ativa Escolar.

Cabe destacar que, em um município com 480,24 km² de extensão territorial e 53 unidades escolares distribuídas em áreas urbanas e rurais, a execução dessas ações exigia empenho, planejamento e articulação intersetorial.

Permaneci à frente dessa função até 2023, quando fui convidado a assumir a Gerência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município.

Diante desse novo desafio, reestruturei meu projeto de pesquisa com foco específico na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁶, direcionando-o para a avaliação e a análise dos determinantes que influenciam a evasão e o abandono escolar e à proposição de estratégias que favoreçam a permanência e o êxito dos estudantes no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI).

Para fins desta investigação, faz-se necessário distinguir conceitualmente evasão⁷ escolar e abandono escolar. A evasão refere-se ao desligamento definitivo do estudante da instituição de ensino, sem a intenção de retorno ou de transferência para outra escola.

Já o abandono escolar caracteriza-se pela interrupção temporária da frequência às aulas, podendo decorrer de fatores diversos, como dificuldades econômicas, familiares, de saúde ou de mobilidade, e não necessariamente implicar o rompimento definitivo com a trajetória educacional. Essa distinção é fundamental para a formulação de políticas mais eficazes de prevenção e enfrentamento de cada uma dessas situações.

Essa redefinição temática se revelou não apenas alinhada às demandas concretas da gestão educacional local, mas também profundamente vinculada à minha própria trajetória acadêmica e existencial.

Minha formação escolar na Educação Básica foi concluída na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, então denominada “Ensino Supletivo”⁷, o que confere à presente investigação um significado especial.

Ao unir vivências pessoais, experiência profissional e conhecimento técnico, a pesquisa ganha densidade e legitimidade, constituindo-se como um esforço comprometido para a criação de estratégias eficazes, sensíveis e comprometidas com a permanência e o

⁶EJA – A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi oficialmente instituída no ordenamento educacional brasileiro a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 1996.

⁷O termo “Ensino Supletivo” foi empregado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/1971 para se referir à educação destinada a jovens e adultos.

sucesso escolar de jovens, adultos e idosos que, por diferentes razões, tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas.

A evasão e o abandono escolar na EJA configuram-se como desafios complexos, que demandam análise multidimensional para além de fatores meramente individuais, no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), tais fenômenos revelam-se persistentes, motivando a seguinte questão norteadora: De que forma os determinantes sociais, pedagógicos e subjetivos contribuem para os processos de evasão e abandono escolar na EJA, no contexto do CEJAQUI, e em que medida as políticas públicas locais têm respondido a essa realidade?

Partindo deste questionamento, a presente pesquisa tem como objetivo geral avaliar e analisar os determinantes causadores da evasão e do abandono escolar no CEJAQUI. Para alcançar o objetivo geral, esta pesquisa estrutura-se em dois objetivos específicos: i) identificar os determinantes que causam o abandono e a evasão escolar dos estudantes do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI); a fim de subsidiar a formulação de estratégias para a redução desses índices; ii) investigar as contribuições do CEJAQUI no enfrentamento ao abandono e a evasão escolar no município, considerando seu papel na inclusão educacional e na promoção da cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece que a educação de adolescentes, jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada, garantindo-lhes esse direito de forma gratuita pelos sistemas de ensino.

Contudo, a trajetória da educação brasileira evidencia desafios históricos que impediram a implementação plena desse direito. A insuficiência das iniciativas governamentais na oferta dessa modalidade educacional contrasta com as necessidades concretas da população que busca a conclusão do ensino fundamental ou médio.

A limitação na cobertura da EJA reflete não apenas a escassez de investimentos, mas também a ausência de um planejamento estratégico que atenda de forma eficiente às demandas educacionais das camadas sociais mais vulneráveis. Essa realidade perpetua a exclusão social e compromete o direito à educação, demonstrando a necessidade de reformulações nas políticas públicas. Nesse contexto, a EJA emerge como um importante

mecanismo de ação afirmativa⁸, atuando na promoção da igualdade⁹ substancial ou material, conforme propõe Gomes (2006).

As ações afirmativas visam neutralizar os efeitos da discriminação histórica e estrutural, buscando corrigir desigualdades concretas existentes na sociedade. Acerca disso, Gomes (2006) destaca que a igualdade substancial requer o tratamento desigual das situações desiguais, evitando a perpetuação das desigualdades sociais.

Para Cury (2000), nessa perspectiva, a EJA assume uma função reparadora ao garantir não apenas o direito a uma educação de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano. Ao abordar os fenômenos de abandono e evasão escolar, esta pesquisa considera suas interligações com fatores individuais, familiares, escolares e sociais. Tais condições influenciam diretamente as trajetórias educacionais e demandam a implementação de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola.

A Educação de Jovens e Adultos possui particularidades em seus pilares e fundamentos como modalidade da Educação Básica¹⁰, existe também uma diversidade sociocultural, econômica e de realidades contextuais na demanda social dos jovens, adultos e idosos que buscam nessa modalidade o seu acesso ou retomada dos estudos como demanda social histórica.

De acordo com Soares (2006), os estudantes da EJA, em sua maioria, são trabalhadores que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de permanência na escola e que enfrentam o desemprego, o que acentua as marcas de frustração e exclusão no ambiente educacional.

No entendimento de Arroyo (2005), esses alunos sempre foram estigmatizados como pobres, incapazes, dementes e oprimidos, considerados socialmente como sujeitos que não conseguem responder aos desafios da hodiernidade. Muitos deles, diante das dificuldades do cotidiano e da falta de autonomia em tarefas simples — como sacar dinheiro em caixas

⁸As chamadas “Ações Afirmativas” têm por objetivo promover direitos e a redução das desigualdades, realizando os direitos mais fundamentais previstos na Carta Constitucional de 1988, como é o caso da educação. Historicamente, surgiram nos Estados Unidos, através da 13^a Emenda, incluída em 1865. (Medeiros, 2005).

⁹Igualdade é conceito um tanto remoto que foi transformado ao longo dos tempos, surgindo como uma concepção meramente formal, em que se buscava a igualdade perante a lei, de forma que a lei não poderia adotar tratamentos diferenciados, discriminatórios, já que esta deveria dar tratamento igual a todos. Depois, foi adotado o conceito substancial ou material, em que a preocupação não era somente prever tal princípio na norma, mas sim efetivá-lo na vida real, adotando-se o postulado segundo o qual a igualdade seria atingida tratando-se os iguais de forma igual e os desiguais desigualmente. (Jeciley, 2012)

¹⁰Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Educação Básica é composta pelas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

eletrônicos, obter documentos ou realizar exames médicos —, sentem-se efetivamente nessa condição de marginalização.

Nesse cenário, torna-se essencial que o acompanhamento, a permanência, as estratégias de avaliação e as formas de certificação desses sujeitos sejam pensadas a partir de suas características próprias. É imprescindível reconhecer a diversidade e as trajetórias de vida que compõem o universo da EJA e, sobretudo, promover a diversificação de suas formas de oferta pelos sistemas de ensino. Pierro (2005) destaca que, em um país como o Brasil, onde o acesso à educação é seletivo e reflete profundas desigualdades geográficas e socioeconômicas, a identidade político-pedagógica da EJA não foi construída com base nas fases do ciclo da vida, mas em uma representação social enraizada no estigma do analfabetismo e na homogeneidade sociocultural dos educandos, majoritariamente trabalhadores de baixa qualificação e oriundos de zonas rurais ou de famílias migrantes.

Diante desse raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos, enquanto política pública, cumpre um papel central na redução das desigualdades educacionais e no combate ao analfabetismo, especialmente em contextos marcados pela vulnerabilidade social (Brasil, 1996); Freire, (1996).

No entanto, a evasão e o abandono escolar ainda constituem desafios persistentes, exigindo a realização de pesquisas que aprofundem a compreensão desses fenômenos e proponham estratégias eficazes para seu enfrentamento. Como afirma Dias (2015), o fato de hoje discutirmos políticas públicas voltadas à EJA deve-se mais aos embates sociais do que à boa vontade dos gestores políticos, que, geralmente, ocupam seus cargos por curtos períodos.

A relevância social desta pesquisa reside na necessidade de compreender os fatores que dificultam o acesso e a permanência dos jovens e adultos no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI).

Busca-se, também, contribuir com a formulação de estratégias pedagógicas e políticas públicas que minimizem tais obstáculos e promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade. Para tanto, esta dissertação está organizada em cinco seções principais, pensadas para responder aos objetivos propostos e aprofundar a análise dos fatores que influenciam o abandono e a evasão escolar na modalidade EJA, com ênfase no CEJAQUI, localizado no estado do Ceará

A Seção 1, intitulada *Introdução*, apresenta o tema da pesquisa, delimita o problema investigativo, explicita os objetivos geral e específicos, justifica a relevância do estudo e define os procedimentos metodológicos, delineando o percurso reflexivo que orienta

a construção da investigação. Enquanto isso, a Seção 2, denominada *A Construção do Percurso Teórico-Metodológico da Pesquisa: Abordagens, Caminhos e Fundamentação*, organiza-se em sete subseções. A subseção 2.1 discute a trajetória pessoal e profissional do pesquisador, evidenciando a conexão entre suas vivências e o objeto de estudo. A subseção 2.2 apresenta os fundamentos teóricos da avaliação de políticas públicas no Brasil, com uma análise crítica às limitações do modelo gerencial. Já a subseção 2.3 destaca as contribuições da Avaliação em Profundidade, proposta por Léa Rodrigues (2008), como abordagem contrahegemônica no campo educacional.

Na subseção 2.4, descreve-se o desenho metodológico, detalhando etapas e procedimentos adotados para a coleta e análise de dados. A subseção 2.5 aborda a pesquisa bibliográfica e documental como base teórica do estudo. Em seguida, a subseção 2.6 contextualiza os lócus da pesquisa, destacando a importância do CEJAQUI como espaço educativo e social. Por fim, a subseção 2.7 apresenta os participantes da pesquisa e os instrumentos metodológicos utilizados, com ênfase nas entrevistas e questionários semiestruturados.

A Seção 3, intitulada *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: História, Legislação e Desafios*, aprofunda o debate sobre a EJA. A subseção 3.1 traça um panorama histórico da modalidade no Brasil, desde suas origens até os desafios atuais. A subseção 3.2 examina o tratamento da EJA na legislação brasileira, com destaque para o princípio da reparação educacional.

Na subseção 3.3, aborda-se a relação entre analfabetismo, evasão e abandono, articulando esses fenômenos às desigualdades educacionais. Também são analisados os índices de analfabetismo no Ceará e em Aquiraz, investigando-se possíveis causas e avaliando a implementação do Programa Brasil Alfabetizado no município.

A subseção 3.4 apresenta uma crítica à metodologia utilizada pelo IBGE na mensuração do analfabetismo, apontando suas limitações e implicações para as políticas públicas. A subseção 3.5 diferencia o abandono escolar como afastamento temporário, enquanto a subseção 3.6 conceitua a evasão como ruptura definitiva com o espaço escolar, discutindo seus impactos na trajetória educacional dos sujeitos.

A Seção 4, intitulada *O CEJAQUI de Aquiraz: Reafirmando o Direito à Educação e à Cidadania*, dedica-se à análise do caso empírico. A subseção 4.1 contextualiza historicamente a instituição, descrevendo sua estrutura e recursos pedagógicos. Na subseção 4.2, analisa-se a atuação da gestão e do corpo docente na implementação de estratégias de enfrentamento à evasão e ao abandono, evidenciando fragilidades e potencialidades da prática

institucional. A subseção 4.3 apresenta e interpreta os dados referentes ao contexto social dos alunos da EJA matriculados no CEJAQUI, ressaltando como suas condições de vida interferem na permanência escolar e no exercício do direito à educação.

Por fim, a Seção 5, intitulada *Conclusões e Perspectivas*, sintetiza os principais achados da pesquisa, discute as contribuições do estudo para o campo da avaliação de políticas públicas educacionais e propõe recomendações para ações mais eficazes no enfrentamento da evasão e do abandono escolar na modalidade EJA. As conclusões articulam-se com as reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho, reafirmando a centralidade da EJA como espaço de inclusão, resistência e reconstrução de trajetórias educacionais interrompidas.

Na sequência, será apresentada a trajetória do pesquisador e sua conexão com o objeto de estudo, de modo a evidenciar como suas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais contribuíram para a construção do percurso investigativo e para a escolha do tema em análise.

2 A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: ABORDAGENS, CAMINHOS E FUNDAMENTAÇÃO

Ao longo desta seção, serão apresentados os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam esta pesquisa, incluindo o contexto institucional do estudo, a caracterização dos participantes e os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados. O percurso investigativo está ancorado em uma abordagem crítica e humanizadora de avaliação de políticas públicas, valorizando os sujeitos e os territórios educacionais envolvidos.

A trajetória do pesquisador, marcada pela experiência como ex-estudante da EJA e, posteriormente, como docente e gestor público, constitui elemento central na escolha do objeto de estudo e nas estratégias analíticas adotadas. Essa vivência confere densidade e legitimidade ao olhar investigativo, reforçando o compromisso com a educação como instrumento de transformação social.

2.1 A trajetória do pesquisador e sua conexão com o objeto de estudo: experiências, reflexões e contribuições

A escolha do objeto de estudo desta pesquisa não se deu de forma aleatória, mas resultou de uma identificação subjetiva do pesquisador com a política educacional em foco. Essa aproximação temática emerge de vivências pessoais que entrelaçam a trajetória do investigador com as dos sujeitos envolvidos na pesquisa, em consonância com a noção de engajamento reflexivo na pesquisa social, conforme proposto por Bourdieu (2003).

De acordo com Minayo (2001), a construção do processo investigativo parte de uma questão central, seja ela um problema, uma indagação ou uma lacuna de conhecimento, afastando-se de abordagens metodológicas arbitrárias. A autora destaca que o problema de pesquisa funciona como eixo estruturante da investigação, orientando a produção de conhecimento e promovendo uma interpretação crítica do fenômeno estudado (Minayo, 2001; Creswell, 2014). No tocante à formulação da questão, Minayo explicita que:

Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesse se circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (Minayo, 2001, p.17).

Nesse sentido, a experiência pessoal do pesquisador com o tema investigado confere um caráter singular à pesquisa, pois permite uma imersão mais profunda no contexto e uma compreensão mais sensível das nuances e complexidades do objeto de estudo. Essa vivência pessoal, aliada ao rigor metodológico da pesquisa científica, contribui para a produção de um conhecimento mais rico e significativo.

Denzin e Lincoln (2006) defendem que a experiência pessoal e os valores do pesquisador influenciam a forma como ele interpreta e analisa os dados, destacando a importância da reflexividade e da autoconsciência no processo de pesquisa. A escolha do objeto de estudo, como mencionado anteriormente, não é um processo arbitrário, mas sim uma decisão informada pela experiência e pela identificação pessoal do pesquisador com o tema investigado.

À luz disso, Stake (2005) enfatiza a importância do estudo de caso como método de pesquisa qualitativa, que permite ao pesquisador explorar em profundidade um fenômeno específico, considerando o contexto e as experiências dos participantes. A integração dessas perspectivas revela que a experiência do pesquisador não apenas justifica a escolha do tema, mas também enriquece o processo investigativo, atribuindo-lhe profundidade e sentido.

De acordo com Mills (1982), a prática do pesquisador deve ser conduzida de maneira artesanal, considerando múltiplos critérios para a construção da pesquisa, notadamente a interconexão entre o tema investigado e a trajetória biográfica do pesquisador.

A vinculação da pesquisa à vida do pesquisador confere-lhe relevância e mitiga o caráter artificial frequentemente associado à produção científica. Essa abordagem se contrapõe à visão positivista, que busca a objetividade e a neutralidade, negligenciando a influência do pesquisador no processo de construção do conhecimento.

Como destaca Bourdieu (2003), reconhecer a própria trajetória no campo de pesquisa é um exercício de reflexividade necessário, que impede tanto a neutralidade ilusória quanto o envolvimento acrítico. A experiência pessoal, desde que analisada criticamente e ancorada em referenciais teóricos consistentes, pode ser um ponto de partida legítimo para a formulação de questões relevantes.

Explorar essa dimensão implica considerar a trajetória de vida do pesquisador, refletir sobre suas crenças, valores e vivências, e identificar possíveis intersecções com os sujeitos da pesquisa e com o contexto social em que se insere. Minayo (2001) afirma que esse movimento de autorreflexão não compromete a validade científica do estudo, mas amplia a densidade interpretativa e a sensibilidade analítica. Assim, a pesquisa se constrói não apenas sobre bases teóricas e dados empíricos, mas também sobre uma conexão humana que

potencializa a escuta sensível, o olhar implicado e o compromisso ético com os sujeitos envolvidos.

Ao incorporar essa dimensão subjetiva de forma crítica, o pesquisador amplia sua capacidade de compreender as múltiplas camadas da realidade, tornando o processo investigativo mais íntegro, coerente e significativo. Minha trajetória pessoal, marcada por desafios no percurso educacional e pela retomada dos estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), constitui um elemento que enriquece a presente investigação.

Longe de comprometer a objetividade da análise, essa vivência permite uma aproximação mais sensível às nuances que atravessam o cotidiano dos alunos da EJA, favorecendo uma escuta atenta às suas lutas, aspirações e motivações.

Essa familiaridade com o contexto investigado alimenta uma postura de empatia crítica, voltada à compreensão do fenômeno da evasão e do abandono escolar em sua complexidade. A EJA, nesse contexto, surge como um espaço de resistência e reconstrução, onde os sujeitos alimentam a esperança de um futuro diferente, mesmo diante de trajetórias marcadas por rupturas e adversidades. Ao compreender essas motivações a partir de uma perspectiva empática e reflexiva, a pesquisa se fortalece enquanto prática comprometida com o reconhecimento dos sentidos que os próprios sujeitos atribuem à escolarização.

A seguir, passaremos à subseção 2.2, que trata dos fundamentos da avaliação de políticas públicas no Brasil.

2.2 Fundamentos da avaliação de políticas públicas no Brasil: conceitos, abordagens e uma breve análise crítica

A avaliação de políticas públicas pode ser compreendida como um processo sistemático de investigação que busca analisar, de forma criteriosa, os programas e ações governamentais, seus objetivos, processos de implementação, resultados alcançados e impactos gerados na sociedade. Trata-se de uma prática essencial para o aprimoramento da gestão pública e para a consolidação de políticas mais eficazes, democráticas e socialmente relevantes.

De acordo com Ferreira (1999), avaliar significa atribuir valor a algo, ou seja, emitir um juízo fundamentado sobre determinado objeto, com base em critérios previamente definidos. Essa concepção se alinha às perspectivas adotadas em outras línguas, como o inglês (*evaluation*) e o espanhol (*evaluación*), que também carregam a ideia de julgamento de mérito (Mokate, 2002; Garcia, 2001).

Entretanto, não há consenso universal sobre o conceito de avaliação de políticas públicas, dada a multiplicidade de abordagens e perspectivas teóricas. Ala-Harja e Helgason (2000) ressaltam a complexidade conceitual da avaliação, influenciada por seu caráter interdisciplinar, abrangendo diferentes áreas do conhecimento, instituições e atores sociais. Weiss (1998) defende que não há um modelo único, mas sim múltiplos paradigmas articulados com finalidades diversas, como controle, aprendizado, melhoria de desempenho, prestação de contas ou mobilização política.

Fetterman (2001) complementa essa visão ao propor a avaliação como ferramenta de empoderamento, especialmente quando concebida de maneira participativa, envolvendo os beneficiários no processo avaliativo.

No contexto brasileiro, a avaliação de políticas públicas ganha relevância a partir da Constituição Federal de 1988, que consagra os princípios da participação cidadã, transparência e eficiência. Draibe (2001) e Cunill Grau (2002) sustentam que a avaliação deve ser entendida como prática contínua e integrada ao ciclo das políticas públicas, e não como um momento isolado de aferição de resultados.

Ala-Harja e Helgason (2000) reforçam a importância da análise de resultados em relação aos objetivos propostos, enquanto Garcia (2001) amplia o escopo ao incluir os meios utilizados, os contextos institucionais e os impactos gerados. A OCDE (2010) também contribui para essa compreensão ao definir avaliação como análise da pertinência, eficiência, eficácia, impacto e sustentabilidade das políticas.

Autores como Chelimsky (1997) e Weiss (1998) destacam que a avaliação pode cumprir funções variadas, desde subsidiar decisões até promover o diálogo entre os envolvidos. No Brasil, a institucionalização da avaliação é um passo fundamental para assegurar a accountability e a efetividade das políticas públicas.

Dessa forma, a avaliação deixa de ser um procedimento técnico e passa a ser instrumento estratégico de governança democrática. Draibe (2001) e Cunill Grau (2002) apontam que sua prática contribui para a justiça social ao promover a melhoria contínua das ações estatais. Assim, avaliar significa produzir conhecimento qualificado, aprimorar políticas e garantir o uso eficiente dos recursos públicos.

A trajetória histórica da avaliação de políticas públicas no Brasil está diretamente ligada às mudanças na administração pública e à democratização do Estado. Melo (1998) identifica marcos históricos a partir da década de 1980, quando o debate político passou a enfatizar transparência, descentralização e participação cidadã. Melo (1999) destaca três fatores para a expansão da avaliação: o fortalecimento institucional, a demanda por políticas

mais eficazes e a influência de organismos internacionais como o Banco Mundial. Arretche (2003) e Souza (2006) argumentam que a avaliação integra a lógica da Nova Gestão Pública, reforçando a importância do monitoramento contínuo e da gestão por resultados.

Contudo, a adoção acrítica do paradigma gerencialista tem gerado tensões. Autores como Faria (2012), Arretche (2003) e Melo (1999) criticam a redução da avaliação a práticas tecnocráticas centradas em metas numéricas e indicadores quantitativos. Souza (2014) aponta que essa abordagem tende a desconsiderar os impactos sociais e simbólicos das políticas, esvaziando seu potencial transformador.

Em resposta a isso, Weiss (1998), Chelimsky (1997) e Fetterman (2001) defendem abordagens mais abrangentes, que combinem dimensões qualitativas e quantitativas e promovam a participação ativa dos sujeitos impactados. Assim, a avaliação deve ir além da verificação técnica para se constituir como espaço de aprendizado institucional e transformação social.

Nesse contexto, emergem abordagens críticas como a Avaliação em Profundidade, proposta por Rodrigues (2008; 2011), fundamentada no paradigma hermenêutico-interpretativista. Inspirada por autores como Gadamer (1997) e Lejano (2012), essa proposta valoriza os sentidos atribuídos pelos sujeitos às políticas públicas e reconhece os processos avaliativos como construções sociais e simbólicas.

Ao priorizar a escuta, o diálogo e a interpretação situada, essa abordagem busca compreender os efeitos sociais e simbólicos das políticas, em vez de apenas aferir resultados. Adotar essa perspectiva implica comprometer-se com uma avaliação sensível à realidade, à justiça social e à transformação das desigualdades, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos, aprofundada no próximo tópico desta pesquisa.

2.3 Construindo uma avaliação de política pública contra-hegemônica

Diante das limitações das abordagens tradicionais de avaliação de políticas públicas, Léa Rodrigues (2008; 2011) propõe a Avaliação em Profundidade como alternativa metodológica inserida no paradigma hermenêutico-interpretativista. Essa perspectiva comprehende a avaliação como um processo de construção de sentido, considerando a complexidade, a historicidade e a subjetividade dos contextos políticos e institucionais.

Segundo Rodrigues (2008), a Avaliação em Profundidade articula quatro dimensões fundamentais: análise de conteúdo, contexto da formulação, extensão temporal e territorial, e construção de trajetórias institucionais. Essas dimensões são fundamentais para a

constituição de um campo avaliativo que ultrapasse os limites da mensuração e valorize a experiência vivida pelos sujeitos implicados nas políticas.

Gussi (2015) reforça essa abordagem ao destacar que a operacionalização dessas dimensões é essencial para o desenvolvimento de avaliações críticas e compreensivas. Trata-se de um processo que valoriza a escuta dos sujeitos e a análise aprofundada dos contextos em que as políticas se concretizam.

A análise de contexto, conforme Rodrigues (2008), é central nessa proposta, pois demanda a investigação das condições políticas, sociais e econômicas que influenciaram a formulação da política pública. Para isso, é necessário articular diferentes escalas—local, regional, nacional e internacional na busca por compreender as lógicas de poder envolvidas. Convergindo com essa visão, Lejano (2012) critica os modelos de avaliação centrados apenas na mensuração de resultados, como eficácia, eficiência e efetividade. Para ele, é imprescindível valorizar a experiência vivida e reconhecer os sujeitos e suas narrativas como fontes legítimas de conhecimento.

O modelo experiencial proposto por Lejano rompe com a lógica tecnocrática ao propor uma abordagem sensível das políticas públicas. Nesse modelo, o critério da autenticidade é central para a produção de sentidos genuínos, a partir da escuta dos envolvidos e da interpretação de suas vivências.

Rodrigues (2016) apresenta um quadro comparativo entre os paradigmas avaliativos, contrapondo o modelo positivista, voltado à quantificação e verificação de metas, ao modelo experiencial, que prioriza a subjetividade, o contexto e as múltiplas interpretações dos atores. É nessa perspectiva que se insere a presente pesquisa, ao investigar os determinantes da evasão e do abandono escolar no CEJAQUI e compreender a trajetória histórica da política de EJA no município de Aquiraz.

Nesse escopo, a Avaliação em Profundidade propõe uma ruptura com a visão hegemônica da avaliação como instrumento de controle e eficiência. Ao integrar uma dimensão analítica voltada às contradições do Estado contemporâneo e uma dimensão metodológica focada na construção processual do pesquisador, essa abordagem oferece caminhos para uma avaliação mais crítica, contextualizada e transformadora. Na próxima subseção, será apresentado o desenho metodológico da pesquisa, com a descrição das etapas e procedimentos adotados.

2.4 Desenho metodológico da pesquisa: etapas e procedimentos

O conceito de "método" tem origem na palavra grega *methodos*, que significa "caminho para se alcançar um objetivo". No campo da pesquisa científica, esse termo refere-se ao conjunto de procedimentos sistemáticos que orientam a investigação, possibilitando a produção de novos conhecimentos ou a revisão de saberes já consolidados. Assim, o método científico configurou-se como um percurso estruturado que visou assegurar a confiabilidade dos resultados, reduzindo interferências subjetivas e aproximando a análise da realidade empírica (Gil, 2021).

Considerando essa perspectiva, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, inserida no campo da pesquisa social. Essa abordagem mostrou-se adequada para compreender fenômenos complexos a partir da interação entre diversos fatores sociais, econômicos e culturais, permitindo captar percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos investigados. Tal escolha metodológica revelou-se essencial para o estudo dos determinantes da evasão e do abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Aquiraz.

Para alcançar os objetivos propostos, foram utilizadas três técnicas principais: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em literatura acadêmica, como livros, artigos científicos e documentos oficiais, com o intuito de oferecer embasamento teórico à investigação e contextualizar as políticas públicas educacionais voltadas à EJA.

A pesquisa documental consistiu na análise de normativas e diretrizes educacionais, especialmente aquelas que regem a EJA no Brasil e no município de Aquiraz. Essa etapa permitiu compreender como essa modalidade de ensino foi estruturada historicamente, quais desafios se impuseram ao longo do tempo e que políticas foram implementadas para promover a permanência dos estudantes.

A pesquisa de campo foi realizada por meio da aplicação de entrevistas e questionários semiestruturados, direcionados aos principais sujeitos envolvidos no cotidiano da EJA no CEJAQUI. Os participantes da pesquisa incluíram alunos, professores, coordenador pedagógico e diretora. A escuta dessas vozes permitiu identificar os fatores determinantes da evasão e do abandono escolar sob a ótica daqueles diretamente envolvidos no processo educacional.

A coleta e a análise dos dados obtidos nas entrevistas e questionários possibilitaram uma compreensão aprofundada das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e

das estratégias institucionais mobilizadas para enfrentá-las. Ao valorizar a experiência dos sujeitos, essa etapa contribuiu para a produção de conhecimento contextualizado e sensível à realidade local.

Por meio dessa abordagem metodológica, a pesquisa buscou não apenas diagnosticar as causas da evasão e do abandono escolar, mas também oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficazes e ajustadas às especificidades da EJA em Aquiraz. A compreensão dos desafios enfrentados por essa modalidade de ensino contribuiu para o desenvolvimento de propostas que promovam a inclusão educacional e garantam a permanência dos estudantes, ampliando suas oportunidades acadêmicas e profissionais.

Na seção seguinte, é apresentada a construção do referencial teórico da pesquisa, com a descrição dos caminhos bibliográficos e documentais que fundamentaram conceitualmente este estudo.

2.5 Construção do referencial teórico: caminhos bibliográficos e documentais

A presente pesquisa fundamentou-se na combinação entre pesquisa bibliográfica e documental, com o objetivo de construir um arcabouço teórico-metodológico robusto que sustentasse criticamente a análise do objeto de estudo. Ambas as estratégias foram integradas de modo a assegurar a legitimidade científica da investigação e possibilitar uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos da evasão e do abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Aquiraz.

A pesquisa bibliográfica foi conduzida com dois propósitos centrais: primeiro, permitir uma análise aprofundada das categorias analíticas fundamentais ao estudo; segundo oferecer suporte teórico para a interpretação dos dados empíricos coletados no CEJAQUI. As categorias analíticas, compreendidas como conceitos organizadores da interpretação da realidade, segundo Minayo (2001), foram essenciais para a delimitação do problema de pesquisa.

Foram definidas como categorias de primeira ordem a Educação de Jovens e Adultos, a evasão escolar e o abandono escolar, por constituírem o núcleo problematizador da investigação. Em complemento, incorporaram-se as categorias do direito à educação e do analfabetismo, fundamentais para o entendimento dos mecanismos estruturais de exclusão que atingem os sujeitos da EJA, em especial aqueles inseridos em contextos de vulnerabilidade social.

O levantamento bibliográfico apoiou-se em autores como Arroyo, Di Pierro, Freire, Haddad, Leite, Dias, Benvenuti, Souza, Carreira e Rodrigues, cujas obras forneceram a base teórica crítica necessária para a reflexão sobre os desafios enfrentados pela EJA. Essas contribuições foram essenciais para situar a problemática em uma perspectiva histórico-social e para subsidiar a análise crítica dos dados coletados.

Além da pesquisa bibliográfica, a investigação recorreu à pesquisa documental, que se caracteriza pela análise de fontes primárias, como registros institucionais e documentos normativos. Foram examinadas a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular e, mais recentemente, a Resolução CNE/CEB nº 3/2025, que atualiza as diretrizes operacionais da EJA no Brasil.

No plano municipal, analisaram-se o Plano Municipal de Educação de Aquiraz, o Decreto Municipal nº 36/2012, a Lei Municipal nº 1.035/2013 (que institui o CEJAQUI), além do Projeto Político-Pedagógico, do Regimento Escolar da instituição e de documentos emitidos pelo Conselho Municipal de Educação. Esses materiais permitiram compreender como a política local de EJA tem sido estruturada e implementada ao longo dos anos.

Para tratar os dados coletados, foi adotada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que permite a identificação de temas recorrentes, regularidades e padrões de sentido nos discursos e documentos. Esse método assegurou o rigor interpretativo da pesquisa e possibilitou uma leitura crítica dos fenômenos estudados, contribuindo para a elaboração de propostas voltadas à superação das causas da evasão e do abandono escolar na EJA de Aquiraz.

2.6 Os lócus da pesquisa: a relevância do contexto institucional e territorial para a compreensão do fenômeno investigado

O município de Aquiraz, conhecido como a primeira capital do Ceará, possui um patrimônio histórico e arquitetônico de grande valor. Situado no litoral leste do estado, a aproximadamente 32 quilômetros de Fortaleza, destaca-se por sua relevância histórica e cultural tanto no contexto estadual quanto no nacional. Sua fundação remonta ao período colonial, tendo desempenhado um papel central no processo de ocupação da região. A história de Aquiraz é marcada pela interação entre povos indígenas, colonizadores europeus e populações de origem africana, resultando em uma identidade sociocultural rica e diversificada (Araújo, 2015; Silva, 2019).

Administrativamente, o município está dividido em nove distritos: Camará, Caponga da Bernarda, Jacaúna, João de Castro, Justiniano de Serpa, Patacas Tapera e Assis Teixeira. Essa organização reflete a diversidade territorial de Aquiraz, que combina áreas urbanas em expansão com amplas zonas rurais. Nessas regiões, destacam-se atividades agrícolas, pecuárias e o turismo — tanto ecológico quanto histórico —, setores fundamentais para a economia local (IBGE, 2022).

Imagen 1 – Mapa do município de Aquiraz – CE



Fonte: <https://www.aquiraz.ce.gov.br>

Segundo o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2022, Aquiraz possui uma população de 80.642 habitantes distribuídos em uma área de 480,24 km², o que resulta em uma densidade demográfica aproximada de 167,93 habitantes por quilômetro quadrado. Esses dados indicam um crescimento populacional moderado, demonstrando um equilíbrio entre os processos de urbanização e a preservação das características rurais do município (IBGE, 2022).

No âmbito do desenvolvimento socioeconômico, Aquiraz apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,64, classificado como médio conforme os parâmetros do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2021). Esse índice reflete avanços nas áreas de saúde, educação e renda, mas evidencia desafios persistentes, especialmente na ampliação da oferta educacional, na redução das desigualdades socioeconômicas e na melhoria das condições de vida da população mais vulnerável (Souza et al., 2020).

Além de seu valor histórico e cultural, Aquiraz consolidou-se como um importante polo turístico do Ceará. Sua economia é fortemente influenciada pelo turismo, beneficiado pela proximidade com Fortaleza e pela oferta de praias, lagoas e grandes empreendimentos turísticos. Contudo, outros setores, como agricultura, pesca e serviços,

continuam desempenhando papel relevante na geração de emprego e renda, promovendo a diversificação econômica local (Carvalho, 2018).

De acordo com dados da Secretaria Estadual do Turismo, o município possui o segundo maior parque hoteleiro do Ceará, atraindo um fluxo constante de visitantes. As belezas naturais, com seus 36 km de litoral repletos de praias exuberantes, e o patrimônio histórico-cultural preservado na sede municipal são os principais atrativos. Inicialmente conhecido por suas casas de veraneio devido à proximidade com Fortaleza, Aquiraz vem passando por um ciclo de investimentos que fortalecem o turismo local, consolidando-se como um destino de destaque no Nordeste brasileiro (Carvalho, 2018).

Imagen 2 – Mapa cultural de Aquiraz



Fonte: <https://www.aquiraz.ce.gov.br>

A rede municipal de ensino de Aquiraz é composta por 53 unidades educacionais, das quais 51 configuram-se como escolas regulares, além do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado (NAPE) e do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJAQUI), que desempenham funções específicas no atendimento a públicos com demandas diferenciadas. Contudo, observa-se, ao longo dos últimos anos, um processo sistemático de retração da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que revela o enfraquecimento das políticas públicas voltadas para sujeitos historicamente excluídos dos processos formais de escolarização.

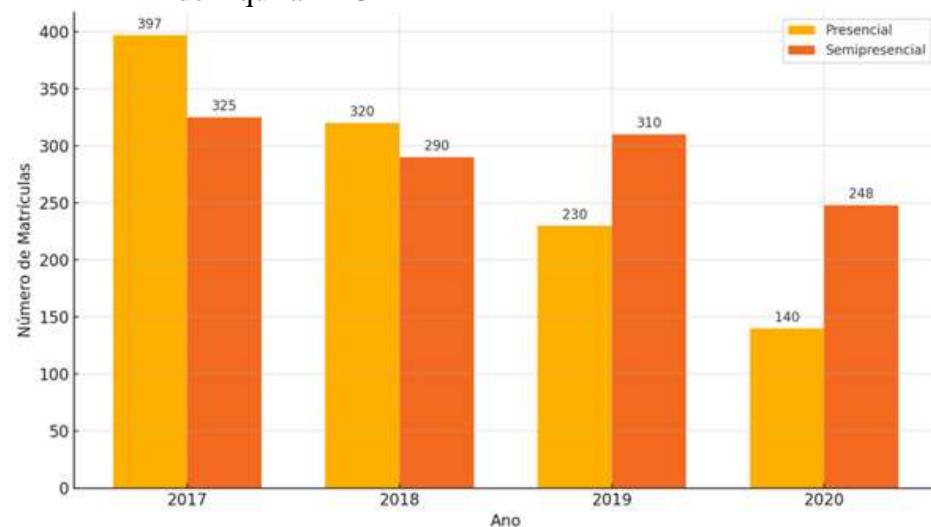
De acordo com o Plano Municipal de Educação de Aquiraz (2014), a EJA era oferecida em 12 unidades escolares, contabilizando 25 turmas e 723 estudantes matriculados na modalidade presencial. Entretanto, esse quadro sofreu uma redução expressiva, resultando,

em 2020, na manutenção da oferta em apenas três escolas e, em 2021, na extinção completa das turmas presenciais. Desde então, a modalidade passou a ser oferecida exclusivamente de forma semipresencial, concentrando-se no CEJAQUI, instituição que se tornou a única responsável por atender uma população superior a 80 mil habitantes, distribuída em uma área de mais de 480 km².

A centralização e a restrição da oferta da EJA a um único equipamento educacional impõem sérios desafios aos princípios da equidade e do direito universal à educação. Esse processo de retração evidencia não apenas o desinvestimento gradual na modalidade, mas também as barreiras territoriais e sociais enfrentadas por jovens, adultos e idosos que buscam retornar aos estudos em contextos de vulnerabilidade. Assim, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas mais robustas e inclusivas para assegurar o acesso e a permanência desses sujeitos na escola.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender os fatores que contribuíram para o declínio da oferta presencial da EJA no município, bem como analisar os impactos dessa reconfiguração para os sujeitos atendidos. A seguir, apresenta-se o gráfico 1, que ilustra a tendência de queda nas matrículas da EJA em Aquiraz no período de 2017 a 2020, refletindo, de forma quantitativa, a retração progressiva da modalidade e a urgência de ações públicas voltadas à sua revitalização.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas por modalidade nos anos de 2017 à 2020 no município de Aquiraz – CE



Fonte: Relatório de gestão 2017 a 2020 (Adaptado pelo autor)

Os dados revelam uma queda progressiva na modalidade presencial, que passou de 397 matrículas em 2017 para 140 em 2020, representando uma redução de

aproximadamente 64,7% ao longo do período. Tal declínio pode estar associado a fatores como dificuldades de acesso, ausência de incentivos por parte das políticas públicas, desmotivação dos alunos e a necessidade de conciliar trabalho e estudo, aspectos frequentemente apontados como obstáculos para a permanência da população jovem e adulta na escola.

Esse processo pode ter sido determinante para o encerramento das turmas presenciais em 2021. Contudo, a decisão da gestão municipal acarretou impactos significativos para aqueles que desejavam concluir o ensino fundamental por meio da EJA, limitando suas oportunidades educacionais e dificultando o acesso à escolarização para jovens e adultos que buscam retomar os estudos.

Dessa forma, antes da descontinuidade das turmas presenciais, seria essencial a realização de um diagnóstico aprofundado para identificar os fatores responsáveis pela queda nas matrículas. A partir dessa análise, poderiam ter sido desenvolvidas estratégias eficazes para incentivar o retorno desse público à EJA, seja por meio da reestruturação da oferta presencial ou da ampliação da modalidade semipresencial, garantindo maior acessibilidade e permanência dos estudantes no sistema educacional.

A modalidade semipresencial apresentou variações ao longo dos anos. Em 2017, havia 325 alunos matriculados, número que caiu para 290 em 2018, mas voltou a crescer em 2019, atingindo 310 matrículas. Esse aumento pode estar relacionado à maior adesão a um formato de ensino mais flexível, que possibilita a conciliação dos estudos com outras atividades cotidianas dos estudantes. No entanto, em 2020, observou-se nova redução, com 248 matrículas registradas, possivelmente devido às dificuldades impostas pela pandemia da COVID-19¹¹ e à adaptação ao ensino remoto emergencial.

A pandemia, embora tenha intensificado a redução das matrículas, não pode ser considerada o único fator responsável pelo declínio da EJA em Aquiraz. O decréscimo já era evidente nos anos anteriores, especialmente na modalidade presencial. Diante desse panorama, fez-se necessário o desenvolvimento de estudos que aprofundem a compreensão

¹¹A pandemia da Covid-19, desencadeada pelo coronavírus SARS-CoV-2 no final de 2019, provocou um colapso sanitário em escala global, alterando drasticamente as dinâmicas sociais, econômicas e educacionais. Declarada oficialmente como pandemia pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, a crise expôs e agravou desigualdades históricas, especialmente no campo da educação. Milhões de estudantes tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, sendo os mais vulneráveis, como os jovens e adultos que retornaram aos estudos após longos períodos de afastamento, sendo os mais afetados. No Brasil, esse cenário impôs novos desafios às políticas públicas educacionais, exigindo respostas urgentes e estratégicas que considerassem o contexto pós-pandêmico como um espaço de reconstrução e de ressignificação do direito à educação. (Organização Mundial da Saúde. *Coronavirusdisease (COVID-19) pandemic*. Geneva: WHO, 2020. Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 8 abr. 2025.

das causas da evasão e do abandono na EJA, na busca de garantir o direito à educação para essa parcela da população.

A partir dos resultados dessas investigações, a gestão municipal poderá implementar medidas mais eficazes para estimular a permanência dos alunos na EJA e promover a inclusão educacional e combatendo as desigualdades no acesso ao ensino.

Em 18 de junho de 2015, foi sancionada a Lei Municipal nº 1.119, que instituiu o Plano Municipal de Educação (PME) de Aquiraz para o decênio 2014-2024. Entre os compromissos assumidos no documento, destaca-se a Meta 11, dedicada à ampliação e ao fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), respaldada por um conjunto de vinte estratégias orientadas à sua efetivação.

Entre essas estratégias, merecem atenção a criação do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI) e a proposição de ações específicas para o enfrentamento da evasão e do abandono escolar, problemas historicamente associados à trajetória de estudantes da EJA.

Todavia, apesar da formalização de metas e diretrizes voltadas à valorização da modalidade, observa-se uma significativa distância entre o planejado e o executado. Na prática, as ações previstas não foram plenamente implementadas. Ao contrário do que propunha o PME em termos de expansão e consolidação da oferta da EJA, a gestão municipal optou, em 2021, pelo encerramento de todas as unidades escolares que ofertavam a modalidade presencial.

Tal decisão, adotada seis anos após a aprovação do plano, configura-se como um retrocesso e um claro descumprimento da meta pactuada, afetando diretamente o direito à educação de jovens e adultos no município. Além de fragilizar os compromissos firmados em âmbito legal, essa medida restringiu de forma significativa o acesso à escolarização de sujeitos que, em sua maioria, já enfrentam múltiplas formas de exclusão social, econômica e territorial.

O quadro a seguir, apresenta o objetivo da Meta 11 do Plano Municipal de Educação de Aquiraz e algumas das suas estratégias, elaboradas com o propósito de promover e assegurar o direito à educação aos sujeitos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quadro 1 – Meta 11 do Plano Municipal de Educação (pag. 174)

| OBJETIVO |
|--|
| Promoção de escolaridade até o 9º ano do Ensino Fundamental para todos os jovens e adultos que não tenham ingressado na escola e concluído esta etapa na idade certa, elevando gradativamente a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais, atualmente em 79,2%; e erradicando o analfabetismo absoluto, hoje em 20,82%, assim como o analfabetismo funcional, atualmente em 38,4%, até o final da vigência deste PME. |
| ESTRATÉGIAS |
| <ul style="list-style-type: none"> - Implementar programas de Educação de Jovens e Adultos, nos turnos diurno e noturno para os segmentos populacionais com idade igual ou superior a 15 anos, que não tenham ingressado na escola na idade certa. - Promover busca ativa de jovens acima de 15 anos, e adultos, que estejam fora da escola, em parceria com as secretarias de Trabalho e Assistência Social, Saúde e órgãos de proteção à juventude como Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Tutelar, Associações Comunitárias e Pastoriais das Igrejas. - Criar polos distritais de CEJAQUI, diurnos e noturnos, em escolas municipais para atender a alunos de EJA I, EJA II, EJA III e EJA IV. - Articular-se com sindicatos, associações, igrejas, conselhos Tutelar e de Direitos para divulgar a oferta de EJA no município, nos turnos diurno e noturno, para divulgar e estimular a matrícula e a permanência no Programa, da população urbana e rural, acima de 15 anos sem escolaridade ou com escolaridade incompleta. - Manter programas de incentivo aos jovens e adultos com déficit de escolaridade a buscarem matrícula e permanecerem na EJA até a conclusão do Ensino Fundamental. - Identificar motivos de absenteísmo para a garantia da frequência escolar e melhoria da aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento aos estudantes da EJA na rede pública de ensino. |

Fonte: Plano Municipal de Educação de Aquiraz

Na subseção a seguir, serão apresentados os participantes da pesquisa, com destaque para aqueles que contribuíram por meio das entrevistas e dos questionários semiestruturados.

2.7 Participantes da pesquisa: entrevistas e questionários semiestruturados

A presente investigação, fundamentada em uma abordagem qualitativa, teve como propósito central a apreensão aprofundada dos sentidos, percepções e vivências dos sujeitos diretamente envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no CEJAQUI. Nessa perspectiva, a definição do número de participantes não seguiu critérios estatísticos de representatividade, mas foi orientada pelo princípio da saturação teórica, bem como pela

riqueza e complexidade dos dados empíricos obtidos, em consonância com os referenciais de Minayo(2010) e Bardin (2011).

A constituição da amostra obedeceu à lógica de uma amostragem intencional e não probabilística, escolhida estrategicamente em função dos objetivos específicos da pesquisa e da relevância dos sujeitos para a compreensão do fenômeno investigado.

Essa opção metodológica encontra respaldo na flexibilidade conceitual e procedural defendida por Gil (2021), além de se alinhar à noção de amostragem dirigida, conforme delineada por Mattar (1996), que valoriza a seleção criteriosa de participantes capazes de contribuir significativamente para a análise qualitativa.

Para Gil (2021) a amostragem não probabilística se mostra adequada quando a pesquisa busca aprofundar a investigação em um grupo específico, em vez de representar o universo com precisão absoluta. Essa perspectiva se alinha à necessidade de direcionar o estudo para um grupo de participantes que possuam características e experiências relevantes para os objetivos da pesquisa.

Complementarmente, Mattar (1996) detalha que a amostragem não probabilística se caracteriza pela dependência, ao menos parcial, do julgamento do pesquisador na seleção dos elementos da amostra. Essa abordagem permite que o pesquisador utilize seu conhecimento e experiência para identificar os participantes mais relevantes para o estudo, considerando tanto a relevância para a pesquisa quanto a viabilidade de sua realização.

Dessa forma, a escolha pela amostragem não probabilística nesta pesquisa se justifica pela combinação da flexibilidade metodológica proposta por Gil (2021) com a especificidade da seleção de participantes delineada por Mattar (1996), permitindo um aprofundamento da investigação em um grupo específico de participantes, ao mesmo tempo em que se considera a relevância e a viabilidade da pesquisa.

O presente estudo utilizou entrevistas e questionários semiestruturados como instrumentos de coleta de dados, com o objetivo de descrever, entre outros aspectos, as percepções dos diversos atores envolvidos no Centro de Educação de Jovens e Adultos no contexto institucional investigado. A distinção fundamental entre entrevista semiestruturada e questionário semiestruturado, neste caso específico, reside na metodologia de coleta de dados.

Enquanto a entrevista semiestruturada caracteriza-se pela interação direta e flexível entre pesquisador e participante, favorecendo o aprofundamento de questões relevantes e a emergência de temas significativos ao longo da conversa, o questionário semiestruturado, embora também contenha questões abertas e fechadas, tende a ser aplicado

de forma mais estruturada e padronizada, geralmente por meio de formulários escritos.Gil, (2021) ; Minayo, (2001).

Essa distinção nos procedimentos de coleta de dados implica em nuances na natureza das informações obtidas: a entrevista proporciona maior riqueza de detalhes e profundidade analítica, permitindo captar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, enquanto o questionário contribui para a produção de dados mais sistematizados e comparáveis, ampliando a possibilidade de análise transversal Gil, (2021); Minayo,(2001)).

Para garantir a pertinência e a especificidade dos dados coletados, os roteiros de perguntas das entrevistas e questionários foram elaborados de forma distinta, direcionando as indagações aos diferentes grupos de participantes: gestão, professores e alunos¹².

Essa diferenciação nos instrumentos de coleta de dados possibilitou uma exploração mais aprofundada das perspectivas e experiências de cada grupo, considerando as particularidades inerentes aos seus papéis e vivências no contexto da pesquisa. As abordagens metodológicas adotadas favoreceram tanto a análise detalhada das categorias e do fenômeno investigado quanto a organização sistemática dos dados coletados.

A metodologia quantitativa permitiu identificar padrões e tendências, enquanto a qualitativa possibilitou a compreensão das nuances e dos significados atribuídos pelos participantes. Dessa forma, a combinação dessas abordagens contribuiu para a construção de um conhecimento mais robusto e aprofundado acerca do objeto de estudo.

Na presente pesquisa, a amostra foi composta por 14 participantes, os quais contribuíram por meio de entrevistas e questionários. A composição da amostra incluiu: uma diretora geral, uma coordenadora pedagógica, quatro docentes e oito discentes, sendo três do sexo masculino e cinco do sexo feminino.

Para a realização do estudo e a consequente aplicação dos instrumentos de coleta de dados, foram realizadas visitas ao CEJAQUI com o objetivo de dialogar com a diretora. Durante essas interações, o propósito da pesquisa foi explicitado, incluindo a solicitação de autorização para conduzir o estudo na instituição. Além disso, foi apresentada a necessidade de aplicar questionários e realizar entrevistas nas dependências do CEJAQUI, visando a obtenção de dados relevantes para a investigação.

Desde o contato inicial, a direção, a coordenação pedagógica e o corpo docente demonstraram prontidão em colaborar com a pesquisa, participando das entrevistas e respondendo aos questionários sem objeções. Contudo, no que se refere à participação dos

¹²Para consulta detalhada dos roteiros de perguntas utilizados nas entrevistas e questionários, remete-se o leitor aos apêndices desta dissertação.

discentes, identificaram-se desafios específicos relacionados ao perfil dos participantes desejados para o estudo.

O levantamento de dados focou em alunos que, em algum momento, interromperam seus estudos no CEJAQUI e posteriormente retornaram à instituição. A identificação e o contato com esse público exigiram múltiplas visitas ao Centro, além do apoio direto da equipe gestora, especialmente da diretora, cuja atuação foi decisiva nesse processo. Graças ao conhecimento aprofundado do histórico escolar dos alunos, a diretora colaborou ativamente na seleção dos participantes, por meio da análise criteriosa dos registros acadêmicos e consulta a documentos institucionais.

Destacamos que a familiaridade da com a trajetória dos discentes e a inserção destes na comunidade escolar foram determinantes para localizar os alunos que atendiam aos critérios definidos pela pesquisa, tornando sua mediação essencial para viabilizar a coleta de dados junto ao público-alvo.

A aplicação dos questionários aos discentes ocorreu de forma gradual, respeitando a disponibilidade dos participantes. A coleta de dados foi conduzida com ética e responsabilidade, observando os princípios da pesquisa qualitativa, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas. A busca por esse público específico justifica-se pela importância de compreender os fatores que influenciam a evasão e o abandono escolar, bem como o retorno à Educação de Jovens e Adultos (EJA), além dos desafios e estratégias adotadas por esses alunos para conciliar os estudos com suas responsabilidades pessoais e profissionais.

As experiências vivenciadas pelos discentes oferecem contribuições significativas para o aprimoramento das políticas públicas e das práticas pedagógicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de reduzir os índices de evasão e abandono escolar, além de promover a permanência e o êxito educacional nessa modalidade. Para a coleta dos dados, foram aplicados questionários semiestruturados junto à diretora, coordenadora pedagógica e quatro docentes, entregues em visita específica ao CEJAQUI, com posterior devolução em data marcada.

Adicionalmente, foi acordada com a gestão a realização de visitas subsequentes para condução de entrevistas com os discentes, totalizando oito encontros realizados em dias e semanas distintas nos meses de fevereiro e março. A receptividade e o engajamento dos participantes durante as entrevistas foram ressaltados, evidenciando a importância do espaço reservado para a coleta, que ocorreu nas dependências do CEJAQUI, na sala de leitura, com o auxílio da equipe pedagógica para garantir privacidade e conforto.

Para otimizar a coleta e evitar a exaustão dos participantes, adotou-se uma abordagem que equilibrou a necessidade de informações relevantes com a praticidade na aplicação dos instrumentos.

Assim, foi elaborado um questionário conciso, evitando redundâncias e assegurando que os dados obtidos possibilitassem conclusões pertinentes aos objetivos da pesquisa. As entrevistas e questionários foram conduzidos individualmente, com duração média de 15 minutos, ocasião em que o pesquisador esclarecia a importância da pesquisa, enriquecendo a interação e a compreensão das perspectivas dos participantes.

A combinação dos métodos semiestruturados permitiu uma análise aprofundada da caracterização socioeconômica dos discentes em situação de abandono e evasão escolar, evidenciando as raízes desse fenômeno. Do mesmo modo, a avaliação crítica da concepção da modalidade EJA pelos servidores do CEJAQUI revelou aspectos ideológicos e pedagógicos que influenciam a prática educativa. A interpretação dos dados indicou uma concepção adequada da EJA por parte dos docentes, que demonstram compreensão dos desafios específicos dessa modalidade.

A coleta também identificou fatores que influenciam a prática educativa, como formação profissional, condições de trabalho e características dos alunos, esclarecendo como essas concepções se materializam no cotidiano institucional e impactam a qualidade do ensino.

A pesquisa indicou a necessidade de investimentos na formação continuada dos profissionais para que possam desenvolver práticas pedagógicas mais inovadoras e transformadoras.

Por meio dos instrumentos aplicados, foi possível realizar uma análise crítica do projeto de Educação de Jovens e Adultos idealizado pelo CEJAQUI, avaliando seus objetivos, estratégias e resultados esperados. Esse diagnóstico possibilitou a identificação das causas da evasão e do abandono escolar na instituição, contribuindo para o delineamento de medidas de enfrentamento.

Finalmente, a pesquisa identificou fatores individuais que contribuem para a evasão, como falta de motivação, dificuldades de aprendizagem, problemas de saúde e questões financeiras, os quais frequentemente se entrelaçam e se agravam diante de condições socioeconômicas desfavoráveis, reforçando a complexidade dos desafios enfrentados pela EJA no município.

É fundamental destacar que, tanto na aplicação dos questionários quanto na condução das entrevistas, todos os participantes foram previamente informados sobre os

objetivos, procedimentos e implicações da pesquisa, mediante a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).¹³ Esse documento explicitou de forma clara o propósito do estudo, as garantias de sigilo e anonimato, bem como a utilização dos dados exclusivamente para fins científicos.

Em consonância com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde¹⁴, a análise dos dados empíricos, apresentada no capítulo quatro, foi conduzida com rigor e responsabilidade, adotando medidas para a proteção da identidade dos sujeitos envolvidos.

No caso dos profissionais da instituição, foram atribuídos nomes fictícios às falas transcritas, assegurando o anonimato dos respondentes e, ao mesmo tempo, preservando a coerência interpretativa e a integridade dos dados analisados.

No tocante aos estudantes, optou-se por não realizar a transcrição literal das entrevistas. A análise concentrou-se nas respostas obtidas por meio dos questionários semiestruturados, priorizando os elementos significativos que emergiram das respostas às questões formuladas. Essa estratégia metodológica permitiu identificar padrões, tendências e recorrências relevantes, sem expor diretamente a identidade discursiva dos participantes. Dessa forma, reafirmam-se o compromisso ético da pesquisa com a confidencialidade, o respeito aos sujeitos e a fidedignidade dos dados produzidos.

Após a apresentação detalhada do percurso metodológico adotado, o presente trabalho prosseguirá, a partir da próxima seção, na qual inicialmente será traçado um panorama da trajetória da modalidade, desde suas origens até os marcos legais contemporâneos, com ênfase na análise da legislação que fundamenta a EJA no país.

Em seguida, serão explorados os desafios persistentes no cenário da exclusão educacional, especialmente no que tange à EJA. A análise crítica desses aspectos permitirá a compreensão das interconexões entre o desenvolvimento histórico-legal da modalidade e os obstáculos que ainda impedem o acesso e a permanência de jovens e adultos na educação.

¹³ Informações adicionais encontram-se disponíveis no Apêndice, ao final desta dissertação.

¹⁴ A Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, dispõe sobre as normas aplicáveis à realização de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que envolvem seres humanos, estabelecendo diretrizes éticas específicas para a proteção dos participantes, com ênfase na garantia da autonomia, do sigilo, da privacidade e do consentimento livre e esclarecido.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E DESAFIOS

Esta seção tem como objetivo analisar a trajetória histórica, o arcabouço legal e os principais desafios que permeiam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto brasileiro. Partindo de uma perspectiva crítica, busca-se compreender como essa modalidade educacional foi constituída enquanto política pública, seus avanços normativos e as persistentes contradições que a caracterizam.

Inicialmente, reconstitui-se um breve percurso histórico da EJA, identificando as transformações paradigmáticas que marcaram sua evolução — da concepção assistencialista às atuais perspectivas de direito humano. Em seguida, examina-se o tratamento jurídico conferido à EJA, analisando como a legislação educacional brasileira tem respondido (ou não) ao imperativo ético-político da reparação educacional.

O estudo volta-se então para os principais entraves à efetivação da EJA como política inclusiva e discute os determinantes sociais do analfabetismo, da evasão e do abandono escolar, problematizando seu caráter estrutural e seus impactos na reprodução das desigualdades. Avança-se nessa análise ao questionar os parâmetros oficiais de mensuração do analfabetismo, apontando as limitações dos indicadores do IBGE para captar a complexidade do fenômeno. Por fim, as subseções 3.5 e 3.6 dedicam-se a uma distinção conceitual fundamental entre abandono e evasão escolar, demonstrando como essas modalidades de exclusão educacional se manifestam de forma diferenciada na EJA, demandando, consequentemente, estratégias específicas de enfrentamento.

Por meio dessa abordagem multidimensional, a subseção seguinte pretende oferecer um breve panorama da EJA no Brasil, destacando tanto suas conquistas históricas quanto os desafios contemporâneos que ainda impedem sua plena efetivação como política de equidade educacional.

3.1 Breve trajetória histórica da educação de jovens e adultos no Brasil: origens, avanços e desafios contemporâneos

No Período Colonial, o Brasil não priorizava a educação, pois a economia era sustentada por um grande contingente de africanos escravizados, o que tornava desnecessária a existência de escolas ou professores qualificados. Essa negligência educacional encontra fundamentação nos argumentos de Cabral e Vigano (2017), que ressaltam o desprezo

estrutural pela educação naquela época. A maior parte da população era composta por negros e indígenas, enquanto mulheres pobres e negras estavam excluídas do acesso escolar. Somente a partir de 1870 surgiram escolas noturnas com o propósito de alfabetizar trabalhadores analfabetos e “humanizar as camadas populares”, sendo essa responsabilidade assumida por grupos filantrópicos, visto que o Império não se responsabilizava pela educação formal, conforme Sartori (2011).

O analfabetismo, que atingia cerca de 80% da população brasileira, era associado a um estigma de inferioridade, incapacidade e degeneração, como destacam Marquez e Godoy (2020). Essa exclusão foi institucionalizada por normas como a Lei Saraiva de 1882 e a Constituição de 1891, que restringiram o direito ao voto para os analfabetos, refletindo a marginalização social desse grupo. Assim, a educação formal foi historicamente negada a grandes parcelas da população, reforçando um ciclo de exclusão e desigualdade que perdurou por longos períodos.

Nos primeiros anos da década de 1930, o país se disponha a dar seus primeiros passos rumo à industrialização durante o governo de Vargas, através do modelo de substituição de importações (SI), mas tendo seu cume na gestão de Juscelino Kubitschek, nos anos de 1950. Esse desenvolvimentismo¹⁵, no entendimento de Araújo (2003), intensificou um grande movimento na população brasileira, ou seja: trouxe às grandes cidades um número expressivo de pessoas em busca de trabalho, como nos alerta Kang (2011).

É a partir do processo de industrialização que a educação de adultos começa a ganhar força no Brasil. Na Constituição de 1934, no artigo 150, menciona-se sobre a criação do Plano Nacional de Educação. Dentro desse plano, ressaltava-se pela primeira vez uma educação voltada para o público adulto, de trabalhadores que precisavam se qualificar para o novo mercado de trabalho que estava surgindo: a indústria, é o que argumentam Haddad e Siqueira (2015).

A partir do fim do Estado Novo e da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a educação popular e a alfabetização passaram a ser projetos de redemocratização e desenvolvimento nacional. Com a chegada de muitos imigrantes fugitivos da guerra, o país precisava integrar essa população ao mercado de trabalho e aumentar o número de eleitores por meio da alfabetização, conforme apontam os estudos de Saviani (2021). Nesse contexto, Kang (2011) destaca que, na década de 1940, cerca de 50% dos brasileiros com até 15 anos

¹⁵Mudanças no modo de produção, ou seja: de uma economia agrária para o trabalho nas fábricas. O Brasil passa a comprar somente os insumos dos países europeus para produzir seus próprios produtos, como: eletrodomésticos.

eram analfabetos. Em 1947, durante o governo Dutra, criou-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), com o intuito de alfabetizar jovens e adultos em um curto período de três meses.

Essa política visava, de certa forma, corrigir lacunas de governos anteriores, considerando que a educação historicamente foi negada à população e não compreendida como direito de cidadania. Nos primeiros anos do governo Dutra, diversas escolas supletivas foram implementadas em todos os estados por meio da CEAA. No entanto, essa campanha foi alvo de críticas, sendo compreendida como um paliativo educacional. Em pouco tempo, foi descontinuada, como alerta Galveas (1998).

No final da década de 1950 e início da de 1960, políticas voltadas à educação de jovens e adultos ganharam novo fôlego, impulsionadas pelas ideias inovadoras do educador Paulo Freire, que propôs metodologias específicas para esse público, rompendo com a lógica que tratava o adulto como culpado por sua condição social.

Marquez e Godoy (2020) afirmam que a abordagem freireana introduziu uma pedagogia que valorizava os saberes populares e outros conhecimentos antes desprezados pela ciência. Segundo Galvão e Di Pierro (2013), essa nova concepção organizou o currículo escolar a partir das experiências cotidianas dos estudantes. A partir dessa visão, surgiram movimentos como o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e a Campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler", que buscavam promover uma educação emancipatória, pautada no respeito à vivência dos discentes. O modelo proposto por Freire consolidou-se como uma proposta fundamental para a formação integral do ser humano, como destaca Saviani (2021).

Com o golpe militar de 1964, a metodologia freireana foi extinta. Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo foco era apenas o ensino rudimentar da leitura e da escrita, em contraposição à proposta crítica e cidadã de Freire. Marquez e Godoy (2020) observam que o MOBRAL não priorizava a qualidade da educação, mas atendia aos interesses econômicos do país, sobretudo no que se refere à formação de mão de obra para o desenvolvimento industrial. A alfabetização, nesse modelo, era vista como uma necessidade econômica, e não como um direito.

Na década de 1970, o ensino supletivo foi integrado ao sistema regular como complemento às ações do MOBRAL. A Lei nº 5.692/71 instituiu o ensino supletivo como uma alternativa para recompor a escolaridade dos adultos e qualificar trabalhadores para o setor industrial, como analisam Viegas e Moraes (2017).

Trabalhadores sem escolarização eram considerados desqualificados e, por isso,

excluídos do mercado. Com a redemocratização em 1985, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar, que passou a coordenar políticas educacionais voltadas à população que não teve acesso à escola em tempo hábil, conforme Sartori (2011).

Entretanto, em 1990, a Fundação Educar foi extinta, gerando um vazio na formulação de políticas públicas para a EJA. A responsabilidade foi então repassada aos municípios. No mesmo ano, o contexto internacional, com a "Conferência Mundial sobre a Educação para Todos" realizada na Tailândia, reacendeu o debate sobre a alfabetização de adultos. Segundo Veiga (2017) e Morais (2017), essas discussões impulsionaram o governo federal a criar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), cuja meta era reduzir em 70% o número de analfabetos em cinco anos. Contudo, a falta de recursos inviabilizou o projeto, que foi encerrado em menos de dois anos.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, consolidou a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica, destinada a pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental ou médio. A lei também reduziu a idade mínima para exames supletivos, ampliando o acesso a esse público. Além disso, determinou que os sistemas de ensino garantissem à EJA os mesmos direitos do ensino regular, como gratuidade e qualidade, como defendem Marquez e Godoy (2020).

Em 1997, a Declaração de Hamburgo sobre a Aprendizagem de Adultos serviu de base para as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA. Inspirada no pensamento de Paulo Freire, essa declaração estabeleceu a educação de adultos como um exercício da cidadania e não apenas um direito formal, como reforçam Sartori (2011) e Galveas (1998). Veiga e Morais (2017) ressaltam que a garantia da EJA é essencial para uma sociedade mais justa e democrática, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico sustentável. Esse entendimento também contribui para romper com o estigma de culpa atribuído aos que não foram alfabetizados.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993–2003) promoveu mudanças estruturais no financiamento da educação, consolidando a LDB e instituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O fundo destinava 15% da arrecadação de Estados e Municípios ao ensino fundamental, conforme o número de matrículas no ensino regular. No entanto, as matrículas da EJA não eram contempladas, ficando a cargo de instituições privadas e filantrópicas, como observam Marquez e Godoy (2020).

Um exemplo das limitações da política educacional voltada à EJA foi o Programa de Alfabetização Solidária, criado em 1996, com o objetivo de ensinar a ler e escrever, mas de

forma assistencialista. Segundo Souza (2007), o programa reforçava a ideia de incapacidade dos analfabetos com campanhas como “Adote um analfabeto”, contribuindo para sua estigmatização. O financiamento do programa vinha de doações privadas, e os alfabetizadores recebiam uma bolsa mensal de 200 reais, sem vínculo empregatício.

Esse panorama histórico evidencia os entraves enfrentados pela EJA e suas limitações ao longo do tempo. Nas próximas linhas, apresenta-se uma breve reflexão sobre os avanços e retrocessos recentes dessa modalidade de ensino. No aspecto reparador, comprehende-se que os discentes da EJA tiveram seus direitos historicamente negados, sobretudo no que se refere à alfabetização. Essa negação resultou na exclusão do acesso a serviços públicos essenciais, como educação, saúde, assistência e trabalho.

Marquez e Godoy (2020) defendem que, para reparar essa situação, é necessário utilizar materiais didáticos compatíveis com a realidade dos educandos da EJA. A aplicação de metodologias iguais às do ensino regular é inadequada, visto que os contextos são distintos. A função equalizadora da EJA representa um dos maiores desafios, exigindo investimentos específicos. Cabral e Vigano (2017) argumentam que os estudantes da EJA precisam de mais oportunidades para alcançar igualdade de condições com os alunos do ensino regular, promovendo a justiça social.

Por fim, a função qualificadora da EJA visa garantir que esses estudantes tenham acesso às mesmas possibilidades de formação acadêmica e profissional que os demais. Sartori (2011) afirma que o ser humano é inacabado e está em constante processo de formação. Assim, a EJA deve oferecer meios contínuos de qualificação que respondam aos desafios cotidianos. Nesse sentido, Marquez e Godoy destacam a importância de assegurar a esses sujeitos o direito à aprendizagem como um elemento transformador de suas vidas e de sua inserção social.

Sobre essas funções da EJA, Marquez e Godoy afirmam:

Ao determinar a função reparadora, equalizadora e qualificadora, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 apresenta-se como um lampejar de políticas mais assertivas para a EJA. Reconhece a dívida do poder público com esse grupo, considerando as particularidades dos jovens, adultos e/ou idosos alfabetizandos, e compreendendo essa modalidade de forma mais ampla, como uma educação permanente (2020, p. 36).

Em 2001, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº 10.172/2001¹⁶ apresentou o Plano Nacional de Educação (PNE), com o estabelecimento de 26

¹⁶ Lei que aprovou o Plano Nacional de Educação (2001 – 2011)

metas para serem realizadas num prazo de 10 anos, ou seja: entre 2001 a 2011. Brasil, (2001). Dentre essas metas, uma estabelecia que era preciso alfabetizar dois terços da população brasileira em até 5 anos, e em sua totalidade, no ano de 2011. Porém, não havia disponibilidade de recursos para executar meta tão ambiciosa.

No início dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), especificamente a partir de 2003, diversos programas educacionais foram direcionados aos jovens e adultos, na tentativa de reduzir o analfabetismo ainda presente no Brasil no século XXI e ampliar as oportunidades de ascensão social por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa política visava enfrentar as desigualdades históricas no acesso à educação e promover a inclusão social por meio do conhecimento.

Dentre os programas implementados, destacaram-se: o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional (PROEJA), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Essas ações buscavam não apenas alfabetizar, mas também integrar os jovens e adultos ao mundo do trabalho e da cidadania, reconhecendo a diversidade dos sujeitos atendidos pela EJA.

Em 2007, foi publicada a Lei nº 11.494, de 20 de junho, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A criação do FUNDEB representou um avanço significativo no financiamento da educação básica, ao incluir todas as etapas e modalidades, inclusive a EJA, que havia sido excluída do FUNDEF.

Contudo, conforme apontam Arroyo (2006), Di Pierro (2010) e Soares (2012), os recursos destinados à EJA permaneceram substancialmente inferiores aos alocados para outras modalidades. Essa desigualdade refletia a marginalização histórica da EJA no cenário das políticas educacionais, como destaca Di Pierro (2005), limitando os investimentos em infraestrutura, formação docente e estratégias pedagógicas adequadas às especificidades desse público.

Em 2020, com a promulgação da Emenda Constitucional nº 108/2020 e a regulamentação do novo FUNDEB por meio da Lei nº 14.113/2020, a política de financiamento educacional passou por mudanças estruturais significativas. Uma das principais inovações foi a revisão dos fatores de ponderação, que, historicamente, desfavoreciam a EJA

ao destinar-lhe recursos consideravelmente inferiores em relação às demais etapas da educação básica (Di Pierro, 2023; Haddad, 2007).

O novo FUNDEB promoveu a equiparação dos fatores de ponderação da EJA, garantindo maior equidade na distribuição dos recursos. Isso permitiu aos estados e municípios ampliar a oferta da modalidade, com investimentos mais expressivos em infraestrutura, capacitação docente e metodologias específicas. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), um dos maiores entraves para o avanço da EJA sempre foi o financiamento insuficiente, o que comprometia tanto sua expansão quanto sua qualidade.

Além disso, o novo modelo fortaleceu a valorização dos profissionais da educação, fator essencial para a melhoria da EJA. A exigência de destinação mínima de 70% dos recursos do FUNDEB ao pagamento de profissionais da educação básica impacta diretamente as condições de trabalho dos docentes da EJA, contribuindo para torná-la uma modalidade mais qualificada e atrativa (Arroyo, 2011; Brasil, 2020).

Dessa forma, a reformulação do FUNDEB representa um marco para a superação da marginalização histórica da EJA. Embora persistam desafios, como a evasão escolar e a necessidade de estratégias específicas para assegurar a permanência dos estudantes, a equiparação dos recursos constitui um passo decisivo rumo à equidade nas políticas públicas de financiamento da educação básica.

Em 2024, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma política estratégica voltada ao enfrentamento do analfabetismo e à qualificação educacional da população jovem e adulta. Entre suas metas estão a superação do analfabetismo, a elevação da escolaridade da população adulta, a ampliação da oferta de matrículas nos sistemas públicos, incluindo estudantes privados de liberdade, e o aumento da EJA integrada à educação profissional (Brasil, 2024).

Esse pacto tem por objetivo não apenas expandir o acesso à educação, mas também promover a qualificação profissional como ferramenta de inclusão social e de desenvolvimento das competências exigidas pelo mercado de trabalho. Para viabilizar essas metas, o governo federal destinou mais de R\$ 4 bilhões para ações voltadas à qualificação e expansão da EJA, com ênfase na formação de docentes, melhoria da infraestrutura e elaboração de currículos adaptados às necessidades do público atendido Brasil, (2024).

A implementação do Pacto Nacional surge como resposta à demanda por políticas públicas eficazes que promovam a inclusão educacional de jovens e adultos. Considerando os obstáculos históricos enfrentados pela EJA, como o acesso limitado e a baixa qualidade do

ensino, o programa visa garantir uma educação relevante e transformadora, inclusive para os que estão em situação de privação de liberdade (Arroyo, 2006; Di Pierro, 2010; Haddad, 2007).

Na subseção seguinte, será analisada a Educação de Jovens e Adultos à luz da legislação educacional brasileira, com foco em seu papel como instrumento de reparação histórica e social. A proposta é evidenciar como o ordenamento jurídico nacional reconhece, ao longo do tempo, a EJA como política pública essencial para garantir o direito à educação àqueles que, por motivos estruturais, foram excluídos do sistema regular de ensino.

3.2 A EJA na legislação brasileira e o compromisso com a reparação educacional

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que emerge como resposta às desigualdades históricas e sociais que, por décadas, impediram ou interromperam o acesso de parcela significativa da população à educação formal. Conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 (art. 205) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a educação é um direito fundamental e deve ser garantida a todos, independentemente da idade. No entanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta inúmeros desafios, entre os quais se destacam os altos índices de evasão e abandono escolar, sobretudo na EJA, o que exige a formulação e a implementação de políticas públicas robustas e eficazes.

Segundo Leite (2013), o direito à educação no Brasil é historicamente marcado por exclusão, seletividade e distanciamento das realidades concretas do país. Embora assegurado legalmente, esse direito foi muitas vezes negligenciado em sua aplicação prática. De acordo com Oliveira (2007), citado por Leite (2013), a educação tem se tornado um requisito essencial para o acesso a bens e serviços sociais, sendo condição indispensável para o exercício pleno da cidadania e para a fruição de outros direitos fundamentais.

Para Oliveira (2007), cabe ao Estado a responsabilidade de garantir esse direito, especialmente mediante a criação de políticas educacionais inclusivas, voltadas aos grupos socialmente mais vulneráveis. Essa garantia implica a obrigatoriedade e a gratuidade do acesso à educação, podendo assumir diferentes configurações conforme o ordenamento jurídico de cada país. De modo geral, esse direito se formaliza na definição dos anos de escolaridade ou dos níveis de ensino a serem assegurados universalmente.

É necessário compreender que o direito à educação está intrinsecamente vinculado aos direitos humanos, particularmente aos direitos sociais. Pensar a educação de maneira isolada, desconsiderando sua conexão com outros direitos fundamentais — como saúde,

trabalho, moradia, segurança e cultura é restringir sua função emancipadora. Como aponta Leite (2013), a efetivação plena desse direito requer uma abordagem articulada e sistêmica, pois só se realiza integralmente quando inserida em um conjunto mais amplo de garantias sociais que promovam o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Nessa perspectiva, a educação deve ser vista como instrumento de emancipação e cidadania, cuja universalização exige atenção especial aos segmentos historicamente excluídos. Gadotti (2009) reforça essa concepção ao afirmar que as políticas educacionais devem priorizar os grupos vulneráveis, como os analfabetos e as pessoas privadas de liberdade. Assim, garantir o direito à educação vai além da mera oferta de vagas escolares: trata-se de assegurar condições reais de acesso, permanência e aprendizagem com equidade e justiça social.

Ademais, a consolidação do direito à educação demanda uma articulação intersetorial e a implementação de políticas públicas inclusivas e equitativas, que sejam sensíveis às especificidades dos grupos marginalizados. Essa perspectiva compreende a educação não apenas como um direito individual, mas como um bem público essencial à redução das desigualdades e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Em algumas situações, contudo, observa-se o desvirtuamento do objetivo original da EJA, quando essa modalidade é utilizada para atender adolescentes menores de 18 anos que ainda não concluíram o ensino fundamental, mas que foram aprovados em processos seletivos de instituições de ensino superior de prestígio. Tal prática, no entanto, tem sido rechaçada pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ), por não se adequar ao propósito inclusivo e reparador da política de EJA.

Nesse contexto, destaca-se uma decisão relevante do STJ, que interpreta de forma coerente os fundamentos e objetivos da EJA. A Corte reafirma que a modalidade deve atender prioritariamente aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social e educacional, cuja trajetória escolar foi interrompida por motivos estruturais. Essa compreensão reforça a importância de preservar os princípios que regem a EJA, garantindo sua implementação em conformidade com as diretrizes legais e os fins sociais para os quais foi concebida. Citamos uma decisão interessante da Corte citada, com a qual concordamos:

Não é possível menor de 18 (dezoito) anos que não tenha concluído a educação básica se submeter ao sistema de avaliação diferenciado de jovens e adultos, normalmente oferecido pelos Centros de Jovens e Adultos - CEJAs, visando a aquisição de diploma de conclusão de ensino médio para fins de matrícula em curso de ensino superior. STJ. 1ª Seção. REsp 1.945.851-CE e REsp 1.945.879-CE, Rel.

Min. Afrânio Vilela, julgados em 22/5/2024 (Recurso Repetitivo – Tema 1127) (Info 813).

Nessa perspectiva, é essencial que as políticas públicas voltadas à universalização do ensino fundamental sejam ampliadas e aprimoradas, a fim de atender a um público diversificado e de faixas etárias variadas. Muitos dos destinatários dessas políticas, quando em idade regular para o ensino seriado, enfrentaram barreiras que dificultaram sua permanência e continuidade nos estudos, levando à interrupção da trajetória escolar. Entre os fatores que contribuem para essa realidade, destacam-se a repetência, a defasagem no processo de aprendizagem e a distorção idade-série, fenômenos que comprometem o desenvolvimento educacional dos estudantes (Soares, 2012; Leite, 2013).

Como reflexo dessas problemáticas, observa-se, nas últimas décadas, um “rejuvenescimento” do público atendido pela Educação de Jovens e Adultos (EJA). Muitos jovens que vivenciaram insucessos escolares, somados à repetência e ao aumento da idade, acabam sendo direcionados para essa modalidade ou identificam nela uma oportunidade de retomar os estudos e recuperar o tempo perdido.

Tal fenômeno evidencia um descompasso entre a proposta original da EJA, concebida como política voltada prioritariamente para adultos e idosos em situação de exclusão educacional, e sua aplicação prática, que cada vez mais atende adolescentes e jovens que não conseguiram se adaptar ao ensino regular (Paiva, 2003; Gadotti, 2009).

Apesar desses desafios, é inegável que a EJA no Brasil apresentou avanços significativos nas últimas décadas, especialmente no que se refere à ampliação do acesso e à diversificação das ofertas educacionais.

No entanto, os problemas persistem e assumem complexidade crescente, exigindo não apenas o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também ajustes estruturais nas políticas públicas e maior integração com outras políticas sociais. Entre os principais desafios estão a adequação curricular, a formação continuada dos professores, o enfrentamento da evasão escolar e a garantia de financiamento sustentável para a modalidade (Arroyo, 2005; Haddad & Di Pierro, 2000).

O arcabouço legal que regulamenta a EJA constitui um elemento central nesse debate, oferecendo tanto avanços quanto lacunas a serem superadas. A Constituição Federal de 1988 (art. 208, inciso I) assegura o direito à educação básica obrigatória e gratuita, incluindo jovens e adultos que não tiveram acesso em idade apropriada. Essa garantia é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que

define a EJA como modalidade destinada a suprir a escolarização básica para aqueles que não puderam completá-la no tempo regular.

Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 estabelece metas específicas para a EJA, como a ampliação do número de matrículas e a integração com a educação profissional (Meta 10). Contudo, a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta entraves significativos, especialmente em contextos marcados por desigualdades regionais e socioeconômicas (Brasil, 2014).

Em meados de 2024, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de retomar e ampliar os investimentos nessa modalidade educacional. A iniciativa propõe a oferta de 3,3 milhões de novas matrículas na EJA, integrada à educação profissional, nos sistemas públicos de ensino.

Um aspecto relevante da proposta é a inclusão de indivíduos em situação de privação de liberdade, evidenciando o esforço em garantir o direito à educação a grupos historicamente marginalizados. Essa política representa um avanço na busca pela redução das desigualdades educacionais e pela promoção da inclusão social por meio do acesso ao conhecimento e à qualificação profissional.

Mesmo com a criação do Pacto Nacional, Leite (2013) destaca que, embora a educação permaneça constantemente presente nos discursos governamentais e seja amplamente aceita pela sociedade civil como mecanismo fundamental para a mobilidade social, a melhoria das condições de vida, o acesso ao mercado de trabalho e a possibilidade de ascensão profissional, há uma evidente discrepância entre os discursos e as ações efetivamente implementadas. Tal descompasso é particularmente notório na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), revelando a necessidade de uma análise crítica sobre a efetividade das políticas públicas educacionais na promoção de transformações sociais concretas.

No quadro a seguir, apresentam-se os principais marcos legais que regulamentam e orientam a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, abrangendo o período de 1988 a 2025. Esse levantamento sistematizado visa evidenciar a trajetória normativa da EJA, destacando os avanços legais, os reordenamentos institucionais e as diretrizes pedagógicas que moldaram o reconhecimento e a consolidação dessa modalidade como um direito educacional legítimo.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 marco inaugural da redemocratização e da universalização dos direitos sociais no país até os normativos mais

recentes, como o Decreto nº 12.048/2024 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2025, é possível identificar um percurso jurídico-pedagógico marcado tanto pela ampliação do acesso quanto pelos desafios persistentes na implementação efetiva das políticas públicas voltadas aos sujeitos da EJA.

Assim, ao reunir leis, pareceres, portarias, decretos e resoluções que compõem o arcabouço legal da EJA, este quadro busca não apenas sistematizar o contexto normativo, mas também oferecer subsídios para a compreensão crítica dos rumos e contradições que permeiam a formulação e a execução das políticas educacionais voltadas à escolarização de jovens, adultos e idosos no Brasil.

Quadro 2 – Marcos legais da EJA no Brasil

| CATEGORIA | INSTRUMENTO LEGAL | SÍNTESE TÉCNICO-LEGAL E CONTRIBUIÇÕES PARA A EJA |
|-----------|--|---|
| Leis | Constituição Federal de 1988 | Estabelece o direito à Educação como dever do Estado e da Família, assegurando a Educação básica gratuita, inclusive para os que não tiveram acesso na idade apropriada. |
| Leis | Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996 | Regulamenta a EJA como modalidade específica para Jovens e Adultos que não concluíram os estudos na idade regular, assegurando o acesso, a permanência e a articulação com a formação profissional. |
| Leis | Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 | Aprova o PNE com metas voltadas à erradicação do analfabetismo, à elevação da escolaridade média e à expansão da EJA. |
| Pareceres | Parecer CNE nº 05/1997 | Analisa as implicações da LDB para a EJA, propondo novas Diretrizes e reconhecendo suas especificidades. |
| Pareceres | Parecer CNE nº 12/1997 | Complementa o Parecer nº 05/1997, detalhando a legislação vigente sobre exames supletivos e o atendimento a jovens e adultos. |
| Pareceres | Parecer CNE/CEB nº 11/2000 | Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, com foco na valorização das trajetórias e experiências dos sujeitos da modalidade. |

| | | |
|------------|--|---|
| Portarias | Portaria Ministerial nº 111/2002 | Cria o ENCCEJA, instrumento de avaliação e certificação das competências adquiridas fora do sistema formal de ensino. |
| Portarias | Portaria MEC nº 2.080/2005 | Institui diretrizes para a integração entre EJA e educação profissional na rede federal. |
| Decretos | Decreto nº 5.840/2006 | Regulamenta o PROEJA, integrando educação básica e qualificação profissional para jovens e adultos. |
| Decretos | Decreto nº 6.093/2007 | Reestrutura o Programa Brasil Alfabetizado, reforçando ações de erradicação do analfabetismo. |
| Decretos | Decreto nº 4.834/2003 | Institui o Programa Brasil Alfabetizado com foco na alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 anos. |
| Decretos | Decreto nº 12.048/2024 | Cria o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo, institui a Medalha Paulo Freire e atualiza o marco legal da alfabetização. |
| Resoluções | Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 | Define os princípios, objetivos e diretrizes curriculares para a EJA nos níveis fundamental e médio. |
| Resoluções | Resolução FNDE/CD nº 48, de 28 de novembro de 2008 | Normatiza o apoio financeiro a projetos de formação continuada para profissionais da EJA. |
| Resoluções | Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009 | Regulamenta a distribuição de materiais didáticos por meio do PNLD para a EJA. |
| Resoluções | Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 | Orienta a oferta da EJA em unidades de privação de liberdade, respeitando seus contextos específicos. |
| Resoluções | Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 | Estabelece normas operacionais como duração dos cursos, idade mínima e certificações. |
| Resoluções | Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 | Define as diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica, abrangendo a EJA. |
| Resoluções | Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 | Institui a Base Nacional Comum Curricular para todas as etapas e modalidades. |

| | | |
|-------------------|--|---|
| Resoluções | Resolução nº 1, de 2 de fevereiro de 2016 | Define diretrizes para credenciamento institucional e oferta de cursos na modalidade EJA a distância. |
| Resoluções | Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 | Alinha a EJA à Política Nacional de Alfabetização e à BNCC, reforçando a modalidade a distância. |
| Resoluções | Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025 | Atualiza as diretrizes operacionais nacionais da EJA, com foco na inclusão, equidade e aprendizagem ao longo da vida. |

Fonte: Compilado pelo autor (2024)

Não obstante o avanço normativo, constata-se que a efetivação concreta da EJA ainda enfrenta diversos obstáculos estruturais, como a descontinuidade de programas, a diminuição do investimento público, a ausência de formação docente específica e a carência de políticas intersetoriais que garantam permanência, acompanhamento pedagógico e conclusão dos estudos.

O descompasso entre o que está prescrito nas diretrizes legais e o que se vivencia nos cotidianos escolares evidencia as limitações dos sistemas de ensino em atender às necessidades de jovens, adultos e idosos cujas trajetórias escolares foram, muitas vezes, interrompidas por múltiplas formas de exclusão e vulnerabilidade.

Dessa forma, torna-se fundamental reconhecer que os avanços legais, embora significativos, não são suficientes para assegurar, por si sós, a efetivação plena do direito à educação. É necessário analisar criticamente as lacunas persistentes na implementação das políticas públicas destinadas à EJA, considerando os fatores que ainda limitam sua consolidação como política de inclusão social.

Entre os desafios mais urgentes estão o analfabetismo, a evasão e o abandono escolar, fenômenos que expressam a permanência de um modelo educacional que, historicamente, marginalizou amplas parcelas da população brasileira.

Compreender tais fenômenos é essencial para formular alternativas pedagógicas e institucionais que deem sentido à EJA como espaço de reconstrução de direitos e de reconhecimento das trajetórias interrompidas pela desigualdade social.

Diante do exposto, conclui-se que, embora existam no Brasil instrumentos normativos específicos que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos, a implementação prática desse direito essencial ainda revela a presença de dificuldades estruturais a serem superadas. Por vezes, o cenário é mais marcado por desafios do que por conquistas efetivamente celebradas.

Na sequência, serão examinados de forma articulada os fenômenos do analfabetismo, da evasão e do abandono escolar, que permanecem como desafios estruturais à efetivação do direito à educação no Brasil, especialmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3.3 Analfabetismo, evasão e abandono escolar: determinantes sociais da desigualdade educacional e seus impactos no tecido social brasileiro

Embora o analfabetismo não constitua o eixo central desta investigação, sua estreita ligação com os fenômenos da evasão e do abandono escolar exige uma contextualização analítica, ainda que sucinta. Tal abordagem se justifica pela natureza interdependente dessas problemáticas, que operam em ciclos de retroalimentação no contexto da exclusão educacional.

No Brasil, o analfabetismo permanece como um dos principais obstáculos ao desenvolvimento social e econômico. Apesar dos avanços registrados nas últimas décadas, os dados continuam alarmantes: de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2023, cerca de 11 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não sabiam ler nem escrever. Cara (2024) relembra que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu um prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo, meta que não foi alcançada. Em 2001, renovou-se esse compromisso por meio do Plano Nacional de Educação (PNE), com novo prazo até 2010, também não cumprido. A mesma promessa foi reiterada em 2014, com a meta de erradicação até 2024, igualmente frustrada.

O autor destaca que países com situação socioeconômica inferior à do Brasil conseguiram universalizar a alfabetização em períodos mais curtos, como Cuba, nos anos 1960; a Venezuela, recentemente; além de várias nações europeias no pós-guerra e da Coreia do Sul, que priorizou maciçamente a educação.

Segundo Cara (2024), o principal entrave para a universalização da alfabetização no Brasil reside na ausência de prioridade orçamentária. O descumprimento sistemático das metas dos PNEs de 2001–2010 e 2014–2024 revela uma prática histórica da política educacional brasileira que precisa ser urgentemente revertida.

Nesse contexto, torna-se essencial compreender a relação entre o analfabetismo e os altos índices de evasão e abandono escolar, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Muitos jovens e adultos deixam os estudos devido a condições socioeconômicas precárias, como a necessidade de contribuir financeiramente com a família,

a inexistência de transporte escolar adequado ou a ausência de políticas públicas que assegurem sua permanência na escola. Soma-se a isso a desmotivação provocada por currículos descontextualizados, pouco atrativos e distantes das vivências desses sujeitos.

É notório que as dificuldades de acesso à educação de qualidade, somadas a ambientes escolares excludentes, contribuem diretamente para o abandono escolar, o que, por sua vez, alimenta os índices de analfabetismo. Essa problemática está enraizada em fatores estruturais de ordem social, econômica e cultural, que se expressam, por exemplo, nas desigualdades regionais.

O Nordeste, segundo o IBGE (2022), concentra 13,9% da população analfabeta, em contraste com os índices de 2,1% no Sul e 3,5% no Sudeste. Tais disparidades reforçam a necessidade de políticas públicas eficazes e direcionadas, que não apenas ampliem o acesso à escolarização, mas também assegurem a permanência e o sucesso dos estudantes, especialmente na modalidade EJA, que se apresenta como via indispensável para garantir o direito à educação àqueles que foram historicamente excluídos do sistema formal de ensino.

No âmbito desta pesquisa, voltada à análise da evasão e do abandono escolar no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz, é imprescindível considerar o analfabetismo como um fator estrutural que perpetua o ciclo da exclusão. Portanto, os determinantes da evasão e do abandono escolar devem ser examinados a partir de uma perspectiva ampliada, contemplando também os desafios enfrentados no processo de alfabetização e de permanência dos estudantes.

O analfabetismo, devido à sua complexidade, deve ser compreendido em suas múltiplas dimensões, pois trata-se de um fenômeno que ultrapassa a mera ausência de habilidades básicas de leitura e escrita, revelando-se como uma condição multifacetada, marcada por diferentes formas de exclusão social, cultural, política e tecnológica (Soares, 2003; Di Pierro, 2010).

Dentre os principais conceitos que ajudam a delinear essa problemática, destaca-se: o analfabetismo absoluto¹⁷, que representa uma das expressões mais evidentes da desigualdade social e histórica do país, caracterizando-se pela total incapacidade de ler e escrever. O combate aos efeitos do analfabetismo requer a efetiva universalização do acesso à educação básica, sobretudo por meio de políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos, além da superação dos entraves socioeconômicos que ainda impedem amplas

¹⁷De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considera-se analfabeto o indivíduo de 15 anos ou mais que não sabe ler nem escrever um bilhete simples (IBGE, 2022). Esse tipo de analfabetismo é geralmente relacionado a condições históricas de vulnerabilidade, pobreza extrema, exclusão social e ausência de políticas públicas eficazes de inclusão educacional.

parcelas da população de frequentar e permanecer na escola (Haddad; Siqueira, 2015; Arroyo, 2006).

O analfabetismo funcional¹⁸, por sua vez, atinge inclusive indivíduos com escolarização formal. Refere-se à incapacidade de utilizar, de maneira autônoma e eficaz, as competências de leitura e escrita em situações práticas do cotidiano. Esse fenômeno está associado à baixa qualidade do ensino, à ausência de práticas de letramento e à desconexão entre os conteúdos escolares e as experiências concretas dos educandos, especialmente no contexto da EJA (UNESCO, 2017; Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2018).

Em um mundo cada vez mais mediado pelas tecnologias da informação e da comunicação, emerge o analfabetismo digital,¹⁹ definido como a dificuldade ou impossibilidade de utilizar dispositivos tecnológicos, como computadores, smartphones e acesso à internet e de compreender as informações disponíveis no meio digital. Essa forma de exclusão atinge especialmente as populações periféricas e os adultos mais velhos, que muitas vezes não tiveram acesso à formação digital adequada, comprometendo sua plena inserção na sociedade contemporânea Brasil, (2020); Arroyo, (2006).

O analfabetismo político²⁰ refere-se à limitação na compreensão dos processos políticos, sociais e institucionais, o que reduz significativamente a capacidade de participação cidadã, de tomada de decisões conscientes e de reivindicação de direitos. (Freire, 1989; Gadotti, 2003).

Já o analfabetismo cultural²¹ diz respeito ao afastamento das manifestações culturais, artísticas e simbólicas que compõem a identidade individual e coletiva dos sujeitos. Trata-se de uma forma de exclusão mais sutil, porém igualmente danosa, que limita o

¹⁸Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), são considerados analfabetos funcionais os indivíduos que, embora saibam decodificar palavras, **não conseguem** compreender textos, preencher formulários, interpretar instruções ou realizar cálculos elementares necessários à vida diária (UNESCO, 2006).

¹⁹Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), indivíduos digitalmente analfabetos são aqueles que não conseguem operar recursos tecnológicos básicos, como computadores, aplicativos e navegadores de internet, ou não possuem habilidades para avaliar e utilizar criticamente as informações obtidas online(OCDE, 2019). No mesmo sentido, a UNESCO (2021) destaca que o analfabetismo digital compromete o exercício da cidadania no século XXI, por dificultar o acesso a serviços, a oportunidades de educação e de trabalho, e ao próprio direito à informação.

²⁰Segundo Paulo Freire (1983), a ausência de consciência política é um dos principais entraves à emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados, pois impede que percebam as estruturas sociais e ideológicas que condicionam sua realidade. Para o autor, o analfabetismo político não é resultado da ignorância individual, mas sim de um processo social e histórico de exclusão e silenciamento que nega aos sujeitos o direito à leitura crítica do mundo.

²¹Segundo Cândido (2004), a cultura é um direito de todos, e a sua negação representa uma forma de exclusão que atinge a dignidade humana, pois priva o sujeito da capacidade de interpretar criticamente sua realidade e de participar ativamente da vida social. O analfabetismo cultural, portanto, não é sinônimo de ignorância, mas expressão das desigualdades estruturais que condicionam o acesso à educação, à arte, à literatura, ao patrimônio histórico e à memória coletiva.

desenvolvimento integral e o exercício pleno da cidadania Freire, (1996); Candau, (2008). Logo, compreender essas distintas formas de analfabetismo é essencial para a formulação de políticas públicas eficazes, que contemplem não apenas o acesso à escolarização, mas também a qualidade da formação e a inclusão em todas as dimensões da vida social.

Ao ampliar o conceito de alfabetização para além da leitura e escrita tradicionais, abre-se caminho para uma educação verdadeiramente emancipadora, promotora do desenvolvimento humano integral (Freire, 1987; Gadotti, 2003). Essas distintas manifestações do analfabetismo revelam a complexidade do fenômeno e exigem respostas educativas diferenciadas.

O analfabetismo funcional, por exemplo, compromete severamente a autonomia dos sujeitos, limitando sua capacidade de interpretar informações essenciais como prescrições médicas ou contratos, além de dificultar transações cotidianas. Dados do Instituto Paulo Montenegro e da Ação Educativa (2018) apontam que cerca de 29% da população brasileira adulta apresenta esse tipo de analfabetismo.

A superação dessa situação exige mais do que recursos financeiros: requer, sobretudo, o reconhecimento da educação como um direito humano inalienável e um compromisso político e social com a justiça educacional. Haddad e Siqueira (2015) destacam que o analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil é fruto de causas históricas e estruturais. Ainda que persistente, ele deve ser compreendido como uma grave violação do direito à educação.

Ao longo dos anos, as diversas políticas públicas adotadas não conseguiram reverter de forma efetiva esse quadro, nem mesmo reduzir seus índices a padrões compatíveis com o nível de desenvolvimento nacional. A perpetuação do analfabetismo, portanto, reflete a negligência histórica em relação às populações mais vulneráveis.

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (PNAD/IBGE, 2023), o número de brasileiros em situação de analfabetismo permanece elevado, o que evidencia a urgência de uma reestruturação profunda das políticas educacionais. Vejamos:

No Brasil, em 2023, havia 9,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 5,4%. Dessas pessoas, 54,7% (5,1 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 22,8% (2,1 milhões de pessoas) na Região Sudeste. Em relação a 2022, houve uma redução de 0,2 ponto percentual dessa taxa no País, o que corresponde a uma queda de pouco mais de 232 mil analfabetos em 2023. (IBGE, 2023).

No Brasil, o analfabetismo está intimamente ligado à faixa etária, com a proporção de pessoas analfabetas crescendo conforme a idade avança. Em 2023, o país registrava 5,2 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que correspondia a uma taxa de 15,4% nessa faixa etária. Ao incluir grupos mais jovens, observa-se uma diminuição progressiva do analfabetismo: 9,4% entre indivíduos com 40 anos ou mais, 6,5% para aqueles com 25 anos ou mais, e 5,4% na população a partir de 15 anos. Esses números indicam que as gerações mais novas têm maior acesso à educação, sendo alfabetizadas ainda na infância. No entanto, a maior parte dos analfabetos ainda se concentra entre os mais velhos (IBGE, 2023).

Quadro 3 – Taxa de analfabetismo por idade

| Grupos de idade | 2016 | 2019 | 2022 | 2023 |
|-----------------|------|------|------|------|
| 15 anos ou mais | 6,7 | 6,1 | 5,6 | 5,4 |
| 18 anos ou mais | 7,1 | 6,4 | 5,9 | 5,7 |
| 25 anos ou mais | 8,3 | 7,4 | 6,8 | 6,5 |
| 40 anos ou mais | 12,1 | 10,8 | 9,8 | 9,4 |
| 60 anos ou mais | 20,5 | 18,1 | 16,0 | 15,4 |

Fonte: IBGE – 2023 (Quadro Adaptado pelo Autor)

A tabela mostra o percentual de analfabetos por cor e raça no período de 2016 a 2023, evidenciando uma disparidade marcante entre pessoas brancas e pessoas de cor preta ou parda. Em 2023, entre a população com 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo entre os brancos foi de 3,2%, enquanto entre pretos ou pardos esse número mais que dobrou, alcançando 7,1%. Essa diferença de mais de quatro pontos percentuais revela a persistência de desigualdades raciais no acesso à educação (IBGE, 2023).

A continuidade do analfabetismo no Brasil, com maior incidência entre a população negra e parda, evidencia a urgência de políticas públicas mais robustas e direcionadas à erradicação desse problema. A implementação de programas de alfabetização voltados a adultos e idosos, com ênfase nos grupos mais vulneráveis, é fundamental para reduzir as desigualdades educacionais e promover a inclusão social. É imprescindível que essas políticas contemplem ações afirmativas e sejam acompanhadas de avaliações periódicas para assegurar sua efetividade.

Em suma, os dados do IBGE ressaltam não apenas os avanços no combate ao analfabetismo, mas também o desafio persistente de enfrentar as desigualdades raciais que ainda permeiam o sistema educacional brasileiro.

Quadro 4 – Taxa de analfabetismo por cor e raça

| Cor ou raça (15 anos ou mais) | 2016 | 2019 | 2022 | 2023 |
|-------------------------------|------|------|------|------|
| Branca | 3,8 | 3,3 | 3,2 | 3,2 |
| Preta ou parda | 9,1 | 8,0 | 7,4 | 7,1 |

| Cor ou raça (60 anos ou mais) | 2016 | 2019 | 2022 | 2023 |
|-------------------------------|------|------|------|------|
| Branca | 11,8 | 9,5 | 9,0 | 8,9 |
| Preta ou parda | 30,7 | 27,2 | 23,3 | 22,7 |

Fonte: IBGE – 2023 (Quadro Adaptado pelo autor)

Na tabela abaixo apresentamos a taxa de analfabetismo por sexo que segundo os dados do IBGE de 2023 mostram uma diferença relativamente pequena nas taxas de analfabetismo entre homens e mulheres na população com 15 anos ou mais.

A taxa de analfabetismo entre as mulheres foi de 5,2%, enquanto a dos homens foi de 5,7%, o que representa uma diferença de apenas 0,5 ponto percentual. Essa proximidade indica que o Brasil tem conseguido reduzir as desigualdades de gênero no acesso à alfabetização.

Desse modo, quando se observa a faixa etária mais idosa (60 anos ou mais), percebe-se que a taxa de analfabetismo entre as mulheres é ligeiramente superior à dos homens, alcançando 15,5% em 2023. Apesar dessa diferença, houve um importante avanço: a distância entre os dois grupos caiu para apenas 0,1 ponto percentual, a menor diferença registrada desde o início da série histórica.

A redução da diferença entre as taxas de analfabetismo entre homens e mulheres ao longo do tempo, especialmente na população idosa, pode ser vista como um progresso nas políticas educacionais e sociais voltadas para a equidade de gênero. Contudo, os números ainda ressaltam a necessidade de continuar investindo em iniciativas de alfabetização, especialmente para as mulheres mais velhas, que foram mais afetadas pela exclusão educacional em décadas passadas.

Quadro 5 – Taxa de analfabetismo por sexo

| Sexo (15 anos ou mais) | 2016 | 2019 | 2022 | 2023 |
|------------------------|------|------|------|------|
| Homem | 7,0 | 6,4 | 5,9 | 5,7 |
| Mulher | 6,5 | 5,8 | 5,4 | 5,2 |

| Sexo (60 anos ou mais) | 2016 | 2019 | 2022 | 2023 |
|------------------------|------|------|------|------|
| Homem | 19,7 | 17,9 | 15,7 | 15,4 |
| Mulher | 21,1 | 18,2 | 16,3 | 15,5 |

Fonte: IBGE - 2023 (Quadro Adaptado pelo Autor)

Ao comparar os indicadores de 2016 a 2023, o IBGE revela que a taxa de analfabetismo entre pessoas com 60 anos ou mais no Brasil segue a mesma tendência observada na faixa etária de 15 anos ou mais, embora os índices para a população mais idosa sejam significativamente mais altos. Em 2023, a taxa na Região Nordeste atingiu 31,4%, enquanto na Região Norte foi de 22,0%. Em contrapartida, as Regiões Sudeste e Sul apresentaram taxas inferiores a 9%, e a Região Centro-Oeste registrou 13,6% (IBGE, 2023).

A tabela apresentada indica que as Regiões Nordeste e Norte mantêm as maiores taxas de analfabetismo, com 11,2% e 6,4%, respectivamente, entre pessoas com 15 anos ou mais. Em relação a 2022, a proporção de analfabetos na Região Nordeste apresentou redução, enquanto nas demais regiões a taxa permaneceu estatisticamente estável.

Esses dados evidenciam a necessidade de estratégias específicas para a melhoria da alfabetização, especialmente nas regiões com índices mais elevados. Programas de alfabetização e iniciativas educacionais devem ser adaptados às particularidades regionais, visando reduzir as disparidades e promover uma inclusão educacional mais ampla e eficaz para todas as camadas da população.

Quadro 6 – Taxa de analfabetismo segundo as grandes regiões brasileiras

| Grandes Regiões | Taxa de Analfabetismo (%) 15 anos ou mais | Variação 2016/2023 | Taxa de Analfabetismo (%) 60 anos ou mais | Variação 2016/2023 |
|-----------------|---|--------------------|---|--------------------|
| Ano | 2016 | 2019 | 2022 | 2023 |
| Brasil | 6,7 | 6,1 | 5,6 | 5,4 |
| Norte | 7,9 | 7,0 | 6,4 | 6,4 |
| Nordeste | 13,9 | 12,9 | 11,7 | 11,2 |
| Sudeste | 3,5 | 3,0 | 2,9 | 2,9 |
| Sul | 3,3 | 3,0 | 3,0 | 2,8 |
| Centro – Oeste | 5,2 | 4,4 | 4,0 | 3,7 |

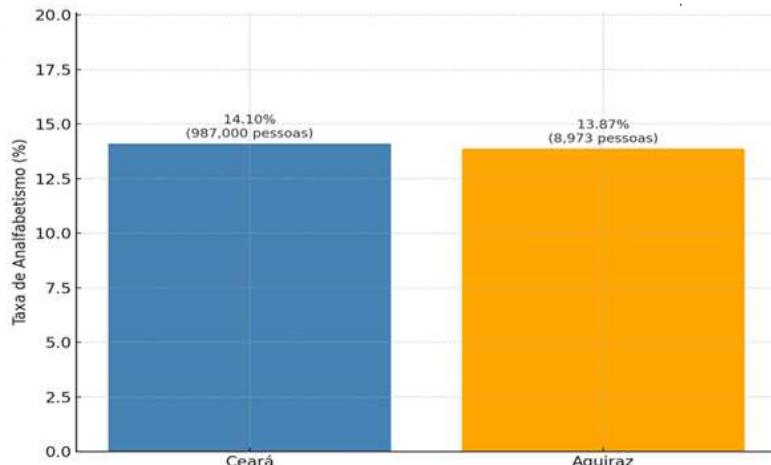
Fonte: IBGE – 2023 (Quadro Adaptado pelo autor)

Com o objetivo de estabelecer metas, estratégias e diretrizes para a política educacional brasileira e promover avanços no setor, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determinou, na Meta 9, a redução da taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais para 6,5% até 2015, e a erradicação do analfabetismo até o final da vigência do Plano, em 2024.

O Brasil atingiu essa meta intermediária em 2017, registrando uma estimativa de 6,5%. As Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste alcançaram essa meta desde 2016. Em 2022, a Região Norte também cumpriu a meta, com taxa de 6,4%. Contudo, a Região Nordeste ainda

apresentava, em 2023, uma taxa acima da meta intermediária estipulada para 2015 (IBGE, 2023). Esse cenário nacional repercute diretamente no Estado do Ceará e, consequentemente, no município de Aquiraz, conforme demonstrado nos gráficos a seguir.

Gráfico 2 – Taxa de Analfabetismo no Ceará e em Aquiraz (2022)



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2022. (gráfico adaptado pelo Autor)

De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022, o estado do Ceará apresenta uma taxa de analfabetismo de 14,1% entre a população com 15 anos ou mais, o que corresponde a aproximadamente 987 mil pessoas em situação de exclusão do domínio da leitura e da escrita.

Esse percentual posiciona o estado como o quinto com maior índice de analfabetismo do país, evidenciando a persistência de um problema histórico que atinge, sobretudo, as populações adultas e idosas, residentes em áreas rurais, com baixa escolarização e inserção precária no mercado de trabalho.

Embora o Ceará tenha implementado políticas educacionais reconhecidas nacionalmente, como o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)²², o Programa Brasil Alfabetizado (PBA)²³ e a ampliação da oferta educacional por meio das redes estaduais e municipais, tais iniciativas não foram suficientes para erradicar o analfabetismo nas camadas

²² O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi transformado em política pública prioritária do Governo do Estado em 2007. Visa oferecer aos municípios formação continuada aos professores, apoio à gestão escolar, entre outros aspectos. Iniciou suas atividades com a meta de garantir a alfabetização dos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense. Juntamente com outras experiências, o PAIC contribuiu para a estruturação por parte Ministério da Educação do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>. Acesso em 17/04/2025

²³ Criado em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) tem como objetivo alfabetizar jovens e adultos de 15 anos ou mais que não puderam estudar na idade apropriada. O Programa é uma porta de acesso ao pleno exercício da cidadania. O PBA é mais do que uma estratégia para perseguir a Meta 9 do Plano Nacional de Educação. Trata-se do compromisso moral de não deixar “Nenhum brasileiro para trás. Disponível em <https://alfabetizacao.mec.gov.br/pba>. Acesso em 17/04/2025

da população que não tiveram acesso à escolarização em tempo oportuno.

Conforme observa Arroyo (2006), as políticas públicas tendem a priorizar crianças e jovens, negligenciando a dívida histórica com os adultos que foram sistematicamente excluídos dos processos educativos formais.

No Ceará, o analfabetismo apresenta distribuição desigual, com maior incidência em municípios de pequeno porte, áreas rurais e entre grupos historicamente vulnerabilizados, como mulheres, pessoas negras, indígenas e idosos. Soares (2004) ressalta que o analfabetismo deve ser compreendido como um fenômeno multidimensional, profundamente enraizado nas desigualdades sociais, na fragilidade da escola pública e na ausência de políticas efetivas que tratem a alfabetização de adultos como direito fundamental e prioridade estratégica do Estado.

Superar o analfabetismo exige, portanto, mais do que a definição de metas numéricas; requer o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como política pública contínua, dotada de infraestrutura adequada, formação específica para os profissionais da educação, materiais pedagógicos contextualizados e programas intersetoriais que articulem permanência, alimentação escolar, transporte e qualificação profissional.

Nesse sentido, Freire (1987) afirma que a alfabetização deve ser entendida como um ato político de libertação, capaz de promover a consciência crítica e a transformação da realidade. No contexto municipal, os dados do Censo de 2022 indicam que Aquiraz apresenta uma taxa de analfabetismo de 13,87% entre pessoas com 15 anos ou mais, o que equivale a cerca de 8.973 indivíduos.

Embora ligeiramente inferior à média estadual, esse índice ainda representa um contingente significativo de cidadãos privados do acesso aos saberes escolares elementares. Tal dado ganha maior relevância ao considerar que Aquiraz integra a Região Metropolitana de Fortaleza e apresenta características urbanas e turísticas que, teoricamente, poderiam favorecer o acesso à educação.

Entretanto, a análise territorial e qualitativa do município revela desigualdades internas marcantes, com comunidades situadas em zonas periféricas e rurais afastadas da sede urbana, enfrentando obstáculos como distância geográfica, precariedade do transporte público e ausência de ações sistemáticas de busca ativa escolar.

A centralização da oferta da EJA no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), localizado na sede, impõe limites significativos à democratização do acesso, especialmente para estudantes que residem em localidades distantes e precisam conciliar estudos com atividades laborais e responsabilidades familiares.

A leitura crítica dos dados sobre o analfabetismo no Ceará e em Aquiraz evidencia a manutenção de um problema estrutural que compromete os princípios da equidade e justiça social. A exclusão de milhares de cearenses e aquiraenses do processo de alfabetização revela a necessidade de políticas públicas robustas, que tratem a EJA não como política compensatória, mas como parte integrante do direito à educação ao longo da vida.

Conforme Di Pierro (2000) e Candau (2001), o analfabetismo nos espaços urbanos não pode ser encarado como herança do passado, mas como expressão contemporânea das dinâmicas de exclusão social que reproduzem desigualdades entre gerações. Em Aquiraz, esse fenômeno é agravado por indicadores como baixa escolaridade média, alta taxa de desemprego e predominância do trabalho informal entre adultos, fatores que afetam a demanda pela EJA e dificultam a permanência dos estudantes.

Assim, Haddad e Siqueira (2015) destacam que os desafios da alfabetização de jovens e adultos decorrem não só de fatores internos ao sistema educacional, como insuficiência de vagas ou qualidade dos serviços, mas também de questões estruturais — desigualdade social, disparidades regionais e relações étnico-raciais — que moldam o acesso à educação no Brasil.

Nesse contexto, destaca-se a criação recente do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto nº 12.048, de 6 de junho de 2024. Segundo o Ministério da Educação, o pacto é uma política pública colaborativa entre União, estados, municípios e Distrito Federal, articulando ações intersetoriais com ministérios, organizações da sociedade civil, organismos internacionais e setor produtivo.

Os objetivos do Pacto incluem erradicar o analfabetismo, elevar os níveis de escolarização, ampliar a oferta de vagas na EJA — inclusive para pessoas privadas de liberdade — e integrar a educação de jovens e adultos à educação profissional, contribuindo para a Meta 9 do Plano Nacional de Educação. O governo federal apresenta esse esforço como reafirmação do compromisso com a universalização do direito à educação e a superação das desigualdades históricas do país.

O município de Aquiraz aderiu ao Pacto e iniciou o Programa Brasil Alfabetizado, organizado em 12 turmas, sendo 4 na zona urbana e 8 na zona rural, atendendo 193 alfabetizados: 90 na zona urbana (46,6%) e 103 na zona rural (53,4%), evidenciando uma lógica de atendimento que considera a dispersão geográfica do público rural (Aquiraz, 2025).

A média de alunos por turma é de 23 na zona urbana e 13 na zona rural, indicando dois cenários distintos: sobrecarga nas turmas urbanas, que pode comprometer o

acompanhamento pedagógico individualizado, e baixa densidade nas turmas rurais, que aponta dificuldades logísticas para reunir os alfabetizandos em áreas de difícil acesso.

Esse quadro revela a necessidade de estratégias diferenciadas para cada território: na zona urbana, a abertura de novas turmas para reduzir a superlotação; na zona rural, investimentos em transporte, busca ativa e parcerias comunitárias que favoreçam a mobilização local.

O gráfico abaixo apresenta a distribuição dos alfabetizandos por sexo, evidenciando predominância feminina (122 mulheres, 63,2%) frente a 71 homens (36,8%) matriculados no programa. Essa tendência, comum em programas de alfabetização, reflete maior adesão das mulheres adultas à escolarização tardia, explicada por fatores como maternidade precoce, abandono escolar e busca por autonomia educacional.

Gráfico 3 – Distribuição geral por sexo dos alfabetizados (2022)



Fonte: <https://brasilalfabetizado.mec.gov.br/pba/pba.php?modulo=inicio&acao=C>²⁴

O gráfico abaixo revela a distribuição percentual dos alunos matriculados nas turmas do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) em Aquiraz, agrupados em três faixas etárias: 18–30 anos, 31–50 anos e acima de 50 anos.

Os dados indicam predominância expressiva de estudantes na faixa de 31 a 50 anos, que representam 57,8% do total. Isso sugere que a maior parte da demanda por alfabetização concentra-se em adultos em idade produtiva que, por diversos motivos, não tiveram acesso à escolarização em tempo oportuno.

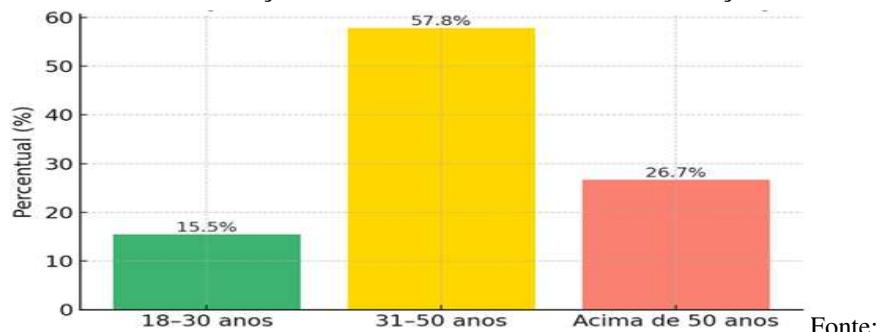
A segunda maior parcela corresponde aos alunos acima de 50 anos (26,7%), evidenciando a presença significativa de sujeitos idosos nos processos de educação básica. Esse dado reforça a perspectiva da educação ao longo da vida, conforme defendido por organismos internacionais como a UNESCO, e aponta para o papel da EJA como política reparadora voltada à inclusão daqueles historicamente excluídos do sistema educacional.

²⁴Disponível em <https://brasilalfabetizado.mec.gov.br/pba/pba.php?modulo=inicio&acao=C>. Acesso em 17/04/2025

A menor proporção está entre os jovens de 18 a 30 anos, que correspondem a apenas 15,5% dos matriculados. Essa baixa participação pode ser interpretada como resultado de múltiplas variáveis, entre elas: inserção precoce no mercado de trabalho, descontinuidade escolar ainda na infância e adolescência, e possível ausência de políticas de reinserção escolar voltadas especificamente para jovens adultos. Essa baixa adesão juvenil é preocupante, pois revela um descompasso entre as políticas públicas de EJA e as especificidades das juventudes fora da escola.

A distribuição etária demonstrada evidencia a heterogeneidade do público atendido nas ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos, o que impõe desafios pedagógicos relevantes no planejamento e condução do processo educativo. Essa diversidade exige uma prática pedagógica diferenciada, sensível às trajetórias de vida, aos ritmos de aprendizagem e aos interesses próprios de cada faixa etária.

Gráfico 4 – Distribuição estaria dos alunos em alfabetização

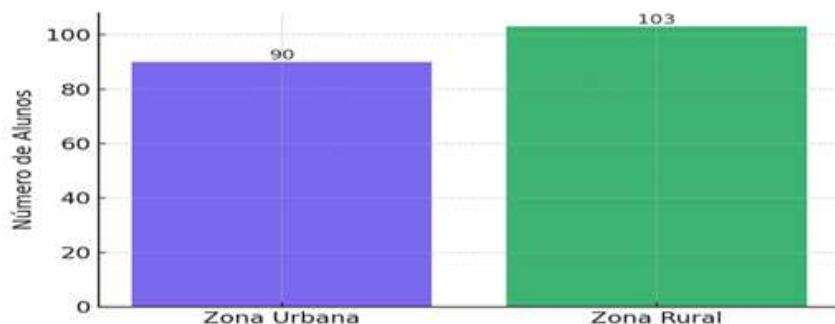


Fonte:

<https://brasilalfabetizado.mec.gov.br/pba/pba.php?modulo=inicio&acao=C>

O gráfico a seguir apresenta a distribuição dos alfabetizandos do Programa Brasil Alfabetizado em Aquiraz, no ano de 2025, segundo a zona de residência. A zona rural concentra ligeiramente mais alunos, totalizando 103, o que corresponde a 53,4% do total, enquanto a zona urbana contabiliza 90 alunos, representando 46,6%. Esses dados reforçam a necessidade de políticas educacionais descentralizadas, que atendam prioritariamente os territórios historicamente excluídos do direito à educação básica.

Gráfico 5 – Distribuição geral dos alfabetizando por zona (2022)



Fonte: <https://brasilalfabetizado.mec.gov.br/pba/pba.php?modulo=inicio&acao=C>

Os dados analisados indicam que o analfabetismo em Aquiraz está profundamente relacionado a fatores estruturais, de gênero e territoriais. Embora tenha havido avanços, o cenário ainda exige a consolidação de políticas públicas contínuas e articuladas. É fundamental que a alfabetização seja compreendida como um direito humano essencial, assegurando não apenas o acesso à escola, mas o reconhecimento dos sujeitos e de suas trajetórias de vida.

Assim, mais do que simplesmente reduzir indicadores estatísticos, o enfrentamento do analfabetismo deve valorizar os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como protagonistas de suas histórias, reconhecendo seus saberes e potencialidades. Como destacou Paulo Freire (1987), alfabetizar é um ato de amor, coragem, esperança e, sobretudo, transformação social.

Por se tratar de uma iniciativa de responsabilidade federal, sem vínculo direto com a gestão municipal da educação, observa-se fragilidade na articulação institucional e na continuidade das ações. A falta de acompanhamento sistemático, materiais didáticos adequados e apoio pedagógico compromete o trabalho dos alfabetizadores e a experiência dos alfabetizandos.

Essas condições adversas provocam desmotivação entre os profissionais e baixa permanência dos estudantes, resultando frequentemente em evasão ou encerramento precoce das turmas. Tal situação compromete os objetivos do Programa Brasil Alfabetizado e enfraquece o compromisso local de superar o analfabetismo.

Portanto, embora o programa represente uma política importante para ampliar o direito à alfabetização, sua eficácia depende da superação de obstáculos estruturais, da valorização e formação continuada dos profissionais e da integração efetiva com as políticas educacionais municipais.

Construir um programa sólido e duradouro exige não só adesão formal das esferas governamentais, mas também o fortalecimento das condições pedagógicas, materiais e institucionais que garantam continuidade, permanência e dignidade no processo de ensino e aprendizagem para jovens, adultos e idosos.

Após essa análise do contexto do analfabetismo no Brasil, torna-se essencial desenvolver uma reflexão crítica sobre a metodologia adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para mensurar esse fenômeno. É exatamente isso que faremos a seguir.

3.4 A crítica à mensuração do analfabetismo pelo IBGE: limitações e implicações

Conforme os resultados do Censo Demográfico de 2022, cerca de 7,0% da população brasileira com 15 anos ou mais é analfabeta, o que corresponde a 11,4 milhões de pessoas que não sabem ler, além de 163 milhões que não sabem ler ou escrever um bilhete simples, segundo dados do IBGE. Essa informação indica uma taxa de alfabetização de 93,0%, mas a metodologia utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística para mensurar o analfabetismo no Brasil apresenta limitações significativas, pois baseia-se numa abordagem dicotômica restrita à autodeclaração da capacidade de "ler e escrever um bilhete simples".

Como aponta Ferraro (2009), trata-se apenas de uma declaração que o entrevistado presta, durante o levantamento censitário, sobre si mesmo e cada membro do domicílio. Esse critério ignora aspectos fundamentais da proficiência leitora e escritora, como a compreensão textual, a produção escrita e as variações socioculturais que influenciam o letramento em diferentes contextos (Soares, 2004). Enquanto países como França e Canadá adotam avaliações funcionais para aferir os níveis de alfabetização, o Brasil ainda utiliza um critério binário que não captura nuances importantes, como o analfabetismo funcional — situação na qual o indivíduo, embora saiba ler e escrever palavras ou frases isoladas, não consegue interpretar textos e utilizá-los de maneira efetiva no cotidiano (UNESCO, 2017).

Além disso, essa abordagem ignora dimensões como o letramento insuficiente, que se refere à dificuldade em compreender textos mais complexos, e o fenômeno da desescolarização, caracterizado pela perda progressiva de habilidades de leitura e escrita em função da falta de uso contínuo (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Diante dessas limitações, torna-se imprescindível revisar os critérios utilizados para medir o analfabetismo no Brasil, incorporando instrumentos mais abrangentes que avaliem

não apenas a capacidade básica de ler e escrever, mas também o nível de autonomia do indivíduo no uso da linguagem escrita em diferentes contextos sociais e econômicos.

Para Ferraro (2009), as concepções dominantes sobre o analfabetismo configuram-se como um verdadeiro "desconceito" — termo criado pelo autor para designar uma compreensão distorcida e ideologicamente orientada da condição dos não alfabetizados. Esse desconceito manifesta-se em três dimensões inter-relacionadas: a primeira é o reducionismo cognitivo, que transforma a complexa relação com a escrita em uma mera dicotomia (sabe/não sabe), ignorando os diversos graus de letramento existentes na prática social e desconsiderando os saberes não escritos desenvolvidos pelos grupos populares.

A segunda dimensão é a estigmatização social, que associa o analfabetismo a falhas morais, como preguiça ou incapacidade, criando hierarquias culturais injustificadas e naturalizando a exclusão educacional como um "problema individual".

A terceira dimensão é a instrumentalização política do analfabetismo, que se configura como um mecanismo perverso para atender a múltiplos interesses de controle social. Ao reduzir a complexa questão da alfabetização a um problema individual, essa abordagem justifica intervenções educacionais verticalizadas e descontextualizadas, frequentemente desconectadas das reais necessidades das comunidades.

Mais grave ainda, essa perspectiva funciona como uma cortina de fumaça que oculta as verdadeiras causas estruturais do problema, como as profundas desigualdades sociais, a má distribuição de renda e a histórica negligência das políticas públicas educacionais. Estudos críticos em educação demonstram que essa instrumentalização não é acidental, mas parte constitutiva de um projeto político mais amplo de manutenção de privilégios e hierarquias sociais.

Ferraro (2009) mostra que a concepção distorcida do analfabetismo — o "desconceito" — é uma construção histórica e intencional, profundamente enraizada em mecanismos de manutenção de privilégios sociais. Essa análise encontra ressonância em contribuições teóricas importantes: Street (1984), ao estudar os "modelos ideológicos" de alfabetização, revela como as concepções dominantes sobre o letramento frequentemente servem a interesses de grupos hegemônicos; Kleiman (1995), ao examinar as "representações sociais" do analfabeto, desvela estereótipos e estigmas culturalmente construídos; e Gnero (1991), ao refletir sobre o "poder simbólico" da escrita, demonstra como a valorização social da linguagem escrita funciona como instrumento de distinção e exclusão social.

Enquanto países como França e Canadá adotam metodologias baseadas em testes funcionais para avaliar habilidades de leitura e escrita, no Brasil a medição do analfabetismo

ainda se restringe a um questionamento dicotômico — “sabe ler e escrever?” — que não capta as nuances do problema. Essa abordagem superficial dificulta a identificação de diferentes níveis de letramento, incluindo o analfabetismo funcional, o letramento insuficiente e a desescolarização.

Diante desse contexto, torna-se essencial revisar os critérios adotados para a mensuração do analfabetismo no país, incorporando metodologias mais precisas e condizentes com a realidade educacional brasileira. A crítica de Ferraro (2009) revela que, embora útil para comparações históricas, a mensuração do analfabetismo pelo IBGE carece de rigor metodológico para captar a complexidade do fenômeno. A adoção de testes de proficiências e avaliações contextuais seria fundamental para subsidiar políticas públicas eficazes no combate ao analfabetismo e ao subletramento.

Para Freire (2001), a concepção de analfabetismo difundida pelos organismos internacionais revela-se, no mínimo, ingênuo, quando não intencionalmente reducionista. Analisemos essa afirmação com o devido rigor:

A concepção, na melhor das hipóteses , ingênuo do analfabetismo o encara ora como “erva daninha” – daí a expressão : “ erradicação do analfabetismo” – ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contagio, ora como uma “chaga” deprimente a ser curada cujos os índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo parece também, nessa visão ingênuo ou astuta, como manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua proverbial preguiça. (Freire, 2001, p.15)

A citação de Paulo Freire (2001) oferece uma crítica contundente às concepções reducionistas e estigmatizantes presentes no discurso dominante sobre o analfabetismo. Ao compará-lo a uma “erva daninha”, “enfermidade contagiosa” ou “chaga social”, Freire denuncia a patologização da questão educacional, que transforma um problema estrutural em uma falha individual ou moral. Essa retórica, longe de ser ingênuo, é politicamente estratégica, pois naturaliza as desigualdades ao atribuir o analfabetismo à “incapacidade” ou “preguiça” do povo, ocultando o papel do Estado e das elites na manutenção da exclusão educacional. Conforme Freire argumenta em *Pedagogia do Oprimido*, a educação não é neutra; ela reproduz ou desafia as estruturas de poder.

Essa concepção legitima intervenções autoritárias, visto que a metáfora da “erradicação” — comum em políticas dos anos 1960 e 1970 — aproxima o analfabetismo de um mal a ser exterminado, e não de um direito a ser garantido. Isso justifica campanhas massivas, porém descontextualizadas, que ignoram as realidades culturais dos sujeitos. Além

disso, esse conceito serve a interesses geopolíticos: a obsessão com índices internacionais, como os da UNESCO, reduz a educação a um indicador de “civilização”, pressionando países periféricos a adotarem modelos estrangeiros inadequados às suas necessidades. Para Freire, isso reflete uma visão colonial do conhecimento.

Em sua obra *A Importância do Ato de Ler* (1982), Freire rejeita a ideia de que o analfabeto seja um “doente” ou “incapaz”, demonstrando como as classes populares desenvolvem saberes complexos fora da escola — por meio da oralidade, da memória coletiva e das práticas culturais. O problema, portanto, não é a “falta” de alfabetização, mas a negação sistêmica de oportunidades.

A obra seminal de Freire (1987) também revela que a culpabilização individual do analfabeto constitui um sofisticado mecanismo de dominação social. Estudos recentes (Gadotti, 2019; Streck, 2021) apontam que essa narrativa hegemônica cumpre três funções ideológicas principais: (1) oculta processos históricos de exclusão educacional deliberada, conforme Saviani (2013) analisa em sua teoria da educação como superação das desigualdades; (2) ignora a concentração de terras e renda como base material do problema, conforme demonstrado por Piketty (2014); e (3) transforma um direito social em mérito individual, processo criticado por Dubet (2014) em suas análises sobre a “fábrica das desigualdades” educacionais.

As campanhas tradicionais de alfabetização, criticadas por Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido*, adotam o chamado “método bancário” de ensino, que, como ampliado por Apple (2017) e Torres (2013), (a) impõe conteúdos descontextualizados da realidade dos educandos; (b) nega saberes populares, conforme Brandão (2007); e (c) reproduz a lógica colonial, conforme Quijano (2005) em seu conceito de “colonialidade do poder”.

No contexto da globalização educacional, Ball (2012) e Laval (2019) evidenciam que a obsessão por indicadores internacionais (i) atende aos interesses de organismos como Banco Mundial e OCDE, conforme Klees (2017); (ii) homogeneíza culturas educativas diversas, segundo Santos (2018); e (iii) transforma a educação em commodity, como discute Brown (2015).

Como alternativa, a proposta freiriana (Freire, 1996), ampliada por Nóvoa (2019) e Sacristán (2013), sugere: (1) reconhecer a educabilidade universal, defendida por Charlot (2020); (2) valorizar saberes populares, conforme Arroyo (2012); e (3) estabelecer diálogo de saberes, como defende Walsh (2017) em seus estudos decoloniais.

Na contemporaneidade, neoautoritarismos educacionais manifestam-se por meio da tirania dos resultados (Afonso, 2019), da terceirização educacional (Adrião, 2017) e da precarização docente (Oliveira, 2020), conforme analisam Gentili (2019) e Shiroma (2018).

A análise crítica do analfabetismo à luz do referencial freireano e dos estudos sociológicos contemporâneos revela sua função estrutural como mecanismo de manutenção das desigualdades no capitalismo. Para Freire (1987), o analfabetismo é ferramenta política das classes dominantes que traz três vantagens estratégicas fundamentais.

Primeiramente, serve como instrumento eficaz de inferiorização social, criando hierarquias culturais artificiais, Bourdieu, (1998), que naturalizam a exclusão ao transformá-la em suposta “incapacidade individual” (Dubet, 2014). Essa construção ideológica, conforme Saviani (2013), permite que setores dominantes mantenham amplos contingentes populacionais em situação estrutural de vulnerabilidade, essencial para a exploração capitalista (Marx, 1867).

Em segundo lugar, constitui poderoso mecanismo de controle político, limitando o acesso à informação qualificada e restringindo o exercício pleno da cidadania (Bobbio, 2000). Adorno (1995) alerta que essa condição mantém parcelas da população em alienação política, dificultando a organização coletiva e a percepção crítica das relações de exploração.

Por fim, funciona como fator decisivo na reprodução intergeracional das desigualdades. A falta de escolarização básica garante a oferta constante de mão de obra barata e pouco qualificada (Braverman, 1974; Antunes, 2018), obstaculizando a mobilidade social (Sen, 2000) e perpetuando a divisão social do trabalho.

Estudos de Ferraro (2009) e Gentili (2019) comprovam que essa situação não resulta de negligência estatal, mas de projeto político deliberado que: (a) mantém privilégios por meio da exclusão educacional seletiva; (b) naturaliza desigualdades como fenômenos individuais; e (c) oculta relações de exploração sob retórica meritocrática.

A superação desse quadro, segundo a pedagogia freiriana, exige mais que alfabetização técnica; demanda conscientização política e transformação das estruturas sociais que produzem e reproduzem o analfabetismo como instrumento de dominação. Como conclui Freire (1987), a verdadeira alfabetização só se completa quando o oprimido decodifica não apenas as palavras, mas o mundo de opressão que o cerca.

Na próxima subseção, abordaremos a problemática do abandono escolar, conceito que, segundo parte da literatura especializada, configura-se como controverso e multifacetado, carecendo de consenso para análise teórica e implementação de políticas educacionais eficazes.

3.5 Abandono escolar: entre o afastamento temporário e o risco de descontinuidade educacional

O abandono escolar, conforme definido pelo INEP (1998), refere-se ao afastamento temporário do estudante da escola durante o período letivo. Esse fenômeno pode ocorrer por diversos motivos, como problemas de saúde, mudanças familiares, necessidade de trabalhar ou dificuldades de adaptação ao ambiente escolar. A característica central do abandono é a possibilidade de retorno do aluno ao sistema educacional em um momento posterior, o que o diferencia da evasão definitiva. Por essa razão, o abandono é um dos principais fatores que justificam a demanda por políticas de reintegração educacional, como as oferecidas pela Educação de Jovens e Adultos, seja no mesmo ano letivo ou em ciclos futuros.

No contexto brasileiro, o abandono escolar está frequentemente associado a condições socioeconômicas adversas. Estudantes provenientes de famílias de baixa renda podem abandonar temporariamente os estudos para contribuir com a renda familiar, especialmente em períodos de crise econômica.

Além disso, a falta de infraestrutura adequada nas escolas, como transporte escolar e acesso a materiais didáticos, também contribui para o abandono temporário. Apesar de ser um fenômeno reversível, o abandono escolar pode impactar significativamente a trajetória educacional do estudante, ocasionando defasagem idade-série, perda de vínculos com a escola e desmotivação, o que aumenta o risco de evasão definitiva.

Portanto, é essencial que as políticas públicas adotem medidas para identificar e apoiar os estudantes em situação de abandono, garantindo seu retorno à escola e sua permanência no sistema educacional. De acordo com os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), no grupo de jovens brasileiros com idade entre 14 e 29 anos, aproximadamente 9,0 milhões não concluíram o ensino médio. Essa situação decorre tanto do abandono escolar antes da conclusão dessa etapa quanto da ausência de acesso à escola. Do total de jovens nessa condição, 58,1% são do sexo masculino, enquanto 41,9% são do sexo feminino. Em relação à cor ou raça, 27,4% se classificam como brancos, ao passo que 71,6% se autodeclararam pretos ou pardos (IBGE, 2023).

Ao analisar a idade em que os jovens abandonaram a escola, observa-se que os maiores índices de abandono se concentram a partir dos 16 anos, com percentuais entre 16,0% e 21,1%. Esse dado indica que o ensino médio representa um período crítico para a

permanência dos estudantes no sistema educacional.

Tal fenômeno pode estar associado a fatores como a necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho, desmotivação com o currículo escolar, falta de perspectivas quanto ao futuro educacional e profissional, ou defasagem idade-série acumulada ao longo dos anos anteriores. Contudo, o abandono escolar não se restringe ao ensino médio, manifestando-se de forma precoce durante o ensino fundamental, com taxas de 6,2% entre jovens até 13 anos e 6,6% aos 14 anos, o que evidencia que a exclusão escolar começa antes da transição para o ensino médio.

Esse cenário está relacionado a fatores como dificuldades de aprendizagem, repetência, ausência de apoio familiar, condições socioeconômicas adversas e inadequação do ambiente escolar às necessidades dos estudantes.

Esses dados evidenciam a necessidade de políticas públicas preventivas, atuando tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, para garantir a permanência e o sucesso dos estudantes. A identificação precoce de fatores de risco, como a defasagem idade-série e a evasão no ensino fundamental, é fundamental para intervenções eficazes que evitem o abandono antes da conclusão da educação básica. Além disso, é imprescindível repensar o currículo e as práticas pedagógicas, tornando-os mais atrativos e alinhados às realidades dos estudantes, especialmente durante o ensino médio.

Segundo o IBGE (2023), a correlação entre a idade e o abandono escolar está associada a fatores como a necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar e a insuficiência de políticas educacionais eficazes para promover a permanência dos alunos até a conclusão dos estudos.

Esse problema evidencia que o abandono escolar não é um fenômeno isolado, mas resultado de uma complexa rede de determinantes socioeconômicos e estruturais que impactam diretamente a trajetória educacional dos jovens. O abandono em idades mais avançadas, especialmente a partir dos 16 anos, está intimamente ligado à pobreza e à desigualdade de oportunidades. Jovens de baixa renda enfrentam a pressão de abandonar os estudos para ingressar no mercado formal ou informal, visando o sustento familiar.

Além disso, a ausência de políticas públicas de suporte financeiro, como bolsas e auxílios, e a carência de infraestrutura escolar adequada, como transporte e materiais didáticos, agravam as taxas de abandono. O padrão de abandono é semelhante entre homens e mulheres, embora os dados indiquem maior incidência entre os homens, que representam 58,1% dos jovens sem ensino médio completo.

Essa disparidade pode decorrer de fatores culturais e sociais, como a maior pressão

sobre os homens para assumirem responsabilidades financeiras precocemente. As mulheres também enfrentam desafios específicos, como a gravidez na adolescência, que frequentemente resulta no abandono escolar.

Observa-se que o percentual de jovens que abandonaram a escola quase dobrou entre os 14 e os 16 anos, refletindo a vulnerabilidade crescente dos estudantes à medida que avançam no sistema educacional, especialmente no ensino médio. Em comparação com 2019, houve uma redução de 2,3 pontos percentuais no abandono até os 13 anos, atribuída a políticas públicas voltadas para a educação fundamental, como programas de apoio à permanência e combate à evasão precoce.

Por outro lado, o abandono aos 18 anos aumentou 5,4 pontos percentuais, indicando que o ensino médio permanece como período crítico para a evasão. Esse aumento pode estar associado à pressão pelo trabalho, à falta de atratividade do currículo e à defasagem idade-série acumulada, além dos efeitos da pandemia de COVID-19 entre 2020 e 2022, que agravou a situação.

Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas diferenciadas para cada etapa da educação básica. Enquanto as ações no ensino fundamental mostram impacto positivo, o aumento do abandono no ensino médio exige estratégias mais eficazes para garantir a permanência dos jovens até a conclusão dos estudos. Isso inclui a revisão curricular, a oferta de itinerários formativos alinhados ao mercado de trabalho e a ampliação de programas sociais que diminuam a pressão econômica sobre os estudantes.

Em termos regionais, o abandono precoce até os 13 anos é mais pronunciado nas Regiões Norte (7,4%), Nordeste (7,3%) e Sul (5,5%), refletindo disparidades no acesso e na permanência na educação básica. O contexto dessas regiões envolve maior pobreza, infraestrutura escolar insuficiente e dificuldades de acesso em áreas rurais e remotas. Aos 14 anos, a Região Norte apresenta taxa de 7,2% de saída escolar, indicando necessidade de políticas específicas para essa região. A partir dos 15 anos, as taxas de abandono são elevadas no Sul (13,5%), Sudeste (13,1%) e Norte (12,8%), indicando que o início do ensino médio é um momento crítico para a evasão em todo o país.

As taxas altas no Sul e Sudeste podem estar ligadas à pressão para ingresso no mercado de trabalho e à falta de atratividade curricular, enquanto no Norte refletem desigualdades históricas e carência de investimentos educacionais. Esses dados apontam para a importância de políticas públicas regionais que considerem as particularidades locais.

No Norte e Nordeste, é fundamental investir em infraestrutura e programas de apoio à permanência, enquanto no Sul e Sudeste é necessário repensar currículo e práticas

pedagógicas para maior aderência às demandas dos jovens. O fortalecimento de ações intersetoriais que integrem educação, assistência social e saúde é essencial para reduzir as barreiras socioeconômicas que levam ao abandono.

Entre os 16 e 18 anos, as regiões Sudeste e Sul apresentam os maiores percentuais de abandono escolar, totalizando 60,8% e 60,5%, respectivamente, indicando que o ensino médio é período crítico para evasão nessas áreas economicamente mais desenvolvidas. O abandono nessa faixa pode ser explicado pela pressão para ingresso no mercado de trabalho, falta de atratividade curricular e defasagem idade-série, além da maior urbanização e maior oferta de empregos informais que competem com a continuidade dos estudos.

Já para jovens com 19 anos ou mais, destacam-se as Regiões Norte (24,5%) e Nordeste (21,6%), indicando esforço para recuperação educacional via Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou outras modalidades. Ainda assim, a persistência do abandono nessa faixa revela dificuldades em conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares, especialmente em regiões com maior pobreza e desigualdade.

Esses dados evidenciam a necessidade de políticas públicas que considerem as especificidades regionais e etárias. No Sudeste e Sul, deve-se repensar o currículo do ensino médio, alinhando-o às demandas do mercado de trabalho, e ampliar programas sociais para reduzir a pressão econômica. No Norte e Nordeste, é essencial fortalecer a oferta da EJA e garantir condições adequadas para a permanência dos estudantes, como transporte escolar, material didático e apoio pedagógico individualizado.

A seguir, serão apresentados e discutidos os dados mais recentes do Censo Demográfico do IBGE sobre o abandono escolar entre jovens de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao ensino médio completo em cada uma das cinco regiões do Brasil, com o objetivo de analisar esse fenômeno e aprofundar sua compreensão como um dos principais desafios para a educação nacional.

Quadro 7 – Distribuição percentual de pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao ensino médio completo, por idade em que abandonou a escola pela última vez, segundo sexo, cor ou raça segundo as Grandes Regiões (%)

| Categoria | Até 13 anos | 14 anos | 15 anos | 16 anos | 17 anos | 18 anos | 19 anos ou mais |
|--------------------|-------------|---------|---------|---------|---------|---------|-----------------|
| Total | 6,2 | 6,6 | 12,6 | 16,0 | 19,5 | 21,1 | 17,9 |
| Sexo | | | | | | | |
| Homem | 6,1 | 5,9 | 12,2 | 15,2 | 19,7 | 22,4 | 18,4 |
| Mulher | 6,4 | 7,6 | 13,3 | 17,0 | 19,2 | 19,1 | 17,2 |
| Cor ou raça | | | | | | | |
| Branca | 5,4 | 6,7 | 12,3 | 17,0 | 20,6 | 22,7 | 15,2 |

| | | | | | | | |
|------------------------|-----|-----|------|------|------|------|------|
| Preta ou parda | 6,6 | 6,6 | 12,8 | 15,5 | 19,1 | 20,4 | 19,0 |
| Grandes Regiões | | | | | | | |
| Norte | 7,4 | 7,2 | 12,8 | 13,0 | 15,9 | 19,3 | 24,5 |
| Nordeste | 7,3 | 6,4 | 12,0 | 14,4 | 18,3 | 20,1 | 21,6 |
| Sudeste | 5,3 | 6,9 | 13,1 | 17,0 | 21,2 | 22,6 | 13,8 |
| Sul | 5,5 | 6,5 | 13,5 | 18,7 | 21,4 | 20,4 | 14,0 |
| Centro-Oeste | 5,3 | 6,1 | 11,6 | 17,8 | 19,3 | 22,3 | 17,5 |

Fonte: IBGE – 2023 (Quadro Adaptado pelo Autor)

O quadro evidencia que o abandono escolar se intensifica a partir dos 16 anos, com destaque para as regiões Sudeste e Sul, que registram as maiores taxas nessa faixa etária (22,6% e 20,4%, respectivamente, aos 18 anos). Esse aumento pode ser atribuído a fatores como a pressão para ingressar no mercado de trabalho, a baixa atratividade do currículo escolar e a defasagem idade-série acumulada. A maior urbanização nessas regiões também expõe os jovens a oportunidades de emprego informal, competindo com a continuidade dos estudos.

Quanto à cor ou raça, observa-se que jovens pretos ou pardos apresentam taxas mais elevadas de abandono em idades avançadas (19,0% aos 19 anos ou mais), enquanto jovens brancos apresentam maior abandono aos 18 anos (22,7%). Essa disparidade reflete as persistentes desigualdades raciais no sistema educacional, impactando de forma diferenciada a trajetória escolar, especialmente em regiões vulneráveis como Norte e Nordeste.

Em relação ao gênero, as mulheres têm maior abandono precoce (7,6% aos 14 anos), possivelmente devido a fatores como gravidez na adolescência, responsabilidades domésticas e falta de apoio familiar. Já os homens apresentam taxas mais altas a partir dos 16 anos (22,4% aos 18 anos), devido à pressão para assumir responsabilidades financeiras precocemente.

Esses dados reforçam a urgência de políticas públicas regionais e intersetoriais. No Sudeste e Sul, é essencial repensar o currículo do ensino médio para torná-lo mais atraente e alinhado às demandas do mercado, além de ampliar programas de assistência social que aliviem a pressão econômica. No Norte e Nordeste, a prioridade é fortalecer a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e garantir condições adequadas para a permanência escolar, como transporte, material didático e apoio pedagógico individualizado.

Ademais, políticas que considerem as especificidades de gênero e raça são cruciais para promover a equidade no acesso e na permanência escolar. A oferta de bolsas de estudo, ambientes escolares inclusivos e programas de combate à evasão são medidas

fundamentais para reduzir o abandono escolar e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Quadro 8 – Motivos para não frequentar a escola

| Motivos | Anos | | |
|--|------|------|------|
| | 2019 | 2022 | 2023 |
| Necessidade de trabalhar | 40,1 | 40,2 | 41,7 |
| Falta de interesse em estudar | 10,1 | 9,2 | 9,7 |
| Não tinha escola na localidade, vaga ou turno desejado | 5,3 | 4,6 | 4,4 |
| Tinha de realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas | 28,6 | 24,7 | 23,5 |
| Problemas de saúde permanente | 9,4 | 14,5 | 14,0 |
| Outros motivos | 3,1 | 3,2 | 2,0 |

Fonte: IBGE – 2023 (Quadro adaptado pelo autor)

O quadro revela que a necessidade de trabalhar é o principal motivo para o abandono escolar, com aumento de 1,5 ponto percentual entre 2022 e 2023, passando de 40,2% para 41,7%. Esse dado reflete a pressão socioeconômica enfrentada pelos jovens, especialmente em regiões mais vulneráveis, onde a prioridade é a geração de renda em detrimento da continuidade dos estudos.

O segundo motivo mais citado, a falta de interesse em estudar, apresentou queda constante nos últimos três anos, reduzindo-se de 10,1% em 2019 para 9,7% em 2023. Essa diminuição pode estar relacionada a iniciativas como a reforma do ensino médio, que visa tornar o currículo mais atrativo e alinhado às expectativas dos estudantes.

Outro aspecto relevante é o percentual de jovens que abandonam a escola devido a problemas de saúde permanente, que se manteve estável, mas ainda representa parcela significativa, com 14,0% em 2023. Esse dado evidencia a necessidade de políticas de inclusão que assegurem o acesso à educação para pessoas com deficiências ou condições crônicas de saúde. Por fim, os afazeres domésticos e os cuidados com pessoas permanecem como fator relevante para o abandono escolar, especialmente entre as mulheres, que representaram 23,5% em 2023 nessa categoria.

Quadro 9 – Distribuição percentual por sexo em não frequentar a escola (2023)

| Sexo | Precisava trabalhar | Outros motivos |
|--------|---------------------|----------------|
| Homem | 53,4 | 3,4 |
| Mulher | 25,5 | 23,1 |

Fonte: IBGE 2023 (Quadro adaptado pelo autor)

O quadro evidencia as disparidades de gênero no abandono escolar. Enquanto 53,4% dos homens abandonam a escola devido à necessidade de trabalhar, apenas 25,5% das

mulheres citam esse motivo. Por outro lado, as mulheres são mais afetadas por outros fatores, como afazeres domésticos ou cuidados com pessoas, que representam 23,1% dos casos. Essa diferença reflete os papéis sociais tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres, nos quais os homens assumem maior responsabilidade financeira, enquanto as mulheres são sobrecarregadas com tarefas domésticas e de cuidado.

Esses dados reforçam a importância de políticas públicas que considerem as especificidades de gênero, como a ampliação de programas de assistência social que permitam às mulheres conciliar estudos e responsabilidades familiares, além da criação de oportunidades de trabalho e renda para os jovens, reduzindo a pressão para o abandono escolar.

Quadro 10 – Motivos de evasão ou abandono escolar e seus respectivos percentuais

| Motivo | Percentual |
|--|------------|
| Não tinha escola na localidade, vaga ou turno desejado | 0,8% |
| Por gravidez | 4,3% |
| Tinha de realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas | 25,5 |
| Problemas de saúde permanente | 3,4 |
| Não tinha interesse em estudar | 20,7 |
| Outros motivos | 13,8 |

Fonte: IBGE – 2023 (Quadro Elaborado pelo Autor)

O quadro 10 apresenta os motivos específicos que levaram ao abandono escolar ou à não frequência à escola entre jovens de 14 a 29 anos em 2023. O principal motivo é a necessidade de realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas, responsável por 25,5% dos casos. Esse dado evidencia a sobrecarga de responsabilidades domésticas, especialmente sobre as mulheres, limitando suas oportunidades de continuidade dos estudos. Tal cenário reforça a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade de gênero, como a oferta de creches e horários escolares flexíveis, para que as jovens possam conciliar estudos e responsabilidades familiares.

O segundo motivo mais citado é a falta de interesse em estudar, que representa 20,7% dos casos. Apesar de ter apresentado queda nos últimos anos, ainda reflete a desconexão entre o currículo escolar e as expectativas dos jovens. A baixa atratividade do ensino, somada à defasagem idade-série e à qualidade insuficiente da educação, contribui para o desengajamento dos estudantes. Isso evidencia a urgência de reformas curriculares que tornem o ensino mais dinâmico e alinhado às demandas do mercado de trabalho e às realidades dos jovens.

Outro fator relevante é a gravidez, responsável por 4,3% dos casos, mais comum entre mulheres, o que destaca a importância de políticas de apoio às jovens mães, incluindo

oferta de creches e programas de reintegração escolar. Além disso, problemas de saúde permanente representam 3,4% dos casos, evidenciando a necessidade de políticas de inclusão e acessibilidade para jovens com deficiências ou condições crônicas, que enfrentam barreiras como falta de infraestrutura adequada e apoio pedagógico especializado.

O motivo “Não tinha escola na localidade, vaga ou turno desejado” é citado em 0,8% dos casos, indicando ainda dificuldades de acesso à educação em áreas rurais e periféricas. Os “Outros motivos” somam 13,8%, revelando a diversidade de fatores que também contribuem para o abandono escolar.

Tais dados evidenciam a necessidade de políticas públicas intersetoriais que enfrentem as causas estruturais do abandono escolar, como a ampliação de programas de assistência social, a melhoria da infraestrutura escolar e a oferta de currículos mais atrativos e flexíveis. É fundamental também considerar as especificidades de gênero e região, garantindo o acesso a uma educação de qualidade para todos os jovens.

A análise dos dados sobre os motivos do abandono escolar mostra as disparidades de gênero e as complexidades socioeconômicas subjacentes ao fenômeno. A necessidade de trabalhar, citada por 53,4% dos homens e 25,5% das mulheres, revela a influência decisiva das condições econômicas na decisão pela continuidade dos estudos. Essa diferença reflete os papéis sociais tradicionais, em que os homens assumem maior responsabilidade financeira, e as mulheres são mais afetadas por afazeres domésticos e cuidados familiares.

Esses dados ressaltam a pressão socioeconômica sobre os jovens, especialmente em contextos vulneráveis, onde a geração de renda é prioritária em relação à educação. Isso reforça a necessidade de políticas que promovam a equidade de gênero e ofereçam suporte para que os jovens conciliem estudos e trabalho, garantindo permanência escolar.

A falta de interesse em estudar, o segundo motivo mais citado, sugere problemas de engajamento e qualidade do ensino, indicando a urgência de estratégias pedagógicas inovadoras que tornem o aprendizado mais atrativo e valorizem a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social. A desconexão do currículo escolar com as expectativas dos jovens, somada à defasagem idade-série e baixa qualidade do ensino, contribui para o desinteresse e abandono.

No caso das mulheres, a gravidez, que atinge 23,1% das que abandonam, levanta questões sobre saúde reprodutiva e acesso à educação sexual e contraceptiva. Isso indica a necessidade de políticas educativas que abordem prevenção da gravidez precoce e apoio às jovens mães, por meio de creches, horários flexíveis e programas de reintegração escolar. A

educação sexual ampla e acessível também é essencial para reduzir a gravidez precoce e empoderar as jovens em suas escolhas reprodutivas.

A sobrecarga com atividades domésticas e cuidados, especialmente entre mulheres, evidencia a persistência de normas tradicionais de gênero que limitam as oportunidades educacionais e reforçam desigualdades estruturais. Essa realidade aponta para a importância de políticas educacionais inclusivas e igualitárias, com abordagens interseccionais que considerem gênero, raça e classe social.

A implementação de medidas como creches, horários flexíveis e programas de apoio é fundamental para que as jovens possam conciliar estudos e responsabilidades familiares, rompendo ciclos de exclusão educacional. A análise geral revela a complexidade do abandono escolar, que resulta da combinação de fatores socioeconômicos, educacionais e culturais. A pesquisa do IBGE (2023) demonstra a necessidade de políticas públicas integradas, específicas para cada contexto, garantindo acesso e permanência dos jovens na escola.

Prevenir o abandono escolar exige colaboração entre escolas, famílias, comunidades e governos, criando ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes e promovam uma sociedade mais justa. Isso inclui transporte escolar, material didático, infraestrutura adequada e participação ativa das famílias e comunidades.

A escola deve adotar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, engajando os estudantes e atendendo suas necessidades individuais. Os Governos precisam investir em assistência social, como bolsas e auxílios financeiros, reduzindo a pressão econômica sobre os jovens e suas famílias.

A comunidade tem papel fundamental ao valorizar a educação como direito e instrumento de transformação social. Somente por meio de uma abordagem colaborativa e intersetorial será possível enfrentar as causas estruturais do abandono escolar, assegurando educação de qualidade e oportunidades para todos. Essa construção coletiva é essencial para a promoção da equidade e redução das desigualdades sociais no país.

Na próxima subseção, será abordada a evasão escolar como expressão de ruptura definitiva entre o estudante e a instituição, não apenas como interrupção da trajetória escolar, mas como reflexo de processos amplos de exclusão social, econômica e educacional.

3.6 Evasão escolar: A ruptura definitiva com o ambiente escolar e seus impactos na trajetória educacional

A evasão escolar é um fenômeno complexo e multifatorial que se refere à interrupção do percurso educacional por parte do estudante antes da conclusão da etapa de ensino em que estava matriculado. Difere do abandono pontual, pois implica um afastamento prolongado ou definitivo da escola, comprometendo o processo de escolarização e dificultando o retorno ao sistema educacional Oliveira, (2016); UNESCO, (2017).

Esse fenômeno está diretamente associado a fatores de ordem social, econômica, institucional e subjetiva. Entre os principais determinantes, destacam-se a pobreza, o trabalho precoce, a baixa escolaridade dos pais, a falta de políticas públicas de permanência, a defasagem idade-série, o fracasso escolar recorrente, bem como a ausência de uma proposta pedagógica que dialogue com os interesses, necessidades e realidades dos estudantes (Di Pierro, (2010); Soares, (2003).

A evasão também reflete as desigualdades estruturais do país, afetando com maior intensidade populações historicamente vulnerabilizadas, como jovens negros, moradores de áreas periféricas, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência.

No caso específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a evasão assume contornos ainda mais delicados, pois muitos estudantes enfrentam desafios adicionais, como jornadas de trabalho exaustivas, responsabilidades familiares, desmotivação e estigmas sociais em relação ao retorno à escola em idade adulta (Arroyo, 2006; Haddad; Siqueira, 2015).

Do ponto de vista educacional, a evasão escolar representa não apenas a negação de um direito fundamental, o direito à educação, mas também a reprodução de um ciclo de exclusão social, econômica e cultural. A saída prematura da escola compromete o desenvolvimento das capacidades críticas, limita o acesso ao mercado de trabalho e restringe a participação cidadã plena.

Assim, autores como Bourdieu e Passeron (1975) relacionam a evasão escolar a fatores estruturais, argumentando que o abandono da escola não é um ato isolado ou meramente individual, mas um reflexo das desigualdades sociais e culturais que atravessam o sistema educacional.

Já Charlot (2000) destaca que a permanência ou afastamento da escola está ligada à relação que o aluno estabelece com o saber, com a instituição escolar e com sua própria história de vida. Nessa perspectiva, a evasão escolar, mais do que um simples afastamento

físico, reflete um processo complexo de ruptura com o espaço escolar, muitas vezes permeado por questões socioeconômicas, culturais e subjetivas.

Ao trazer essa análise para o campo das políticas públicas, autores como Cunha (2019) ressaltam que a evasão não pode ser combatida apenas com medidas punitivas ou compensatórias, mas exige uma abordagem integrada, que considere as condições de vida dos estudantes, as dinâmicas familiares e as fragilidades do sistema educacional.

Compreender a evasão a partir de sua raiz etimológica e de sua articulação com determinantes estruturais permite uma leitura mais ampla do fenômeno, favorecendo a construção de estratégias mais eficazes para enfrentá-lo.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 1998) estabelece uma distinção entre evasão e abandono escolar, sendo o primeiro caracterizado pela saída definitiva do sistema educacional, enquanto o segundo refere-se a um afastamento temporário. Por sua vez, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) define abandono como o desligamento do aluno sem a formalização de uma solicitação de transferência.

Para Riffel e Malacarne (2010), a evasão refere-se ao ato de deixar a escola para dedicar-se a outras atividades. Steinbach (2012) e Pelissari (2012) adotam o termo "abandono escolar" em detrimento de "evasão", por compreenderem a "evasão" como uma decisão de caráter individual. No entanto, é fundamental destacar que tal fenômeno é influenciado por uma rede multifatorial.

Entre os elementos que podem contribuir para a decisão do estudante de deixar a escola, destacam-se questões como o uso de substâncias psicoativas, o tempo de permanência no ambiente escolar, as reprovações repetidas, a ausência de suporte familiar e institucional, a necessidade precoce de inserção no mercado de trabalho, a excessiva carga de conteúdos curriculares, o consumo de álcool, a localização geográfica da instituição de ensino, a ocorrência de vandalismo, a carência na formação de valores éticos e a inadequação da preparação para as demandas do mercado de trabalho.

Esses fatores, combinados, não apenas culminam no afastamento do aluno da escola, mas também potencializam o aumento das taxas de desemprego, reforçando a necessidade de políticas públicas que abordem essas questões de forma integrada.

Para Hunt (2008), citado por Salata, o tema da evasão escolar tem sido objeto de intenso debate no campo da Sociologia e também da Educação. Desde meados do século passado, diversos estudos consistentes têm sido elaborados a fim de compreender melhor esse

fenômeno, com foco nas possíveis causas que levam muitos jovens a deixar a escola antes de completarem determinado nível de estudo.

Apesar das enormes dificuldades encontradas para tratar desse tema, dada sua complexidade, podemos afirmar que há certo acúmulo de conhecimento acerca do mesmo. A maior parte das pesquisas sobre esse tópico, a despeito de sua heterogeneidade e de resultados por vezes incongruentes, converge em alguns pontos relevantes (Hunt, 2008).

Desse modo, a evasão escolar é entendida como a saída definitiva do estudante do sistema educacional antes da conclusão da etapa escolar obrigatória, constituindo-se como um dos maiores desafios para a garantia do direito à educação no Brasil.

Esse fenômeno, que atinge principalmente jovens e adultos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, reflete desigualdades estruturais e compromete não apenas o desenvolvimento individual, mas também o progresso social e econômico do país.

Portanto, enfrentar a evasão escolar exige um olhar sensível e abrangente, capaz de articular políticas intersetoriais que garantam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes na escola. Isso inclui desde a ampliação da oferta de educação em tempo integral e programas de apoio à aprendizagem até a implementação de ações que assegurem transporte escolar, alimentação adequada, bolsas de incentivo e uma educação de qualidade, relevante e significativa.

A seguir, serão apresentados os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre os anos de estudo de pessoas com 29 anos ou mais, organizados em tabelas que permitem uma análise detalhada desse indicador.

Esses dados são fundamentais para compreender o nível de escolaridade da população adulta no Brasil, bem como para identificar possíveis desigualdades regionais e socioeconômicas. A análise dessas informações contribuirá para uma visão mais clara dos avanços e dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro ao longo das últimas décadas.

Quadro 11 – Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade na Região Norte, por sexo e cor ou raça (2016 – 2023)

| Ano | Sexo | Branca | Preta/Parda | Total |
|------------|-------------|---------------|--------------------|--------------|
| 2016 | Homem | 9,3 | 10,1 | 9,7 |
| 2016 | Mulher | 8,7 | 10,8 | 9,7 |
| 2019 | Homem | 9,6 | 10,6 | 10,1 |
| 2019 | Mulher | 9,1 | 10,5 | 9,8 |
| Ano | Sexo | Branca | Preta/Parda | Total |
| 2022 | Homem | 10,1 | 10,8 | 10,6 |

| | | | | |
|------|--------|------|------|------|
| 2022 | Mulher | 9,1 | 10,5 | 9,8 |
| 2023 | Homem | 10,6 | 10,8 | 10,6 |
| 2023 | Mulher | 9,1 | 10,5 | 9,8 |

Fonte: IBGE – 2023 (Quadro adaptado pelo autor)

A Região Norte apresenta os menores valores médios de anos de estudo entre as Grandes Regiões do Brasil. Em 2023, a média para homens brancos foi de 10,1 anos, enquanto para mulheres pretas ou pardas foi de 9,8 anos. Esses números refletem as dificuldades históricas da região, como a falta de infraestrutura educacional, a dispersão geográfica e as desigualdades socioeconômicas. Apesar de um crescimento gradual ao longo dos anos, a região ainda está abaixo da média nacional, evidenciando a necessidade de políticas públicas específicas para ampliar o acesso e a qualidade da educação na Amazônia Legal.

Quadro 12 – Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade na Região Nordeste, por sexo e cor ou raça (2016 – 2023)

| Ano | Sexo | Branca | Preta/Parda | Total |
|------|--------|--------|-------------|-------|
| 2016 | Homem | 10,6 | 10,8 | 10,6 |
| 2016 | Mulher | 9,1 | 10,5 | 9,8 |
| 2019 | Homem | 10,8 | 10,8 | 10,6 |
| 2019 | Mulher | 9,1 | 10,5 | 9,8 |
| 2022 | Homem | 10,8 | 10,8 | 10,6 |
| 2022 | Mulher | 9,1 | 10,5 | 9,8 |
| 2023 | Homem | 10,8 | 10,8 | 10,6 |
| 2023 | Mulher | 9,1 | 10,5 | 9,8 |

Fonte: IBGE – 2023 (Quadro adaptado pelo Autor)

A Região Nordeste, embora tenha avançado significativamente nos últimos anos, ainda enfrenta desafios estruturais. Em 2023, a média de anos de estudo para homens brancos foi de 10,6 anos, enquanto para mulheres pretas ou pardas foi de 9,8 anos. A região apresenta uma melhoria contínua, especialmente após a implementação de programas sociais e educacionais, como o Bolsa Família e o FIES. No entanto, as desigualdades raciais e de gênero ainda são evidentes, exigindo ações afirmativas para garantir a equidade educacional.

A Região Centro-Oeste destaca-se por apresentar valores médios de anos de estudo próximos aos da Região Sudeste. Em 2023, a média para homens brancos foi de 10,8 anos, e para mulheres pretas ou pardas foi de 9,8 anos. A região beneficia-se de uma economia dinâmica e de investimentos em educação, mas ainda há disparidades entre os grupos raciais. A população preta ou parda, apesar de apresentar avanços, continua com

médias inferiores às dos brancos, indicando a necessidade de políticas de inclusão racial no sistema educacional.

Quadro 13 – Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade na Região Sudeste, por sexo e cor ou raça (2016 – 2023)

| Ano | Sexo | Branca | Preta/Parda | Total |
|------|--------|--------|-------------|-------|
| 2016 | Homem | 9,4 | 10,1 | 9,7 |
| 2016 | Mulher | 9,5 | 10,6 | 10,1 |
| 2019 | Homem | 9,4 | 10,1 | 9,7 |
| 2019 | Mulher | 9,5 | 10,6 | 10,1 |
| 2022 | Homem | 9,4 | 10,1 | 9,7 |
| 2022 | Mulher | 9,5 | 10,6 | 10,1 |
| 2023 | Homem | 9,4 | 10,1 | 9,7 |
| 2023 | Mulher | 9,5 | 10,6 | 10,1 |

Fonte: IBGE – 2023 (Quadro adaptado pelo autor)

A Região Sudeste apresenta os maiores valores médios de anos de estudo, refletindo sua posição como a região mais desenvolvida do país. Em 2023, a média para homens brancos foi de 10,6 anos, e, para mulheres pretas ou pardas, foi de 9,4 anos. A região concentra a maior parte dos recursos educacionais e econômicos do país, o que contribui para esses resultados. No entanto, mesmo no Sudeste, as desigualdades raciais persistem, com a população preta ou parda apresentando médias ligeiramente inferiores às dos brancos.

Quadro 14 – Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade na Região Sul, por sexo e cor ou raça (2016 – 2023)

| Ano | Sexo | Branca | Preta/Parda | Total |
|------|--------|--------|-------------|-------|
| 2016 | Homem | 9,9 | 10,2 | 10,1 |
| 2016 | Mulher | 9,9 | 10,5 | 10,1 |
| 2019 | Homem | 9,9 | 10,2 | 10,1 |
| 2019 | Mulher | 9,9 | 10,5 | 10,1 |
| 2022 | Homem | 9,9 | 10,2 | 10,1 |
| 2022 | Mulher | 9,9 | 10,5 | 10,1 |
| 2023 | Homem | 9,9 | 10,2 | 10,1 |
| 2023 | Mulher | 9,9 | 10,5 | 10,1 |

Fonte: IBGE – 2023 (Quadro Adaptado pelo Autor)

A Região Sul apresenta valores médios de anos de estudo consistentemente altos, próximos aos da Região Sudeste. Em 2023, a média para homens brancos foi de 10,5 anos, e para mulheres pretas ou pardas foi de 9,9 anos. A região é conhecida por sua forte tradição educacional e pelos investimentos em políticas públicas de educação. No entanto, assim como

nas demais regiões, as desigualdades raciais são evidentes, com a população preta ou parda apresentando médias inferiores às dos brancos.

Os quadros evidenciam que, apesar dos avanços no número médio de anos de estudo no Brasil, persistem desigualdades regionais, de gênero e de raça. A Região Norte e a Região Nordeste são as mais afetadas, com médias inferiores às das demais regiões. As mulheres têm, em média, mais anos de estudo do que os homens, mas as desigualdades raciais ainda são significativas, com a população preta ou parda apresentando médias inferiores às dos brancos em todas as regiões.

Esses dados reforçam a necessidade de políticas públicas que considerem as especificidades de cada região e grupo social, com foco na redução das desigualdades educacionais e na promoção de uma educação inclusiva e equitativa. O Brasil, como país de dimensões continentais e marcado por profundas desigualdades, apresenta realidades educacionais distintas em cada região. Enquanto as regiões Sudeste e Sul concentram os maiores valores médios de anos de estudo, as regiões Norte e Nordeste enfrentam desafios históricos, como a falta de infraestrutura, a dispersão geográfica e as condições socioeconômicas desfavoráveis.

Além disso, as desigualdades de gênero e raça são evidentes em todas as regiões, com as mulheres apresentando, em média, mais anos de estudo do que os homens, mas com a população preta ou parda ainda em desvantagem em relação aos brancos. Os quadros permitem observar tendências temporais, como o crescimento gradual do número médio de anos de estudo em todas as regiões, impulsionado por políticas públicas de ampliação do acesso à educação, como a expansão do Ensino Superior e a implementação de programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, os avanços são desiguais, com as regiões Norte e Nordeste apresentando os menores crescimentos, especialmente entre a população preta ou parda.

Desse modo, a evasão escolar é entendida como a saída definitiva do estudante do sistema educacional antes da conclusão da etapa escolar obrigatória, constituindo-se como um dos maiores desafios para a garantia do direito à educação no Brasil. Esse fenômeno, que atinge principalmente jovens e adultos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, reflete desigualdades estruturais e compromete não apenas o desenvolvimento individual, mas também o progresso social e econômico do país.

Como evidenciado ao longo desta pesquisa, uma série de fatores, tais como a necessidade de trabalho, a exposição à violência, situações de discriminação, a ocorrência de gravidez na adolescência, entre outros, atuam como obstáculos à permanência ou contribuem

para a exclusão e evasão desses indivíduos do sistema educacional. Ademais, mesmo diante do crescimento econômico observado no país, o acesso à educação escolar no Brasil ainda não se encontra plenamente garantido para todos. Esse cenário está intrinsecamente relacionado à persistência de uma desigualdade social alarmante, que continua a afetar profundamente a sociedade brasileira em sua totalidade.

As discussões sobre a evasão escolar nos levam a questionar se, de fato, os alunos se evadem como uma tentativa de fuga, no sentido literal do termo, caracterizando uma ação que implicaria unicamente no desejo e responsabilidade do próprio estudante. No entanto, ao considerarmos os estudos sobre o tema, surge uma compreensão mais ampla e talvez mais apropriada, que sugere que a evasão escolar não pode ser atribuída exclusivamente a uma escolha individual dos alunos.

De acordo com diversas pesquisas, os fatores externos, como as condições socioeconômicas, a falta de apoio familiar, as dificuldades de infraestrutura nas escolas e as questões de acesso, desempenham um papel crucial no processo de evasão. Esses fatores frequentemente impulsionam os estudantes para fora do sistema educacional, dificultando sua permanência e comprometendo suas trajetórias escolares (Arroyo, 2006; Di Pierro, 2010; Haddad, 2007).

Nesse sentido, a evasão escolar deve ser entendida como um fenômeno multifatorial, que exige uma análise atenta aos determinantes sociais, econômicos e culturais que impactam a permanência dos alunos nas escolas (Soares, 2012).

A seguir, desenvolve-se a análise do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), concebido como um espaço que reafirma o direito à educação e à cidadania, por meio de práticas pedagógicas voltadas à inclusão e à valorização dos sujeitos historicamente excluídos dos processos escolares. Com o intuito de enriquecer a compreensão da realidade investigada, serão incluídas fotografias que ilustram aspectos relevantes da estrutura física e do cotidiano institucional, oferecendo uma perspectiva visual complementar à análise descritiva e interpretativa.

4 O CEJAQUI DE AQUIRAZ: REAFIRMANDO O DIREITO À EDUCAÇÃO E À CIDADANIA

Esta seção tem como objetivo apresentar uma análise institucional do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), buscando compreender de que maneira essa unidade escolar tem contribuído para a efetivação do direito à educação no município, especialmente no que diz respeito à permanência dos estudantes da EJA em contextos marcados por vulnerabilidades sociais.

A partir de uma abordagem qualitativa e multidimensional, apoiada na análise de conteúdo e na avaliação em profundidade, são examinados aspectos estruturais, pedagógicos e de gestão que permeiam o cotidiano da instituição, revelando tanto suas potencialidades quanto os desafios enfrentados.

A análise está organizada em duas subseções principais. Na primeira, realiza-se uma contextualização histórica do CEJAQUI, abordando o seu papel na consolidação da EJA no município de Aquiraz. São descritas as condições de infraestrutura física, a disponibilidade de recursos pedagógicos e tecnológicos, além da análise de dados quantitativos sobre a evolução das matrículas, transferências e abandono escolar no período de 2020 a 2024, com vistas à compreensão das fragilidades e dos avanços observados no período.

Na segunda subseção, a atenção se volta à gestão e à prática docente no CEJAQUI, a partir da análise crítica das respostas obtidas por meio de entrevistas e questionários aplicados à equipe gestora e ao corpo docente. São discutidas as trajetórias de formação inicial e continuada dos(as) profissionais, suas concepções pedagógicas sobre o público da EJA e as ações desenvolvidas para enfrentar a evasão e o abandono escolar.

Busca-se, assim, compreender as estratégias institucionais adotadas, as lacunas percebidas e os desafios que ainda persistem, articulando os dados empíricos à literatura especializada e às diretrizes da política pública de EJA.

Com o propósito de assegurar o sigilo e a privacidade dos participantes, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os dados coletados e analisados nesta seção serão apresentados de forma a preservar a identidade dos sujeitos. Para tanto, os(as) entrevistados(as) serão identificados(as) por designações genéricas, tais como: Diretora Ely, Coordenadora Pedagógica Ruth, Professora Ana, Bia, Charlene e Dalva, seguindo essa nomenclatura de maneira sequencial. Ressalta-se que as entrevistas e a aplicação dos questionários ocorreram no ano de 2025.

4.1 Contextualização histórica e análise do CEJAQUI: estrutura e recursos pedagógicos

Esta subseção tem como propósito apresentar uma análise introdutória acerca do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), contemplando três dimensões fundamentais: a trajetória histórica da instituição, as condições de sua infraestrutura física e dos recursos didático-pedagógicos disponíveis, e os impactos provocados pela pandemia da COVID-19 em sua organização e oferta educacional.

O CEJAQUI foi instituído com o objetivo de atender à demanda educacional de jovens, adultos e idosos que, por diferentes razões, não tiveram a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental na idade regular, oferecendo uma alternativa ao modelo tradicional de escolarização, mais compatível com as especificidades desse público.

Em seu Projeto Político-Pedagógico, verifica-se que a proposta da instituição está centrada na valorização das trajetórias de vida dos(as) educandos(as), na promoção da cidadania e no reconhecimento do direito à educação ao longo da vida. O documento enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, que respeitem os saberes prévios dos estudantes e favoreçam a construção de uma aprendizagem significativa, pautada na inclusão, no respeito às diversidades e na equidade.

Nesse viés, o CEJAQUI estabelece como diretriz o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, reconhecendo a importância do acolhimento, da escuta ativa e do acompanhamento individualizado para a permanência e o sucesso dos estudantes. Tal perspectiva evidencia o compromisso da instituição com a construção de um espaço educativo democrático, capaz de responder aos desafios históricos enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

O CEJAQUI tem como objetivo proporcionar ao cidadão a reintegração de seu direito à educação e sua inserção digna no mundo do trabalho, através da oferta gratuita de cursos e exames aos jovens e aos adultos e idoso que não puderam efetuar os estudos na idade regular. propiciando oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. (PPP, 2024)

O texto acima, extraído do Projeto Político-Pedagógico do CEJAQUI (2024), evidencia o compromisso institucional com a reparação do direito à educação, ao reconhecer que jovens, adultos e idosos, por múltiplos fatores sociais, econômicos e culturais, não tiveram acesso à escolarização na idade considerada regular. A missão do Centro, conforme declarado, ultrapassa a mera oferta de cursos: trata-se de promover a reintegração cidadã por

meio de oportunidades educacionais ajustadas às condições reais de vida dos sujeitos, seus interesses formativos e suas jornadas de trabalho.

Essa perspectiva está em conformidade com os princípios que norteiam a Educação de Jovens e Adultos na legislação brasileira, especialmente com o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reconhece a EJA como modalidade destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, devendo respeitar as especificidades do público atendido.

O foco na inserção digna no mundo do trabalho, por sua vez, articula-se à concepção de educação como instrumento de emancipação e justiça social, tal como defendem autores como Paulo Freire (1996) e Miguel Arroyo (2006). Para esses estudiosos, a EJA deve valorizar as trajetórias interrompidas dos sujeitos e criar espaços de ressignificação de suas experiências.

Dessa maneira, o excerto do Projeto Político-Pedagógico revela uma concepção ampliada de educação, que compreende o processo educativo como uma ação política voltada à reconstrução de direitos historicamente negados. Ao pautar sua atuação pela escuta ativa e pelo reconhecimento das condições concretas dos educandos, o CEJAQUI consolida-se como um espaço de reconfiguração de trajetórias interrompidas, acolhendo sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional e reafirmando o direito à educação como instrumento de cidadania, emancipação e transformação social.

A criação do CEJAQUI se deu por meio do Decreto Municipal nº 36, de 13 de novembro de 2012, que formalizou sua existência enquanto unidade educacional voltada à modalidade da Educação de Jovens e Adultos no município de Aquiraz.

Na justificativa do referido Decreto, afirma-se a necessidade de ofertar o ensino fundamental àqueles que não tiveram acesso à escola regular na idade própria, nos termos dos artigos 37 e 38 da LDB. Em seu artigo 1º, o Decreto explicita: “Fica criado o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz – CEJAQUI para o acesso de jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental na idade própria” (Aquiraz, 2012).

Em conformidade com as diretrizes nacionais e estaduais, o artigo 2º do mesmo Decreto estabelece que a idade mínima para matrícula no CEJAQUI é de quinze anos completos (Aquiraz, 2012). Apesar da publicação do referido instrumento normativo, a implementação do CEJAQUI não ocorreu conforme o planejado, em virtude da inexistência de um espaço físico destinado ao seu funcionamento. O processo de aquisição de um local estável para o Centro prolongou-se por oito anos, entre 2012 e 2019.

Diante desse cenário, a gestão municipal de 2013 optou por adaptar o prédio do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), a fim de atender à crescente demanda de estudantes, majoritariamente oriundos das extintas turmas de EJA dos anos finais do ensino fundamental. Supunha-se que, após a conclusão das obras, o prédio seria definitivamente destinado ao funcionamento do CEJAQUI.

No entanto, a modalidade de EJA nem sempre recebeu a devida prioridade no planejamento educacional do município. Com a mudança de gestão, o prédio inicialmente previsto foi cedido ao SENAC, instituição privada. Como resultado, o CEJAQUI permaneceu sem sede própria, o que evidencia a fragilidade das políticas voltadas à EJA e os desafios para sua efetiva institucionalização.

Embora o Decreto nº 36/2012 tenha oficializado a criação do CEJAQUI, sua implementação efetiva foi comprometida pela ausência de infraestrutura física adequada, o que limitava o funcionamento regular da instituição e afetava a qualidade do atendimento à população demandante.

Posteriormente, foi aprovada a Lei Municipal nº 1.035, de 18 de junho de 2013, que autorizou formalmente a criação do Centro de Educação de Jovens e Adultos do município de Aquiraz. Em seu artigo 2º, a referida Lei estabelece expressamente que:

O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE AQUIRAZ-CEJAQUI, terá como atividade finalística a educação de jovens e adultos, oferecendo condições para que os mesmos concluam, no tempo mínimo possível, o Ensino Fundamental na modalidade semipresencial. (Aquiraz, 2015).

A promulgação da referida lei ocorreu sob condições semelhantes às do decreto anteriormente mencionado, ou seja, sem a definição de um espaço físico adequado para seu funcionamento. Assim, embora a instituição tenha passado a existir legalmente, sua implementação efetiva permaneceu inviabilizada pela ausência de infraestrutura necessária para atender à demanda educacional da EJA. Em outras palavras, o CEJAQUI foi formalmente instituído no ordenamento jurídico, mas sua materialização enquanto unidade educacional permaneceu indefinida, caracterizando uma existência “de direito”, mas não “de fato”.

Os achados desta pesquisa evidenciam que o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI) iniciou suas atividades apenas em agosto de 2015, quase três anos após a publicação da lei e do decreto que formalizaram sua criação. Contudo, mesmo após esse período, sua implementação ocorreu em um espaço que não lhe era originalmente

destinado, refletindo os desafios estruturais enfrentados pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos no município.

Esse cenário revela um descompasso entre a formulação de políticas públicas e sua execução, um problema recorrente na gestão educacional brasileira, conforme apontam autores como Cury (2002) e Saviani (2015).

A existência legal de uma instituição sem a correspondente estrutura operacional compromete a efetividade das políticas voltadas a ela, neste caso à Educação de Jovens e Adultos (EJA), limitando o acesso à escolarização e perpetuando barreiras para aqueles que buscam a conclusão da educação básica.

A ausência de um espaço adequado para a oferta da EJA também contraria princípios da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que garantem o direito à educação como dever do Estado e pressupõem condições institucionais que viabilizem o ensino. Portanto, a lacuna entre a criação formal do CEJAQUI e sua implementação concreta evidencia a necessidade de políticas públicas que considerem não apenas a dimensão legal, mas também a estruturação de meios efetivos para garantir seu funcionamento.

O caso do CEJAQUI remete a um desafio mais amplo enfrentado pela gestão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: a necessidade de articulação efetiva entre legislação, financiamento e infraestrutura como condição fundamental para garantir o direito à educação a jovens, adultos e idosos, especialmente àqueles em situação de vulnerabilidade social.

A fragmentação das políticas públicas destinadas à EJA, somada à instabilidade nos repasses de recursos e à precariedade das condições materiais nas escolas, revela um descompasso entre os dispositivos legais e sua efetiva implementação nos territórios (Haddad; Di Pierro, 2000).

Embora a Constituição Federal de 1988 reconheça a EJA como parte integrante do direito à educação básica, sua concretização exige uma gestão articulada que vá além da oferta simbólica de vagas, garantindo condições adequadas de ensino, permanência e aprendizagem (Brasil, 1988; Cury, 2002).

Para tanto, torna-se imprescindível integrar o planejamento pedagógico às condições estruturais das unidades escolares, à formação dos profissionais da educação e ao compromisso político das instâncias federativas no financiamento da modalidade (Arroyo, 2006; Soares, 2009).

Como já mencionado, o início das atividades do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI) foi em agosto de 2015, marcando um passo importante na consolidação da oferta pública da EJA no município. À época, a unidade foi estruturada com uma equipe gestora composta por um diretor escolar, um coordenador pedagógico, um secretário, além de um apoio pedagógico voltado ao acompanhamento dos estudantes e das práticas docentes.

O corpo docente inicial era constituído por seis professores, distribuídos da seguinte forma: dois docentes de Língua Portuguesa, um de Matemática, um de Ciências, uma professora com atuação integrada nas áreas de História e Geografia e uma professora de Língua Inglesa. Essa composição visava garantir uma formação básica ampla e interdisciplinar, alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e às necessidades específicas do público atendido.

Diante da necessidade de regularização institucional, a gestão do CEJAQUI encaminhou ao Conselho Municipal de Educação a solicitação de autorização para seu funcionamento, que foi concedida por meio do Parecer nº 01/2015, com validade até 31 de dezembro de 2016.

Atualmente, o Centro encontra-se regulamentado pelo Parecer nº 37/2023, vigente até 31 de dezembro de 2026.

Imagen 3 – Faixa de convite para matrículas no CEJAQUI



Fonte: Acervo pessoal do autor

Após a desocupação das instalações na Casa do Saber Justiniano de Serpa, o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI) foi temporariamente

realocado para as dependências de um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Durante esse período de transição, as atividades educacionais do CEJAQUI foram conduzidas em regime de compartilhamento de espaço, caracterizado por condições estruturais precárias, assim, o funcionamento da instituição ocorreu concomitantemente com os serviços de atendimento social prestados às famílias que buscavam assistência no CRAS, evidenciando desafios na adequação do ambiente para ambas as finalidades.

Imagen 4 – Fachada do CRAS



Fonte: Fotos tiradas por Geise Santos Almeida no dia 29/01/2025

No entanto, essa realocação teve caráter temporário, sendo seguida pela instalação do Centro na Escola municipal Laís Sidrim Targino, onde passou a ocupar um espaço reduzido.

Imagen 5 – Parte interna da sala que funcionava o CEJAQUI (atual biblioteca do NAPE)



Fonte: Fotos tiradas por Geise Santos Almeida no dia 29/01/2025

Em agosto de 2019, a gestão municipal disponibilizou um prédio exclusivo para o funcionamento do CEJAQUI, medida que, a princípio, aparentava solucionar as dificuldades estruturais enfrentadas pela instituição.

Imagen 6 – Portão de entrada antigo CEJAQUI



Fonte: Cf: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/>

Apesar da mudança para um novo espaço, persistiram desafios significativos, principalmente em relação à localização e às limitações da infraestrutura do prédio. O aumento da violência na área, somado ao crescimento da demanda por matrículas, motivou a gestão a buscar a locação de um imóvel que oferecesse condições mais adequadas para o funcionamento do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI).

Essa ação foi adotada como solução provisória, visto que já havia um terreno definido para a construção da sede definitiva do CEJAQUI. Um projeto arquitetônico foi desenvolvido, e atualmente aguarda-se o início das obras para a implantação dessa estrutura permanente. A imagem do terreno destinado à futura instalação do CEJAQUI está apresentada logo abaixo.

Imagen 7 – Terreno destinado à construção da sede do CEJAQUI



Fonte: Acervo do autor

Imagen 8 – Projeto arquitetônico da futura sede do CEJAQUI



Fonte: Acervo do autor

O prédio onde funciona o CEJAQUI atualmente está localizado no Centro do município de Aquiraz, facilitando o acesso de alunos e professores e reduzindo os problemas relacionados à vulnerabilidade territorial. Suas dependências são, em grande parte, adequadas para as atividades desenvolvidas, embora a criação de uma sede própria ainda seja uma aspiração da instituição. A infraestrutura física é composta por ambientes destinados às demandas pedagógicas, administrativas e de apoio ao funcionamento do Centro, oferecendo uma base necessária para o desenvolvimento das atividades educacionais.

De acordo com levantamento realizado in loco, o CEJAQUI conta com cinco salas de aula em pleno funcionamento, todas consideradas adequadas para o desenvolvimento das atividades letivas da Educação de Jovens e Adultos. A existência dessas salas em boas condições assegura um ambiente estruturado que favorece a organização pedagógica da instituição. A relação entre o número de salas disponíveis, o quantitativo de matrículas e a estruturação das turmas demonstra coerência entre a capacidade instalada e a dinâmica atual de atendimento, ainda que existem desafios em outras áreas da infraestrutura escolar.

A sala da coordenação pedagógica e a cozinha também estão classificadas como adequadas, garantindo o funcionamento das atividades de planejamento pedagógico e o apoio logístico alimentar. No entanto, a diretoria/secretaria combinada apresenta limitações, pois uma das suas dependências é considerada inadequada, o que pode comprometer a organização administrativa, especialmente durante o atendimento ao público ou a realização de tarefas burocráticas simultâneas. Quanto aos banheiros, dois foram adaptados para atender às necessidades dos estudantes, enquanto um terceiro é exclusivo para os servidores.

O depósito de merenda, por sua vez, encontra-se em condições inadequadas, o que representa um problema grave diante da necessidade de garantir a conservação e o armazenamento correto dos gêneros alimentícios destinados à alimentação escolar. Essa situação exige atenção especial, considerando os padrões rigorosos de higiene e segurança alimentar. Portanto, embora o CEJAQUI disponha dos espaços essenciais para o funcionamento escolar, a análise evidencia limitações significativas em áreas estratégicas, como banheiros e setores administrativos, que demandam ações urgentes de manutenção, reforma e investimento para assegurar a oferta de uma educação digna, conforme os princípios do Plano Nacional de Educação (PNE) e as normativas do FNDE.

Quadro 15 – Dependências físicas e condições de uso – CEJAQUI

| Quantidade | Dependência | Condições de uso | | Observação |
|------------|---------------------|------------------|------------|------------|
| | | Adequada | Inadequada | |
| 05 | Salas de aula | 05 | - | - |
| 01 | Sala de coordenação | 01 | - | - |
| 01 | Cozinha | 01 | - | - |
| 01 | Direção/Secretaria | 01 | 1 | - |
| 06 | Banheiros | 06 | 4 | |
| 01 | Depósito de merenda | 01 | 01 | - |

Fonte: PPP – CEJAQUI (Quadro adaptado pelo Autor)

O prédio onde funciona o CEJAQUI é alugado, o que impõe limitações ao município para realizar reformas ou melhorias estruturais permanentes. Ainda assim, têm sido adotadas medidas para manter o espaço em condições adequadas de uso, preservando a salubridade e a segurança dos estudantes, professores e demais profissionais. Entre essas ações, destacam-se a manutenção regular das instalações, a correção de problemas emergenciais e a implementação de estratégias que asseguram um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem.

Desde 2023, o programa de merenda escolar foi incorporado ao cotidiano institucional, representando a primeira oferta desse benefício socioeducativo desde a fundação do Centro. Em 2024, foi implementado o Sistema de Controle de Acesso ao CEJA (CIAC), uma tecnologia automatizada para monitoramento da frequência dos alunos, garantindo maior precisão no registro de presenças e absenteísmo. No aspecto ambiental, as salas de aula e os espaços administrativos passaram a contar com climatização, visando melhorar o conforto térmico e a produtividade acadêmica. Contudo, a questão da acessibilidade permanece pendente, dependente da construção da nova sede do Centro.

Essa avaliação é essencial para compreender como as condições materiais impactam o processo de ensino-aprendizagem, a valorização dos profissionais da educação e a permanência qualificada dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos. A análise segue os parâmetros da Resolução FNDE nº 14/2012, que define os padrões mínimos de infraestrutura para instituições públicas, e os princípios de equidade, acessibilidade, conforto e segurança previstos na Meta 7 do Plano Nacional de Educação (2014–2024).

Embora o CEJAQUI disponha de condições básicas para seu funcionamento, há demandas estruturais e pedagógicas que precisam ser atendidas para aprimorar o ensino. A equipe escolar ressalta a necessidade de um laboratório de informática bem equipado para desenvolver competências digitais e a ampliação do acervo literário na sala de leitura para incentivar práticas de leitura e escrita. Para fortalecer a pesquisa, foram realizados registros fotográficos em diferentes ambientes do CEJAQUI durante 2024, documentando espaços físicos, recursos pedagógicos e administrativos. Essas imagens complementam a análise, evidenciando a organização e funcionalidade da unidade, e reforçam o compromisso metodológico com a triangulação de dados e a confiabilidade das informações coletadas.

Imagen 9 – Vista frontal da sede - CEJAQUI



Fonte: Acervo do autor

Imagen 10 – Corredor de circulação interna - CEJAQUI



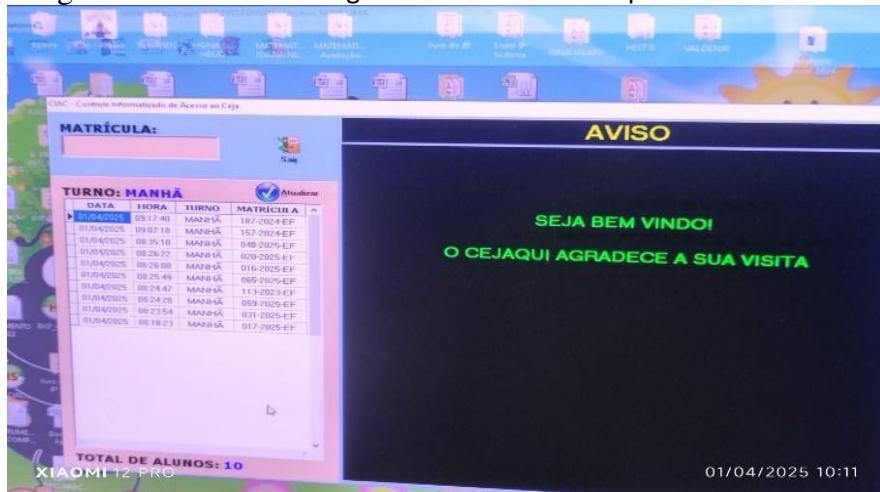
Fonte: Acervo do Autor

Imagen 11 – Sala administrativa da Direção e Secretaria - CEJAQUI.



Fonte: Acervo do Autor

Imagen 12 – Sistema de registro e controle de frequência dos estudantes - CEJAQUI.



Fonte: Acervo do Autor

Imagen 13 – Sala de Atendimento CEJAQUI



Fonte: Acervo do Autor

Imagen 14 – Professora em atendimento ao aluno



Fonte: Acervo do Autor

Imagen 15 – Aluna fazendo suas atividades CEJAQUI



Fonte: Acervo do Autor

Imagen 16 – Sala de Leitura CEJAQUI



Fonte: Acervo do Autor

Imagen 17 – Copa do CEJAQUI



Fonte: Acervo do Autor

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da instituição, os equipamentos e mobiliários disponíveis no CEJAQUI são adequados e em quantidade suficiente para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Apesar das limitações estruturais do prédio alugado, que impedem reformas permanentes, a gestão demonstra empenho em manter condições mínimas de funcionalidade e acolhimento.

O corpo docente do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz é composto por dezoito professores efetivos, todos com habilitação específica em suas áreas de atuação. A equipe gestora inclui uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma supervisora e uma secretaria escolar. Além disso, o quadro funcional conta com uma auxiliar de serviços gerais, um porteiro, uma merendeira e dois auxiliares administrativos.

O CEJAQUI dispõe de organismos colegiados, como o Conselho de Classe e o Conselho Escolar, que garantem uma gestão participativa e democrática. A instituição é mantida pela Secretaria de Educação do município, o que assegura o suporte administrativo e financeiro necessário para seu funcionamento.

A matrícula no Ensino Fundamental oferecida pelo CEJAQUI possibilita o acesso ao ensino semipresencial, correspondente aos anos finais do ensino fundamental não seriado, estruturado em módulos de estudo, conforme indicado no Documento Político-Pedagógico da instituição. Essa modalidade busca atender às necessidades específicas dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

O CEJAQUI caracteriza-se pelo ensino personalizado, com horário ininterrupto e material didático modular, com atendimento presencial e semipresencial, visando proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades e preparação para o trabalho, bem como, a preparação para o êxito

pessoal e profissional através de ações educativas que promovem a educação básica e continuada aos jovens e adultos. Desenvolve ações voltadas para educação nos níveis de ensino fundamental, cursos e exames. LDB 9496/98: Conforme Art. 38º parágrafo 1º, incisos I e II e parágrafo 2º da LDB 9496/98. (PPP, CEJAQUI, 2024).

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEJAQUI (2024) evidencia uma proposta pedagógica centrada no respeito às especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, fundamentada em um modelo de ensino que alia personalização, flexibilidade e modularização. Ao oferecer um horário ininterrupto e atendimento presencial e semipresencial, o CEJAQUI busca atender às múltiplas demandas de jovens, adultos e idosos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas e desejam retomar os estudos em condições compatíveis com suas realidades de vida e trabalho.

O uso de material didático modular e a alternância entre ensino presencial e semipresencial refletem estratégias alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Resolução CNE/CEB nº 1/2000). Essas práticas favorecem a adaptação dos processos educativos aos tempos e ritmos dos educandos, reconhecendo sua autonomia e valorizando seus saberes prévios, conforme defende Paulo Freire (1996), ao enfatizar que a educação de adultos deve partir da realidade vivida pelos sujeitos.

O PPP reforça a dimensão formativa da EJA ao colocar no centro da prática pedagógica o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, articulando a formação básica à preparação para o trabalho e à construção de projetos pessoais e profissionais. Tal orientação está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), especialmente em seu artigo 38, que define a EJA como modalidade da educação básica voltada à reintegração educacional e ao exercício da cidadania.

O texto do PPP remete diretamente aos §§ 1º e 2º do artigo 38 da LDB, que legitimam a organização da EJA por meio de cursos e exames supletivos com terminalidades nos níveis fundamental e médio, além da avaliação dos conhecimentos adquiridos fora da escola. Isso reforça o caráter formativo e inclusivo da proposta do CEJAQUI, evidenciando o compromisso da equipe escolar em alinhar a instituição às exigências legais e pedagógicas, reconhecendo a educação como direito e instrumento de transformação para sujeitos historicamente excluídos.

O Gráfico 6 apresenta a evolução das matrículas no CEJAQUI entre 2020 e 2024, mostrando uma tendência de crescimento contínuo na procura pela instituição como espaço de reinserção educacional para jovens e adultos. A única queda significativa ocorreu em 2021, atribuída aos impactos da pandemia de Covid-19, que afetou duramente a escolarização em

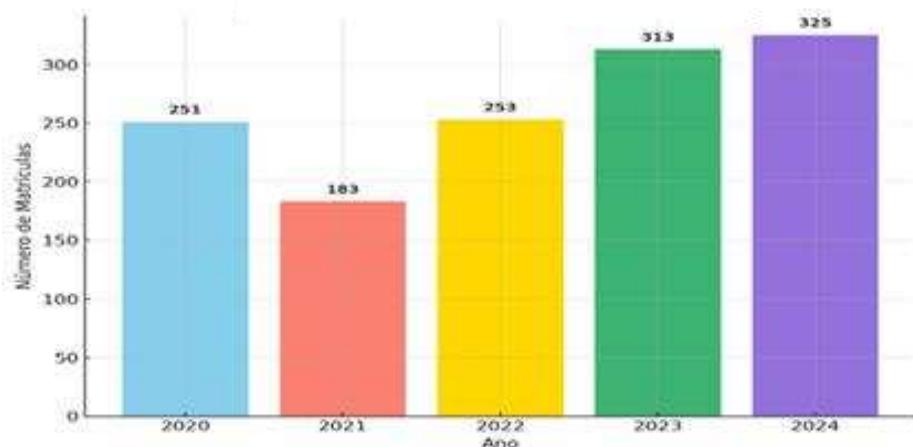
todo o país, especialmente a modalidade da EJA, cuja população-alvo vive em situação de vulnerabilidade socioeducacional.

Os dados do Observatório da Educação Brasileira (2023) reforçam esse cenário, apontando que a EJA foi a modalidade mais impactada pela pandemia no Nordeste, com uma redução média de 31,2% nas matrículas entre 2020 e 2021. Essa realidade evidencia a fragilidade da modalidade diante de crises sanitárias e sociais, destacando a necessidade de políticas específicas para sua proteção e fortalecimento.

Apesar dessas dificuldades, o crescimento das matrículas após o período crítico demonstra a importância do CEJAQUI na ampliação do acesso à educação para jovens e adultos em Aquiraz. A instituição cumpre um papel essencial na oferta de oportunidades educacionais e no enfrentamento dos obstáculos que dificultam a continuidade dos estudos dessa população.

Assim, o CEJAQUI se posiciona como um agente fundamental para a promoção da inclusão educacional e social, reafirmando seu compromisso com uma educação de qualidade, democrática e adaptada às necessidades dos seus estudantes, contribuindo para a construção de trajetórias de vida mais dignas e emancipadoras.

Gráfico 6 – Matrícula final (MF) – CEJAQUI (2020 – 2024)



Fonte: Dados Interno do CEJAQUI (Gráfico elaborado pelo Autor)

O Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI) adota o modelo de ensino semipresencial como estratégia central para atender às especificidades do público da EJA. Priorizando a flexibilidade e a personalização do aprendizado, o CEJAQUI busca responder às múltiplas demandas de sujeitos que, em sua maioria, enfrentam desafios cotidianos relacionados ao trabalho, à família e à mobilidade urbana.

A proposta pedagógica do Centro se concretiza por meio de orientações individualizadas, estímulo ao estudo autônomo e avaliações estruturadas por áreas do conhecimento, configurando-se como uma política educacional de caráter compensatório e inclusivo. Essa abordagem evidencia o compromisso da instituição com a democratização do acesso à educação e a permanência dos estudantes, reconhecendo suas trajetórias singulares, muitas vezes marcadas por interrupções escolares e exclusão histórica.

Assim, o CEJAQUI representa uma resposta concreta aos desafios da evasão e do abandono escolar, ao oferecer uma organização curricular mais adaptada à realidade dos jovens, adultos e idosos que buscam, por meio da EJA, reescrever suas histórias educacionais. Ao alinhar princípios pedagógicos com diretrizes de políticas públicas voltadas à equidade, a escola reafirma seu papel como espaço de acolhimento, pertencimento e transformação social.

No quadro 16, a seguir, são apresentados os dados gerais do CEJAQUI referentes aos indicadores educacionais da instituição no período de 2020 a 2024, possibilitando uma análise aprofundada sobre seu desempenho e impacto na comunidade atendida.

Quadro 16 – Dados gerais dos indicadores CEJAQUI 2020 – 2024

| ESPECIFICAÇÃO DAS INFORMAÇÕES | ENSINO FUNDAMENTAL | | | | |
|-------------------------------|--------------------|------|------|------|------|
| | CEJAQUI | | | | |
| | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
| Matrícula Final (MF) | 251 | 183 | 253 | 313 | 325 |
| Matrícula Inicial (MI) | 248 | 170 | 204 | 280 | 303 |
| Transferências Recebidas (TR) | 03 | 13 | 49 | 30 | 22 |
| Transferências Expedidas (TE) | 02 | 01 | 03 | 01 | 05 |
| Deixou de frequentar | - | 02 | 05 | 11 | 29 |
| Aprovações | 130 | 94 | 100 | 123 | 118 |
| Aprovações e concluintes | 102 | 57 | 59 | 77 | 67 |
| Falecido | - | - | - | 01 | 01 |
| Curso em andamento | 119 | 86 | 145 | 174 | 172 |
| Total de alunos matriculados: | 251 | 183 | 253 | 313 | 325 |

Fonte: Dados internos do CEJAQUI (Quadro adaptado pelo Autor)

Os dados indicam uma trajetória de crescimento ao longo do período analisado, evidenciando que a relação entre matrículas iniciais (MI) e finais (MF) aponta para um

aumento na retenção e adesão dos estudantes ao longo dos anos. Essa evolução demonstra a efetividade das estratégias adotadas pelo CEJAQUI para manter seus alunos na escola.

De acordo com Almeida (2024), o CEJAQUI incorpora em sua atual conjuntura uma natureza reparadora, entendendo que não basta apenas matricular jovens e adultos, mas sim organizar um modelo educacional que promova situações pedagógicas satisfatórias e que atendam às necessidades específicas de aprendizagem de forma individualizada e personalizada.

Em seguida, será realizada uma análise crítica da gestão, da coordenação pedagógica e do corpo docente do CEJAQUI, com foco nos mecanismos de coordenação, na formação continuada dos profissionais e nas práticas educacionais adotadas para enfrentar a evasão e o abandono escolar, buscando fortalecer a permanência dos estudantes e a qualidade do ensino.

4.2 Gestão e docência no CEJAQUI: uma análise crítica sobre a formação e as ações de enfrentamento à evasão e o abandono escolar

Conforme discutido nesta pesquisa, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como uma importante resposta institucional para a redução das lacunas educacionais e sociais no Brasil. Essa modalidade visa promover a inclusão de grupos historicamente excluídos, como jovens e adultos que, por diferentes motivos, não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade regular.

A trajetória da EJA está profundamente vinculada a processos de exclusão e negação de direitos, refletindo a história do povo brasileiro e uma conjuntura social que ainda persiste. Tradicionalmente, a educação foi privilégio das elites, marginalizando negros, pessoas em situação de pobreza, indivíduos com deficiência e outros grupos socialmente invisibilizados, sistematicamente excluídos da escolarização (Vasques, Anjos e Souza, 2019).

As políticas públicas voltadas para a EJA são relativamente recentes e surgiram a partir de campanhas de alfabetização e projetos caracterizados pela provisoriaidade, fragmentação e descontinuidade, ao longo de cerca de 50 anos de lutas (Lima, 2017). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000) reconhecem que a exclusão social no país é agravada pela defasagem educacional, que limita a participação plena na cidadania e a integração ao mercado de trabalho, negando direitos fundamentais.

Essas diretrizes enfatizam que a redução dessa exclusão não pode ocorrer por ações emergenciais, mas sim por iniciativas sistemáticas e continuadas, que promovam a

integralidade dos sujeitos e sua plena inserção social (Vasques, Anjos e Souza, 2019), nesse contexto, a EJA desempenha papel fundamental na promoção da equidade educacional, oferecendo currículos flexíveis que atendem às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para a inclusão social e a construção de uma sociedade mais justa.

A qualificação dos profissionais da EJA é essencial para garantir um ensino de qualidade, capaz de responder às demandas desse público heterogêneo, cujas trajetórias são marcadas por experiências de vida diversas e desafios socioeconômicos Arroyo, (2017). Contudo, a formação docente no Brasil é insuficiente para essa modalidade, tanto na formação inicial quanto na continuada, comprometendo a eficácia das práticas pedagógicas.

A formação inicial ainda privilegia a educação regular para crianças e adolescentes, abordando superficialmente a EJA, o que gera insegurança e dificuldades na adoção de metodologias eficazes Gadotti, (2011). A ausência de políticas sistemáticas de formação continuada agrava esse cenário, limitando o uso de metodologias ativas, inter/transdisciplinares e contextualizadas, o que pode aumentar o desinteresse e a evasão escolar Paiva, (1987).

A educação de jovens e adultos deve ser um processo dialógico, onde o professor atua como mediador, reconhecendo os estudantes como sujeitos do conhecimento, estimulando autonomia e pensamento crítico (Freire, 1996). Para isso, é fundamental fortalecer políticas públicas de formação e valorização docente, promovendo espaços de reflexão e troca de experiências, Di Pierro, (2000).

Em acréscimo, a valorização profissional dos docentes da EJA, que frequentemente enfrentam condições precárias, baixa remuneração e instabilidade, é crucial. Planos de carreira diferenciados, incentivos para especialização e melhores condições de trabalho são medidas necessárias para assegurar a qualidade do ensino e a permanência dos professores na modalidade.

Investir na formação docente da EJA é, portanto, uma necessidade educacional e um compromisso com o direito à educação de jovens e adultos. Uma formação sólida e contínua pode elevar a qualidade do ensino, reduzir a evasão e contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Neste contexto, esta pesquisa também teve como objetivo analisar o perfil e a formação dos profissionais do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), por meio de questionário aplicado à equipe gestora e ao corpo docente. Importa destacar que o foco não é avaliar competências individuais nem emitir juízos de valor, mas sim adotar uma perspectiva ético-crítica e construtiva, fundamentada no conhecimento

aprofundado da realidade do CEJAQUI, com vistas ao aprimoramento das práticas educativas na EJA.

Assim, busca-se oferecer subsídios que fortaleçam a ação pedagógica e orientem políticas públicas mais efetivas, promovendo reflexões que identifiquem os elementos que influenciam o estudo. Para isso, as duas primeiras questões do instrumento foram elaboradas para aprofundar a compreensão desses aspectos, com relatos iniciais da diretora e da coordenadora pedagógica que inauguram a análise interpretativa dos dados coletados.

Tenho licenciatura plena em matemática e física e pós-graduação em gestão escolar. (Diretora Ely).

Tenho Especialização em psicopedagogia Clínica e Institucional, Licenciatura em Pedagogia e curso de formação continuada no Pro jovem. (Coordenadora Pedagógica Ruth).

Com base na análise das respostas obtidas, fica evidenciada a ausência de formação específica em Educação de Jovens e Adultos (EJA) por parte da diretora da instituição. Esse fator pode impactar diretamente a gestão escolar, considerando a necessidade de conhecimentos específicos sobre as particularidades dessa modalidade de ensino, tais como metodologias pedagógicas diferenciadas, políticas educacionais voltadas ao público da EJA e estratégias de permanência e êxito dos estudantes.

No que se refere à coordenadora pedagógica, verificou-se que a mesma participou de um curso de formação continuada no âmbito do Programa do Governo Federal Projovem; no entanto, essa formação, por si só, não é suficiente para garantir a qualificação necessária ao exercício da função de coordenação pedagógica em uma instituição que atua com a modalidade EJA.

A coordenação pedagógica demanda uma formação mais abrangente e aprofundada, que contemple aspectos como gestão do currículo, formação docente, acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às especificidades dos estudantes jovens e adultos.

Dessa forma, observa-se que tanto a diretora quanto a coordenadora pedagógica apresentam lacunas formativas no que diz respeito à qualificação para atuação no CEJAQUI. Esse cenário reforça a necessidade de políticas institucionais que incentivem e viabilizem a formação continuada dos gestores e coordenadores pedagógicos, com vistas à qualificação do trabalho educativo e à promoção de um ensino mais adequado às necessidades do público da Educação de Jovens e Adultos.

No contexto específico da atuação da coordenadora pedagógica, e em consonância com as diretrizes apontadas por Franco (2016), sua principal responsabilidade consiste em colaborar com os docentes, coordenando suas atividades e organizando processos de formação continuada.

Assim, observa-se uma discrepância entre a concepção teórica e a prática cotidiana, uma vez que a própria coordenadora não possui formação especializada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa lacuna evidencia um desafio significativo na gestão pedagógica do CEJAQUI, uma vez que a formação específica para a EJA é essencial para compreender as particularidades do público atendido e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes.

A ausência de formação especializada em EJA por parte da diretora e da coordenadora pedagógica levanta questionamentos acerca da efetividade de suas atividades na modalidade, pois a falta de qualificação específica suscita dúvidas sobre a capacidade da coordenadora pedagógica em oferecer suporte adequado aos docentes da EJA, uma modalidade com características e demandas singulares.

Nesse contexto, emergem indagações sobre as abordagens, temáticas e fundamentos que embasam o planejamento de formações continuadas e a condução de discussões pedagógicas, visando auxiliar os professores na reflexão sobre suas práticas.

Tais questionamentos se tornam ainda mais relevantes diante da necessidade de um olhar crítico e especializado para a Educação de Jovens e Adultos, considerando as particularidades desse público e as demandas específicas da modalidade.

Os docentes entrevistados foram questionados sobre sua formação inicial, bem como sobre a realização de cursos de pós-graduação e formação continuada. As respostas obtidas forneceram um panorama da qualificação acadêmica e profissional dos participantes, permitindo uma análise mais aprofundada sobre a relação entre a formação docente e os desafios enfrentados no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A professora Ana respondeu que:

Possuo formação inicial em pedagogia, pós-graduação em gestão, arte e educação, psicopedagogia institucional e clínica, atividade física e saúde. (Professora Ana).

Com base na resposta da professora Ana, pode-se verificar que ela apresenta um perfil multidisciplinar e alinhado com diversas áreas da educação. No entanto, sua resposta não evidencia preparo específico para a Educação de Jovens e Adultos, o que reforça a

necessidade de formações continuadas mais direcionadas para essa modalidade de ensino. A professora Bia respondeu que:

Possui Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em matemática e física, pós-graduação em planejamento e gestão escolar. (Professora, Bia).

A professora Bia apresenta uma formação diversificada e compatível com as demandas do CEJAQUI, especialmente pelo conhecimento em Matemática e Física, disciplinas essenciais para a conclusão da Educação Básica. Além disso, sua especialização em planejamento e gestão escolar indica um olhar voltado para a organização da instituição e o desenvolvimento de estratégias educacionais.

Entretanto, não há indicações de formação específica para a EJA, o que pode limitar sua compreensão das particularidades desse público, como a necessidade de metodologias diferenciadas e a adaptação curricular para estudantes com histórico de evasão e trajetórias escolares interrompidas. Já a professora Charlene afirmou, dizendo que:

Possui formação em: Pedagogia com habilitação em biologia e química, pós-graduação em administração escolar. (Professora Charlene).

A professora Charlene apresenta uma formação acadêmica diversificada, com conhecimentos que podem contribuir para a qualidade do ensino no CEJAQUI, especialmente na área de Ciências. Sua especialização em Administração Escolar indica uma visão institucional da educação, o que pode favorecer a formulação de estratégias para melhorar a permanência dos alunos na instituição.

No entanto, assim como as professoras Ana e Bia, Charlene não possui formação específica para a Educação de Jovens e Adultos, o que pode limitar sua compreensão das particularidades desse público e das metodologias mais adequadas para seu ensino.

Em contrapartida, a professora Dalva declarou possuir formação em Letras, Pedagogia e especialização em EJA. Esse perfil profissional está alinhado às demandas da modalidade, indicando domínio sobre metodologias adaptadas e estratégias específicas para enfrentar desafios como a evasão escolar, promovendo um ensino mais contextualizado e eficiente.

Diferentemente das outras docentes, Dalva destaca-se pelo conhecimento específico da EJA, o que sugere um compromisso maior com essa modalidade e pode

contribuir para um ensino mais inclusivo, considerando as particularidades dos estudantes do CEJAQUI.

A seguir, será realizada uma análise da formação dos docentes entrevistados com base no referencial teórico da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Esse procedimento possibilitará uma compreensão mais aprofundada da qualificação dos professores e sua relação com os desafios da Educação de Jovens e Adultos, enfatizando a importância da formação docente para garantir a permanência e o sucesso dos alunos no CEJAQUI.

Quadro 17 – Graduações e a pós-graduações dos(as) docentes - CEJAQUI

| Professor(a) | Graduação | Pós-graduação |
|-----------------------|---|---|
| Professor(a) Ana | Pedagogia | Gestão, Arte e Educação, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Atividade Física e Saúde |
| Professor(a) Bia | Pedagogia, matemática e física. | Planejamento e Gestão escolar |
| Professor(a) Charlene | Pedagogia com habilitação em Biologia e Química | Administração Escolar |
| Professor(a) Dalva | Letras, Pedagogia | Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) |

Fonte: PPP – CEJAQUI (Quadro elaborado pelo Autor)

A relevância da formação docente para a permanência e o sucesso dos alunos na EJA é inegável. A ausência de formação específica observada na maioria das docentes indica a necessidade urgente de investimentos em capacitação continuada, que aprimorem as práticas pedagógicas e contribuam para a redução da evasão, além de promover um melhor aprendizado dos estudantes.

Em síntese, a análise evidencia que, embora as professoras do CEJAQUI possuam um perfil acadêmico qualificado e diversificado, a lacuna na formação específica para a EJA configura um desafio significativo. A especialização da professora Dalva destaca-se como um diferencial, evidenciando a importância da formação direcionada para o atendimento adequado às necessidades desse público.

Quanto à gestão da evasão escolar, as respostas dos participantes quanto aos momentos de discussão e à existência de espaços sistematizados para reflexão sobre o tema revelam certa carência de clareza acerca das funções desempenhadas por gestores, coordenadores e professores. Essa falta de especificidade suscita dúvidas sobre a efetividade da gestão e a organização de espaços de diálogo para enfrentar a evasão no CEJAQUI.

A diretora Ely afirmou que a evasão é pauta nos encontros pedagógicos e no planejamento individual dos professores, enquanto a coordenadora pedagógica Ruth

confirmou que o tema é tratado nesses encontros e planejamentos direcionados. Essas falas indicam uma tentativa de enfrentar o problema, mas sua efetividade é questionável, especialmente porque os encontros pedagógicos ocorrem apenas uma vez ao ano no município de Aquiraz, e a utilização do tempo de planejamento pode sobrecarregar os docentes e comprometer outras atividades pedagógicas essenciais.

Ao ser questionada sobre as contribuições do CEJAQUI no combate à evasão e abandono escolar, bem como sobre as ações de monitoramento dos alunos em situação de risco, a diretora Ely respondeu que:

A orientação do grupo gestor para os professores, nos encontros pedagógicos e planejamento individual dos professores é para a realização de ligações para os alunos faltosos, mensagens via WhatsApp, ofício para a secretaria de educação e Conselho Tutelar. (Diretora Ely.)

A resposta da diretora indica que a gestão orienta os professores, durante os encontros pedagógicos e no planejamento individual, a adotarem medidas para contatar os alunos faltosos, como ligações telefônicas, mensagens via WhatsApp e notificações formais à Secretaria de Educação e ao Conselho Tutelar. Essa abordagem demonstra uma preocupação institucional com a evasão escolar e sugere um esforço para envolver diferentes atores no enfrentamento do problema.

No entanto, uma análise crítica dessa resposta revela limitações e desafios na implementação dessas estratégias. Em primeiro lugar, a ação parece ser predominantemente reativa, ocorrendo após a ausência do aluno, enquanto estudos indicam que estratégias preventivas, com acompanhamento contínuo e fortalecimento dos vínculos entre escola, alunos e famílias, são mais eficazes (Paro, 2018; Abramovay & Castro, 2019). A ausência de ações preventivas sugere que a instituição prioriza medidas paliativas em detrimento de uma prevenção estruturada.

Outro ponto importante refere-se à efetividade dos meios de contato utilizados. Embora ligações telefônicas e mensagens via WhatsApp sejam acessíveis, muitos estudantes da EJA enfrentam dificuldades socioeconômicas, trocam frequentemente de números ou têm acesso limitado à internet e dispositivos móveis. Além disso, não há dados sobre a taxa de resposta ou o impacto real dessas ações na diminuição da evasão, o que dificulta a avaliação da efetividade das práticas adotadas (Luck, 2018).

A menção ao encaminhamento de ofícios à Secretaria de Educação e ao Conselho Tutelar indica mobilização de órgãos externos para casos mais críticos. Entretanto, não está

claro qual critério é utilizado para esse acionamento nem quais são os desdobramentos dessas notificações. A literatura aponta que a intersetorialidade entre escola, assistência social e outras instituições é essencial para o sucesso das políticas de permanência escolar, desde que existam fluxos bem definidos para encaminhamento e acompanhamento dos casos (Oliveira & Araújo, 2020).

Portanto, a resposta da diretora evidencia o esforço da gestão para mitigar a evasão escolar, mas ressalta a necessidade de maior sistematização e monitoramento das estratégias adotadas. Para fortalecer as políticas de permanência, seria recomendável implementar ações preventivas, aprimorar o acompanhamento individualizado e estabelecer indicadores que possibilitem avaliar os resultados. Além disso, a articulação com a Secretaria de Educação e o Conselho Tutelar deve ser detalhada para garantir um fluxo eficaz de encaminhamentos.

Quanto aos docentes, a professora Ana afirmou que a gestão, junto aos colaboradores, busca contato com as famílias e promove momentos reflexivos para a estratégia de Busca Ativa. Sua fala indica empenho da gestão em estabelecer diálogo com as famílias e fomentar reflexões, mas carece de detalhamento sobre os mecanismos utilizados, frequência dos encontros e impacto dessas ações na retenção dos alunos. Também não há menção a registros formais ou a uma articulação estruturada, o que reforça a necessidade de aprofundamento na sistematização dessas práticas.

A professora Bia destacou que a Busca Ativa tem sido um instrumento poderoso para reintegrar alunos, com monitoramento por meio de ligações telefônicas. Contudo, sua resposta carece de dados concretos que comprovem a eficácia, como índices de sucesso, número de reintegrações ou impacto na evasão. Além disso, a ação parece pontual, sem protocolo formal ou registros sistemáticos, o que evidencia a necessidade de uma análise mais rigorosa da efetividade e da inserção dessas práticas em um planejamento estruturado de combate à evasão.

A professora Charlene acrescentou que a evasão é discutida sistematicamente na unidade, e que existe um sistema de Busca Ativa conduzido pela gestão. Ainda assim, sua afirmação é vaga, pois não detalha metodologias, atores envolvidos, resultados ou formalização da estratégia, limitando a avaliação da efetividade e da integração dessa ação com outras iniciativas institucionais no CEJAQUI.

A professora Dalva – argumentou que:

Sim, a gestão, funcionários e professores procuram comunicar-se com as famílias e até com os próprios alunos através da busca ativa. Há também momentos de reflexão no planejamento e semana pedagógica. (Professora Dalva).

A resposta da professora Dalva destaca o envolvimento da gestão, dos funcionários e dos professores na comunicação com as famílias e alunos por meio da estratégia de Busca Ativa. Também menciona que momentos de reflexão sobre o tema ocorrem durante o planejamento e na semana pedagógica. Contudo, a fala não detalha como essa comunicação é realizada, se há monitoramento estruturado ou registros das tentativas e resultados obtidos. Além disso, não informa a frequência e profundidade dessas reflexões, nem se elas resultam em ações concretas para mitigar a evasão. Assim, evidencia-se a existência de iniciativas, mas sem evidências claras que permitam avaliar sua efetividade e sistematização no enfrentamento do abandono escolar.

As respostas dos professores indicam que a evasão e o abandono escolar são temas presentes nas discussões pedagógicas e práticas institucionais do CEJAQUI. No entanto, a análise crítica revela fragilidades na sistematização e acompanhamento das estratégias. Embora mencionem a Busca Ativa, a articulação entre gestão, professores e funcionários e a promoção de reflexões nos encontros pedagógicos, faltam elementos concretos para avaliar a efetividade dessas ações. Observa-se ausência de detalhes sobre a operacionalização da Busca Ativa, critérios para identificar alunos em risco, metodologia para contato com famílias e monitoramento formalizado dessas ações.

A literatura sobre combate à evasão escolar destaca que estratégias eficazes exigem planejamento estruturado, acompanhamento contínuo e registro sistemático das ações (Luck, 2018; Oliveira & Araújo, 2020). A falta de clareza sobre a efetividade das medidas adotadas indica a necessidade de aprimoramento na implementação dessas iniciativas. Outro ponto relevante é a menção a momentos de reflexão durante os planejamentos docentes e a semana pedagógica, mas sem indícios de que resultem em encaminhamentos concretos para estratégias eficazes. Estudos indicam que discussões isoladas não são suficientes; é essencial que gerem ações estruturadas e monitoráveis (Saviani, 2019).

Dessa forma, conclui-se que, apesar do reconhecimento da importância do enfrentamento da evasão e abandono escolar no CEJAQUI, as ações carecem de maior sistematização e acompanhamento. Para um combate mais efetivo, seria fundamental adotar instrumentos formais de monitoramento, como registros sistemáticos das tentativas de contato, análise dos perfis dos alunos que abandonam os estudos e implementação de

estratégias preventivas baseadas em evidências. Além disso, a articulação entre os atores envolvidos deve ser fortalecida para que as discussões pedagógicas se traduzam em intervenções concretas e planejadas.

Ao serem questionados sobre sua concepção da EJA e sua função social, gestores e professores apresentaram reflexões diversas. A diretora Ely definiu a EJA como uma modalidade de ensino que visa proporcionar educação e capacitação a pessoas que não concluíram a educação básica na idade certa. Embora essa definição esteja alinhada às diretrizes nacionais (Brasil, 2000), ela é restrita e não contempla a complexidade da modalidade. A literatura destaca que a EJA vai além da escolarização tardia, assumindo papel fundamental na garantia do direito à educação ao longo da vida e na promoção da cidadania, especialmente para populações marginalizadas (Freire, 1987; Arroyo, 2017).

Além disso, a noção de “capacitação” na fala da diretora sugere uma perspectiva instrumental, associada à qualificação para o mercado de trabalho. Embora a inserção profissional seja uma função da EJA, não deve ser seu único propósito. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e princípios da educação popular reforçam que a EJA deve oferecer formação integral, promovendo desenvolvimento acadêmico, profissional e fortalecimento crítico e social dos educandos (Brasil, 2018). Portanto, apesar da resposta da diretora ser correta em essência, carece de uma abordagem mais ampla e contextualizada, considerando a EJA como direito humano fundamental, instrumento de empoderamento social e política pública voltada à equidade educacional.

A coordenadora pedagógica Ruth definiu a EJA como modalidade que visa dar acesso à educação para quem não teve ensino fundamental ou médio na idade certa. A definição está correta, mas limitada, pois não explora toda a amplitude da EJA enquanto política pública de garantia de direitos educacionais.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000), essa modalidade não se restringe ao acesso tardio, mas atende às especificidades dos sujeitos da EJA, promovendo ensino contextualizado e articulado às realidades sociais, culturais e econômicas dos estudantes (Arroyo, 2017). A fala enfatiza a questão etária como critério central, sem considerar sua função sociopolítica e emancipatória. Autores como Freire (1987) ressaltam que a EJA é espaço de construção do conhecimento baseado na valorização dos saberes prévios e na promoção da cidadania.

Por fim, a resposta da coordenadora não menciona as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA, como condições socioeconômicas adversas, jornadas de trabalho extensas e desafios para conciliar estudo, vida profissional e familiar (Oliveira & Araújo,

2020). Para uma concepção mais abrangente e alinhada às políticas educacionais, seria fundamental incluir elementos como equidade, formação integral e valorização da experiência dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Quando indagada sobre a mesma questão, a professora Ana respondeu que:

A EJA é uma poderosa ferramenta para quebrar barreiras permitindo que independentemente da idade, alunos voltem aos estudos, adquiram novos conhecimentos e melhorem suas condições de vida. (Professora Ana).

A resposta da professora Ana apresenta uma visão positiva e motivadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ressaltando seu potencial transformador na vida dos educandos. Ela enfatiza a superação de barreiras e destaca que a EJA possibilita não apenas a continuidade dos estudos, mas também a ampliação do conhecimento e a melhoria das condições de vida dos estudantes. Essa perspectiva está alinhada ao caráter inclusivo e emancipatório da EJA, conforme documentos normativos e literatura acadêmica (Brasil, 2000; Freire, 1987).

No entanto, embora a docente reconheça o impacto positivo da EJA, sua fala não aprofunda as especificidades dessa modalidade nem os desafios estruturais enfrentados pelos estudantes. Estudos apontam que muitos alunos da EJA lidam com a necessidade de conciliar trabalho e estudo, dificuldades socioeconômicas e trajetórias escolares marcadas por fracasso e desmotivação (Arroyo, 2017; Oliveira & Araújo, 2020). Dessa forma, seria importante que a resposta destacasse também esses obstáculos, essenciais para que o potencial transformador da EJA se concretize.

Sob esse viés, a afirmação de que a EJA permite a aquisição de novos conhecimentos e a melhoria das condições de vida é válida, mas poderia ser complementada por uma reflexão acerca da necessidade de políticas públicas que garantam a permanência e o sucesso escolar dos estudantes. A mera oferta da EJA não assegura, por si só, a superação das desigualdades educacionais; é fundamental que existam estratégias pedagógicas, currículos contextualizados e suporte adequado para que a aprendizagem seja efetiva e significativa (Soares, 2002).

Assim, a resposta da professora Ana expressa uma visão otimista e alinhada ao princípio da educação como direito, mas poderia ser enriquecida ao incorporar uma análise crítica sobre os desafios estruturais da EJA e a necessidade de políticas públicas que favoreçam a permanência e a conclusão dos estudos dos educandos.

Já a professora Bia explicou que:

A EJA é o segmento que repara o vazio deixado pelo segmento regular. Dar acesso e permite ao exercício da cidadania. (Professora Bia).

A resposta da professora Bia apresenta uma visão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um mecanismo de compensação para aqueles que não concluíram a educação regular na idade apropriada. Embora essa perspectiva esteja presente em algumas abordagens sobre a EJA, a concepção expressa na resposta é limitada e pode reforçar a 117déia de que essa modalidade de ensino existe apenas para suprir lacunas deixadas pelo sistema educacional regular.

Ponderou que a EJA não deve ser compreendida apenas como uma “reparação” ou um modelo compensatório, mas como um direito fundamental garantido pela Constituição Federal e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade (BRASIL, 2000). Segundo Arroyo (2017), essa visão reducionista pode levar à marginalização da EJA dentro do sistema educacional, tratando-a como uma alternativa secundária e não como uma política pública estruturante para a inclusão educacional.

Por outro lado, a afirmação de que a EJA possibilita o exercício da cidadania está alinhada a concepções mais amplas sobre a educação como um direito humano e um meio de emancipação social Freire, (1987). A formação oferecida pela EJA não se limita ao acesso ao conhecimento formal, mas também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia dos educandos e da participação ativa na sociedade (Soares, 2002).

No entanto, a concretização desse papel exige um conjunto de políticas públicas voltadas para a permanência e o sucesso escolar dos estudantes, o que não é abordado na fala analisada.

Dessa forma, a resposta da professora Bia apresenta uma concepção válida, mas parcial, sobre a EJA. Para uma visão mais abrangente e alinhada às diretrizes educacionais, seria necessário superar a noção de ensino compensatório e enfatizar a EJA como uma modalidade que valoriza as experiências dos estudantes e contribui para a construção de um projeto de vida e cidadania ativa. A professora Charlene respondeu que a EJA:

É uma modalidade necessária para oportunizar, jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos nos anos iniciais ou adolescência a darem continuidade aos estudos. (Professora Charlene).

A resposta da professora Charlene reconhece a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao destacar seu papel em oferecer oportunidades educacionais para

aqueles que não tiveram acesso à escolarização na infância ou adolescência. Essa visão está alinhada ao caráter inclusivo da EJA e ao direito à educação garantido pela Constituição Federal e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade (Brasil, 2000).

No entanto, a resposta limita-se a mencionar apenas a continuidade dos estudos, sem aprofundar as múltiplas dimensões da EJA. A literatura ressalta que essa modalidade vai além da escolarização tardia, sendo um espaço de formação integral que valoriza os saberes prévios dos educandos e promove o desenvolvimento de competências para a vida, o trabalho e a cidadania (Arroyo, 2017; Freire, 1987).

Nessa conjuntura, a fala não aborda os desafios estruturais que dificultam a permanência e o aprendizado dos estudantes da EJA, como a necessidade de conciliar trabalho, família e estudo, a descontinuidade de políticas específicas e a falta de metodologias pedagógicas adaptadas à realidade desses educandos (Oliveira & Araújo, 2020). A superação desses obstáculos exige estratégias pedagógicas contextualizadas e políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar.

Portanto, embora a resposta da professora Charlene esteja correta ao destacar a EJA como uma ferramenta de inclusão educacional, seria fundamental ampliá-la para reconhecer a EJA como um direito humano essencial e um instrumento de formação integral e empoderamento social, cuja atuação vai muito além da simples continuidade dos estudos.

A EJA é uma modalidade de estudo importantíssima porque proporciona aos jovens, adultos e adolescentes condições de aprimorar seus conhecimentos e ingressar no mercado de trabalho (Professora Dalva).

A resposta da professora Dalva ressalta a relevância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao enfatizar sua função de proporcionar aprimoramento do conhecimento e acesso ao mercado de trabalho. Essa perspectiva está alinhada a um dos principais objetivos da EJA, que é ampliar as oportunidades educacionais e profissionais para aqueles que não concluíram a educação básica na idade regular (Brasil, 2000). Entretanto, a fala apresenta uma visão instrumental da EJA, focada principalmente na capacitação para o trabalho, sem abordar sua dimensão cidadã e emancipatória.

Apesar de a formação para o mundo do trabalho ser um aspecto importante, a EJA não deve ser reduzida a uma preparação meramente técnica ou voltada exclusivamente para a inserção no mercado. Segundo Arroyo (2017), a EJA deve ser compreendida como um espaço de reconhecimento das trajetórias de vida dos estudantes, promovendo não apenas qualificação profissional, mas também desenvolvimento social, cultural e político. Além

disso, a resposta não menciona os desafios que dificultam a efetiva integração dos egressos da EJA no mercado de trabalho, como a informalidade, exigência de qualificações adicionais e persistência das desigualdades educacionais (Oliveira & Araújo, 2020).

Para que a EJA cumpra sua função social de forma ampla, é necessário que as políticas educacionais incluam não apenas o acesso e a permanência na escola, mas também articulações com programas de qualificação profissional, políticas de empregabilidade e formação continuada. Dessa forma, a modalidade pode contribuir de maneira mais efetiva para a inserção digna dos estudantes no mercado de trabalho e para a melhoria de suas condições de vida.

Dessa forma, embora a resposta da professora Dalva reconheça a importância da EJA, ela poderia ser aprofundada para incluir uma visão mais abrangente, que considere a educação não apenas como meio de inserção no mercado de trabalho, mas como um direito humano fundamental e um instrumento de transformação social e política. Essa ampliação de perspectiva é essencial para fortalecer o papel emancipatório e integrador da Educação de Jovens e Adultos.

4.3 O contexto social dos alunos do CEJAQUI: desafios, realidades e impactos na trajetória educacional

Dando continuidade ao percurso investigativo, esta etapa da análise concentra-se no tratamento dos dados coletados por meio dos questionários aplicados aos discentes, com o intuito de compreender os fatores que interferem na permanência escolar, bem como as motivações, desafios e expectativas que moldam suas trajetórias educacionais.

Busca-se, assim, conferir centralidade às experiências e percepções dos próprios estudantes, reconhecendo nelas elementos fundamentais para a análise crítica do fenômeno da evasão e do abandono escolar no âmbito do CEJAQUI.

Para tanto, os gráficos apresentados a seguir sistematizam os principais achados da pesquisa empírica, sintetizando as respostas dos participantes de forma clara e acessível. As representações visuais cumprem papel estratégico ao facilitar a leitura e interpretação dos dados, permitindo identificar padrões, tendências e especificidades que contribuem para a compreensão das múltiplas dimensões que envolvem a vivência escolar dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, a apresentação gráfica dos resultados reforça a importância da triangulação metodológica, ao articular dados quantitativos e qualitativos na construção de

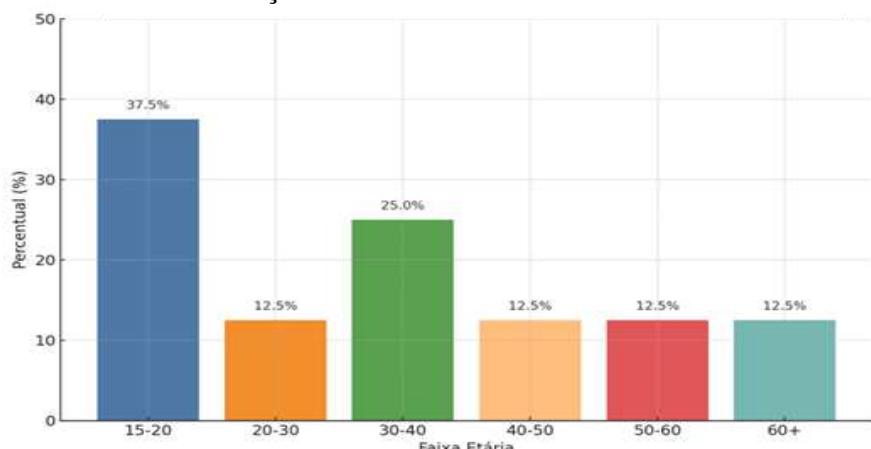
uma compreensão mais abrangente e aprofundada do fenômeno investigado. Trata-se, portanto, de uma etapa essencial para subsidiar a análise crítica e a elaboração de propostas que dialoguem com a realidade vivenciada pelos estudantes da EJA no município de Aquiraz.

O primeiro aspecto investigado por meio do questionário aplicado aos estudantes do CEJAQUI referiu-se à idade. A escolha por iniciar a coleta de dados com essa variável teve como finalidade compreender o recorte geracional dos sujeitos da pesquisa e possibilitar a construção de um perfil etário dos discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa informação é estratégica para a análise da modalidade, pois revela não apenas a diversidade de idades presentes, mas também permite inferir elementos relacionados às trajetórias escolares interrompidas, motivações para o retorno aos estudos e demandas específicas de cada faixa etária.

Como assinala Di Pierro (2000), o público da EJA não constitui um grupo homogêneo, mas sim um conjunto de sujeitos com percursos diversos, cujas idades variam significativamente e estão associadas a distintas demandas educativas, culturais e socioeconômicas. Nesse contexto, a categorização etária dos entrevistados se configura como ponto de partida para a análise aprofundada das demais dimensões investigadas nesta pesquisa.

A observação da distribuição dos participantes por faixas de idade permite refletir sobre o grau de aderência da oferta educacional às necessidades específicas de jovens, adultos e idosos que compõem o universo da EJA. Os dados levantados a partir dessa variável contribuem para delinear com maior precisão o perfil dos estudantes da instituição, subsidiando interpretações que dialogam com os desafios da permanência, da aprendizagem e da construção de políticas públicas mais adequadas às especificidades etárias desse público.

Gráfico 7 – Distribuição etária dos alunos dos entrevistados



Fonte: Dados da Pesquisa de campo aplicada aos estudantes do CEJAQUI. 2025

A análise do gráfico 8, que apresenta a distribuição etária dos discentes entrevistados, revela importantes elementos para a compreensão do perfil dos sujeitos atendidos pelo CEJAQUI. Observa-se que a faixa etária predominante entre os respondentes é de 15 a 20 anos, representando 37,5% da amostra. Esse dado chama atenção ao indicar que uma parcela significativa dos estudantes da EJA está em idade próxima à da escolarização regular, o que pode refletir situações de atraso escolar precoce, abandono temporário ou experiências anteriores de fracasso escolar.

A segunda maior concentração está entre os estudantes com idades entre 30 e 40 anos, correspondendo a 25% do total. Essa presença reforça o caráter plural da EJA, que reúne sujeitos com trajetórias educacionais interrompidas em diferentes fases da vida. As demais faixas etárias (20 a 30, 40 a 50, 50 a 60 e acima de 60 anos) apresentaram distribuição equivalente, cada uma com 12,5% dos participantes, evidenciando a heterogeneidade geracional da turma pesquisada.

Do ponto de vista da análise de conteúdo, essa diversidade etária configura uma categoria temática relevante, relacionada à multiplicidade de temporalidades educativas (Arroyo, 2006). Nessa perspectiva, convivem jovens em situação de defasagem escolar com adultos que retornam aos estudos após longos períodos de afastamento. Essa pluralidade de perfis etários ressalta a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem as diferentes realidades e demandas dos estudantes, de modo a favorecer a permanência e o êxito dos diversos grupos presentes na EJA do CEJAQUI.

Tal heterogeneidade²⁵ impõe desafios à prática pedagógica e à gestão escolar, exigindo estratégias didáticas diferenciadas, currículo flexível e formação docente sensível às especificidades dos sujeitos da EJA. De fato, a presença expressiva de jovens na EJA pode indicar que essa modalidade tem sido, em certa medida, uma alternativa para estudantes que não conseguiram permanecer na escola regular. Tal fato reforça a necessidade de políticas públicas intersetoriais que atuem na prevenção da evasão escolar desde as séries iniciais e promovam a reintegração qualificada desses sujeitos ao sistema educacional.

A seguir, apresenta-se a análise da distribuição dos estudantes matriculados no CEJAQUI segundo o sexo, com o objetivo de identificar possíveis assimetrias de gênero no acesso à escolarização tardia e nas condições de permanência na Educação de Jovens e Adultos. Embora essa variável seja quantitativa, ela carrega implicações qualitativas

²⁵Conforme Arroyo (2005), a heterogeneidade é um traço constitutivo da EJA, refletindo a diversidade de trajetórias, experiências e identidades dos sujeitos que retornam à escola, o que exige abordagens pedagógicas plurais e inclusivas.

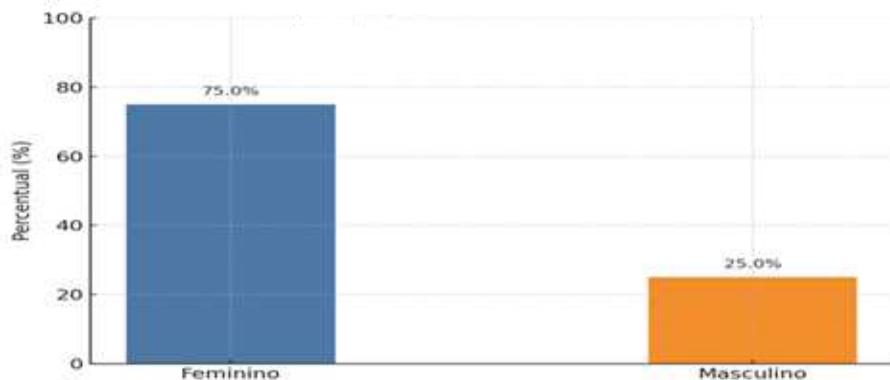
importantes, permitindo problematizar as formas pelas quais as desigualdades de gênero se expressam no contexto educacional, especialmente em modalidades voltadas a públicos historicamente vulnerabilizados.

Na EJA, a presença de homens e mulheres revela marcadores sociais distintos. As mulheres, por exemplo, enfrentam frequentemente jornadas duplas ou triplas — trabalho, cuidados domésticos e maternidade, que impactam diretamente sua permanência e regularidade na escola. Muitas adiam ou interrompem os estudos para atender às demandas familiares e só retornam quando enxergam na escolarização a possibilidade de reconfigurar seus papéis sociais e conquistar autonomia. Por outro lado, os homens, especialmente os mais jovens, costumam ser pressionados a priorizar o trabalho e a provisão material em detrimento da continuidade da formação escolar, o que contribui para o abandono precoce.

Como observa Sarti (2004), as desigualdades de gênero se manifestam de forma interseccional com outros marcadores sociais, como classe, raça e faixa etária, conformando trajetórias educacionais desiguais e distintas possibilidades de mobilidade social.

Assim, a análise da distribuição por sexo não apenas descreve um perfil demográfico, mas também permite refletir sobre as barreiras simbólicas e materiais que afetam homens e mulheres de maneira diferenciada na EJA. Compreender essas assimetrias é essencial para planejar ações pedagógicas e políticas públicas que reconheçam e enfrentem tais desigualdades, garantindo o direito à educação com equidade, respeito à diversidade e justiça social.

Gráfico 8 – Distribuição dos alunos por sexo



Fonte: Dados da Pesquisa de campo aplicada aos estudantes do CEJAQUI. 2025

A leitura do gráfico 8 revela que a maioria dos alunos entrevistados se identifica com o sexo feminino, representando 75% da amostra, enquanto apenas 25% se identificam como do sexo masculino. Essa predominância de mulheres na Educação de Jovens e Adultos

do CEJAQUI confirma uma tendência já observada em estudos sobre a modalidade, que apontam a maior presença feminina na EJA, especialmente entre aquelas que buscam retomar os estudos após períodos dedicados a funções sociais tradicionalmente atribuídas às mulheres, como o cuidado com filhos, a administração doméstica e o suporte familiar (Arroyo, 2006; UNESCO, 2020).

A partir da técnica de análise de conteúdo, a categoria temática “gênero e acesso à educação” expressa não apenas dados quantitativos, mas desigualdades de fundo estrutural. A busca pela escolarização, no caso das mulheres, está frequentemente associada à necessidade de melhorar as condições de vida, alcançar maior autonomia econômica e reconstruir trajetórias marcadas por interrupções vinculadas a papéis sociais que dificultam o acesso contínuo à educação formal.

Por outro lado, a baixa representatividade masculina (25%) pode indicar obstáculos específicos enfrentados pelos homens para o retorno à escolarização, tais como a inserção precoce e intensa no mercado de trabalho, a resistência cultural à retomada dos estudos em idade adulta ou mesmo a ausência de políticas públicas atrativas para esse público. Como ressalta Di Pierro (2005), a EJA ainda carece de estratégias específicas de gênero que considerem essas diferenças e promovam a equidade no acesso e na permanência.

Nesse sentido, os dados do gráfico reforçam a necessidade de políticas educacionais sensíveis às dinâmicas de gênero, capazes de estimular o retorno à escola tanto de mulheres quanto de homens, respeitando suas diferentes trajetórias, demandas e motivações. A EJA deve ser compreendida como um espaço de acolhimento e reinserção plural, que valorize a diversidade dos sujeitos que a constituem.

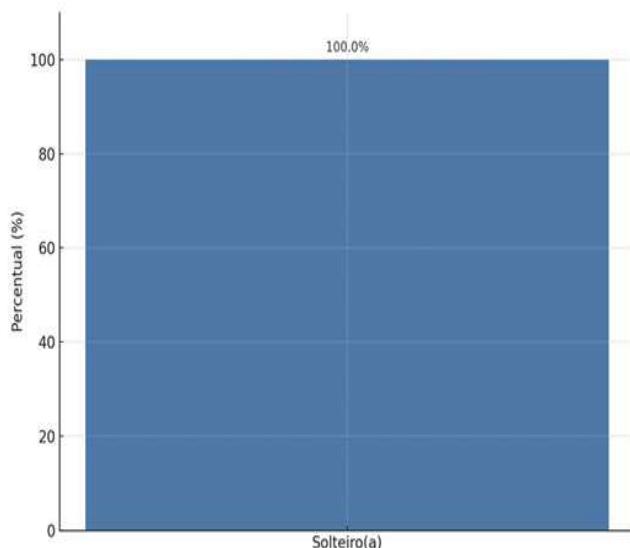
A seguir, será analisada a variável referente ao estado civil dos estudantes entrevistados, com o objetivo de compreender como as configurações afetivas, familiares e conjugais influenciam a trajetória educacional dos sujeitos atendidos pelo CEJAQUI. Essa dimensão é especialmente relevante no contexto da EJA, em que os estudantes acumulam múltiplas responsabilidades, como trabalho e cuidados familiares, impactando diretamente sua permanência e desempenho escolar.

Entender o estado civil dos estudantes permite captar aspectos relacionados ao suporte familiar, à autonomia ou à sobrecarga cotidiana desses indivíduos. Por exemplo, estudantes casados ou em união estável podem contar com apoio emocional e logístico, favorecendo sua permanência, mas também podem enfrentar conflitos domésticos e dificuldades para conciliar compromissos familiares e escolares.

Já os estudantes solteiros, divorciados ou viúvos podem apresentar outras

vulnerabilidades, como a ausência de rede de apoio ou a sobrecarga individual na criação dos filhos. Como destaca Arroyo (2006), os sujeitos da EJA não chegam à escola como “folhas em branco”, mas carregam suas histórias, afetos e compromissos, que moldam sua relação com o processo educativo. Portanto, a análise dessa variável revela a necessidade de ações institucionais que considerem essas dinâmicas sociais na construção de estratégias para a permanência dos estudantes.

Gráfico 9 – Estado civil dos entrevistados



Fonte: Dados da pesquisa de campo aplicada aos estudantes do CEJAQUI 2025

A análise do gráfico que aborda a situação conjugal dos estudantes entrevistados revela que 100% dos respondentes se declararam solteiros(as). Não foram registrados casos de participantes casados, separados, divorciados ou viúvos. Embora esse dado pareça uniforme, ele suscita reflexões importantes sobre o perfil social dos alunos da EJA e seus vínculos familiares. Sob a perspectiva da análise de conteúdo, esse resultado pode ser interpretado à luz da categoria temática “configurações familiares e escolarização”, que explora as possíveis implicações do estado civil na trajetória educacional dos sujeitos.

A predominância de estudantes solteiros pode ser explicada pelo perfil etário prevalente, especialmente na faixa de 15 a 20 anos, que concentra 37,5% da amostra. Essa faixa etária apresenta, por sua natureza, baixo índice de formalização de vínculos matrimoniais. Contudo, esse dado revela algo além da simples caracterização civil: evidencia um traço importante da configuração atual da EJA no CEJAQUI e das políticas educacionais que impactam a trajetória escolar desses jovens. A expressiva presença de adolescentes e

jovens indica que parte desse público, anteriormente atendido pela escola regular, foi direcionada precocemente à EJA, configurando uma “expulsão escolar” disfarçada.

A extinção progressiva do ensino noturno regular, aliada à ausência de políticas efetivas de permanência escolar, contribui para a aligeiração da formação desses sujeitos, que, sem alternativas, recorrem à EJA como última possibilidade para concluir a educação básica. Ademais, o dado de 100% de estudantes solteiros pode estar relacionado à forma como a pergunta foi feita no instrumento de pesquisa, pois muitos responderam considerando apenas a formalização legal do casamento, excluindo uniões estáveis ou coabitação. Essa hipótese é reforçada pelos gráficos seguintes, que indicam a presença de estudantes com filhos e/ou convivência com companheiros, evidenciando vínculos afetivos estáveis não formalizados juridicamente.

Dessa forma, torna-se essencial distinguir os diferentes perfis presentes na EJA, evitando uma leitura simplista e reducionista da distorção idade-série. Essa categoria, embora útil para indicar o descompasso entre idade e etapa escolar, não contempla a complexidade das trajetórias fragmentadas e marcadas por processos de exclusão vivenciados por jovens, adultos e idosos.

A simples utilização do critério idade-série pode invisibilizar as múltiplas determinações que levaram à interrupção ou postergação dos estudos, como a inserção precoce no trabalho, responsabilidades familiares, violências simbólicas ou institucionais no ambiente escolar, além da ausência de políticas públicas estruturantes que garantam a permanência e o sucesso escolar.

É preciso compreender que a presença de jovens entre 15 e 20 anos na EJA não representa apenas um desvio estatístico a ser corrigido, mas denuncia a falência do sistema educacional em garantir, em tempo oportuno, a permanência desses sujeitos na escola regular. Nesse contexto, a EJA assume papel de acolhimento, ainda que emergencial e limitado, para aqueles precocemente excluídos do processo educativo.

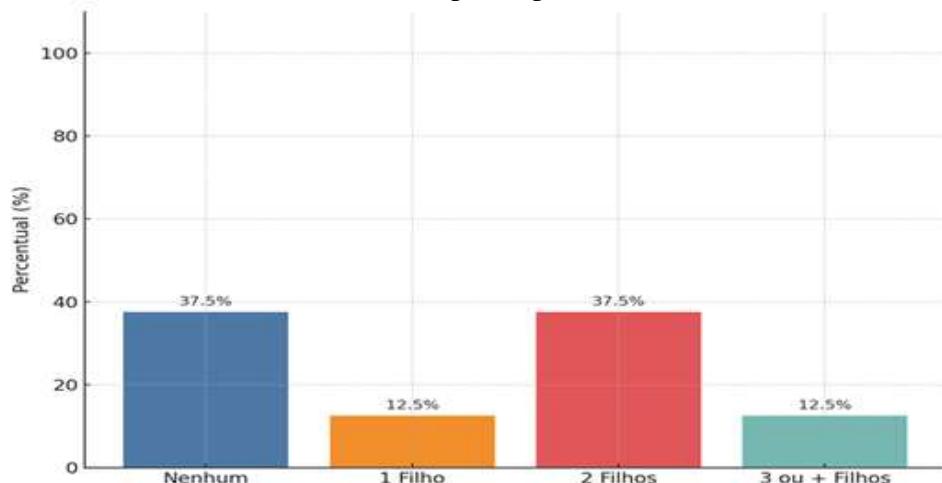
Como destaca Soares (2002), essa demanda requer mais do que oferta de vagas: demanda uma política educacional que reconheça as singularidades desses sujeitos e construa itinerários formativos que não os culpabilizem pelas trajetórias interrompidas.

Por fim, é importante considerar que o dado de todos os estudantes serem solteiros também pode sugerir que indivíduos com compromissos familiares mais complexos enfrentam barreiras adicionais para retornar à escola, como a conciliação entre estudos, trabalho e cuidados familiares. Por isso, esse indicador deve ser analisado em articulação com outras variáveis, como número de filhos e situação de moradia, para uma compreensão mais

ampla das condições de vida dos estudantes. Assim, políticas públicas para a EJA devem contemplar as diversas formas de organização familiar dos educandos, promovendo condições que favoreçam sua permanência, independentemente do estado civil ou das responsabilidades assumidas fora do ambiente escolar.

A seguir, será apresentado o gráfico 10, referente ao número de filhos dos estudantes, seguido da análise interpretativa sobre o impacto das responsabilidades parentais na frequência, permanência e desempenho escolar no contexto do CEJAQUI.

Gráfico 10 – Número de filhos dos participantes



Fonte: Dados da Pesquisa de campo aplicada aos estudantes do CEJAQUI. 2025

A análise do gráfico 10, referente ao número de filhos dos estudantes entrevistados no CEJAQUI, revela uma distribuição bimodal, com dois grupos majoritários: 37,5% dos participantes afirmaram não ter filhos, enquanto outro grupo, também com 37,5%, declarou ter dois filhos. Além disso, 12,5% dos alunos possuem um filho, e outros 12,5% têm três ou mais filhos. Essa diversidade evidencia diferentes realidades familiares entre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Do ponto de vista da análise de conteúdo, essa variável insere-se na categoria temática “responsabilidades familiares e permanência escolar”, apontando para a influência direta que a condição parental exerce sobre a trajetória educacional dos sujeitos da EJA. Alunos com filhos, especialmente aqueles com dois ou mais dependentes, tendem a enfrentar maiores obstáculos para manter uma rotina de estudos, seja pela sobrecarga de responsabilidades, limitação de tempo disponível ou escassez de redes de apoio familiar.

Esse dado reforça o que apontam autores como Arroyo (2006) e Gadotti (2003), ao destacar que os sujeitos da EJA não são apenas estudantes, mas também trabalhadores,

pais, mães e responsáveis por núcleos familiares. A presença de alunos com filhos exige da instituição escolar atenção redobrada às condições de permanência, como horários flexíveis, ações de acolhimento e políticas públicas integradas que contemplem o cuidado com os filhos, como creches comunitárias, bolsas de permanência ou parcerias intersetoriais com a assistência social.

Por outro lado, a parcela dos estudantes que não possui filhos (37,5%) pode representar, em muitos casos, jovens que ingressaram precocemente na EJA após interrupções curtas no processo escolar.

Mesmo sem filhos, esses estudantes podem vivenciar outras formas de vulnerabilidade social que comprometem sua permanência, como desemprego, baixa renda ou instabilidade familiar, fatores que serão abordados nos gráficos subsequentes.

Portanto, os dados apresentados ressaltam que a presença de filhos deve ser compreendida como variável relevante na construção de estratégias de permanência, exigindo da escola e do poder público o reconhecimento das múltiplas identidades e responsabilidades que atravessam os sujeitos da EJA.

Em seguida, será analisada a variável relativa à situação familiar e às condições de moradia dos estudantes atendidos pelo CEJAQUI, com o objetivo de compreender de que forma esses aspectos estruturam as possibilidades de acesso, permanência e participação na trajetória educacional.

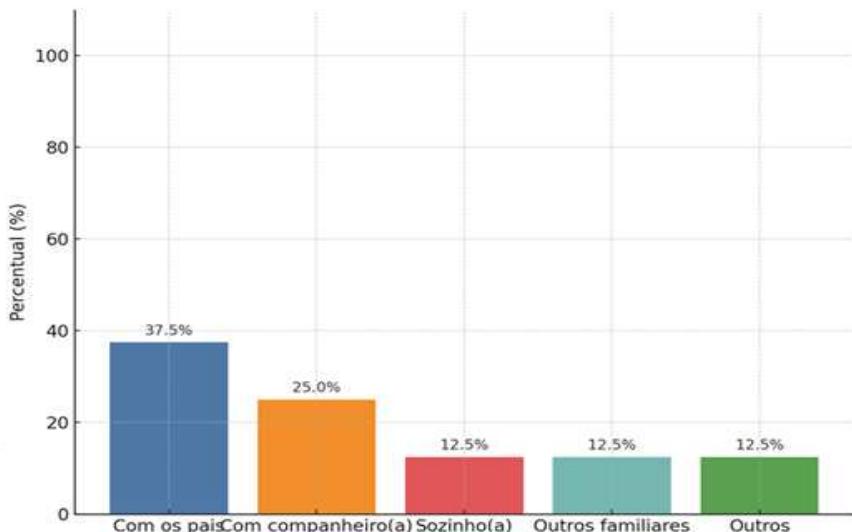
Essa análise é estratégica no âmbito da EJA, visto que os sujeitos dessa modalidade frequentemente enfrentam contextos de vulnerabilidade social que interferem diretamente em sua relação com o processo educativo. Condições habitacionais, como o número de pessoas que compartilham a residência, a estabilidade do domicílio, o tipo de moradia e a presença de infraestrutura básica, estão relacionadas à qualidade de vida dos estudantes e ao ambiente propício para o estudo.

Claramente, o arranjo familiar, entendido como a configuração dos laços de convivência cotidiana, influencia o tempo disponível, a divisão de tarefas e o suporte emocional necessários à continuidade dos estudos.

Segundo Paiva (2013), o espaço doméstico pode representar tanto uma rede de apoio quanto um fator de sobrecarga e conflito. Ao investigar essas variáveis, a pesquisa amplia a compreensão dos determinantes estruturais que afetam a trajetória dos sujeitos da EJA, subsidiando a formulação de políticas públicas e estratégias pedagógicas contextualizadas.

A seguir, será apresentado o gráfico 11 referente à situação familiar e de moradia, seguido de sua análise interpretativa.

Gráfico 11 – Situação familiar / moradia dos estudantes



Fonte: Dados da Pesquisa de campo aplicada aos estudantes do CEJAQUI. 2025

A análise do gráfico 11, que trata da situação familiar e da moradia dos alunos entrevistados, evidencia uma diversidade significativa nas configurações domiciliares. A maior parte dos participantes (37,5%) declarou residir com os pais, o que pode indicar tanto um perfil mais jovem quanto a busca por estabilidade emocional e apoio material durante a retomada dos estudos. Em seguida, 25% afirmaram viver com o(a) companheiro(a), enquanto as demais opções — morar sozinho(a), com outros familiares ou em “outra opção” — corresponderam, cada uma, a 12,5% da amostra.

Esses dados integram a categoria temática “estrutura familiar e suporte habitacional”, fundamental para a compreensão das condições objetivas que impactam a permanência escolar dos sujeitos da EJA. A convivência com os pais ou com o(a) parceiro(a) pode representar tanto um fator de apoio quanto uma fonte de tensão, dependendo do grau de incentivo ou das demandas impostas pelos arranjos familiares. Morar sozinho(a), por sua vez, tende a envolver maiores níveis de autonomia, mas também maiores desafios financeiros e emocionais, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade.

A opção “outra”, mencionada por um dos participantes, aponta para a necessidade de investigações adicionais, pois pode representar situações como moradia com amigos, instituições públicas, abrigos ou até formas informais de habitação. Tal variedade reforça o caráter plural das experiências dos sujeitos da EJA e destaca a importância de políticas públicas que considerem essa diversidade ao formular estratégias de inclusão e permanência.

De acordo com Arroyo (2006), compreender com quem o estudante mora é também compreender as condições materiais e simbólicas que atravessam seu cotidiano escolar. A moradia, nesse sentido, deixa de ser apenas um dado estatístico e passa a ser um indicador de apoio, ou de ausência dele, na trajetória educacional do sujeito.

A análise dos dados, portanto, revela que o ambiente familiar exerce influência direta sobre o desempenho e a permanência escolar dos alunos, demandando do CEJAQUI e da rede municipal de ensino uma atuação sensível às distintas realidades dos educandos, especialmente no que diz respeito ao acolhimento, à escuta ativa e à mediação de conflitos e dificuldades que emergem no espaço doméstico.

A seguir, será analisado o perfil de escolaridade dos pais ou responsáveis pelos estudantes do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), com o intuito de identificar possíveis correlações entre o nível de instrução familiar e o percurso escolar dos discentes da EJA. A compreensão dessa variável é essencial para a análise das influências intergeracionais na formação dos sujeitos, sobretudo em contextos marcados pela reprodução das desigualdades educacionais ao longo do tempo.

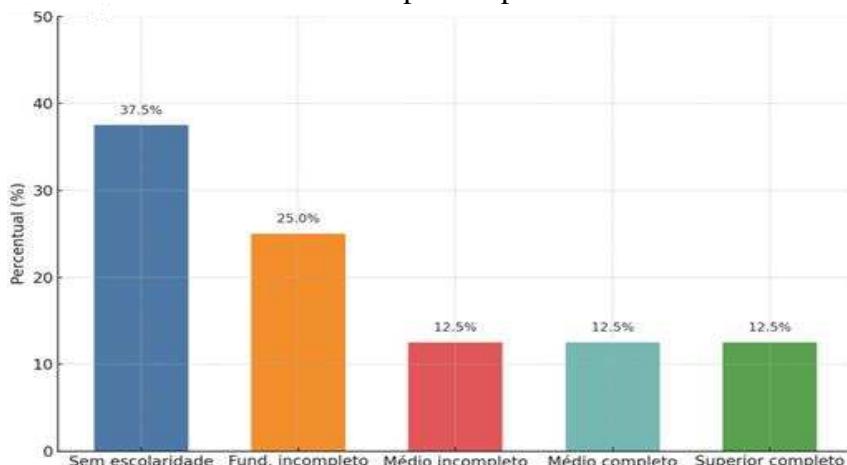
O capital cultural herdado do meio familiar, conforme teorizado por Pierre Bourdieu (1998), exerce papel determinante na trajetória escolar dos indivíduos. Famílias com baixa escolarização tendem a oferecer menos estímulos e recursos simbólicos para a continuidade dos estudos, além de enfrentarem maiores dificuldades para acompanhar e valorizar o processo educacional formal. No caso dos estudantes da EJA, é comum encontrar histórias atravessadas por descontinuidade escolar precoce, associada a contextos familiares de exclusão educacional e restrições socioeconômicas severas.

A identificação de pais ou responsáveis com pouca ou nenhuma escolarização não apenas reflete uma herança histórica de negação do direito à educação, como também aponta para a permanência de ciclos de pobreza e invisibilidade social. Por outro lado, também revela a potência de ruptura que a EJA representa, ao possibilitar que filhos de famílias com baixo nível de instrução possam ressignificar suas trajetórias por meio do retorno à escola.

Essa análise possibilita, ainda, refletir sobre o papel da escola na superação de desigualdades estruturais, exigindo práticas pedagógicas sensíveis ao contexto de origem dos estudantes.

A seguir, será apresentado o gráfico 12, que faz referência a escolaridade dos pais ou responsáveis, seguido da interpretação dos dados à luz do contexto local e das implicações para a permanência e o desempenho escolar dos discentes da EJA no CEJAQUI.

Gráfico 12 – Escolaridade dos pais/responsáveis dos estudantes do CEJAQUI



Fonte: Dados da pesquisa de campo aplicada aos estudantes do CEJAQUI 2025

Os dados do gráfico sobre a escolaridade dos pais ou responsáveis revelam um quadro crítico: 37,5 % deles não cursaram a escola e 25 % interromperam os estudos antes de concluir o ensino fundamental. Apenas 12,5 % alcançaram o ensino médio completo, 12,5 % o médio incompleto e 12,5 % finalizaram o ensino superior. Essa distribuição evidencia um capital cultural nitidamente reduzido no núcleo familiar dos discentes da EJA.

À luz de Bourdieu e Passeron (2014), a transmissão do capital cultural interfere diretamente nas expectativas, no repertório simbólico e no valor social atribuído ao estudo. Quando responsáveis apresentam baixa escolaridade, também limitam o apoio pedagógico cotidiano, naturalizando interrupções escolares e dificultando a mediação de desafios acadêmicos. Desse modo, consolida-se um ciclo intergeracional de exclusão cuja ruptura exige intervenções para além do espaço escolar.

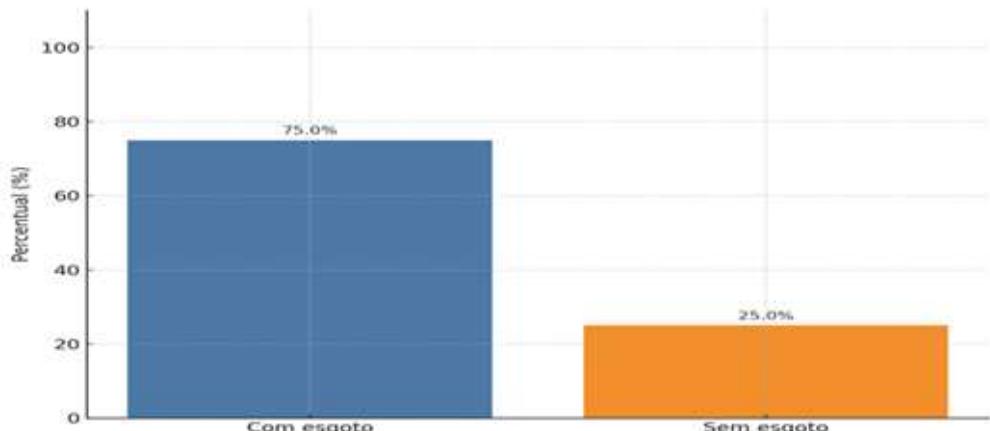
O predomínio de responsáveis sem instrução ou com apenas parte do ensino fundamental reflete efeitos cumulativos de desigualdades históricas no Brasil. Muitos desses adultos foram, no passado, privados do direito à educação pelas mesmas razões que hoje afastam seus filhos e filhas das salas de aula: trabalho precoce, pobreza, ausência de políticas de permanência e precariedade na oferta escolar local. Ao chegar à EJA, os estudantes carregam consigo esse legado de negação de direitos.

Em termos de permanência, esse contexto impõe obstáculos adicionais. A falta de apoio familiar pode fragilizar a autoestima acadêmica do aluno adulto, minimizar as redes de incentivo ao estudo e dificultar o enfrentamento de dificuldades em disciplinas específicas. Por isso, o CEJAQUI precisa assumir um papel de acolhimento ampliado, oferecendo orientação pedagógica, tutorias e espaços de escuta que contrabalancem a ausência de suporte domiciliar.

As evidências reforçam a necessidade de políticas públicas que enfrentem a evasão de maneira sistêmica. Ações intergeracionais de alfabetização, programas de formação de pais e o fortalecimento de vínculos escola–comunidade podem contribuir para quebrar a lógica de reprodução das desigualdades educacionais. Tais estratégias devem ser integradas às políticas de assistência social, saúde e trabalho, garantindo condições objetivas para que o retorno à escola se efetive e se mantenha.

Na etapa seguinte da pesquisa, será analisado o acesso ao saneamento básico e a outras condições estruturais das residências dos estudantes do CEJAQUI, a fim de compreender como tais fatores afetam a qualidade de vida e influenciam, direta ou indiretamente, a permanência e o desempenho escolar desses sujeitos.

Gráfico 13 – Acesso ao saneamento básico da residência dos estudantes



Fonte: Dados da Pesquisa de campo aplicada aos estudantes do CEJAQUI. 2025

A análise do gráfico 13, que aborda as condições de moradia dos alunos do CEJAQUI, revela um cenário ambivalente: ao mesmo tempo em que todos os entrevistados (100%) possuem acesso à energia elétrica, o que denota avanços na universalização desse serviço, 25% afirmaram não ter rede de esgoto em suas residências, demonstrando a persistência de desigualdades no acesso ao saneamento básico. Tal realidade é particularmente preocupante nas áreas periféricas e rurais, onde a infraestrutura urbana permanece deficitária.

Esses dados integram a categoria temática “infraestrutura domiciliar e vulnerabilidade social”, que considera as condições materiais de moradia como fatores estruturantes da permanência escolar. Segundo o SNIS (2022) e a WHO (2023), a ausência de saneamento adequado, de água encanada e de espaços apropriados para estudo compromete

diretamente a saúde, o rendimento escolar e o bem-estar dos estudantes, sobretudo daqueles em contextos de vulnerabilidade.

Destaca-se, ainda, a ausência de informações sobre acesso à internet e a equipamentos tecnológicos nas respostas dos entrevistados. Essa lacuna revela não apenas uma falha na coleta de dados, mas uma preocupação concreta: a inclusão digital tornou-se um direito educacional fundamental, especialmente após a intensificação do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. Conforme o IBGE (2021), o acesso desigual à internet constitui um novo marcador da exclusão educacional, aprofundando disparidades já existentes na EJA.

A precariedade habitacional, nesse contexto, não é apenas um reflexo da desigualdade social: ela constitui uma barreira objetiva ao direito à educação. A articulação entre moradia inadequada, ausência de saneamento e vulnerabilidade econômica reforça os mecanismos de exclusão escolar e exige a adoção de políticas públicas intersetoriais que integrem habitação, saúde, assistência social e educação.

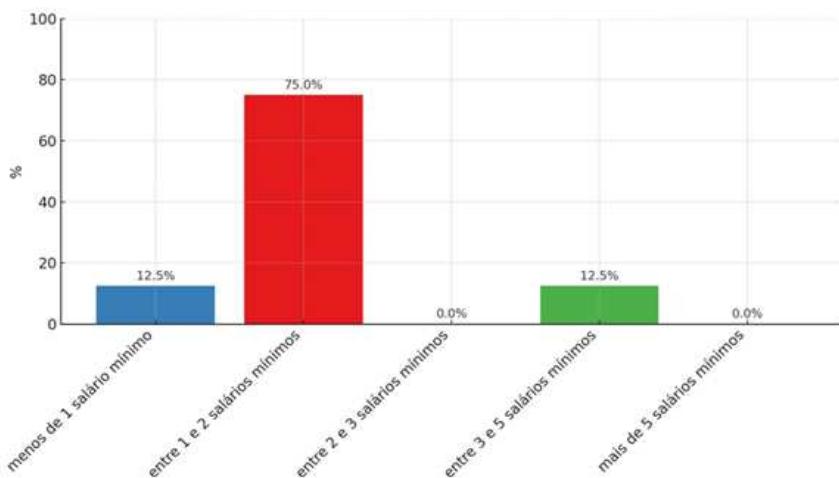
O gráfico seguinte, sobre a renda familiar dos participantes, complementa esse diagnóstico ao demonstrar como as limitações econômicas impactam a permanência escolar. A maioria dos entrevistados declarou viver com renda de até dois salários mínimos, o que impõe restrições severas ao acesso à alimentação adequada, transporte, materiais escolares e tempo disponível para o estudo, elementos essenciais para um processo educacional digno e contínuo.

Esses dados se inserem na categoria “condição socioeconômica e permanência escolar”, apontando para a centralidade da renda familiar como determinante das trajetórias educacionais. Como apontam Cunha (2008) e Gentili (2001), a pobreza está diretamente associada à evasão e ao fracasso escolar, sobretudo entre estudantes da EJA, que muitas vezes conciliam trabalho informal, responsabilidades domésticas e estudo em condições adversas.

A análise da renda familiar no CEJAQUI, portanto, explicita o grau de vulnerabilidade socioeconômica enfrentado pelos educandos e reforça a urgência de políticas educacionais integradas a ações de transferência de renda, qualificação profissional, segurança alimentar e acolhimento social. Sem esse suporte intersetorial, torna-se inviável garantir não apenas o acesso, mas a permanência com qualidade e sentido.

A seguir, será apresentada a distribuição dos participantes por faixa de renda, acompanhada da análise interpretativa dos dados, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre os impactos da condição econômica no percurso educacional dos estudantes da EJA no município de Aquiraz.

Gráfico 14 – Renda média mensal familiar



Fonte: Dados da pesquisa de campo aplicada aos estudantes do CEJAQUI 2025

A análise dos dados referentes à renda média mensal familiar dos estudantes entrevistados, conforme o gráfico 14, evidencia um cenário de acentuada desigualdade socioeconômica entre os alunos do CEJAQUI. Segundo os resultados obtidos, 75% dos respondentes declararam viver em famílias com renda mensal entre 1 e 2 salários mínimos, 12,5% com renda inferior a 1 salário mínimo e apenas 12,5% com rendimentos entre 3 e 5 salários mínimos. Nenhum participante indicou renda superior a essa faixa, o que denota uma forte concentração em patamares de baixa renda.

À luz da metodologia da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), esses dados não devem ser compreendidos apenas como informações descritivas, mas como elementos dotados de sentidos latentes que revelam dimensões estruturais e simbólicas da exclusão educacional. A predominância de famílias com renda de até dois salários mínimos remete a um contexto histórico marcado por desigualdades sociais persistentes, que se traduzem na necessidade de ingresso precoce no mercado de trabalho, na sobrecarga de responsabilidades domésticas e na limitação de acesso a políticas públicas efetivas.

Além disso, a vulnerabilidade econômica impacta diretamente o vínculo dos sujeitos com a escola. A falta de recursos interfere não apenas na permanência física na instituição, mas também no envolvimento subjetivo com o processo de aprendizagem, afetando a autoestima, a motivação e as expectativas de futuro. Como apontam Cunha (2008) e Gentili (2001), a precariedade material acentua o risco de evasão escolar e compromete o pleno exercício do direito à educação.

A partir da perspectiva analítica de Bardin (2011), a categoria “renda familiar” revela-se estruturante para a compreensão das dinâmicas de exclusão e permanência na EJA. Não se trata de um fator secundário, mas de uma variável determinante para entender os

limites e as possibilidades de continuidade dos estudos. A evasão escolar, nesse cenário, não pode ser interpretada como resultado de uma escolha individual, mas como consequência de condições estruturais que impõem barreiras concretas ao acesso à educação.

Dessa forma, os dados analisados reforçam a urgência de políticas públicas intersetoriais que integrem educação, assistência social, empregabilidade e cidadania. Garantir o direito à educação para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade demanda mais do que vagas escolares: exige estratégias articuladas de superação das desigualdades, com foco na permanência e na valorização do percurso formativo dos sujeitos da EJA.

Nesse sentido, a próxima variável investigada refere-se à situação de trabalho dos participantes, com o objetivo de compreender como a inserção no mercado laboral afeta diretamente a frequência, a permanência e o desempenho escolar dos estudantes. Essa dimensão é particularmente sensível no contexto da EJA, marcado pela sobreposição entre responsabilidades familiares, obrigações laborais e desafios educacionais.

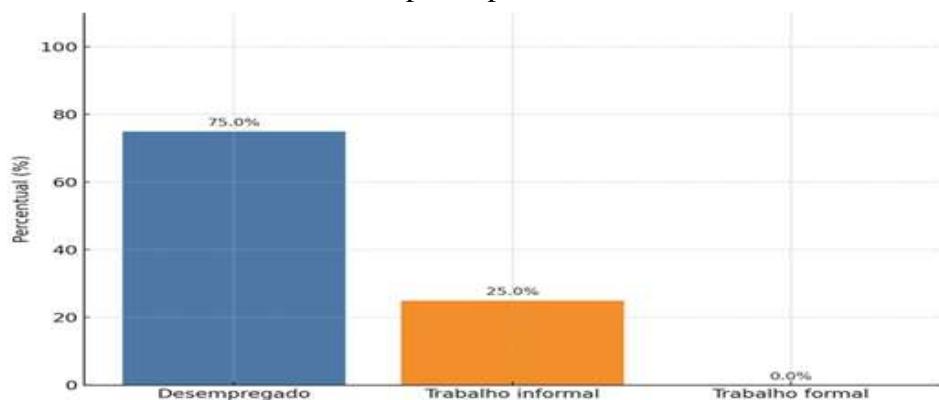
O vínculo com o trabalho, sobretudo em condições precárias ou informais, tende a impor limites severos à escolarização. Jornadas exaustivas, ausência de direitos, instabilidade ocupacional e horários inflexíveis dificultam a frequência regular e reduzem as possibilidades de dedicação aos estudos.

Como apontam Haddad e Di Pierro (2000), os sujeitos da EJA muitas vezes vivenciam formas de trabalho que exigem esforço físico intenso, tempo prolongado e oferecem pouca valorização da educação formal como via de mobilidade social.

A investigação da condição laboral dos estudantes do CEJAQUI também revela o grau de vulnerabilidade social desse grupo, pois muitos estão desempregados, inseridos na informalidade ou atuam em atividades esporádicas. Tais condições acentuam os riscos de abandono escolar, seja por exaustão física e mental, seja pela urgência na geração de renda imediata em detrimento de investimentos educacionais de longo prazo.

Portanto, analisar a articulação entre trabalho e educação é essencial para o desenvolvimento de políticas públicas que incorporem a qualificação profissional, a flexibilização das práticas pedagógicas e o reconhecimento das trajetórias complexas dos estudantes da EJA. A seguir, será apresentado o gráfico 15, que corresponde à situação de trabalho dos participantes, acompanhado de uma análise interpretativa dos dados.

Gráfico 15 – Perfil laboral dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa de campo aplicada aos estudantes do CEJAQUI. 2025

A análise do gráfico referente ao perfil laboral dos estudantes entrevistados no CEJAQUI revela uma realidade marcada pela precarização do trabalho e pela exclusão produtiva. De acordo com os dados levantados, 75% dos respondentes afirmaram não estar trabalhando atualmente, enquanto 25% relataram exercer atividades laborais na informalidade. Nenhum dos participantes possui vínculo formal de trabalho com carteira assinada, o que indica uma ausência total de estabilidade ocupacional entre os entrevistados.

Esses dados compõem a categoria temática “trabalho precário e permanência escolar”, que aponta para o impacto direto das condições laborais na trajetória educacional dos sujeitos da EJA. A ausência de vínculos formais e a predominância da informalidade evidenciam a inserção de parte dos estudantes em mercados de trabalho desprotegidos, com baixa remuneração, ausência de direitos trabalhistas e jornadas instáveis, elementos que dificultam a conciliação entre estudo e sustento.

Para Arroyo (2017), os estudantes da EJA são, em sua maioria, trabalhadores (ou ex-trabalhadores) que enfrentam a realidade da informalidade, do desemprego e da desvalorização de sua força de trabalho.

A escola, nesse contexto, aparece como espaço de resistência, mas também de disputa entre o tempo do trabalho e o tempo do estudo, muitas vezes incompatíveis. A descontinuidade escolar, portanto, não pode ser dissociada da precariedade estrutural do mundo do trabalho a que esses sujeitos estão submetidos.

Do ponto de vista da análise de conteúdo, os dados revelam que a ausência de emprego formal não é apenas uma condição socioeconômica, mas uma categoria que evidencia uma fragilidade estrutural. Para muitos estudantes, o retorno à escola representa uma tentativa de requalificação, de abertura de novas possibilidades profissionais e de superação das limitações impostas pelo contexto de exclusão.

Além disso, a ausência de vínculos empregatícios formais implica a inexistência de direitos previdenciários e de estabilidade financeira, o que pode aumentar a vulnerabilidade desses sujeitos e afetar sua permanência na escola.

A literatura aponta que, nessas condições, o estudo passa a competir com atividades informais, ocasionais ou mesmo com responsabilidades familiares, o que contribui para a evasão. Di Pierro, (2005); Cunha, (2019).

Nesse sentido, os dados apresentados reforçam a necessidade de políticas públicas que articulem educação, qualificação profissional e inserção produtiva. Programas como cursos técnicos integrados à EJA, parcerias com o setor produtivo local e ações de incentivo ao primeiro emprego podem funcionar como estratégias para valorizar a escolarização e viabilizar a permanência dos estudantes.

Neste ponto da pesquisa, será realizada uma análise dos principais fatores que contribuíram para a interrupção dos estudos por parte dos estudantes do CEJAQUI, com o propósito de compreender os determinantes sociais, econômicos e subjetivos que permeiam o fenômeno da evasão e do abandono escolar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

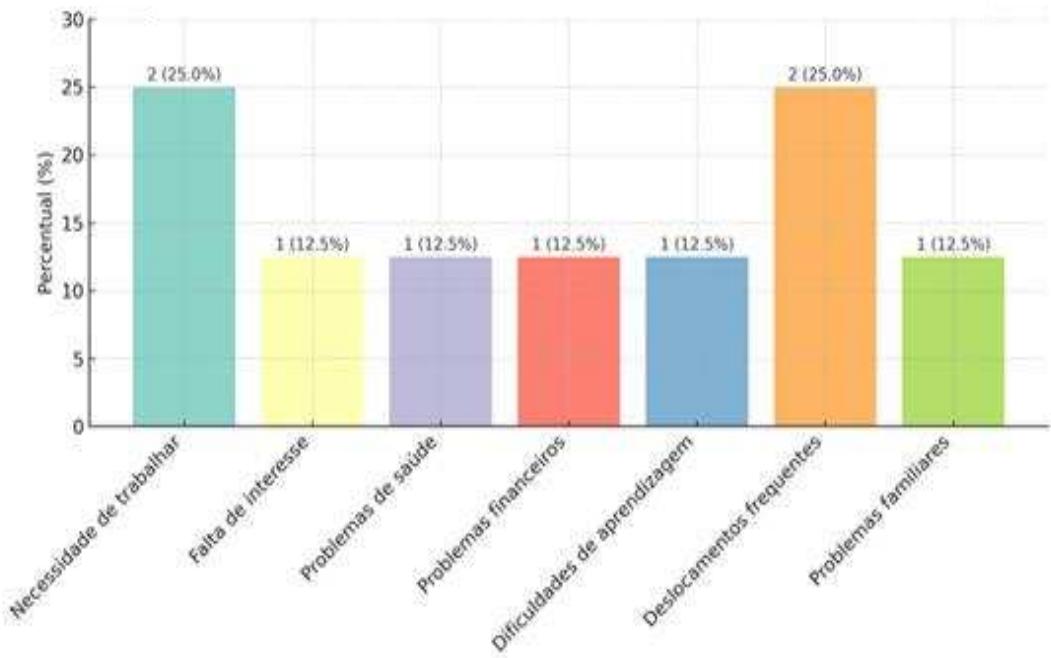
Essa etapa é central para a investigação, pois permite revelar as múltiplas camadas de vulnerabilidade que se entrelaçam e afetam diretamente a continuidade do percurso educacional desses sujeitos.

A evasão ou o abandono escolar na EJA não pode ser compreendida como um ato individual e desvinculado do contexto de vida dos estudantes, mas sim como um fenômeno multifatorial, que emerge da combinação de condições estruturais adversas, como pobreza, desemprego, instabilidade familiar, ausência de políticas públicas de suporte, com elementos subjetivos, como baixa autoestima, desmotivação, histórico de fracasso escolar e desvalorização simbólica da própria trajetória educativa.

A análise dos motivos que levaram à interrupção dos estudos, portanto, permite identificar padrões recorrentes de exclusão educacional, ao mesmo tempo em que evidencia as limitações das estratégias institucionais vigentes para garantir a permanência escolar. Tais evidências são fundamentais para subsidiar políticas públicas mais eficazes, voltadas à superação das desigualdades educacionais e à consolidação de uma EJA que acolha, respeite e apoie as trajetórias interrompidas de seus estudantes.

A seguir, será apresentado o gráfico 16 correspondente aos fatores mencionados pelos estudantes como causas da descontinuidade escolar, seguido de uma análise interpretativa à luz do contexto local e das dimensões investigadas nesta pesquisa.

Gráfico 16 – Principais fatores que levaram à interrupção dos estudos



Fonte: Dados da pesquisa de campo aplicada aos estudantes do CEJAQUI 2025

O gráfico 16 evidencia a multiplicidade de fatores que contribuíram para a interrupção do percurso escolar dos estudantes entrevistados no CEJAQUI. Dentre os aspectos apontados, dois se destacam com maior incidência: a necessidade de trabalhar e os deslocamentos frequentes, ambos mencionados por 25% dos respondentes. Outros fatores citados, com 12,5% cada, incluem falta de interesse, problemas de saúde, dificuldades financeiras, problemas familiares e dificuldades de aprendizagem, revelando um cenário de evasão escolar fortemente marcado por causas diversas e interligadas.

Esses dados compõem a categoria temática “determinantes multifatoriais da evasão escolar”, a qual demonstra a complexidade do fenômeno no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A análise de conteúdo, conforme propõe Bardin (2011), permite compreender que não se trata apenas da frequência dos fatores, mas dos significados atribuídos pelos sujeitos aos obstáculos enfrentados. Nesse sentido, a evasão não pode ser vista como resultado de uma decisão individual e isolada, mas como reflexo de contextos sociais e econômicos marcados pela vulnerabilidade.

A principal causa identificada, a necessidade de trabalhar, confirma a condição socioeconômica frágil de muitos estudantes da EJA. Segundo Arroyo (2006), esses sujeitos frequentemente precisam escolher entre o sustento de suas famílias e a continuidade dos estudos. Essa realidade impõe uma urgência por políticas públicas que articulem assistência

estudantil, qualificação profissional e medidas de incentivo à permanência escolar, sobretudo para aqueles que enfrentam jornadas de trabalho informais e instáveis.

Outro fator relevante são os deslocamentos frequentes, que refletem barreiras de acesso físico à escola. A ausência de transporte escolar, a distância entre a residência e a unidade de ensino ou a própria instabilidade habitacional são obstáculos concretos para a assiduidade, especialmente em regiões periféricas ou rurais, como destacam Abramovay e Castro (2003). Esses entraves reforçam a importância de ações articuladas entre as políticas de mobilidade urbana e educação.

Por fim, a presença de fatores subjetivos como desmotivação, dificuldades de aprendizagem, problemas familiares e questões de saúde revela que a evasão escolar na EJA é atravessada por camadas de fragilidade que se somam e se retroalimentam. A compreensão desse fenômeno como multicausal e interdependente exige respostas intersetoriais que ultrapassem o campo educacional, envolvendo também as áreas de assistência social, saúde e trabalho. Esses dados reforçam que a permanência dos sujeitos na escola depende do reconhecimento e do enfrentamento das múltiplas vulnerabilidades que marcam suas trajetórias.

A análise do tempo de afastamento permite, assim, mapear os diferentes níveis de ruptura no processo de escolarização e suas consequências diretas na permanência, na motivação e no rendimento escolar. Esse dado revela a urgência de políticas pedagógicas acolhedoras e diferenciadas, capazes de reconhecer os percursos interrompidos não como fracassos, mas como expressões legítimas de realidades historicamente negligenciadas pelas políticas educacionais convencionais.

Ao lançar luz sobre a variável “tempo de afastamento escolar”, esta pesquisa busca ampliar a compreensão das barreiras estruturais e simbólicas que dificultam a continuidade dos estudos, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que promovam a reintegração escolar com dignidade e sentido.

O gráfico correspondente a essa variável revela aspectos centrais para a análise das rupturas educacionais vivenciadas pelos estudantes do CEJAQUI, permitindo interpretar os impactos da descontinuidade escolar sobre a motivação, o desempenho acadêmico, os vínculos institucionais e o sentimento de pertencimento no ambiente escolar.

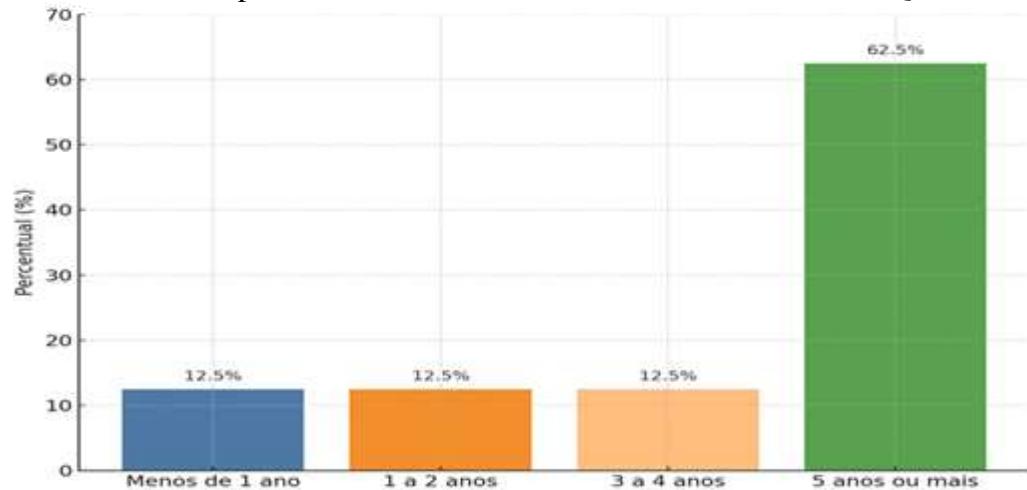
Na EJA, o tempo fora da escola costuma estar associado a experiências de exclusão social e ao enfrentamento de responsabilidades precoces, como trabalho informal, maternidade, paternidade ou cuidados com familiares. Essas vivências, muitas vezes marcadas por invisibilidade e abandono institucional, não são escolhas individuais, mas reflexo de

desigualdades estruturais persistentes. Tais condições exigem respostas pedagógicas e institucionais sensíveis às realidades desses sujeitos, reconhecendo suas trajetórias interrompidas como parte de um processo social mais amplo.

A literatura aponta que quanto maior o intervalo entre a evasão e o retorno, maiores são os desafios enfrentados pelos estudantes, tanto cognitivos quanto emocionais (Haddad & Di Pierro, 2000). A defasagem de aprendizagem, o receio de não acompanhar as aulas, a insegurança frente às novas tecnologias e o estigma social atribuído à EJA podem gerar sentimentos de inadequação e levar, novamente, ao abandono. No entanto, o retorno também pode representar uma oportunidade de ressignificação da própria história, de reconstrução da autoestima e de retomada de projetos de vida interrompidos.

Assim, a análise do tempo de afastamento, articulada a outras variáveis como idade, inserção no mundo do trabalho, responsabilidades familiares e escolaridade da família, permite uma leitura mais abrangente e multicausal dos fatores que interferem na permanência escolar. O gráfico 17, a ser apresentado a seguir, revela os padrões predominantes de afastamento no CEJAQUI e suas implicações para o sucesso educativo dos estudantes da EJA, reforçando a necessidade de políticas públicas que acolham e deem suporte efetivo às trajetórias de retorno à escola.

Gráfico 17 – Tempo de afastamento escolar dos estudantes do CEJAQUI



Fonte: Dados da Pesquisa de campo aplicada aos estudantes do CEJAQUI. 2025

Cada trajetória interrompida carrega consigo uma série de determinantes sociais, culturais e econômicos que ultrapassam os limites físicos da escola e se inscrevem nas dinâmicas de exclusão vividas cotidianamente pelos sujeitos da EJA. O tempo de afastamento escolar, nesse sentido, não pode ser visto de forma isolada, mas como expressão de um

histórico de negação de direitos e de invisibilidade social. Ele evidencia as marcas da desigualdade, do desemprego, das responsabilidades precoces e da ausência de políticas públicas efetivas de inclusão educacional.

Diante dessa realidade, torna-se imprescindível a adoção de metodologias diferenciadas e currículos flexíveis, que reconheçam e valorizem as trajetórias dos estudantes da EJA. A proposta de uma educação contextualizada e dialógica, como defende Paulo Freire (1996), aponta para a urgência de se construir uma pedagogia da esperança, ancorada na escuta, na valorização das experiências vividas e na construção coletiva do conhecimento. Resgatar o vínculo com a aprendizagem é também restaurar o sentido de pertencimento e de dignidade desses sujeitos.

Assim, a análise do tempo de afastamento deve ir além da função diagnóstica. Deve servir como base para a formulação de práticas pedagógicas mais humanizadas, capazes de acolher as fragilidades, respeitar os ritmos de aprendizagem e reconstruir a confiança dos estudantes em sua capacidade de aprender.

Essa abordagem requer um compromisso ético e político por parte das instituições escolares e dos formuladores de políticas públicas, no sentido de garantir as condições necessárias para a permanência e o sucesso escolar na EJA.

Portanto, o tempo de afastamento escolar não é apenas um dado estatístico: é uma chave interpretativa fundamental para compreender os desafios da educação de jovens e adultos. Considerá-lo no planejamento pedagógico e nas ações institucionais é reconhecer que cada retorno à escola representa um ato de resistência, de reconstrução subjetiva e de busca por novos horizontes de cidadania e inclusão.

Quadro 18 – Casos e taxas de abandono CEJAQUI (2020 – 2024)

| Indicador | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|----------------------|------|------|------|------|------|
| Casos de Abandono | 0 | 2 | 5 | 11 | 29 |
| Taxa de Abandono (%) | 0,00 | 1,09 | 1,98 | 3,51 | 8,92 |

Fonte: Relatório Interno CEJAQUI (Quadro adaptado pelo Autor)

O Quadro 18 e o Gráfico 18 revelam uma escalada preocupante nos índices de abandono escolar no CEJAQUI entre os anos de 2020 e 2024. Em 2020, o índice era de 0%, mas, a partir de 2021, inicia-se um crescimento contínuo: 1,09% em 2021, 1,98% em 2022, 3,51% em 2023 e 8,92% em 2024. Esse avanço não apenas demonstra a ampliação do problema ao longo dos anos, como também aponta para a fragilização crescente das condições

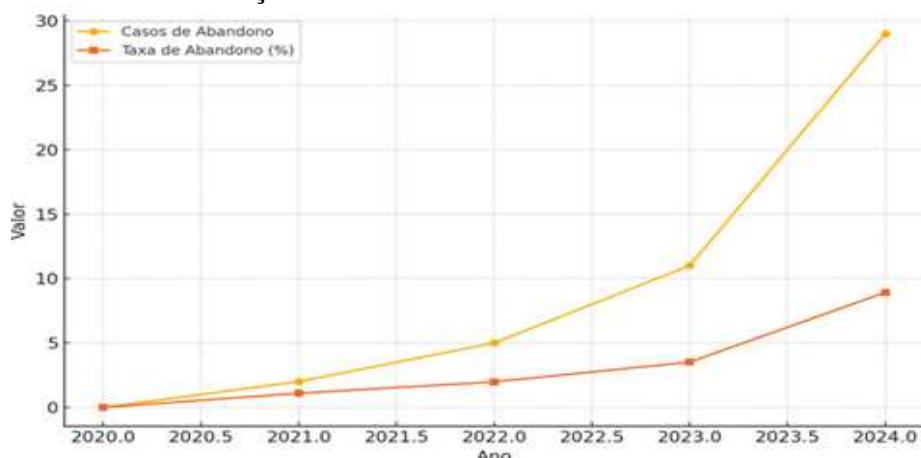
de permanência dos estudantes da EJA, cuja vulnerabilidade estrutural torna-os ainda mais suscetíveis à evasão.

A ausência de registros em 2020 deve ser relativizada, considerando o contexto atípico da pandemia de COVID-19, que levou à suspensão das aulas presenciais e a uma possível subnotificação dos casos de abandono. Com a retomada das atividades escolares presenciais e a regularização dos registros institucionais, o problema se tornou mais evidente, revelando-se como parte de um processo de desgaste progressivo das condições de estudo e de vida dos estudantes. O salto entre 2023 e 2024, com um crescimento de 163% no número de casos, é especialmente alarmante e exige uma resposta imediata.

Esse cenário reforça o que indica a literatura especializada: a evasão na EJA é um fenômeno multifatorial, cumulativo e historicamente negligenciado pelas políticas públicas. A ausência de uma abordagem intersetorial, combinada à rigidez curricular, à sobrecarga de responsabilidades pessoais e à desvalorização simbólica da EJA, contribui para tornar a permanência escolar uma jornada ainda mais árdua para seus estudantes. Como mostram autores como Ciavatta (2005) e Di Pierro (2010), é preciso mais do que iniciativas pontuais, é necessário um compromisso institucional contínuo e contextualizado.

Diante disso, o CEJAQUI e a rede municipal de Aquiraz são convocados a adotar estratégias integradas e transformadoras. A permanência escolar precisa ser assumida como eixo prioritário das políticas educacionais voltadas à EJA, com foco em programas de apoio financeiro, atendimento psicossocial, flexibilização curricular, formação docente contínua e práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes. Somente assim será possível reverter a tendência de abandono e consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e emancipadora.

Gráfico 18 – Evolução dos casos e taxas de abandono escolar no CEJAQUI (2020 – 2024)



Fonte: Dados da Pesquisa de campo aplicada aos estudantes do CEJAQUI. 2025

Observa-se, a partir dos dados, um crescimento expressivo no abandono escolar na EJA, especialmente entre 2023 e 2024, revelando a intensificação das dificuldades para manter os estudantes vinculados à escola. Essa tendência aponta para a urgência de políticas mais eficazes, que considerem os múltiplos fatores que incidem sobre a permanência, como as condições socioeconômicas, emocionais e pedagógicas. Nesse sentido, a evasão não pode ser compreendida apenas como um fenômeno estatístico, mas como reflexo de uma realidade complexa que demanda intervenções integradas e contínuas.

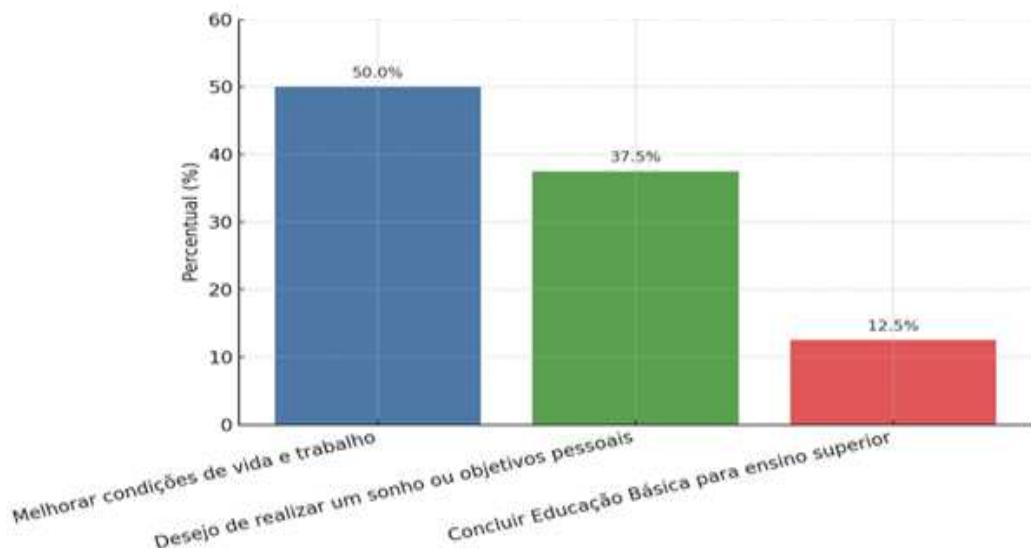
Em paralelo, a investigação sobre os aspectos motivacionais que impulsionaram o retorno dos estudantes ao CEJAQUI permite compreender a dimensão subjetiva desse processo. Ao contrário da escolarização compulsória vivenciada na juventude, o retorno à escola na vida adulta é, geralmente, um gesto intencional e carregado de significado.

Como destaca Arroyo (2017), os sujeitos da EJA trazem consigo trajetórias marcadas pela exclusão e pela resistência, e sua presença na escola representa uma reivindicação ativa pelo direito à educação e à dignidade.

As motivações apresentadas pelos entrevistados são diversas: muitos buscam o diploma como forma de inserção no mercado de trabalho, enquanto outros desejam retomar sonhos interrompidos, fortalecer a autoestima, servir de exemplo para os filhos ou conquistar maior autonomia intelectual. Essa pluralidade revela que a educação, no contexto da EJA, não se limita à certificação, mas representa um instrumento de transformação pessoal, social e simbólica. A escola passa a ser vista como espaço de pertencimento e reconstrução de identidade.

Assim, compreender as motivações que levam os sujeitos a retornar à escola é essencial para a formulação de práticas pedagógicas mais sensíveis e alinhadas às suas realidades. Políticas públicas e projetos escolares que valorizem os sentidos atribuídos à educação, promovam o acolhimento e reconheçam as histórias de vida desses estudantes contribuem significativamente para sua permanência e sucesso escolar. A seguir, será apresentado o Gráfico 19, com a análise das motivações relatadas pelos estudantes do CEJAQUI para o retorno à escolarização.

Gráfico 19 – Aspectos motivacionais dos participantes para retomada dos estudos



Fonte: Dados da pesquisa de campo aplicada aos estudantes do CEJAQUI 2025

Com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), especialmente na etapa de inferência e interpretação, os dados revelam categorias significativas que expressam os sentidos atribuídos pelos sujeitos à decisão de retornar à escola. A categoria mais recorrente foi “Melhorar as condições de vida e oportunidades de trabalho”, representando 50% das respostas. Tal dado expressa um conteúdo latente: a escolarização é percebida como ferramenta de mobilidade social e conquista de dignidade, refletindo um discurso social estruturante presente no imaginário coletivo dos sujeitos da EJA.

A segunda categoria, com 37,5% das respostas, corresponde ao “desejo de realizar um sonho ou alcançar objetivos pessoais”. Essa motivação aponta para dimensões subjetivas e afetivas do processo educativo, evidenciando o papel simbólico da escola como espaço de reconstrução de identidade e ressignificação de histórias marcadas por fracassos e exclusões anteriores. Já a categoria “necessidade de concluir a Educação Básica para ingressar no ensino superior”, com 12,5%, embora relevante, ainda não é central, pois as urgências dos estudantes da EJA se concentram em demandas mais imediatas, como o trabalho e o reconhecimento social.

A ausência de respostas relacionadas ao “incentivo de familiares e amigos” ou a “outros motivos” revela a fragilidade das redes de apoio social e afetivo que poderiam sustentar o retorno e a permanência na escola. Essa ausência é reveladora, uma vez que aponta para o caráter solitário e, muitas vezes, contracorrente da decisão de retornar à escolarização na vida adulta.

Dessa forma, os aspectos motivacionais identificados estão fortemente ancorados em necessidades práticas, econômicas e existenciais. A análise dos dados reforça, portanto, a necessidade de políticas públicas que valorizem a EJA não apenas como estratégia compensatória, mas como espaço de emancipação. Ao reconhecer o significado atribuído pelos sujeitos à educação, torna-se possível formular práticas pedagógicas e políticas institucionais mais coerentes com seus projetos de vida.

Na sequência, serão analisadas as percepções dos estudantes em relação às condições de estudo oferecidas pelo CEJAQUI. Essa dimensão da pesquisa permite compreender, a partir da escuta qualificada dos sujeitos, como o ambiente escolar influencia sua permanência, engajamento e qualidade da experiência educacional.

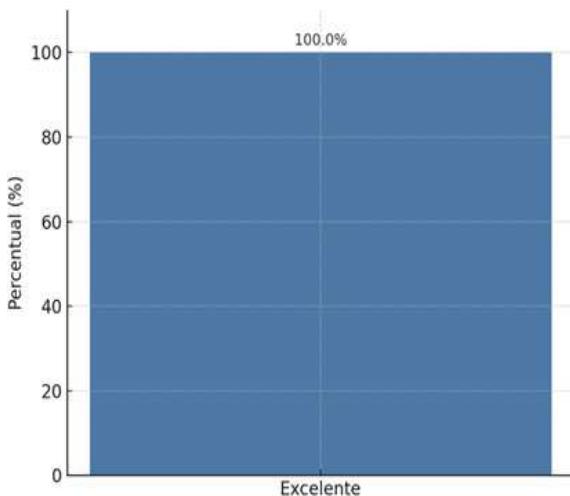
As condições de estudo englobam tanto aspectos materiais, como infraestrutura, mobiliário, iluminação, recursos didáticos, acesso à tecnologia e segurança, quanto elementos imateriais, como acolhimento institucional, qualidade das relações pedagógicas, organização curricular e oportunidades de participação. No contexto da EJA, onde os estudantes carregam marcas de exclusão, esses aspectos adquirem valor decisivo.

Como apontado por Freitas (2012), a permanência escolar está profundamente vinculada ao sentimento de pertencimento e ao reconhecimento das especificidades dos sujeitos. Quando os estudantes percebem que são respeitados, escutados e valorizados em sua diversidade, tendem a desenvolver vínculos mais sólidos com o processo educativo. O fortalecimento dessas relações favorece a superação de barreiras históricas e simbólicas, permitindo a ressignificação da escola como espaço legítimo de aprendizagem e transformação.

Além disso, conforme Arroyo (2005), os sujeitos da EJA buscam, para além do acesso ao conteúdo, o reconhecimento de suas trajetórias e saberes. Dessa forma, a avaliação que fazem da escola revela não apenas a percepção sobre as condições objetivas de estudo, mas também sua expectativa de serem acolhidos como sujeitos plenos, com direito à educação, ao respeito e à cidadania.

A seguir, será apresentado o gráfico referente às percepções dos estudantes sobre as condições de estudo no CEJAQUI, acompanhado de análise interpretativa que busca articular os dados empíricos aos princípios pedagógicos e políticos da EJA. Essa etapa visa contribuir para o aprimoramento das práticas escolares e das políticas públicas voltadas à permanência e ao sucesso educacional de jovens e adultos.

Gráfico 20 – Percepção dos estudantes sobre as condições de estudo no CEJAQUI



Fonte: Dados da Pesquisa de campo aplicada aos estudantes do CEJAQUI. 2025

O Gráfico 20 revela uma avaliação unânime e extremamente positiva dos estudantes em relação às condições de estudo no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI): 100% dos respondentes classificaram a estrutura e os recursos da instituição como “Excelente”. Tal resultado, enquadrado na categoria temática “qualidade percebida e ambiente educacional”, aponta para uma significativa valorização do espaço escolar pelos discentes da EJA, sinalizando uma percepção coletiva de satisfação com os aspectos físicos, pedagógicos e relacionais proporcionados pela escola.

Essa unanimidade pode ser interpretada, sob a perspectiva da análise de conteúdo, como expressão de um ambiente escolar que consegue atender e até superar as expectativas de um público historicamente excluído de uma educação de qualidade.

Sob a ótica da avaliação educacional crítica, o dado sugere a existência de um espaço acolhedor, organizado e sensível às especificidades dos sujeitos da EJA, o que está em consonância com Gadotti (2003), ao afirmar que a permanência de jovens e adultos na escola está diretamente vinculada à qualidade das relações e das condições de aprendizagem ofertadas.

A ausência de avaliações nas categorias “Boa”, “Regular”, “Ruim” ou “Muito Ruim” pode também refletir a superação de expectativas historicamente rebaixadas. Conforme Candau (2008), sujeitos em situação de vulnerabilidade social costumam valorizar de forma intensa os espaços que minimamente asseguram reconhecimento, dignidade e estabilidade. Esse aspecto reforça a necessidade de um olhar crítico e de um monitoramento contínuo das condições ofertadas, evitando interpretações apressadas e garantindo que a avaliação positiva esteja fundamentada em padrões qualitativos efetivos.

Nesse sentido, o resultado pode ser compreendido como um indicativo de eficácia institucional subjetiva, isto é, uma demonstração do reconhecimento dos estudantes quanto à importância do CEJAQUI em suas trajetórias.

Essa valorização precisa ser mantida e aprofundada por meio da escuta permanente dos discentes, da qualificação contínua da infraestrutura e da consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de reconhecer e respeitar a diversidade presente na EJA.

A análise subsequente concentra-se nos tipos de apoio oferecidos pelo CEJAQUI aos estudantes, com o objetivo de compreender o papel desses mecanismos na permanência, no engajamento e no êxito educacional dos sujeitos atendidos.

Essa dimensão da pesquisa é fundamental, pois permite avaliar o grau de efetividade das ações de acolhimento, acompanhamento e mediação educativa voltadas a um público que historicamente enfrentou múltiplas barreiras no acesso e na permanência escolar.

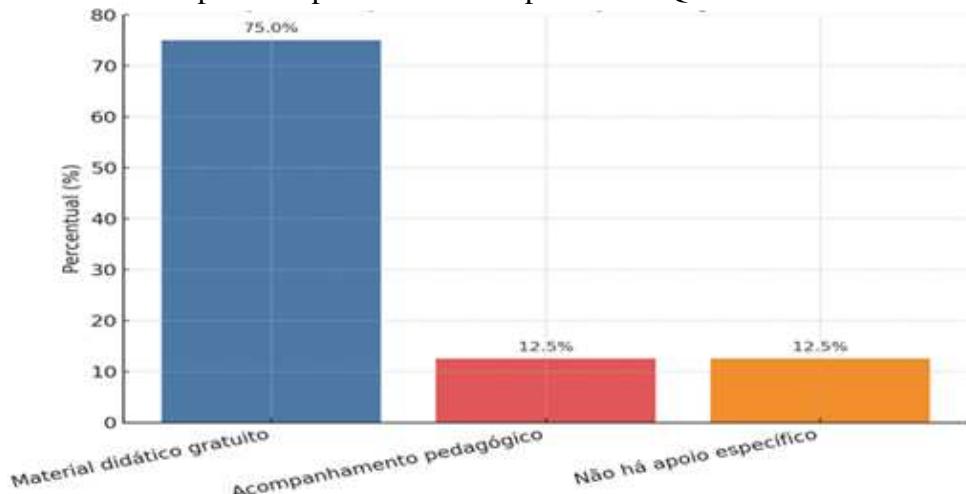
No contexto da EJA, os apoios institucionais devem ser compreendidos como parte integrante e estruturante do projeto pedagógico.

Entre esses apoios, destacam-se as estratégias de reforço escolar, escuta ativa, flexibilização de horários, incentivo à frequência, mediação de conflitos, articulação com serviços sociais e o acompanhamento individualizado ações que, quando integradas, fortalecem os vínculos escolares e funcionam como dispositivos de permanência e pertencimento.

De acordo com Freitas (2012), garantir o sucesso na EJA implica ir além do acesso: é necessário construir um ambiente formativo que acolha a diversidade dos sujeitos, respeite seus tempos de aprendizagem e oferte suporte contínuo em suas múltiplas dimensões cognitiva, afetiva, social e cultural. A ausência desses apoios aprofunda a exclusão educacional, ao passo que sua presença qualifica o processo de ensino-aprendizagem e contribui para a construção de trajetórias escolares mais significativas e emancipadoras.

Assim, ao analisar os dados relativos ao apoio recebido pelos estudantes do CEJAQUI, esta pesquisa busca compreender em que medida a escola tem consolidado uma cultura pedagógica pautada no cuidado, na escuta ativa e na valorização dos sujeitos da EJA, contribuindo para o fortalecimento da escola como espaço de transformação pessoal e social.

Gráfico 21– Tipos de Apoio Oferecidos pelo CEJAQUI aos Estudantes



Fonte: Dados da pesquisa de campo aplicada aos estudantes do CEJAQUI 2025

O Gráfico 21 apresenta a percepção dos estudantes acerca dos apoios ofertados pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI) para favorecer sua permanência escolar. Os dados evidenciam que 75% dos participantes relataram receber material didático gratuito, 12,5% afirmaram contar com acompanhamento pedagógico, e 12,5% declararam não receber nenhum tipo de apoio.

Tais informações integram a categoria temática “suporte institucional e estratégias de permanência” e indicam que o fornecimento de material didático gratuito constitui a principal ação de apoio reconhecida pelos discentes. Esta política tem papel crucial na garantia do direito à educação na EJA, uma vez que grande parte dos estudantes enfrenta restrições socioeconômicas. Ao oferecer acesso gratuito a recursos pedagógicos, a escola contribui para a redução das desigualdades educacionais e reforça sua função pública e redistributiva.

Entretanto, a menção ao acompanhamento pedagógico por apenas um respondente revela uma importante lacuna institucional. Essa baixa incidência aponta para uma possível fragilidade nas ações de mediação pedagógica individualizada, essenciais para estudantes da EJA, que frequentemente convivem com defasagens de aprendizagem acumuladas. Candau (2008) ressalta que o acompanhamento contínuo e sensível às especificidades dos sujeitos da EJA é uma condição fundamental para sua permanência e êxito na trajetória escolar.

Ainda mais preocupante é o dado de que 12,5% dos participantes declararam não receber qualquer tipo de apoio. Embora represente uma parcela minoritária, esse índice denuncia que nem todos os estudantes se sentem efetivamente amparados pelas estratégias institucionais, o que compromete a equidade do atendimento. A escuta ativa, o diagnóstico

pedagógico permanente e o planejamento orientado pelas necessidades reais dos estudantes tornam-se, portanto, medidas urgentes.

De acordo com a análise de conteúdo, a percepção dos estudantes sobre o suporte recebido influencia diretamente sua relação com o processo educativo. A valorização do material didático revela tanto uma necessidade concreta quanto a importância simbólica do reconhecimento institucional. Contudo, essa demanda precisa ser ampliada com ações de apoio psicopedagógico, orientação vocacional, acolhimento emocional e mediação social, considerando as múltiplas dimensões de vulnerabilidade vividas pelos sujeitos da EJA.

Dessa forma, embora os dados indiquem um reconhecimento positivo em relação à oferta de materiais, evidenciam também a necessidade urgente de fortalecimento das políticas de apoio pedagógico individualizado, tutoria, reforço escolar, articulação intersetorial e incentivo à permanência. Garantir o acesso não é suficiente: é preciso assegurar uma permanência qualificada e significativa, que respeite os tempos e os projetos de vida dos sujeitos da EJA.

A seguir, será apresentada a análise das expectativas manifestadas pelos estudantes em relação ao período posterior à conclusão do Ensino Fundamental no CEJAQUI. O objetivo é compreender quais projetos de futuro estão sendo construídos pelos sujeitos da EJA e de que forma articulam a continuidade dos estudos com suas aspirações profissionais, familiares e sociais. Tal análise é essencial para captar o sentido atribuído à escolarização e avaliar o potencial da EJA como política de emancipação individual e coletiva.

Ao contrário da visão reducionista que encara a EJA como mera estratégia compensatória, voltada exclusivamente à obtenção de certificados, os dados desta pesquisa revelam que muitos estudantes compreendem sua trajetória escolar como ponto de partida para novas conquistas. Entre elas, destacam-se a intenção de cursar o Ensino Médio, o desejo de ingressar no Ensino Técnico ou no Ensino Superior, a busca por melhores condições de trabalho e o anseio por reconhecimento social e realização pessoal.

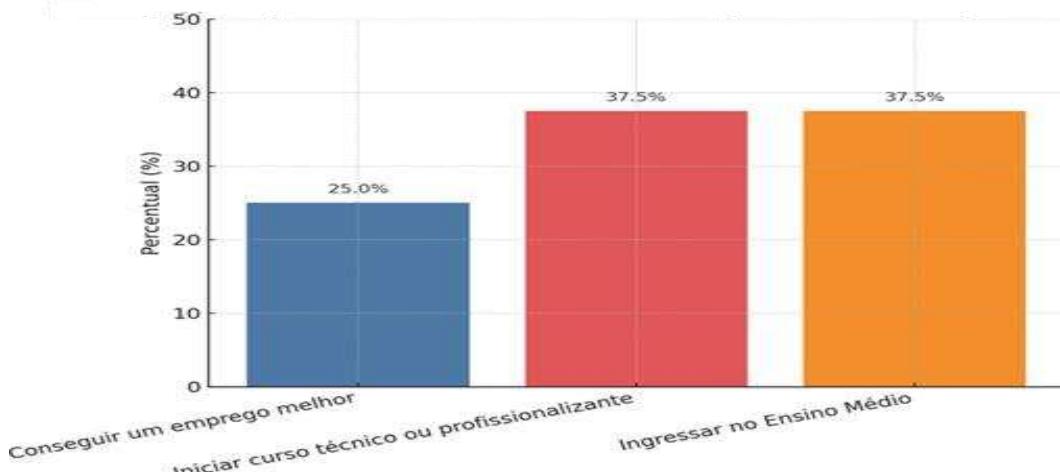
Essas expectativas revelam a potência transformadora da EJA, que vai além da reparação de trajetórias interrompidas e se configura como espaço de ressignificação da vida e construção de novos projetos existenciais. Como afirma Freire (1996), "ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando". Os sujeitos da EJA, portanto, caminham com esperança, reconstruindo percursos com dignidade e coragem.

Compreender as expectativas dos estudantes permite que a escola amplie sua responsabilidade para além da sala de aula: é preciso oferecer orientação vocacional, estabelecer articulações com outras etapas da educação formal e integrar-se a políticas

públicas que promovam o acesso à qualificação profissional e ao trabalho digno. Reconhecer esses projetos de futuro é reconhecer a humanidade, a agência e a capacidade de transformação social desses sujeitos.

O Gráfico 22, apresentado a seguir, sintetiza essas expectativas e será analisado à luz dos princípios de continuidade educativa, justiça social e formação integral que orientam a proposta pedagógica da EJA.

Gráfico 22 – Expectativas dos estudantes após conclusão do ensino fundamental



Fonte: Dados da pesquisa de campo aplicada aos estudantes do CEJAQUI 2025

O gráfico em questão apresenta as projeções dos estudantes do CEJAQUI em relação ao futuro após a conclusão do Ensino Fundamental. Os dados revelam que 75% dos respondentes expressam expectativas diretamente vinculadas à inserção ou melhoria no mercado de trabalho: 37,5% desejam conseguir um emprego melhor, enquanto outros 37,5% pretendem iniciar um curso técnico ou profissionalizante. Apenas 25% afirmam como expectativa imediata o ingresso no Ensino Médio, e nenhum dos participantes assinalou a opção “outro”. Essas informações permitem identificar duas categorias principais, conforme a análise de conteúdo: (1) orientação para a inserção produtiva e (2) continuidade educacional formal.

A primeira categoria, majoritária, expressa uma compreensão pragmática da educação, voltada à melhoria das condições de vida por meio do trabalho. Esse dado reforça o entendimento de que a educação, na perspectiva dos sujeitos da EJA, está fortemente associada à transformação da realidade concreta, sobretudo no que se refere à autonomia financeira, à empregabilidade e à superação da precarização laboral.

A valorização da formação técnica e profissionalizante revela a preferência por percursos educacionais mais curtos e aplicados, que atendam diretamente às exigências do

mundo do trabalho. Essa tendência é frequentemente observada entre estudantes da EJA, conforme apontam Paiva (2018) e Di Pierro (2010), sendo compreendida como estratégia viável frente às desigualdades sociais e às múltiplas responsabilidades que atravessam a vida desses sujeitos.

A segunda categoria, embora minoritária, indica o desejo de continuidade da trajetória escolar por meio do Ensino Médio. Ainda que represente apenas um quarto dos entrevistados, essa escolha sinaliza que parte dos estudantes percebe a escolarização como processo contínuo, capaz de se estender até o Ensino Superior, revelando aspirações de formação acadêmica plena e mobilidade social ascendente.

A ausência de marcação na categoria “outro” sugere que as alternativas oferecidas foram suficientes para representar as principais expectativas do grupo. Tal resultado também evidencia que os projetos de vida dos discentes estão fortemente ancorados em duas dimensões centrais: o trabalho e a formação educacional contínua, reafirmando a importância de políticas públicas que articulem ambas as esferas.

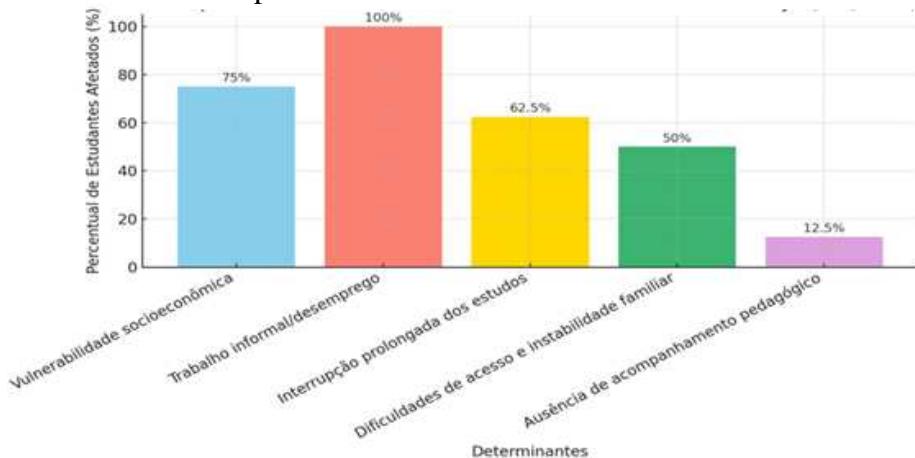
Do ponto de vista pedagógico, os dados reforçam a necessidade de currículos que se articulem com o mundo do trabalho e com programas de continuidade educativa. Ações como oficinas de qualificação, parcerias com instituições técnicas e programas integrados são estratégias que respondem às expectativas dos estudantes e contribuem para seu desenvolvimento pessoal e profissional, como defende Arroyo (2017).

Nesse sentido, é fundamental que o CEJAQUI e a rede municipal de ensino incorporem as expectativas manifestadas pelos estudantes ao planejamento educacional, reconhecendo a centralidade dos projetos de vida na construção de trajetórias escolares significativas. A escuta ativa e o diálogo permanente entre escola e sujeitos da EJA são indispensáveis para promover uma educação com sentido, orientada à emancipação.

Complementando essa discussão, a análise dos dados empíricos obtidos por meio dos questionários evidencia a complexidade dos fatores que levam à evasão ou ao abandono escolar. As categorias temáticas extraídas a partir da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011) revelam a presença de elementos estruturais, subjetivos e institucionais que, combinados, impactam diretamente a permanência dos estudantes na EJA.

Por fim, será apresentado o gráfico 23, que sintetiza os principais determinantes da evasão escolar no CEJAQUI. Os percentuais indicam a frequência com que cada fator foi mencionado pelos estudantes como causa da descontinuidade educacional, permitindo uma visão integrada dos desafios enfrentados e subsidiando a formulação de estratégias mais efetivas de enfrentamento do abandono na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 23 – Principais determinantes da evasão/abandono escolar no CEJAQUI (2024)



Fonte: Dados da pesquisa de campo aplicada aos estudantes do CEJAQUI, 2025

A análise dos dados revela que os fatores mais recorrentes estão associados à vulnerabilidade socioeconômica, com destaque para a baixa renda familiar, a necessidade de trabalhar e a ausência de redes de apoio estruturadas. Tais elementos configuram-se como barreiras estruturais, muitas vezes intransponíveis para os sujeitos da EJA, que precisam conciliar a sobrevivência cotidiana com o esforço de permanecer nos estudos.

Além disso, surgem com frequência dificuldades de acesso físico à escola, como deslocamentos longos e instabilidade na moradia, bem como aspectos subjetivos relacionados à baixa autoestima, históricos de fracasso escolar anterior e à carência de acompanhamento pedagógico efetivo.

A triangulação entre as respostas e a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) permite identificar a natureza multifatorial²⁶ e interdependente dos determinantes da evasão escolar. Isso significa que raramente um único fator é responsável pela saída do estudante; o que se observa é a sobreposição de condições desfavoráveis que, em conjunto, minam a permanência na escola. Como apontam Di Pierro (2010) e Ciavatta (2005), o abandono escolar na EJA é frequentemente o resultado de uma cadeia de exclusões iniciada muito antes da matrícula formal, exigindo, portanto, políticas públicas de caráter intersetorial para ser enfrentado de maneira eficaz.

Com base nos dados analisados, torna-se evidente que os processos de evasão e abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos não podem ser compreendidos de forma simplista ou fragmentada. Tratam-se de fenômenos profundamente enraizados em

²⁶O termo multifatorial refere-se àquilo que é determinado por um conjunto de fatores distintos e inter-relacionados, de natureza social, econômica, cultural, subjetiva ou institucional. No campo educacional, indica que determinados fenômenos — como a evasão escolar — não decorrem de uma única causa, mas de uma combinação complexa de elementos que se sobrepõem e interagem entre si (FONSECA, 2001).

desigualdades históricas que atravessam os campos da educação, da assistência social, do trabalho, da renda e da mobilidade urbana.

A permanência escolar, nesse contexto, é condicionada por uma rede complexa de fatores que extrapolam os limites da escola e se conectam às vulnerabilidades cotidianas vivenciadas pelos sujeitos da EJA. Assim, mais do que conter estatisticamente os índices de evasão, é imperativo que o poder público formule políticas integradas, intersetoriais e sensíveis às realidades locais, capazes de garantir as condições materiais e simbólicas necessárias à continuidade dos estudos.

5 CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Ao finalizar esta pesquisa, torna-se essencial sintetizar os achados e refletir sobre suas implicações, tanto no campo epistemológico quanto na dimensão prática da educação. O estudo, ao investigar os fatores determinantes da evasão e do abandono escolar na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Centro de Educação de Jovens e Adultos do município de Aquiraz (CEJAQUI), alcançou plenamente seus objetivos, consolidando-se como uma contribuição crítica e reflexiva sobre os desafios estruturais e as potencialidades dessa modalidade de ensino.

Os resultados obtidos aprofundam a compreensão sobre os obstáculos enfrentados pelos estudantes da EJA e oferecem subsídios relevantes para a formulação de políticas públicas mais eficazes e socialmente comprometidas com a permanência e o êxito escolar dessa população. Nesse sentido, o objetivo geral de analisar e avaliar os determinantes do abandono e da evasão escolar no CEJAQUI foi integralmente alcançado.

A partir da análise dos dados empíricos e documentais, identificou-se a atuação de múltiplos fatores interdependentes, de ordem social, econômica, pedagógica e institucional, que impactam diretamente a permanência dos estudantes na EJA.

No âmbito do primeiro objetivo específico, observou-se que a evasão e o abandono escolar são fenômenos marcadamente influenciados por determinantes cuja complexidade demanda uma abordagem multidimensional. Ainda que recorrentes, tais fatores não representam destinos irreversíveis, sendo passíveis de enfrentamento por meio de políticas públicas integradas e estratégias pedagógicas sensíveis às especificidades dessa modalidade.

Quanto ao segundo objetivo específico, investigaram-se as contribuições do CEJAQUI para o enfrentamento da evasão e do abandono escolar, considerando sua centralidade como espaço de inclusão educacional e promoção da cidadania.

Os resultados indicam que a atuação da instituição vai além da oferta de vagas: trata-se de um dispositivo estratégico de reintegração escolar, acolhimento e reconstrução de projetos de vida, especialmente para sujeitos historicamente excluídos dos processos formais de escolarização.

A escola configura-se, assim, como um espaço de ressignificação das trajetórias educacionais interrompidas, favorecendo o fortalecimento da autoestima, da identidade e do sentimento de pertencimento social, elementos cruciais para a permanência, o engajamento e a progressão dos estudantes na EJA. Além disso, a questão norteadora da pesquisa foi amplamente respondida ao longo do trabalho, demonstrando que os determinantes sociais,

pedagógicos e subjetivos exercem influência significativa sobre os processos de evasão e abandono escolar no CEJAQUI.

Conforme discutido no subcapítulo 4.3, intitulado “O contexto social dos alunos do CEJAQUI: desafios, realidades e impactos na trajetória educacional”, esses fatores afetam diretamente a relação dos sujeitos com a escola, ora intensificando entraves estruturais, ora revelando possibilidades de permanência por meio de políticas públicas contextualizadas. Os dados analisados revelam, ainda, que as políticas públicas locais voltadas para a EJA têm sido insuficientes para responder adequadamente à complexidade das realidades enfrentadas pelos estudantes.

Diante desse cenário, torna-se urgente a formulação e implementação de políticas intersetoriais de permanência, que articulem as áreas da educação, assistência social e empregabilidade. Somente uma abordagem integrada e sensível às múltiplas vulnerabilidades permitirá garantir condições efetivas para que jovens, adultos e idosos concluam seus percursos formativos com êxito, reafirmando a EJA como um direito fundamental e não como uma política compensatória.

É imprescindível que as políticas públicas sejam estruturadas de forma eficaz, por meio de estratégias intersetoriais que assegurem a continuidade educacional e previnam rupturas nos processos de escolarização. Para tanto, é necessário que o enfrentamento da evasão e do abandono escolar extrapole as ações isoladas no campo educacional e se articule com medidas sociais, econômicas e culturais.

Entre as estratégias recomendadas, destacam-se a criação de programas de assistência estudantil específicos para a EJA, como bolsas de incentivo financeiro, que contribuam para minimizar as barreiras econômicas. Além disso, a flexibilização curricular deve ser considerada, permitindo a oferta de itinerários formativos adaptados à realidade dos alunos, com metodologias pedagógicas dinâmicas e integradas à educação profissional.

Outro aspecto fundamental refere-se à articulação entre os setores de educação, assistência social e saúde, de modo a assegurar que estudantes em situação de vulnerabilidade tenham acesso a serviços de apoio psicossocial, orientação profissional e cuidados básicos de saúde. A promoção de parcerias com empresas e instituições do terceiro setor pode, ainda, ampliar as oportunidades de formação continuada e facilitar a inserção produtiva dos sujeitos no mercado de trabalho.

Nesse processo, a formulação de políticas para a EJA deve ser pautada por uma abordagem dialógica e participativa, na qual os próprios estudantes atuem como sujeitos ativos na construção das estratégias voltadas à sua permanência e sucesso escolar. No tocante

à formação docente, destaca-se a criação da Gerência do Núcleo de Formação para a EJA, por meio do Projeto de Lei nº 03/2025, uma iniciativa inédita da Prefeitura Municipal de Aquiraz que estabelece um professor formador dedicado à modalidade.

Tal medida representa um avanço significativo na valorização e qualificação dos profissionais da EJA, permitindo a oferta de formação continuada alinhada às especificidades desse público. Além de fortalecer a prática pedagógica, contribui para o desenvolvimento de estratégias inovadoras que promovam uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Adicionalmente, os dados empíricos obtidos por meio dos questionários aplicados aos discentes do CEJAQUI revelaram que todos os participantes já haviam vivenciado experiências anteriores de abandono escolar, o que evidencia o caráter cíclico da exclusão educacional. Esse dado reforça o papel fundamental da EJA como espaço de reconexão com o direito à educação e de reparação simbólica e concreta de trajetórias interrompidas.

Os achados da pesquisa dialogam com o referencial teórico adotado, reiterando os desafios estruturais persistentes no sistema educacional brasileiro, como a precarização do atendimento, a ausência de políticas de assistência estudantil e a insuficiência de recursos pedagógicos adaptados à realidade da EJA. Tais obstáculos comprometem o desempenho escolar e o sentimento de pertencimento dos estudantes, contribuindo para novas rupturas com o processo educativo.

A EJA, portanto, deve ser compreendida como uma política estruturante, conforme preconiza o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Longe de ser uma medida paliativa, trata-se de uma ação que promove equidade, reduz desigualdades e reafirma o direito à aprendizagem ao longo da vida. Ao oferecer uma nova chance de inserção escolar, a modalidade contribui para a ressignificação das trajetórias dos sujeitos, reconhecendo seus saberes e vivências.

Além disso, a EJA possibilita o fortalecimento da autonomia, o desenvolvimento do pensamento crítico e a ampliação da participação cidadã. Dessa maneira, afirma-se como um componente essencial de uma política educacional comprometida com a justiça social. Investir na EJA é, portanto, investir na dignidade humana e na superação de exclusões históricas.

Conforme a UNESCO (2020), a EJA representa uma via estratégica para garantir o direito à educação de populações historicamente marginalizadas. Ao promover espaços de aprendizagem intergeracionais, valoriza os saberes populares e adquire uma dimensão emancipadora, que ultrapassa a certificação formal e atua na reconstrução das identidades e da cidadania.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a modalidade EJA contribui para trajetórias de mobilidade social e para a promoção da equidade. Alinha-se, ainda, à Agenda 2030 da ONU, especialmente à Meta 4 dos ODS, que visa assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Por meio de sua atuação, a EJA colabora com o enfrentamento do analfabetismo funcional e a superação de ciclos de vulnerabilidade, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e profissionais. Como enfatizam Freire (1996), Gadotti (2003), Souza (2018) e Arroyo (2017), trata-se de uma ferramenta de emancipação que viabiliza a transformação de vidas e comunidades.

Assim, pode-se afirmar que a questão norteadora desta pesquisa foi respondida de maneira ampla, crítica e fundamentada, ao elucidar os determinantes que influenciam a evasão e o abandono escolar no CEJAQUI. A ausência de estratégias articuladas compromete a trajetória dos estudantes e reforça a necessidade urgente de políticas públicas integradas que garantam o direito à educação.

Por fim, os resultados apontam para a importância de fortalecer institucionalmente a modalidade no âmbito municipal. Um dos principais entraves identificados refere-se à ausência de diretrizes pedagógicas específicas para a EJA em Aquiraz, o que fragiliza a coerência das práticas escolares voltadas ao público jovem, adultos e idoso.

Verificou-se que o CEJAQUI se estrutura com base em documentos como o Regimento Escolar, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Parecer de Credenciamento e a Resolução 28/2025 do Conselho Municipal de Educação. Contudo, diferentemente de outras etapas da educação básica, a EJA ainda carece de orientações pedagógicas formais por parte da Secretaria Municipal de Educação, o que limita o desenvolvimento de práticas contextualizadas.

Tal constatação ganha relevância diante da recente Resolução CNE/CEB nº 03, de 8 de abril de 2025, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. O novo marco normativo reafirma a modalidade como política estruturante, exigindo propostas curriculares flexíveis, interdisciplinares e integradas às trajetórias de vida dos estudantes.

Nesse cenário, e como forma de contribuir de maneira efetiva e sistemática para o aperfeiçoamento da gestão pedagógica do CEJAQUI, esta dissertação propõe, como produto final resultante da investigação, a elaboração de um documento intitulado Orientações Pedagógicas²⁷ para o CEJAQUI.

²⁷Versão na íntegra: <https://docs.google.com/document/d/1ImKdEN3hbY6IzMnMTTXS79J0w6W8dMQj/edit>.

Trata-se de um instrumento estruturante que visa subsidiar o planejamento e a ação docente, fortalecer a identidade institucional da unidade e fomentar práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades do público atendido.

O documento, com vinte e uma páginas, está organizado nos seguintes eixos: Apresentação, Objetivos, Documentos Norteadores da Educação de Jovens e Adultos, Fundamentos e Princípios da EJA, Orientações para o Cumprimento da Carga Horária, Organização da Jornada de Trabalho, Processo de Avaliação, Formações Continuadas, Acompanhamento Pedagógico, Oferta e Organização Pedagógica, Diferenças entre o CEJAQUI e a Escola de Ensino Regular, Certificação e Referências.

A presente proposta tem como propósito suprir uma lacuna histórica ao propor a institucionalização de diretrizes pedagógicas específicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Aquiraz. Sua elaboração está fundamentada nos princípios da nova Resolução CNE/CEB nº 03, de 29 de janeiro de 2025, homologada por despacho do Ministro da Educação em 8 de abril de 2025, a qual revogou a Resolução CNE/CEB nº 01/2021 e passou a orientar nacionalmente a oferta da EJA com base na diversidade dos sujeitos, nos direitos educacionais ao longo da vida e na articulação com os territórios.

É importante destacar que as respostas obtidas nesta pesquisa não representam um ponto final na discussão, mas constituem uma contribuição significativa para o aprofundamento do debate sobre a evasão e o abandono escolar na EJA. Embora os achados sejam relevantes e esclarecedores, reconhece-se que a complexidade dos fenômenos analisados abre espaço para novas investigações, que possam explorar dimensões ainda não abordadas ou aprofundar aspectos já identificados.

Dessa forma, esta dissertação não pretende esgotar as possibilidades de estudo sobre o tema, mas, sim, estabelecer um alicerce para futuras pesquisas que ampliem a compreensão dos fatores que influenciam a permanência e o sucesso educacional na EJA. A dinâmica multifacetada dessas questões demanda abordagens contínuas, que considerem variáveis sociais, econômicas, culturais e institucionais em sua inter-relação.

Embora esta pesquisa tenha avançado na identificação dos determinantes da evasão e do abandono escolar, permanece a necessidade de uma investigação constante e de um debate qualificado sobre as políticas educacionais voltadas à EJA. Garantir que todos os indivíduos, independentemente da idade ou condição socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade é um compromisso essencial para a promoção da equidade e da justiça social.

Nesse sentido, os resultados aqui apresentados reforçam a importância do fortalecimento e da reformulação das políticas públicas de EJA, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e socialmente sustentável.

Ao longo deste estudo, investigamos a Educação de Jovens e Adultos como uma política pública indispensável para enfrentar os determinantes estruturais que perpetuam o abandono e a evasão escolar no Brasil. Partindo de uma análise crítica, observamos que fatores como desigualdade socioeconômica, falta de infraestrutura educacional em regiões periféricas, precarização do trabalho e a necessidade de conciliar estudo com responsabilidades familiares emergem como elementos centrais que afastam jovens e adultos da escola Arroyo, (2017).

Nesse contexto, a EJA não apenas se configura como uma alternativa educacional, mas como um mecanismo de reparação social, capaz de ressignificar trajetórias interrompidas por ciclos de exclusão.

Ao analisar os dados do IBGE (2022), constata-se que, embora o analfabetismo absoluto tenha apresentado uma redução significativa nas últimas décadas, o analfabetismo funcional ainda persiste, afetando aproximadamente 29% da população brasileira com 15 anos ou mais, com maior prevalência nas regiões Norte e Nordeste. No estado do Ceará, esse índice corresponde a 14,1%, enquanto no município de Aquiraz a taxa é de 13,87%.

Diante desse cenário e em consonância com as ações previstas no Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e pela Qualificação da EJA, o município de Aquiraz promoveu a retomada do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com o objetivo de atender jovens, adultos e idosos em situação de não alfabetização, assegurando-lhes o direito à leitura e à escrita.

Contudo, é imprescindível uma análise crítica dos critérios adotados pelo IBGE (2022) na elaboração das estatísticas sobre o analfabetismo. As abordagens quantitativas predominantes, centradas em indicadores de escolarização formal e na avaliação de competências elementares de leitura e escrita, revelam-se insuficientes para apreender a complexidade do fenômeno.

Essas métricas frequentemente ignoram aspectos qualitativos fundamentais, como a relevância dos currículos, a coerência das metodologias com as vivências socioculturais dos sujeitos da EJA, bem como os impactos simbólicos e subjetivos da escolarização na construção da autoestima e da identidade social dos educandos (Freire, 1996).

Nesse sentido, Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que a EJA não pode ser reduzida a uma mera contagem de matrículas ou certificações formais. Pelo contrário, essa

modalidade exige práticas pedagógicas que dialoguem com as experiências dos estudantes, reconhecendo seus saberes e promovendo processos formativos que transcendam a lógica tradicional da escolarização.

Assim, para além das estatísticas, é necessário repensar a educação na perspectiva de uma aprendizagem significativa, capaz de empoderar sujeitos historicamente excluídos do acesso ao conhecimento e ao exercício pleno da cidadania.

Dessa forma, torna-se imperativo transcender a análise quantitativa e incorporar perspectivas que considerem a EJA não apenas como um espaço de escolarização, mas como um ambiente de formação emancipatória, capaz de reconhecer e valorizar os saberes e trajetórias dos sujeitos que dela fazem parte.

Ampliando a reflexão, é necessário reconhecer que a EJA enfrenta desafios adicionais em um cenário de transformações tecnológicas aceleradas. Relatórios da OCDE (2019) alertam que a baixa escolarização de adultos limita sua capacidade de adaptação a empregos que exigem competências digitais, aprofundando desigualdades no mercado de trabalho.

Dessa maneira, defendemos que a EJA deve ser reimaginada como um projeto político-pedagógico integrado, articulando-se a políticas de geração de renda, acesso à tecnologia e valorização da cultura local, conforme defendem Souza (2018) e a Agenda 2030 da ONU (2015), que enfatiza a educação inclusiva como pilar para o desenvolvimento sustentável.

Em síntese, a EJA não se resume a uma "segunda chance" para quem foi excluído do sistema tradicional; ela é um espaço de resistência e reinvenção. Para que cumpra seu potencial, contudo, é urgente que as pesquisas sobre evasão escolar incorporem metodologias participativas, ouvindo os próprios educandos, e que os governos priorizem investimentos em formação docente e infraestrutura adaptada.

Como bem sintetiza Arroyo (2017), a Educação de Jovens e Adultos é, antes de tudo, um direito humano inegociável, e sua efetivação exige romper com lógicas que reduzem a educação a números, em favor de uma visão que a reconheça como ferramenta de emancipação coletiva.

Por fim, é importante destacar o caráter dinâmico e evolutivo do conhecimento científico. À medida que novas descobertas são feitas, surgem novas perguntas e respostas. Desse modo, esta dissertação representa apenas um ponto de partida para novas investigações e reflexões, incentivando o contínuo desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento na área da Educação de Jovens e Adultos e na promoção da inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Curriculo sem Fronteiras**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 8-27, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2025.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e resistência**. São Paulo: Cortez, 2019.
- ALA-HARJA, Marja; HELGASON, Sigurdur. **Em direção às melhores práticas de avaliação. Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 51, n. 4, p. 5–59, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- AQUIRAZ. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Aquiraz (2015-2025)**. Aquiraz: SME, 2015.
- AQUIRAZ. Secretaria Municipal de Educação. **Dados estatísticos internos da EJA**. Aquiraz: SME, 2024.
- AQUIRAZ. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Implementação do Programa Brasil Alfabetizado – PBA, 2025**. Aquiraz: SME, 2025. Documento interno.
- ARAÚJO, Maria Fátima. **História e cultura do Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.
- ARRETCHE, Marta. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7–9, 2003.
- ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth M. (org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 29–39.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônio J. G.; GIOVANETTI, Mônica; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 31–52.

BALL, Stephen J. **Global education Inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary**. London: Routledge, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEVENUTI, Juliana. **Educação de qualidade para a EJA**: metodologias e currículos inovadores. Curitiba: Appris, 2021.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o FUNDEB. Brasília: Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o novo FUNDEB. Brasília: Diário Oficial da União, 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Torna permanente o FUNDEB. Brasília: Diário Oficial da União, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Brasília: CNE, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024**. Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de maio de 2021.** Diretrizes para a EJA. Brasília: Diário Oficial da União, 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 8 de abril de 2025.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Brasília: Diário Oficial da União, 2025.

BROWN, Phillip. **The global auction:** the broken promises of education, jobs, and incomes. Oxford: Oxford University Press, 2015.

CABRAL, Patrícia; VIGANO, Sandra Mara Martins. Políticas públicas em educação para formação de professores na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, [s.l.], v. 2, n. 1, 2017.

CARREIRA, Denise *et al.* **A EJA em xeque:** desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2020.

CEJAQUI. **Relatórios Anuais de Matrículas e Frequência Escolar (2020-2024).** Aquiraz: CEJAQUI, 2024.

CEJAQUI. **Regimento Escolar do CEJAQUI.** Aquiraz: SME, 2021.

CIAVATTA, Maria. Educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 421–440, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social.** São Paulo: Cortez, 2019.

CUNILL GRAU, Nuria. A democratização das políticas públicas: a contribuição da avaliação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 53, n. 4, p. 97-132, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 116, p. 245–262, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos em tempos de pandemia:** desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 26, n. 92, p. 1115–1139, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil: trajetória recente, tendências e desafios. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 74, p. 35–61, 2000.

DRIÃO, Thais. **Educação e privatização no Brasil:** sentidos e consequências. São Paulo: Cortez, 2017.

DUBET, François. **A escola das desigualdades**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Sulina, 2004.

FÁVERO, Luiz Paulo; BELFIORE, Patrícia. **Manual de análise de dados**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2021.

FERRARO, Ângelo Ricardo. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**,[s.l.], v. 12, n. 35, p. 22–47, 2009.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

FREITAS, Maria Teresa Goudard de. A permanência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos: o que pensam os professores? In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012. p. 618–621.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos**: concepção, história e política. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos**: uma aprendizagem inclusiva, uma educação ao longo da vida. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: repensando trajetórias. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 57-76.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyunner Ricardo de. Discutindo paradigmas contra-hegemônicos de avaliação de políticas públicas. In: Encontro Nacional de Ensino e Pesquisado Campo de Públicas – ENEPCP, 1, 2015, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: ANEPCP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32504>. Acesso em: 15 abr. 2025.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos:** o campo, os sujeitos e o movimento social. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, Sérgio. Educação de jovens e adultos: uma agenda para a década. In: HADDAD, Sérgio (org.). **O direito de aprender:** educação de jovens e adultos – concepções e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, 2007. p. 25–41.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 14, p. 108–130, 2000.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Débora M. A alfabetização de jovens e adultos no Brasil: desafios e perspectivas. In: HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara (orgs.). **Políticas públicas e educação de jovens e adultos:** uma agenda para o Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2015. p. 21–46.

IBGE. **Censo Demográfico 2022:** Alfabetização e escolaridade no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE. **PNAD Contínua:** educação 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INEP. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento do PNE.** Brasília: INEP, 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2004.

LEÃO, Fabiane; VASCONCELOS, Marília. Evasão escolar e mercado de trabalho: desafios para a Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 41, n. 151, p. 1–20, 2020.

LEITE, Miriam Fabíola. **Direitos humanos e educação:** reflexões sobre a prática pedagógica. Curitiba: Appris, 2013.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing:** metodologia, planejamento. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PAIVA, Jane. Juventude e educação de jovens e adultos: sentidos da educação na vida dos jovens trabalhadores. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 536–563, set./dez. 2018.

RODRIGUES, Léa Velho. **Avaliação em profundidade**: uma abordagem qualitativa para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2008.

RODRIGUES, Léa. A avaliação em profundidade como estratégia metodológica em contextos de complexidade. In: RODRIGUES, Léa; BARRETO, Raquel (orgs.). **Avaliação em profundidade: contribuições à análise de políticas públicas**. Fortaleza: EdUECE, 2011. p. 13–39.

SAVIANI, Dermerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20–45, 2006.

SOUZA, Celina. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15–20, fev. 2003.

SOUZA, Vladinise Pinheiro de. **As trajetórias de jovens em situação de pobreza na universidade**: uma avaliação da Política de Cotas na Universidade Federal do Ceará. 2020. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

TAMIANA, Antônia Erisdalva Cavalcante. **Avaliação de políticas públicas educacionais**: um estudo sobre a exclusão escolar no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Maracanati – CEJAM. 2024. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: inclusão e educação. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO. **Educação de jovens e adultos**: responder aos desafios da pandemia da COVID-19. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 03 abr. 2025.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 1-13.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogíasdecoloniales**:prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: EdicionesAbya-Yala, 2013.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
E QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES.**



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Avaliação de Políticas Educacionais: Um estudo sobre os determinantes da evasão e do abandono escolar no Centro de Educação de Jovens e Adultos do município de Aquiraz – CEJAQUI

Nome da Pesquisador: Carlos Alberto de Sousa

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Lidiane Moura Lopes

A(O) Sra. (Sr.) está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa que tem como finalidade analisar a diferença entre “Alfabetização” e o “Letramento Social” e o impacto da estrutura curricular adotada na Educação de Jovens e Adultos, no Município de Aquiraz.

Ao participar deste estudo a(o) sra. (sr.) permitirá que a pesquisadora aplique questionário escrito, assim como, se necessário, registre em áudio a narrativa por você explicitada, a partir do conjunto de respostas às perguntas previstas no roteiro de entrevista semiestruturado o qual lhe foi fornecido previamente. Se houver conteúdo gravado em áudio, poderá a pesquisadora transcrevê-lo.

A participação nesta pesquisa não trará complicações legais, nem de qualquer outra natureza, uma vez que as falas transcritas serão utilizadas exclusivamente com a finalidade acadêmica/científica. Outrossim, as identidades dos(as) coparticipantes serão mantidas em sigilo e nomes fictícios serão utilizados para representar os personagens analisados.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua saúde ou dignidade. Todas as

informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Esperamos que este estudo traga informações importantes para impulsionar a evolução do aprendizado dos alunos, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para uma melhor adequação da estrutura curricular adotada na Educação de Jovens e Adultos, no Município de Aquiraz.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Orientadora



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS GESTORES

DATA: ____ / ____ / ____.

LOCAL: _____

NOME DO (A) ENTREVISTADO (A): _____

01. FORMAÇÃO ACADÊMICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:

a) Qual é a sua formação acadêmica inicial (graduação)?

b) Você possui especialização, mestrado ou doutorado? Em caso afirmativo, poderia especificar a área?

02. Qual seu cargo na instituição e há quanto tempo trabalha nesse cargo?

03. Como você ingressou na área da Educação de Jovens e Adultos e no CEJAQUI?

• CONCEPÇÕES SOBRE A EJA E O CEJAQUI.

04. Qual sua concepção sobre a EJA?

05. No seu entendimento, enquanto Política Pública, qual a função da EJA e, por consequência, do CEJAQUI na sociedade?

06. No CEJAQUI, há alguma diferenciação que atenda às especificidades desse público da EJA, como horários, currículo, merenda, dentre outros? Quais?

- CONCEPÇÕES SOBRE ABANDONO ESCOLAR NA EJA DO CEJAQUI.

07. Falando sobre o tema da evasão escolar, enquanto gestor, como você vê o fenômeno da evasão nessa instituição? Você pode me falar sobre o histórico de evasão escolar da instituição nos últimos anos e sobre como os dados do abandono escolar são sistematizados e avaliados no CEJAQUI?

08. A partir da sua vivência no CEJAQUI, qual público você considera mais vulnerável à ao abandono escolar?

09. Há espaços sistematizados de discussão e reflexão sobre o abandono escolar durante o ano letivo envolvendo gestão, coordenação e professores? Em que momentos a gestão discute essa problemática?

10. Em sua opinião, como o CEJAQUI tem contribuído para combater a evasão abandono escolar? Quais ações são desenvolvidas no sentido de monitorar os alunos em situação de evasão escolar aqui no Centro?

11. Nesse mesmo sentido, você pode falar sobre algum resultado vivenciado no CEJAQUI e comentar como você avalia esse resultado.

12. Comente sobre alguma (s) dificuldade (s) vivenciada (s) no CEJAQUI, no tocante a executar ações que visam mitigar a evasão e o abandono escolar na instituição e quais fatores devem melhorar no CEJAQUI para que ele se torne mais eficaz com relação ao seu objetivo na sociedade atual?

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
E QUESTIONÁRIO APLICADO AO CORPO DOCENTE**



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Avaliação de Políticas Educacionais: Um estudo sobre os determinantes da evasão e do abandono escolar no Centro de Educação de Jovens e Adultos do município de Aquiraz – CEJAQUI.

Nome da Pesquisador: Carlos Alberto de Sousa

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Lidiane Moura Lopes

A(O) Sra. (Sr.) está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa que tem como finalidade analisar a diferença entre “Alfabetização” e o “Letramento Social” e o impacto da estrutura curricular adotada na Educação de Jovens e Adultos, no Município de Aquiraz.

Ao participar deste estudo a(o) sra. (sr.) permitirá que a pesquisadora aplique questionário escrito, assim como, se necessário, registre em áudio a narrativa por você explicitada, a partir do conjunto de respostas às perguntas previstas no roteiro de entrevista semiestruturado o qual lhe foi fornecido previamente. Se houver conteúdo gravado em áudio, poderá a pesquisadora transcrevê-lo.

A participação nesta pesquisa não trará complicações legais, nem de qualquer outra natureza, uma vez que as falas transcritas serão utilizadas exclusivamente com a finalidade acadêmica/científica. Outrossim, as identidades dos(as) coparticipantes serão mantidas em sigilo e nomes fictícios serão utilizados para representar os personagens analisados.

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

Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua saúde ou dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Esperamos que este estudo traga informações importantes para impulsionar a evolução do aprendizado dos alunos, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para uma melhor adequação da estrutura curricular adotada na Educação de Jovens e Adultos, no Município de Aquiraz.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Orientadora



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

DATA: ____ / ____ / ____.

LOCAL: _____

NOME DO (A) ENTREVISTADO (A): _____

01. FORMAÇÃO ACADÊMICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:

a) Qual é a sua formação acadêmica inicial (graduação)?

b) Você possui especialização, mestrado ou doutorado? Em caso afirmativo, poderia especificar a área?

02. Qual(is) disciplina(s) você ministra atualmente na Educação de Jovens e Adultos?

03. Como se deu seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos e consequentemente no CEJAQUI?

• CONCEPÇÕES SOBRE A EJA E O CEJAQUI

04. Qual sua concepção sobre a EJA?

05. No seu entendimento, enquanto Política Pública, qual a função da EJA e, por consequência, do CEJAQUI na sociedade atual?

06. No CEJAQUI, há alguma diferenciação que atenda às especificidades desse público da EJA, como horários, currículo, merenda, dentre outros? Quais?

• CONCEPÇÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR NA EJA DO CEJAQUI

07. Falando sobre o tema da evasão e do abandono escolar, enquanto professor, como você vê esses fenômenos nessa instituição?

08. A partir da sua vivência no CEJAQUI, qual público você considera mais vulnerável à evasão e o abandono escolar?

09. Há espaços sistematizados de discussão e reflexão sobre Evasão escolar durante o ano letivo envolvendo gestão, coordenação e professores?

10. Em sua opinião, como o CEJAQUI tem contribuído para combater a evasão e o abandono escolar? Quais ações são desenvolvidas no sentido de monitorar os alunos em situação de evasão e abandono escolar no CEJAQUI?

11. Nesse mesmo sentido, você pode falar sobre algum resultado vivenciado no CEJAQUI e comentar como você avalia esse resultado.

12. Comente sobre alguma (s) dificuldade (s) vivenciada (s) no CEJAQUI, no tocante a executar ações que visam mitigar a evasão escolar na sala de aula, na instituição e quais fatores devem melhorar no CEJAQUI para que ele se torne mais eficaz com relação ao seu objetivo na sociedade?

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
E QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CEJAQUI**



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO SOBRE OS DETERMINANTES DA EVASÃO E DO ABANDONO ESCOLAR NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ-CEJAQUI

Nome do Pesquisador: Carlos Alberto de Sousa

Nome da Orientadora: Profa. Dra. Lidiane Moura Lopes

A(O) Sra. (Sr.) está sendo convidado(a) a participar dessa pesquisa que tem como finalidade analisar a diferença entre “Alfabetização” e o “Letramento Social” e o impacto da estrutura curricular adotada na Educação de Jovens e Adultos, no Município de Aquiraz.

Ao participar deste estudo a(o) sra. (sr.) permitirá que a pesquisadora aplique questionário escrito, assim como, se necessário, registre em áudio a narrativa por você explicitada, a partir do conjunto de respostas às perguntas previstas no roteiro de entrevista semiestruturado o qual lhe foi fornecido previamente. Se houver conteúdo gravado em áudio, poderá a pesquisadora transcrevê-lo.

A participação nesta pesquisa não trará complicações legais, nem de qualquer outra natureza, uma vez que as falas transcritas serão utilizadas exclusivamente com a finalidade acadêmica/científica. Outrossim, as identidades dos(as) coparticipantes serão mantidas em sigilo e nomes fictícios serão utilizados para representar os personagens analisados.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua saúde ou dignidade. Todas as

informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Esperamos que este estudo traga informações importantes para impulsionar a evolução do aprendizado dos alunos, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para uma melhor adequação da estrutura curricular adotada na Educação de Jovens e Adultos, no Município de Aquiraz.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora



UFC

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO CEJAQUI.

PESQUISA: AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO SOBRE OS DETERMINANTES DA EVASÃO E DO ABANDONO ESCOLAR NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE AQUIRAZ- CEJAQUI

PESQUISADOR: CARLOS ALBERTO DE SOUSA

ORIENTADORA: PROF. DRA. LIDIANE MOURA LOPES

Questionário Socioeconômico: Alunos do CEJAQUI que abandonaram a escola e depois retornaram

Introdução

Prezado(a) aluno(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que visa compreender os fatores que influenciam o abandono ou a evasão escolar e o retorno à escola no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI). As informações fornecidas serão tratadas com total confidencialidade e utilizadas apenas para fins acadêmicos. Sua colaboração é fundamental para o sucesso deste estudo.

Agradecemos sua participação!

1 Dados Pessoais

1.1 Qual sua faixa etária de idade?

Marque apenas uma opção:

- 15 ANOS A 20 ANO
- 20 A 30 ANOS
- 30 A 40 ANOS
- 40 A 50 ANOS
- 60 ANOS OU MAIS

1.2 Qual o seu Sexo?

- Masculino

- Feminino
- Outro
- Prefiro não informar

1.3 Estado Civil?

- Solteiro(a)
- Casado(a)
- Separado(a)
- Viúvo(a)
- Outro: _____

1.4 Quantos filhos você tem?

- Nenhum
- 1
- 2
- 3 ou mais

2 Situação Familiar e Moradia

2.1 Com quem você mora atualmente?

- Sozinho(a)
- Com meus pais
- Com meu companheiro(a)
- Com outros familiares (especificar): _____
- Outra opção: _____

2.2 Qual é o nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis?

- Nenhum estudo
- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo

2.3 Sua residência possui acesso a: (Marque todas as opções que se aplicam)

- Energia elétrica
- Água encanada
- Internet

Telefone fixo

Televisão

Esgoto

2.4 Qual é a principal fonte de renda de sua família?

Trabalho formal (emprego registrado)

Trabalho informal (autônomo, freelancer)

Aposentadoria ou pensão

Benefício social (Bolsa Família, LOAS, etc.)

Outra fonte: _____

3 Histórico Escolar

3.1 Em que ano você iniciou seus estudos?

Menos de 6 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

16 anos ou mais

3.2 Qual foi o motivo do seu abandono escolar anterior? (Marque as alternativas que se aplicam)

Necessidade de trabalhar para ajudar em casa

Problemas financeiros da família

Problemas de saúde

Dificuldades acadêmicas (falta de acompanhamento, dificuldades de aprendizado)

Problemas familiares (separação, mudança de cidade, etc.)

Falta de interesse ou motivação para estudar

Outro motivo: _____

3.3 Por quanto tempo você ficou afastado da escola antes de retornar ao CEJAQUI?

Menos de 1 ano

1 a 2 anos

3 a 4 anos

5 anos ou mais

3.4 O que motivou sua decisão de retornar à escola?

Melhoria das condições de vida e oportunidades de trabalho

Necessidade de concluir os estudos para ingressar no ensino superior

- Apoio de familiares ou amigos
- Influência de professores ou colegas
- Desejo de realizar um sonho ou alcançar objetivos pessoais
- Outro motivo: _____

4 Condições de Estudo no CEJAQUI

4.1 Como você avalia a qualidade do ensino no CEJAQUI?

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim
- Muito ruim

4.2 Você sente que o CEJAQUI oferece o apoio necessário para superar suas dificuldades de aprendizagem?

- Sim, completamente
- Às vezes
- Não, nunca

4.3 O CEJAQUI oferece algum tipo de apoio que contribui para sua permanência na escola?

(Marque as opções que se aplicam)

- Apoio financeiro (bolsas, auxílios, etc.)
- Material didático gratuito
- Acompanhamento pedagógico ou psicológico
- Outro apoio: _____
- Não há apoio específico

4.4 Quais são os principais desafios que você enfrenta para estudar? (Marque todas as alternativas que se aplicam)

- Falta de tempo devido ao trabalho
- Falta de apoio familiar
- Dificuldades com transporte
- Problemas financeiros
- Dificuldades de saúde
- Dificuldades de aprendizagem
- Outro desafio: _____

5 Expectativas e Futuro

5.1 Quais são suas principais expectativas ao concluir os estudos no CEJAQUI? (Marque as alternativas que se aplicam)

- Melhorar as condições de trabalho
- Conseguir um emprego melhor ou mais estável
- Acessar o ensino superior
- Desenvolvimento pessoal e realização de sonhos
- Outro: _____

5.2 Após concluir os estudos no CEJAQUI, quais são seus planos? (Marque as alternativas que se aplicam)

- Buscar um emprego na área de formação
- Ingressar em um curso superior
- Iniciar um curso técnico ou profissionalizante
- Trabalhar e estudar ao mesmo tempo
- Outro plano: _____

Agradecemos imensamente pela sua participação! Sua colaboração é essencial para o sucesso desta pesquisa.