

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE CAMPUS CANGUARETAMA -RN**

**EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE
CASO NA ESCOLA MUNICIPAL ELZA BEZERRIL RIBEIRO, EM
CANGUARETAMA/RN**

CRISTIANA BEZERRA

**CANGUARETAMA/RN
2026**

CRISTIANA BEZERRA

**EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM
ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL ELZA BEZERRIL
RIBEIRO, EM CANGUARETAMA/RN**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso Licenciatura educação do campo, do
Instituto Federal de educação, Ciência e
Tecnologia do Rio
Grande do Norte, em cumprimento as
exigências legais como requisito parcial à
obtenção do título de licenciado em Educação
no campo.

Orientador: Prof^a. Giovana Gomes Albino

CANGUARETAMA/RN

2026

CRISTIANA BEZERRA

**EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM
ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL ELZA BEZERRIL
RIBEIRO, EM CANGUARETAMA/RN**

Aprovado em: 04/02/2026

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **GIOVANA GOMES ALBINO**
Data: 21/07/2026 16:38:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Giovana Gomes Albino (Presidente)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 **CLARISSA SOUZA DE ANDRADE HONDA**
Data: 21/07/2026 14:51:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Clarissa Souza de Andrade Honda Examinadora Interna)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 **MARCIO MONTEIRO MAIA**
Data: 10/08/2026 22:12:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Marcio Monteiro Maia (Examinador Interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

CANGUARETAMA/RN
2026

Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso na Escola Municipal Elza Bezerril Ribeiro, em Canguaretama/RN

Cristiana Bezerra – IFRN – cristiana.b@escolar.ifrn.edu.br

Giovana Gomes Albino – IFRN – giovana.albino@ifrn.edu.br

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade de ensino essencial para a garantia do direito à educação de sujeitos que, por diferentes razões, não concluíram a escolarização básica na idade prevista. No entanto, a evasão escolar aparece como um dos principais desafios enfrentados por essa modalidade. Diante disso, o presente estudo teve como objetivo analisar os fatores que contribuem para a evasão escolar na EJA ofertada pela Escola Municipal Elza Bezerril Ribeiro, localizada no município de Canguaretama/RN e que serviu de locus para a investigação. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, de natureza descritiva, utilizando o estudo de caso base à investigação. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários e entrevistas estruturadas aplicados a 35 ex-alunos da EJA, ou seja, estudantes que estiveram matriculados nessa modalidade e que, em algum momento, se evadiram. Os dados alcançados foram analisados à luz de autores como Freire (1996), Arroyo (1997), Patto (1997), Barbosa (2009), dentre outros, e os resultados evidenciaram que a evasão escolar na EJA está relacionada a diferentes fatores, incluindo-se aspectos sociais, econômicos, pedagógicos e pessoais. Ou seja, constitui-se em um fenômeno de caráter multifacetado. Assim, a ocorrência dessa evasão não pode ser atribuída apenas a uma responsabilização do aluno, mas como resultante de um conjunto de condicionantes estruturais que exigem ações integradas da escola e das políticas públicas no intuito de garantir a permanência e o sucesso escolar dos estudantes jovens e adultos que compõem a referida modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Evasão. Estudantes. Jovens. Adultos.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) constitutes an essential educational modality for guaranteeing the right to education of individuals who, for various reasons, did not complete basic schooling at the expected age. However, school dropout remains one of the main challenges faced by this modality. In this context, the present study aimed to analyze the factors that contribute to school dropout in the EJA program offered by the Municipal School Elza Bezerril Ribeiro, located in the municipality of Canguaretama, Rio Grande do Norte, Brazil, which served as the locus of the investigation. The research was characterized as qualitative and descriptive in nature, using a case study approach. Data collection was carried out through questionnaires and structured interviews applied to 35 former EJA students, that is, individuals who were enrolled in this modality and, at some point, discontinued their studies. The data were analyzed in light of authors such as Freire (1996), Arroyo (1997), Patto (1997), Barbosa (2009), among others. The results revealed that school dropout in EJA is related to different factors, including social, economic, pedagogical, and personal aspects, thus constituting a multifaceted phenomenon. Therefore, dropout cannot be attributed solely to the students' responsibility, but rather understood as the result of a set of structural conditions that require integrated actions by schools and public policies to ensure the permanence and academic success of young and adult students in this educational modality.

Keywords: Youth and Adult Education. School Dropout. Students. Youth. Adults.

1 INTRODUÇÃO

A escola é originalmente uma instituição de ensino voltada ao processo educacional formal. Logo, tem como fundamento oferecer um trabalho coerente com as necessidades e aspirações dos educandos a fim de que estes concluam seus processos de aprendizagem formal de modo efetivo e com resultados positivos. Essa realidade se destoa, no entanto, quando ocorrem os processos de abandono ou evasão escolar que, apesar de retratarem diferentes razões para a sua existência, apontam também questões a serem consideradas sobre o próprio fazer escolar. Algo bastante presente no cenário da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A evasão escolar na EJA é um reflexo direto da ausência de políticas públicas estruturadas e sensíveis à realidade desse público. Como destacam Di Pierro e Ribeiro (2001), a permanência dos estudantes na EJA depende não apenas de sua motivação individual, mas sobretudo de ações governamentais que promovam condições adequadas de ensino, valorizem a formação docente e considerem as especificidades socioculturais dos educandos.

A EJA, no Brasil, tem seu histórico marcado por desafios e avanços. Antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a educação destinada ao público jovem e adulto era, no geral, negligenciada, refletindo um processo constante de exclusão educacional. A partir dessa LDBEN deu-se um reconhecimento formal sobre a EJA, definindo-a como uma modalidade de ensino vinculada à Educação Básica com direitos educacionais e pedagógicos que precisam ser visualizados, respeitados e praticados.

Apesar dessa definição legal, persistem ainda muitos desafios para que se materialize uma efetiva implementação de qualidade no ensino desenvolvido na EJA. Mesmo que as dificuldades e limitações educacionais não sejam uma realidade exclusiva desta modalidade de ensino, ela é, no entanto, uma das mais representativas no que se refere à necessidade de melhorias de condições para seu efetivo funcionamento. Como destaca Freire (1996, p. 52), “a educação de adultos exige de quem a ela se dedica uma compreensão crítica da realidade social, política e econômica dos educandos”. Essa exigência revela que não se trata apenas de ensinar conteúdos escolares, mas de criar condições adequadas e significativas para o aprendizado, considerando a trajetória de vida e os obstáculos enfrentados por esses sujeitos.

É nesse contexto, portanto, que se localiza a presente pesquisa, voltada a analisar os fatores que contribuem para a evasão escolar dos alunos da EJA ofertada na Escola Municipal Elza Bezerril Ribeiro, localizada no distrito de Piquiri, zona rural de Canguaretama/RN. Inserida em um território de características predominantemente camponesas, cuja organização social e econômica está historicamente vinculada ao trabalho agrícola, a escola integra o cenário

da Educação do Campo, o que exige uma proposta pedagógica comprometida com as especificidades, os saberes e as condições de vida da população rural. A escolha por pesquisar a evasão escolar na EJA está ligada não apenas à relevância social do tema, mas também à minha trajetória como funcionária da Escola Municipal Elza Bezerril Ribeiro¹ (EMEBR), onde vivencio diariamente os desafios e conquistas desses estudantes. Essa vivência me permitiu perceber de perto as dificuldades que levam ao abandono escolar e despertou em mim o desejo de compreender mais profundamente esse fenômeno, buscando vislumbrar alternativas que contribuam para a permanência e o sucesso dos alunos. Assim, a implicação na pesquisa se dá tanto pelo olhar acadêmico quanto pelo compromisso pessoal e profissional com a transformação social por meio da educação.

Quanto à metodologia adotada, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter descritivo, efetivada através do estudo de caso que, conforme proposto por Yin (2005), permite uma análise aprofundada de um fenômeno contextualizado. A coleta de dados se deu por meio de análise documental e da realização de entrevistas estruturadas realizadas com 35 ex-alunos da EJA da EMEBR, que estiveram matriculados por pelo menos dois anos e não concluíram as etapas correspondentes. A base teórica fundamenta-se em autores como Freire (1996), Arroyo (1997), Patto (1997), Barbosa (2009), em meio a outros voltados ao tema.

Como expressão dos resultados alcançados, este trabalho está assim estruturado: esta primeira seção introdutória que contextualiza o tema, o objetivo, a justificativa e a metodologia da pesquisa; uma segunda seção que apresenta o referencial teórico, com os autores e conceitos que embasam a discussão; a terceira seção que descreve os procedimentos metodológicos adotados; a quarta seção que retrata e analisa os resultados da pesquisa; por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais, com possíveis encaminhamentos e contribuições do estudo.

2 A EJA E SUA REALIDADE: ALCANCES, NECESSIDADES E FRAGILIDADES

A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fenômeno complexo que envolve múltiplas dimensões. Para compreender as razões que levam estudantes a abandonarem a escola, é preciso considerar a exclusão histórica vivenciada por muitos dos sujeitos atendidos por essa modalidade. Minayo (2001) destaca que as investigações no campo

¹ Adotamos o uso da primeira pessoa do singular excepcionalmente nesse trecho do texto introdutório apenas para situar a situação específica da realidade da pesquisadora, a fim de localizar sua implicação com o objeto de estudo. O restante do texto, retratando o processo de investigação, vinculado à orientação sobre a pesquisa e seu registro, será retratado em primeira pessoa do plural.

das ciências sociais devem considerar as relações entre o sujeito e seu contexto, valorizando as vivências e percepções como elementos essenciais para a compreensão dos fenômenos sociais. Esse entendimento é fundamental quando se estuda a evasão na EJA, pois os dados alcançados devem ser analisados à luz da realidade social dos sujeitos envolvidos.

Fernandes (2005), ao analisar a evasão em EJA, define-a como um fracasso escolar resultante de um processo construído historicamente e reforçado tanto por políticas educacionais excludentes quanto por práticas pedagógicas descontextualizadas. Segundo a autora, muitas vezes a escola não reconhece as especificidades dos jovens e adultos, reproduzindo um modelo tradicional que desconsidera suas trajetórias de vida e seus saberes prévios, o que contribui para a desmotivação e o abandono dos estudos. Cavalcante (2017), em meio a sua análise, enfatiza que a ausência de estratégias pedagógicas significativas pode resultar no afastamento dos alunos, que não se reconhecem nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Portanto, pensar em metodologias que dialoguem com a realidade dos estudantes é essencial para fortalecer o vínculo com a escola.

Abordagens como essas que destacam aspectos inerentes à evasão na EJA nos permitem lembrar que, legalmente, embora haja avanços importantes no reconhecimento dessa modalidade de ensino, muitos ainda são os obstáculos que continuam dificultando a oferta de uma educação de qualidade para o público jovem e adulto. As limitações estruturais, pedagógicas e de acesso demonstram a urgência de ações contínuas que garantam uma efetiva consolidação dessa educação (Freire, 1996). Essa realidade reforça a ideia de que o direito à educação vai além do acesso: requer condições reais de permanência e aprendizado. Portanto, a luta por uma EJA de qualidade passa necessariamente pela superação das desigualdades históricas que ainda persistem no sistema educacional brasileiro.

A educação básica, no Brasil, se divide em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, compreendendo um processo a ser concluído por volta dos 17 anos de vida de um indivíduo. No artigo 22 da LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996) consta a finalidade desse processo de escolarização: “O ensino básico visa preparar os alunos, garantir-lhes a formação comum necessária ao exercício da cidadania e proporcionar-lhes os meios para progredirem no trabalho e nos estudos posteriores.” Apesar dessa definição legal, nem todas as pessoas alcançam esse nível de escolaridade, sobretudo, na faixa etária prevista como adequada.

É exatamente o público que foge a essa realidade que forma o alunado da EJA, ou seja, pessoas jovens e adultas que, por diferentes motivos, não concluíram a educação básica na idade prevista. No entanto, esses sujeitos possuem o mesmo direito à escolarização que qualquer outro

cidadão, posto que “a EJA deve ser entendida como um direito e não como uma oferta compensatória ou assistencialista; trata-se do direito de aprender e de se reconstituir como sujeito de saberes e de direitos” (Arroyo, 2005, p. 25). Eles têm, portanto, os mesmos direitos de alcançarem essa conclusão e darem prosseguimento no ensino superior se assim desejarem.

Nesse cenário localiza-se, inclusive, um processo que tem ganhado ênfase nas últimas décadas, definido como juvenilização. Ou seja, estudantes em déficit entre idade e ano escolar que, geralmente, em virtude da idade, são retirados do ensino fundamental ou do médio, em que se encontram matriculados, e são encaminhados para continuidade em turmas da EJA. Esse processo revela que a EJA deixou de atender apenas adultos trabalhadores e passou a receber estudantes cada vez mais jovens, muitos deles com trajetórias escolares interrompidas por reprovações sucessivas, dificuldades socioeconômicas e desmotivação escolar. Conforme destaca Arroyo (2007), essa nova configuração exige que a modalidade repense suas práticas pedagógicas para atender sujeitos com experiências e expectativas distintas, conciliando demandas juvenis com as necessidades históricas do público adulto.

Para que isso aconteça, no entanto, faz-se preciso que sejam superadas as muitas dificuldades que acometem essa modalidade de ensino no meio escolar, tais como: estrutura física das escolas, necessidade de professores capacitados para atuarem com o público jovem e adulto, materiais didáticos correspondentes com as especificidades do alunado, adequações curriculares, ajustes de horários e calendário letivo, dentre outras. Na análise de Gadotti (2001, p. 57), “a EJA ainda é marcada por improvisações, falta de recursos e descontinuidade de políticas, o que compromete a qualidade e a permanência dos educandos nesse espaço”.

Arroyo (2005) afirma que os sujeitos da EJA devem ser considerados em sua totalidade, levando em conta suas experiências de vida, trajetórias sociais e culturais, o que exige uma escola sensível e adaptada a essas condições. Di Pierro (2000) reforça essa ideia alegando que a EJA precisa ser pensada a partir de políticas públicas permanentes e integradas, que superem o caráter compensatório e fragmentado que historicamente a caracterizou.

Nesse contexto, é fundamental reconhecer que

Os jovens e adultos não são os que fracassaram. Eles são os que não couberam no modelo de escola criado para um aluno padrão, criança, disciplinado, dependente, homogêneo. Foram expulsos ou se auto excluíram desse modelo. A EJA precisa partir do reconhecimento de que esses sujeitos têm direitos e histórias, e que o sistema educacional precisa, sim, adaptar-se a eles e não o contrário (Arroyo, 2006, p. 32).

Faz-se necessário, assim, que o ensino correspondente às demais etapas da educação básica impulse e garanta que seus alunos concluam essas etapas, a fim de que a EJA não

permaneça alimentada por aqueles que aí registram insucessos e são destinados para ela. Freire (1996) já advertia que uma educação excludente nas fases iniciais da escolarização apenas transfere seus fracassos à EJA, reproduzindo o ciclo de exclusão. Oliveira (1999) complementa ao afirmar que a escola deve reconhecer que os estudantes da EJA não são “restos” do sistema educacional, mas sujeitos que carregam saberes próprios e experiências que devem ser valorizadas no processo educativo.

2.1 Quem são os discentes da EJA?

A experiência de vida dos estudantes da EJA, geralmente, é marcada por lutas e desafios, tendo o trabalho como elemento central. Grande parte desses alunos costuma ser oriunda de famílias economicamente desfavorecidas e que têm o trabalho como base de sobrevivência ou suporte para uma melhoria nas condições sociais de vida. Ir à escola, nesse contexto, constitui uma segunda opção, ainda que a pressão social, sobretudo vinculada às demandas do trabalho ou à perspectiva de mudança no padrão de vida, represente um aspecto de significativo impulso ao ingresso ou retorno ao espaço escolar.

Cavalcante (2017, p.39) nos lembra da heterogeneidade que marca o público da EJA. Segundo o autor,

São negros, jovens, idosos, trabalhadores, não-trabalhadores, homens e mulheres, que vivem na cidade ou no campo, [...] com uma “bagagem”, um saber próprio elaborado a partir dos mecanismos de sobrevivência, de suas experiências sociais vividas em múltiplos espaços.

Acrescentamos a essa definição também o fenômeno da juvenilização, marcado pela distorção idade/ano escolar que propicia a saída dos estudantes de turmas dos ensinos fundamental e médio e suas inserções na modalidade EJA, cuja faixa etária de seu público é marcada pela diversidade. O contexto apresentado pelo autor somado a essa juvenilização reforça o entendimento da EJA como um campo marcado por pessoas, de diferentes modos, marginalizadas no contexto social e que trazem como bases culturais e valores morais aqueles construídos a partir de suas experiências de vida.

Apesar das muitas experiências sociais construídas a partir das relações estabelecidas, muitas dessas pessoas, sobretudo as adultas, são socialmente estigmatizadas devido ao estado de analfabetismo ou de pouco domínio dos conhecimentos escolares. Essa condição acaba provocando o sentimento de vergonha de regressarem ou mesmo ingressarem na escola por se sentirem inferiorizadas. Segundo Freire (1996), o analfabetismo, no contexto brasileiro, não é

apenas uma condição técnica, mas uma construção social que desvaloriza e marginaliza os sujeitos, gerando neles um sentimento de incapacidade e desmerecimento. Nesse sentido, “muitos dos que retornam à escola carregam marcas de fracasso, exclusão e vergonha. Não se sentem sujeitos de direitos, mas ‘culpados’ por não saberem ler e escrever, por terem deixado a escola, como se a culpa fosse deles e não do sistema que os excluiu (Arroyo, 2005, p. 37).

Nesse contexto, os sujeitos constituintes da EJA percebem o momento de retorno à escola como uma possibilidade de ruptura com a exclusão social geralmente presente em suas realidades. Essa condição marca um sentido prático no reconhecimento da educação como um direito de todos, algo já constante legalmente através da Constituição Federativa do Brasil (Brasil, 1988) e da LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996), principalmente. A referida Constituição Federal, em seu Capítulo II, Artigo 6º, destaca: “São direitos sociais, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência social aos desamparados, na forma desta Constituição”. Além disso, o Artigo 205 reforça esse compromisso ao afirmar que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Desse modo, assim como os demais direitos sociais, a educação deve ser assegurada a todos os cidadãos, indistintamente, incluindo-se nisto os jovens e adultos que apresentam idades diferentes daquelas requeridas pela educação regular escolarizada. Esses dispositivos constitucionais evidenciam a responsabilidade coletiva — Estado, família e sociedade — na garantia do acesso e da permanência na escola, contemplando também aqueles que foram historicamente excluídos do processo educacional regular.

Assim, mostra-se necessária a realização de ações educativas que estejam em sintonia com as expectativas e necessidades específicas desse público. De acordo com Arroyo (2007), a EJA deve ser concebida como uma modalidade de ensino voltada para sujeitos concretos, inseridos em contextos concretos, com histórias e configurações próprias. Isso implica em reconhecer a condição desses educandos como pessoas não mais crianças, historicamente excluídas da escola e pertencentes a grupos sociais frequentemente marginalizados (Oliveira, 1999). Esse é, portanto, o cenário do público da EJA e sua realidade no contexto escolar.

No caso específico da Escola Municipal Elza Bezerril Ribeiro, lócus desta pesquisa, essa realidade assume contornos próprios. A instituição está situada na zona rural do município de Canguaretama/RN, a aproximadamente seis quilômetros da sede urbana, atendendo uma

comunidade de perfil predominantemente campesino, cuja subsistência está vinculada ao trabalho agrícola, com destaque para a monocultura da cana-de-açúcar e a agricultura familiar. Tal configuração territorial constitui elemento estruturante das trajetórias escolares desses sujeitos. Nesse contexto, a EJA articula-se à perspectiva da Educação do Campo, que defende uma proposta educativa comprometida com os modos de vida e as condições concretas das populações rurais.

Em Piquiri, os estudantes da EJA são também sujeitos do campo, cujas rotinas de trabalho, responsabilidades familiares e vulnerabilidades socioeconômicas impactam diretamente sua permanência escolar, ampliando o risco de evasão quando a escola não dialoga com essa realidade. Essa compreensão está alinhada ao percurso formativo da autora, estudante da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), cuja formação se fundamenta na defesa de uma educação contextualizada e socialmente referenciada. Assim, analisar a evasão nesse território implica reconhecer as especificidades do campo como dimensão central do processo educativo.

2.2 O fenômeno da evasão na EJA: algumas considerações.

A política educacional voltada para a EJA precisa ir além do acesso: deve criar meios concretos para a permanência dos alunos, garantindo a qualidade do ensino, a flexibilidade curricular, a oferta de recursos pedagógicos adequados e uma gestão escolar comprometida com a inclusão e a equidade. Silva (2020) nos lembra que a gestão da EJA deve estar orientada por princípios democráticos e inclusivos, pois a sua qualidade está diretamente relacionada à capacidade do poder público de atender às demandas dessa população historicamente excluída dos espaços escolares. No entender de Arroyo (1997), geralmente a evasão escolar decorre da dinâmica disfuncional da escola, da família, do professor e do próprio aluno. Sendo assim, essa evasão na EJA não pode ser compreendida de forma isolada ou atribuída exclusivamente ao aluno. Ela resulta de um conjunto de fatores interligados que envolvem outros agentes, como apontado por Arroyo (1997). Cada um desses agentes exerce influência significativa no percurso educacional, sendo a escola um espaço estratégico para superar as dissonâncias do processo e promover ações de acolhimento, pertencimento e permanência.

Mostra-se fundamental, desse modo, que a escola desenvolva práticas pedagógicas que respeitem a trajetória dos sujeitos da EJA, reconhecendo suas experiências de vida, suas limitações e suas potencialidades. No entender de Arroyo (2006), a EJA precisa ser um espaço

de reconstrução da identidade e de superação de exclusões, oferecendo oportunidades reais de aprendizagem em um ambiente de respeito e valorização.

Nesse cenário, é preciso compreender que o professor exerce um papel central, sendo mediador não apenas do conhecimento, mas também das relações e da motivação dos estudantes. A família, por sua vez, ainda que muitas vezes esteja distante da escola – no caso da EJA – também representa um ponto de apoio ou de conflito que pode impactar na permanência do aluno. Já o próprio educando, ao enfrentar condições adversas como trabalho exaustivo, responsabilidades domésticas ou baixa autoestima, necessita de uma rede de apoio escolar que o incentive a continuar. Portanto, a evasão deve ser combatida com políticas públicas integradas, ações escolares intencionais e práticas pedagógicas que fortaleçam as condições de permanência dos estudantes da EJA na escola. Nas palavras de Di Pierro e Ribeiro (2001), a evasão escolar na EJA não deve ser vista apenas como escolha do aluno, mas como resultado de um conjunto de fatores estruturais, institucionais e pedagógicos que precisam ser enfrentados de forma articulada.

Nesta perspectiva, cabe exaltar a necessidade de que os profissionais voltados à EJA, em especial os professores, recebam formação específica e contínua, centrada nas singularidades desse público. Trabalhar com jovens e adultos exige não apenas domínio dos conteúdos curriculares, mas sensibilidade para compreender as trajetórias de vida dos alunos, suas motivações, desafios e expectativas. De acordo com Arroyo (2006), os educadores da EJA precisam estar preparados para lidar com sujeitos concretos, que trazem consigo saberes construídos fora do ambiente escolar e que exigem metodologias diferenciadas, centradas no diálogo, na escuta ativa e na valorização da experiência de vida. Assim, mais do que apontar responsabilidades individuais, é urgente pensar em políticas públicas e práticas institucionais que garantam o suporte necessário a esses profissionais, fortalecendo sua atuação pedagógica e sua capacidade de inspirar, acolher e engajar os estudantes no processo de aprendizagem.

Ainda no entendimento do autor, o currículo da EJA deve contribuir para a valorização das experiências dos alunos e de suas respectivas interpretações de mundo e da realidade. E essa valorização não deve ocorrer apenas como reconhecimento simbólico, mas como estratégia pedagógica concreta que possa fortalecer o vínculo dos estudantes com o espaço escolar, sabendo-se que, ao reconhecer o saber prévio do aluno, a escola o acolhe e o legitima como sujeito do processo educativo, o que contribui para a sua permanência e seu engajamento.

Nesse sentido, Haddad e Di Pierro (2000), afirmam que: a construção de uma proposta curricular significativa para a EJA deve considerar as trajetórias de vida dos educandos, seus

contextos sociais e suas necessidades formativas, como meios de combater o fracasso escolar e a evasão. A ausência dessa escuta e da adaptação curricular às realidades dos alunos pode gerar desinteresse e reforçar a sensação de inadequação, ocasionando o abandono do processo escolar. Assim, estabelecer um currículo que dialogue com os saberes e com a realidade do público da EJA é também uma medida estratégica para reduzir os índices de evasão, pois isso pode promover o pertencimento e a motivação que favorecem à permanência.

Podemos afirmar, assim, que repensar práticas pedagógicas, estratégias de acolhimento e o papel formativo dos profissionais da educação significa mais que manter os alunos da EJA na escola; retrata a capacidade desta se constituir um ambiente acolhedor e capaz de dialogar com as realidades e expectativas desses alunos, o que impacta muito no fenômeno da evasão.

Além dos elementos já apontados, considerando a individualidade dos estudantes, é preciso lembrar que fatores como o cansaço após longas jornadas de trabalho, responsabilidades familiares, dificuldades econômicas e desmotivação com metodologias pouco atraentes estão entre os principais motivos para o abandono escolar (Arroyo, 2007; Di Pierro e Ribeiro, 2001). Ainda que não se possa afirmar categoricamente qual é o maior obstáculo, todos esses fatores combinados tornam o desafio da permanência um dos mais recorrentes e complexos na realidade da EJA e incitam a necessidade de ações efetivas que possam se materializar e atacar essa realidade, garantindo condições efetivas para a permanência desses estudantes no meio escolar e, conseqüentemente, o alcance de êxito no processo educacional formal.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

O trabalho decorre de uma pesquisa do tipo qualitativa e de natureza descritiva. Em relação ao tipo, Lakatos e Marconi (2017) destacam que a pesquisa qualitativa objetiva alcançar uma compreensão particular do objeto que investiga. Como focaliza sua atenção no específico, no particular, seu interesse não é explicar, mas compreender os fenômenos que estuda dentro do contexto em que aparecem. Gil (2010) relata que esse tipo de pesquisa é baseado no aprofundamento das informações adquiridas e o caráter descritivo volta-se a estudar as características de um fenômeno descrevendo, de maneira clara e objetiva, todas as informações.

Nesse contexto, a pesquisa se define ainda como um estudo de caso. No entender de Fonseca (2002, p. 33), esse tipo de estudo pode ser caracterizado como

[...] um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única

em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

Centramos o estudo nos alunos evadidos do 1º e 2º seguimentos da EJA, totalizando 35 ex-estudantes que estiveram matriculados por pelo menos dois anos, mas não concluíram as devidas etapas da trajetória escolar. A escolha por esse recorte se deve ao fato de que, geralmente, nesses períodos iniciais ocorre uma grande taxa de abandono, o que evidencia um ponto crítico, mas, para o caso da pesquisa, bastante importante. A EMEBR oferta a EJA equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental, que é onde essa investigação se efetiva.

A escolha da referida escola como lócus da investigação aconteceu, essencialmente por pertencer à rede pública de ensino, ofertar turmas de EJA, ser reconhecida na localidade pela qualidade do trabalho desenvolvido e, ainda, por ser local de trabalho da pesquisadora, o que permitiu a esta acompanhar, ao longo dos anos, o fenômeno da evasão.

Assim, visando conhecer as causas que provocam a evasão nessa modalidade de ensino, adotamos uma condição mista de questionários/entrevista semiestruturada como instrumentos para o alcance dos dados necessários. Elaboramos, inicialmente uma proposta de roteiro possível de ser adotada como questionário para ser respondido pelos participantes, no entanto, como nos lembram Marconi e Lakatos (2007), o questionário é um instrumento de coleta de dados respondido por escrito e sem a presença do entrevistador. Assim, em virtude das limitações de escrita e leitura de grande parte do público participante, adotamos a perspectiva do questionário para aqueles que apresentavam maiores domínios dos processos de leitura e escrita, bem como utilizamo-nos da entrevista como meio para alcançar as respostas daqueles que não possuíam esses domínios. Nesses casos, seguimos o roteiro/questionário elaborado, porém, fazendo os registros das respostas apresentadas pelos participantes. Esse procedimento respeitou as diferentes realidades do público e manteve a confiabilidade dos dados coletados. Além disso, a prática dessa adaptação assegurou acessibilidade a todos que se dispuseram a colaborar com a pesquisa e respeito às condições reais do público participante.

O questionário/ roteiro de entrevista adotado centrou-se em levantar dados iniciais sobre o perfil de cada participante, contendo elementos como gênero, idade, período/nível da EJA em que esteve matriculado(a) na última vez, se houve outras matrículas anteriormente na modalidade, quantas foram, se trabalha e qual a profissão. Na sequência, constavam questões mais centradas no objeto de estudo, evidenciando: se o participante já tinha estudado em escolas antes de se matricular na EJA; se sim, até qual série/ano havia estudado antes da EJA; quanto tempo chegou a ficar sem estudar antes de ingressar na EJA; qual(is) motivo(s) o afastou(aram)

dos estudos escolares antes; por que voltou à escolarização formal e ingressou na EJA; qual a razão do último abandono; e, o que seria preciso para que houvesse a continuidade na EJA.

O alcance dos dados ocorreu em dezembro de 2023, através de visitas domiciliares aos ex-alunos da EJA da EMEBR, localizada em Canguaretama/RN. Nessas visitas, a pesquisadora apresentava os objetivos da pesquisa, esclarecia dúvidas e, de acordo com a condição de cada participante, o instrumento era preenchido – conforme já explanado anteriormente.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando a importância de apresentar os dados que definem o grupo dos participantes, iniciaremos evidenciando as informações correspondentes ao perfil destes. Em relação ao gênero, temos a seguinte configuração:

Quadro 1 – Distribuição dos participantes por gênero

Gênero	Quantidade	Percentual
Feminino	30	85,71%
Masculino	5	14,29%

Fonte: dados da pesquisa (2023)

A expressiva presença feminina confirma dados de outras pesquisas em EJA, que apontam as mulheres como maioria nas turmas (Barbosa, 2009; Cavalcante, 2017). Esse fenômeno relaciona-se à condição social e cultural das mulheres que, além do trabalho remunerado, acumulam responsabilidades familiares e domésticas. Muitas vezes, são chefes de família, o que amplia sua vulnerabilidade e favorece interrupções na trajetória escolar. Assim, a predominância feminina não se traduz em estabilidade, mas em maior exposição ao abandono, confirmando que a desigualdade de gênero também atravessa a permanência na escola.

Em relação à faixa etária, localizamos a seguinte realidade:

Quadro 2 – Distribuição dos participantes por faixa etária

Faixa etária	Quantidade	Percentual
15-19	4	11,43%
20-24	3	8,57%
25-29	3	8,57%
30-34	2	5,71%

35-39	5	14,29%
40-44	9	25,71%
45-49	5	14,29%
50 ou mais	4	11,43%

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Embora os dados indiquem a predominância de estudantes na faixa etária entre 35 e 49 anos (54,29%), caracterizando a EJA como um espaço ainda fortemente procurado por adultos, observa-se, simultaneamente, o crescimento expressivo da juvenilização da EJA. Tal realidade demonstra que, ao lado dos estudantes que retornam à escola após longos períodos de afastamento ou que não tiveram acesso à escolarização na infância, há também um número significativo de jovens que chegam à modalidade em decorrência de trajetórias escolares marcadas por reprovações, evasões e dificuldades de permanência nas distintas etapas da educação básica.

Desse modo, a EJA passa a reunir sujeitos com perfis e expectativas distintas: adultos que buscam a escolarização como oportunidade de melhoria profissional, financeira e de autonomia social, e jovens que procuram a modalidade como alternativa para dar continuidade aos estudos interrompidos precocemente. Nesse contexto, Freire (1996) destaca que a educação de jovens e adultos deve partir das experiências de vida dos educandos, reconhecendo que cada retorno ou permanência na escola carrega marcas das desigualdades e dos processos de exclusão social.

No que se refere à profissão, os participantes assim se apresentam:

Quadro 3 – Distribuição dos participantes por profissão

Profissão	Quantidade	Profissão	Quantidade
Manicure	2	Vendedor ambulante	3
Auxiliar de serviços gerais	3	Zelador	1
Doméstica	3	Merendeira	2
Agricultor	4	Cuidadora de idosos	2
Pedreiro	2	Autônomo	3
Pescador	2	Costureira	3
Gari	2	Babá	1
Ajudante de pedreiro	2	—	—

Fonte: dados da pesquisa (2023)

A maioria deles está em ocupações informais ou de baixa remuneração, exigindo esforço físico e longas jornadas. Essa condição dificulta a permanência na escola, pois muitos chegam bastante cansados para as aulas – o que impede a continuidade –, ou até mesmo não conseguem conciliar os horários do trabalho com a escola. Pesquisas como as de Silva e Alencar (2021) e Freitas *et al.* (2020) apontam o trabalho como principal causa de evasão na EJA. Ocupações mais flexíveis, como manicure ou autônomo, permitem maior frequência escolar, enquanto atividades como agricultor e pedreiro, marcadas por desgaste físico e baixa valorização social, favorecem a interrupção. Essa realidade reafirma a análise de Barbosa (2009), para quem a EJA é percebida como uma porta de acesso a outra condição social, na tentativa de romper com o ciclo de trabalhos pesados e pouco reconhecidos, ainda que, muitas vezes, os próprios trabalhos dificultem o alcance do resultado almejado.

Dando sequência à análise, observamos que dos 35 ex-estudantes da EJA da EMEBR, 28 (80%) haviam interrompido os estudos nos anos finais do ensino fundamental e 7 (20%) iniciaram a escolarização diretamente na EJA. Esse dado expressa uma realidade também bastante comum nessa modalidade de ensino: turmas heterogêneas marcadas por distintos perfis: adultos que interromperam seus estudos por motivos como trabalho, gravidez ou responsabilidades familiares e que, após anos afastados, buscam na EJA a oportunidade de retomada; e adolescentes que, diante das dificuldades de permanência e aproveitamento no ensino fundamental, acabam sendo encaminhados precocemente para essa modalidade.

Enquanto no primeiro caso a EJA cumpre seu papel social de oferecer uma nova chance de escolarização; no segundo configura uma distorção de sua função, pois acata a responsabilidade de acolher estudantes que deveriam ter, como prioridade, a conclusão da educação básica imersos em situações coerentes com sua faixa etária. Isso reflete problemas significativos da educação, dentre eles, o mascaramento da distorção idade-série e dos índices de não conclusão dos estudantes nas etapas da educação básica; além disso, compromete a identidade da modalidade e desvia o foco pedagógico de seu verdadeiro público-alvo. Sobre isto, Sousa e Moraes (2019) afirmam que a EJA deve garantir o direito à escolarização de quem foi historicamente excluído do ensino regular; contudo, quando marcada pela evasão e por usos inadequados, acaba fragilizada em seu papel social.

Na singularidade desta pesquisa, percebemos que a desistência escolar dos participantes ocorreu, majoritariamente, na adolescência ou já na vida adulta. A este respeito, vale considerarmos a ponderação de Patto (1997) quando diz que a evasão não deve ser lida apenas

como fracasso individual, mas como resultado das desigualdades sociais que moldam a trajetória dos estudantes. Assim, observamos o quanto essas dificuldades permanecem presentes na vida desses sujeitos, posto que, já marcados pela experiência negativa da desistência escolar em momentos anteriores da vida, retornam à escola visando traçar um novo percurso, mas acabam repetindo o mesmo trajeto e, novamente, paralisam esse intento abandonando a EJA também. Sobre essa realidade, Arroyo (2006) destaca que as políticas públicas para a EJA ainda não garantem suporte efetivo para que esses sujeitos consigam superar as barreiras do trabalho, da pobreza e das responsabilidades familiares. Desse modo, embora a EJA se apresente como oportunidade, ainda mantém o desafio de assegurar que isso se concretize em permanência e conclusão para seus estudantes.

Quanto ao número de interrupções nos estudos, os dados obtidos revelam que 75% dos participantes afirmaram ter interrompido os estudos mais de uma vez. Essa característica demonstra que não se tratou de um acontecimento momentâneo, mas de um percurso marcado por diversas tentativas de retorno à escola e frequentemente frustradas, possivelmente pelas dificuldades de conciliar o estudo formal com as demandas da vida cotidiana. As falas dos participantes reforçam esse cenário:

Saí da escola porque precisava trabalhar e quando tentei voltar não consegui ficar muito tempo (P. 07)².

Deixei de estudar para cuidar dos meus filhos pequenos, voltei depois mas não consegui terminar (P. 12).

Trabalhava o dia todo na roça, chegava cansado e não aguentava estudar à noite (P. 19).

Falas como estas reforçam a explanação anterior e ilustram uma afirmação de Arroyo (2006, p. 45) ao dizer que a evasão na EJA encontra-se relacionada com uma série de fatores, “como a necessidade de trabalhar, responsabilidades familiares, desmotivação, problemas de saúde, distância da escola, falta de apoio pedagógico e ausência de políticas públicas eficazes que atendam às especificidades desse público”. Essa constatação revela, portanto, a evasão como um fenômeno multifacetado e estrutural, que ultrapassa a vontade individual do aluno e exige ações de maiores proporções, articuladas entre a escola, a sociedade e o Estado.

Nesse mesmo sentido, a própria EJA configura-se como um campo igualmente complexo, atravessado por múltiplas dimensões sociais, econômicas, territoriais e pedagógicas. Especialmente quando situada em contexto de Educação do Campo, como no caso da Escola

² Visando manter o anonimato dos participantes nesta produção, adotaremos o código P (participante) seguido do número de ordem de sua participação na pesquisa.

Municipal Elza Bezerril Ribeiro, essa modalidade é tensionada por fatores como a juvenilização, a precarização das condições de vida, a sazonalidade do trabalho agrícola e a insuficiência de políticas públicas específicas, o que reforça a necessidade de um olhar ampliado sobre permanência e direito à educação.

Nesse contexto, vale considerarmos o tempo de afastamento da escola que os participantes da pesquisa apresentaram, como consta no quadro abaixo:

Quadro 4 – Tempo de afastamento da escola antes de ingressar na EJA

Tempo de afastamento	Quantidade	Porcentagem
Até 2 anos	3	8,57%
3 a 5 anos	10	28,57%
6 a 10 anos	12	34,29%
11 a 15 anos	6	17,14%
Mais de 15 anos	4	11,43%
Total	35	100%

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Os resultados revelaram que a maioria dos participantes permaneceu longos períodos afastados da escola, com destaque para os que ficaram entre 6 e 10 anos (34,29%) e os que ultrapassaram 15 anos de interrupção (11,43%). Esses afastamentos prolongados fragilizam os vínculos escolares e impactam diretamente a autoestima e a motivação para retomar os estudos. Ao refletir sobre os impactos do afastamento escolar, considerando os distintos condicionantes envolvidos nessa situação – como já discutido anteriormente – Patto (1997) retrata que o fracasso escolar tende a ser internalizado pelos sujeitos como incapacidade pessoal, quando, na verdade, está relacionado a processos sociais mais amplos de exclusão. Nessa perspectiva, vale retomarmos a ponderação de Freire (1996), ao afirmar que quanto maior o tempo de distanciamento, mais urgente se torna o papel da EJA em acolher, respeitar e valorizar os saberes construídos ao longo da vida, para que a escola não seja percebida apenas como espaço de repetição de insucessos.

Esse afastamento prolongado e essas constantes matrículas e desistências se relacionam diretamente com a multiplicidade de papéis que esses sujeitos assumem ao longo da vida e que lhes exige prioridades, ficando a escola, comumente, em uma posição menos privilegiada. As falas a seguir ilustram essas situações:

Saí da escola com 14 anos porque precisei trabalhar na roça, só voltei depois de 15 anos (P. 08).

Tive filhos cedo e fiquei muito tempo sem estudar, quando tentei voltar já tinha passado mais de dez anos (P. 21).

Trabalhava o dia inteiro como ajudante de pedreiro, chegava cansado e não tinha como estudar à noite (P. 27).

Esses relatos evidenciam que os longos afastamentos não decorrem de uma decisão isolada, mas de um conjunto de fatores estruturais que condicionam a vida desses sujeitos e reforçam a vulnerabilidade educacional que marca o público da EJA. De acordo com Paiva (2003), o retorno à escola na idade adulta é, muitas vezes, atravessado por sentimentos contraditórios, entre o desejo de aprender e o medo do fracasso, pois as marcas deixadas por experiências anteriores de exclusão escolar fazem com que muitos adultos se sintam inseguros diante do processo educativo. Isso reforça a importância de compreendermos que o tempo fora da escola não é apenas uma lacuna cronológica, mas um conjunto de marcas enraizadas na história de vida dos sujeitos, o que deve ser devidamente respeitado em virtude das frustrações e dos sentimentos que o permeia. Além disso, esse tempo é também marcado por experiências diversas com grande potencial a ser explorado nas práticas pedagógicas a serem realizadas nas turmas de EJA.

Se as condições sociais e econômicas são razões determinantes para manter o público jovem e adulto distante das salas de aula, a falta de conscientização acerca da educação como um direito social reforça a perspectiva já apresentada de que essa educação seja, muitas vezes, o primeiro item a ser sacrificado diante de outras urgências do cotidiano, como destaca Haddad (2007, p. 43): “A evasão escolar, em especial na EJA, está profundamente enraizada em contextos de exclusão social, econômica e cultural, que não apenas afastam o sujeito da escola, mas o colocam em uma constante luta por sobrevivência, na qual a educação, infelizmente, acaba não sendo prioridade”.

Assim, compreender essas múltiplas causas é essencial para se pensar estratégias reais de permanência e valorização da trajetória educacional desses sujeitos. Tornam-se indispensáveis mecanismos políticos capazes de garantir, efetivamente, a educação para todos os cidadãos e, ainda, o acesso, a permanência e a conclusão de uma educação de qualidade, que propicie politização e capacidade de pensamento crítico, ao ponto de promover mudanças substanciais em suas vidas.

Nesse cenário, importa entendermos os motivos apontados pelos participantes para os seus afastamentos da EJA, o que pode ser conferido no quadro 5:

Quadro 5 – Motivos de evasão escolar apontados pelos participantes

Motivo	Quantidade	Percentual
Trabalho	22	62,86%
Gravidez	10	28,57%
Casamento	8	22,86%
Desmotivação no processo escolar	7	20%
Mudança de endereço	6	17,14%

Fonte: dados da pesquisa (2023)

Os dados evidenciam que as razões para a evasão escolar na EJA são complexas e multifatoriais, manifestando-se de forma articulada ao longo da trajetória dos estudantes. Conforme apresentado no quadro, o trabalho configura-se como o principal fator de evasão (62,86%), sobretudo em função das longas jornadas e do cansaço físico, que dificultam a conciliação entre estudo e sobrevivência, aspecto também destacado por Silva e Alencar (2021). A gravidez, mencionada por 28,57% dos participantes, surge como um fator relevante, especialmente entre as mulheres, devido ao acúmulo de responsabilidades familiares, conforme aponta Barbosa (2009). Em seguida, o casamento (22,86%) aparece como elemento que, associado às exigências do trabalho e da vida doméstica, contribui para o afastamento da escola. A desmotivação no processo escolar (20%) não se refere à falta de interesse inicial, mas às dificuldades vivenciadas após o retorno à EJA, especialmente diante de práticas pedagógicas pouco significativas (Cavalcante, 2017). Por fim, a mudança de endereço (17,14%) evidencia como a instabilidade residencial também pode comprometer a continuidade dos estudos e o vínculo com a escola.

O estudo conduzido por Silva e Alencar (2021) em uma escola de EJA em Caruaru/PE, apontou que o trabalho é considerado um dos principais fatores de evasão e, ao mesmo tempo, de retorno à EJA, sendo decisivo para a descontinuidade dos estudos em diferentes fases da vida. Da mesma forma, em uma pesquisa realizada em Manaus/AM, Silva Neta (2024) observou que a maioria dos alunos evadidos da EJA identificava a necessidade de trabalhar como a principal razão para abandonar os estudos, especialmente pela ausência de políticas que permitissem conciliar estudo e trabalho para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. Corroborando essa perspectiva, Freitas *et al.* (2020) evidenciam, em estudo realizado em escolas da zona rural de Pernambuco, que trabalhadores de usinas canavieiras enfrentam

jornadas exaustivas e longos deslocamentos, o que impacta diretamente na frequência e no rendimento escolar, levando muitos à evasão.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205), o que evidencia a corresponsabilidade do poder público em criar condições objetivas para o acesso e a permanência escolar. Assim, embora o fenômeno da evasão envolva múltiplos fatores, não se pode desconsiderar que a ausência de políticas sociais consistentes fragiliza a permanência escolar, obrigando os sujeitos a priorizarem a sobrevivência em detrimento da continuidade educacional. Como afirma Cunha (2011, p. 92),

a exclusão educacional está intrinsecamente ligada à exclusão social e econômica. São os filhos dos trabalhadores, dos pobres, os negros e indígenas, os moradores das periferias urbanas e das zonas rurais os que mais frequentemente são privados do direito à educação

Nessa linha, Arroyo (2005, p. 34) reforça que “a educação, como direito social, deve estar acompanhada de políticas públicas que garantam condições concretas para que os sujeitos historicamente excluídos possam permanecer e ter sucesso na escola”. Esse posicionamento ressalta a urgência de se repensar a atuação do Estado, promovendo ações que efetivamente assegurem o acesso e a permanência dos alunos na escola, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade.

Após o trabalho, a gravidez surgiu como o segundo motivo mais mencionado para a evasão (28,57% do total). A maior parte das referências partiu das mulheres, que relataram a dificuldade em conciliar a maternidade com os estudos. Esse dado dialoga com resultados da pesquisa de Barbosa (2009) que apontam a gravidez precoce como uma das principais causas de abandono escolar entre alunas da EJA. Entretanto, também houve homens que mencionaram a evasão nesse contexto, justificando a saída da escola pela necessidade de buscar emprego para sustentar a família após a gravidez da companheira. Esse resultado amplia a compreensão do fenômeno, mostrando que a responsabilidade pela maternidade precoce repercute em ambos os sexos, embora de formas diferentes: enquanto as mulheres assumem diretamente os cuidados com os filhos, os homens sentem-se pressionados a provê-los financeiramente, o que também compromete a permanência na escola.

A gravidez apareceu como um fator relevante para a evasão escolar, especialmente entre as mulheres, pois impõe novas responsabilidades e dificulta a conciliação entre maternidade, trabalho e estudo. As participantes relataram que a chegada dos filhos exigiu reorganização da rotina e, muitas vezes, levou ao afastamento da escola. Uma das entrevistadas afirmou: “Deixei

de estudar quando engravidei porque não tinha com quem deixar meu filho” (P. 12). Isso reforça a análise de Barbosa (2009) ao destacar que a sobrecarga das responsabilidades familiares incide diretamente sobre a permanência das mulheres na EJA.

O casamento também foi apontado como motivo para a evasão escolar por parte dos participantes. A constituição de uma nova estrutura familiar, associada às exigências do trabalho e às responsabilidades domésticas, tende a deslocar a escolarização para um plano secundário. Alguns participantes relataram que, após o casamento, precisaram priorizar o sustento da família ou a organização do lar, o que dificultou a continuidade dos estudos. Esse dado evidencia que as transformações na vida pessoal e familiar impactam diretamente a trajetória escolar dos sujeitos da EJA, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

Em relação à desmotivação no processo escolar, Cavalcante (2017), em pesquisa realizada com estudantes da EJA em escolas públicas de Pernambuco, evidencia que o afastamento dos alunos não decorre da falta de interesse, mas de fatores que fragilizam o vínculo com a escola após o retorno aos estudos. Entre eles, destacam-se práticas pedagógicas pouco contextualizadas, somadas ao cansaço do trabalho, às responsabilidades familiares, à baixa autoestima decorrente de experiências escolares anteriores e à ausência de ações institucionais de acolhimento. Assim, a desmotivação também se configura como um fenômeno multifatorial, relacionado tanto às condições sociais quanto às práticas escolares.

Por outro lado, divergências também foram percebidas ao compararmos os resultados desta pesquisa com os de outras investigações sobre a evasão no âmbito da EJA. Nos estudos acima apontados, por exemplo, o fator mudança de endereço não aparece de forma expressiva entre os motivos de evasão. Nesta pesquisa, ao contrário, esse motivo foi mencionado por 17,14% dos participantes, o que pode estar relacionado às condições de instabilidade social e econômica presentes na realidade do município de Canguaretama, onde se localiza a escola e residem os participantes.

Outras razões também foram citadas pelos participantes como marcos das interrupções escolares em trajetórias educacionais anteriores ao ingresso na EJA, especialmente durante o ensino fundamental. Entre elas, apareceram as mudanças frequentes de endereço, geralmente associadas às condições de trabalho e moradia das famílias, que comprometiam a continuidade dos estudos na infância e na adolescência. Um dos participantes relatou: “Meus pais se mudavam muito e sempre que eu começava numa escola, já tinha que sair de novo” (P. 07). Essas experiências de mobilidade residencial dificultaram o acompanhamento pedagógico e a construção de vínculos com a comunidade escolar, produzindo trajetórias marcadas por

interrupções sucessivas. Embora isso não se vincule diretamente à evasão ocorrida na EJA, contribui para entendermos o histórico de exclusão escolar dos sujeitos que chegam à modalidade já fragilizados.

Achados como esses reforçam a necessidade de se pensar em ações estruturantes que possibilitem aos sujeitos da EJA permanecerem e concluírem sua trajetória educacional, levando em conta suas especificidades e os obstáculos que enfrentam cotidianamente. Em outras palavras: faz-se imprescindível rever práticas pedagógicas, calendários letivos, horários de aula e tantas outras questões necessárias de serem ajustadas e adaptadas efetivamente para o atendimento do público da EJA. Esse tem se mostrado um passo essencial para que a modalidade possa apresentar uma realidade compatível com as demandas de seu público, possibilitando-lhe condições reais de permanência e conclusão.

As análises apresentadas revelaram que o fenômeno da evasão na EJA é multifacetado, envolvendo dimensões sociais, econômicas, culturais e pedagógicas que se entrelaçam e impactam diretamente a vida dos estudantes. Além disso, vale considerar que a EJA convive com o estigma do preconceito social, que a associa a uma educação de “segunda categoria” e contribui para a negligência por parte das políticas públicas, o que se reflete nas condições e nos resultados que a acometem. Esse olhar preconceituoso nasce na ideia de que os estudantes que não concluíram a educação básica na idade própria são menos capazes. Isso afeta a autoestima desses estudantes e acaba por limitar a valorização da modalidade como um todo.

Desse modo, estudar o fenômeno da evasão na EJA exige reconhecer a existência desse preconceito estrutural e entender que ele atravessa a experiência dos sujeitos e influencia diretamente suas trajetórias escolares. Cabe à escola, à sociedade e ao poder público agir quebrando essas barreiras e garantindo que a EJA aconteça e seja reconhecida como direito e não como oferta compensatória. Somente assim será possível consolidar uma educação inclusiva, transformadora e socialmente justa. No entender de Barbosa (2009), o preconceito social que cerca essa modalidade de ensino contribui para a negligência por parte da gestão pública, resultando no descaso com as demandas específicas desses sujeitos. Com isso, os estudantes acabam por reprimir suas necessidades educacionais, renunciando ao direito à escolarização que lhes é garantido legalmente.

Esse cenário evidencia que a evasão escolar na EJA não decorre apenas de limitações individuais, ainda que estas sejam bastante marcantes, mas de um processo histórico de desvalorização dessa modalidade de ensino em todos os seus aspectos constituintes. O preconceito social, somado à falta de políticas públicas consistentes, fragiliza a permanência

dos estudantes e reforça o ciclo de exclusão. Para romper com essa realidade, é necessário reconhecer a EJA como um direito legítimo, investir em condições estruturais e pedagógicas adequadas e valorizar os sujeitos que dela participam, de modo a assegurar-lhes oportunidades reais de aprendizagem e transformação social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida permitiu compreender, a partir da realidade da Escola Municipal Elza Bezerril Ribeiro, os principais fatores que contribuem para a evasão escolar na EJA, revelando distintas razões associadas a questões de ordens sociais, econômicas e pessoais. Assim, revelou-se que a evasão escolar na EJA não se configura como um ato isolado ou resultado de uma escolha individual, mas como consequência de uma série de obstáculos enfrentados ao longo da trajetória de vida dos estudantes, ou seja, como um fator multifacetado.

Diante dessa realidade, torna-se evidente a necessidade de repensar a prática pedagógica e as políticas públicas voltadas à EJA. A escola precisa reconhecer as especificidades desse público, acolher suas histórias e desenvolver estratégias próprias que favoreçam à permanência e ao sucesso escolar. Flexibilizar horários, promover uma escuta sensível, fortalecer o vínculo com a comunidade e valorizar o conhecimento que os alunos trazem consigo são caminhos possíveis. Além disso, é fundamental que o poder público invista em ações que garantam melhores condições de vida à população, reduzindo as desigualdades que dificultam o acesso e a permanência na escola. A evasão escolar na EJA não é um problema apenas da educação, mas de toda a sociedade. Enfrentá-la exige sensibilidade, disposição para encarar e trabalhar sobre o problema, além de compromisso com uma educação emancipadora, que reconheça, para todos, o direito de aprender em qualquer fase da vida.

Além das ações no âmbito escolar, faz-se necessária a construção de um movimento mais amplo de conscientização e reconhecimento social da EJA. É fundamental que a modalidade seja assumida como pauta permanente no debate público, envolvendo gestores, educadores, movimentos sociais, universidades e a própria comunidade em fóruns, seminários, congressos e espaços de deliberação política. A valorização da EJA exige campanhas de sensibilização, produção e divulgação de pesquisas, fortalecimento de políticas específicas e estratégias intersetoriais que articulem educação, trabalho e assistência social. Somente quando a sociedade reconhecer os sujeitos da EJA como portadores de direitos e protagonistas de suas trajetórias será possível romper com o estigma historicamente associado ao fracasso escolar e

consolidar essa modalidade como política pública prioritária. Abraçar a EJA, portanto, significa assumir um compromisso coletivo com a justiça social e com a democratização real do direito à educação ao longo da vida.

Nesse contexto, esperamos que este estudo contribua para reflexões mais aprofundadas sobre o papel da escola na construção de uma educação mais inclusiva e significativa para os alunos jovens e adultos. Que os dados aqui apresentados possam contribuir e incentivar para a (re)formulação de práticas e políticas educacionais comprometidas com a permanência, o sucesso e a valorização da EJA e de seus estudantes, reafirmando a escola como um espaço legítimo de transformação social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Pedagogia das relações de trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 2, p. 61–67, ago./dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8785>. Acesso em: 19 nov. 2025

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2006. Disponível em: <https://books.scielo.org>. Acesso em: 18 out. 2023.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens e adultos: memórias e percursos**. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: <https://books.scielo.org>. Acesso em: 18 out. 2023.

BARBOSA, M. J. Reflexões de educadoras/es e educandas/os sobre a evasão na escolarização de jovens e adultos. In: AGUIAR, M. A. da S. *et al.* (org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: J. Luiz Vasconcelos, 2009. p. 55-78.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Brasília: MEC, 2005.

CAVALCANTE, M. J. **Práticas de leitura na Educação de jovens e adultos: da vida para a escola e da escola para vida**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos no Brasil: questões e desafios contemporâneos**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58–77, 2001.

FERNANDES, C. O. Fracasso escolar e escola em ciclos: tecendo relações históricas, políticas e sociais. In: **ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2002.

FREITAS, Ana Paula et al. **Educação de jovens e adultos e permanência escolar**. São Paulo: Cortez, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986–1998)**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 18 out. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108–130, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 18 out. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Educação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1999. Disponível em: <https://books.scielo.org>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003. Disponível em: <https://books.scielo.org>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. Disponível em: <https://books.scielo.org>. Acesso em: **20 nov. 2023**.

SILVA, Maria da Conceição. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br>. Acesso em: **20 nov. 2024**.

SILVA, José Carlos; ALENCAR, Maria do Socorro. **O trabalho como fator da evasão e do retorno à educação de jovens e adultos**. *Diversitas Journal*, v. 6, n. 1, p. 1606–1619, 2021. Disponível em: <https://diversitasjournal.com.br>. Acesso em: **20 nov. 2024**.

SILVA NETA, Ana Paula. **Trajetórias escolares e evasão na EJA**. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2024. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br>. Acesso em: **20 nov. 2024**.

SOUZA, Maria das Graças; MORAIS, Ana Paula. **Educação de jovens e adultos e permanência escolar**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br>. Acesso em: **20 mar. 2025**.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE 1

TERMO DE ESCLARECIMENTO E LIVRE PARTICIPAÇÃO

PESQUISA: Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso na Escola Municipal Elza Bezerril Ribeiro, em Canguaretama/RN

Prezado(a) participante!

Eu, Cristiana Bezerra, estudante de graduação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, estou pesquisando sobre as causas de evasão escolar na Educação de Jovens e

Adultos da Escola Municipal Elza Bezerril Ribeiro, localizada no distrito de Piquiri – Canguaretama/RN. Para isso, elaborei o presente roteiro que me permitirá conhecer a sua realidade em relação ao tema estudado.

Dessa forma, sua participação se mostra muito importante para que eu alcance os dados que me ajudarão a conhecer melhor a situação da EJA e de seus estudantes.

Assim, vale lembrar que:

- a sua participação é essencial, mas é voluntária. Você não é obrigado(a) a responder aos questionamentos que serão realizados;
- Considerando a necessidade do sigilo, você não precisa se identificar com seu nome verdadeiro, pode usar um codinome;

Agraço, desde já, pela sua colaboração!

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE PESQUISA N° _____

PERFIL DO PARTICIPANTE:

Gênero: _____ Idade: _____

Período/nível da EJA em que esteve matriculado(a) na última vez: _____

Já se matriculou outras vezes antes e desistiu?

Se sim, quantas vezes? _____

Trabalha?

Se sim, profissão: _____

QUESTÕES DE PESQUISA:

1. Você já tinha estudado em escolas antes de se matricular na EJA?
2. Se sim, até qual série/ano você estudou antes da EJA?
3. Quanto tempo você ficou sem estudar antes de ingressar na EJA?
4. Qual(is) motivo(s) lhe afastou(aram) dos estudos escolares antes?
5. Por que você voltou e ingressou na EJA?
6. Por qual motivo você abandonou a EJA?
7. O que seria preciso para que você continuasse estudando na EJA? Comente.