

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE DEFESAS, POLÍTICAS E A REALIDADE

POLLYANA DE PAULA PEREIRA

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil.

ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil.

NATÁLIA CAROLINE FABRI TEIXEIRA

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil.

RAQUEL FRANCISCA DA SILVEIRA

Universidade Estadual de Londrina/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (UEL/Dinter IFTO), Londrina, Paraná, Brasil.

RESUMO: Neste artigo, reflete-se sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em relação às propostas formativas, aos desafios para uma formação emancipatória e à invisibilidade que tem afetado essa modalidade de ensino. Questiona-se sobre a importância da EJA no contexto atual e a maneira como ela tem sido proposta. Para responder a essas questões, baseia-se em uma discussão bibliográfica, na análise de legislação educacional e de dados de matrículas. Apresenta-se uma reflexão sobre as políticas educacionais para a EJA na perspectiva da escolarização, com destaque às características e intencionalidades que envolvem sua trajetória e desenvolvimento. Conclui-se que há ainda muitos desafios para que a EJA se constitua de fato e seja vista como espaço primordial para a formação de jovens e adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Desigualdade Educacional; Jovens e Adultos

INTRODUÇÃO

A educação é um direito assegurado pela *Constituição Brasileira* (Brasil, 1988), fundamental para o desenvolvimento humano e para o desenvolvimento do País. Embora considerada essencial, seu usufruto não tem sido vivenciado por um grande número de brasileiros – devido, entre várias razões, às desigualdades sociais e econômicas da população. No grupo etário de 15 a 29 anos está a população que encontra maiores dificuldades para acessar o mercado de trabalho e manter uma estabilidade, conforme a *Síntese dos Indicadores Sociais* (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2024a). Também nesse grupo estão os que não conseguem acessar a escola, o que mostra a vulnerabilidade social dos jovens que, por não terem a possibilidade de frequentar a escola, também têm dificultado o ingresso no mercado de trabalho formal.

Destacamos ainda a situação educacional do Brasil, um país com dimensões continentais, com várias redes de ensino, diversas condições de oferta educacional e

também um histórico de luta constante em defesa da educação pública. Em que pese o empenho para que a educação básica seja ofertada como direito dos cidadãos, apenas o acesso à escolarização não garante a conclusão dos estudos, como mostram as taxas referentes à idade de 15 a 29 anos, que abrange índices de 36,3% de não concluintes na etapa do Ensino Médio (IBGE, 2024a). De acordo com o IBGE (2024a, p. 78),

os principais motivos com percentuais mais discrepantes em relação a ter parado de estudar e não frequentar, quando se segmenta por sexo, foram gravidez e por ter que realizar afazeres domésticos ou cuidar de criança, adolescente, idoso ou pessoa com deficiência. No caso do abandono escolar das mulheres, em 2023, esses dois motivos somaram 32,7%, (23,1% por gravidez e 9,5% por afazeres domésticos e cuidados), superando motivos como necessidade de trabalhar (25,5%) e falta de interesse (20,9%). Entre os principais motivos apontados para não frequentar atualmente escola, entre as mulheres, os dois motivos totalizam 39,5% (3,1% por gravidez e 36,3% por afazeres domésticos e cuidados), superando motivos como necessidade de trabalhar (27,4%) e falta de interesse (19,8%). Entre os homens, necessidade de trabalhar apresenta os maiores percentuais, tanto como principal motivo para ter parado os estudos (53,5%), quanto para não frequentar atualmente escola (58,6%).

A situação de analfabetismo também é preocupante, conforme podemos ver nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua de 2023, apresentados pelo IBGE (2024b, p. 2): “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%” – nos anos de 2016, 2019, 2022 e 2023, o maior percentual de analfabetos indicados por essa PNAD é de pretos ou pardos. Entre as unidades da federação com maior número de analfabetos estão Alagoas (14,2%), Piauí (13,3%) e Paraíba (13,2%), conforme *Síntese dos Indicadores Sociais* do IBGE (2024a).

Esses dados são tomados como referência para que possamos discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no País. Devemos considerar que a desigualdade econômica e social contribui para a desigualdade educacional. De acordo com o informe sobre desemprego do IBGE (2025), no 1.º trimestre de 2025, há 7,7 milhões de pessoas da força de trabalho desempregadas; e 3,2 milhões de pessoas desalentadas, ou seja, que desistiram de procurar trabalho. Esses números dizem respeito à classe trabalhadora, que compreende a “totalidade dos trabalhadores assalariados, em todas as suas distintas modalidades de inserção no mundo do trabalho, incluindo aqueles subempregados, na informalidade e desempregados” (Antunes, 2020).

Muitas dessas pessoas constituem o público da EJA, modalidade que expressa um descompasso entre o direito garantido constitucionalmente e a realidade dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores ou em vias de trabalhar. Somam-se a tais dificuldades as concepções de educação presentes nas defesas da EJA, uma modalidade que possibilita a educação aos que não tiveram condições de estudar no tempo regular, mas que também é vista muitas vezes como compensatória, preparatória de capital

humano para o desenvolvimento econômico, assumindo contornos específicos nas diferentes etapas educativas assim como na profissionalização.

Neste artigo tratamos da EJA conforme indicações em instrumentos legais brasileiros e orientações internacionais, com o cotejamento de dados do Censo Escolar. Destacamos os problemas que cercam essa modalidade, a invisibilidade que a tem afetado e o descompasso para a formação emancipatória. Questionamos a importância da EJA no atual contexto, a maneira como tem sido proposta e acessada e suas maiores limitações. Para responder ao questionamento, baseamo-nos em discussão bibliográfica e estudo de documentos de política educacional e dados do Censo Escolar. O estudo bibliográfico é fundamental para análises e reflexões que situem o objeto a partir de pesquisas já desenvolvidas, o que proporciona um estudo de debates atualizados (Lima; Miotto, 2007). O estudo dos documentos de política permite o conhecimento mais aprofundado dos textos e dos objetivos dos documentos a partir de sua historicidade, intenções e contradições (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Os dados do Censo Escolar possibilitam verificar as matrículas e o público da EJA.

Iniciamos o texto com uma reflexão sobre a EJA na realidade brasileira, por entendermos ser necessário conhecer minimamente o papel que lhe foi atribuído. Discutimos a EJA na perspectiva da escolarização, entretanto, conforme observou Machado (2016, p. 432):

[...] a EJA não se reduz à escolarização. Sua história, na realidade brasileira, e também na realidade latino-americana, abarca a luta pelo direito ao acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas [...].

Nesse sentido, tratamos da EJA na Lei 9394/96 (Brasil, 1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –; na Lei 13005/2014 (Brasil, 2014) – Plano Nacional de Educação (PNE), que teve início no ano de 2014 e, de acordo com a Lei 14934/2024 (Brasil, 2024c), permanecerá vigente até dezembro de 2025 –; e no PNE proposto para o período de 2024-2034 conforme o Projeto de Lei (PL) 2614/2024 (Brasil, 2024a). Na sequência, abordamos as indicações para a EJA na agenda internacional – em específico, mencionamos a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) –, pela repercussão que as declarações sobre a educação assumem em âmbito mundial; e analisamos dados educacionais da EJA no Brasil. Desse modo poderemos assinalar importantes características, intencionalidades e defesas feitas para a EJA, bem como pensar a sua importância e os percalços presentes na trajetória dessa modalidade.

A EJA NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Pensar a educação brasileira requer situá-la no cenário hegemônico do capitalismo, sistema que se nutre da apropriação dos meios de produção e da disparidade entre classes sociais e que se configura, em sua essência, como antítese da justiça social plena, no sentido do direito universal e equitativo de todos à construção da sociedade e da própria existência (Marx, 2023). A política educacional gestada nesse contexto traz as marcas de disputas das diferentes classes sociais que buscam, conforme suas perspectivas, defender um tipo de educação que corresponda aos seus projetos

societários e que dá origem a um tipo de escola e uma forma de sociabilidade humana em um processo de consolidação que acentua as desigualdades sociais.

Na LDBEN (Brasil, 1996), o artigo 37 indica que a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Quanto à forma de oferta, o artigo 4.º indica que a EJA terá oferta adequada aos estudantes, de modo a possibilitar as condições de acesso e permanência na escola. O artigo 37 menciona também o desenvolvimento da EJA, preferencialmente articulada com a Educação Profissional.

A história da EJA carrega consigo traços característicos das desigualdades sociais às quais seu público – em sua maioria pessoas jovens e adultas trabalhadoras – foi submetido. Nesse sentido, a EJA traz marcas de propostas educativas descontínuas. Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) observam que

o Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional. [...] Os direitos sociais [...] concretizavam-se agora em políticas públicas, até como estratégia de incorporação dessas massas urbanas em mecanismos de sustentação política dos governos nacionais.

Os autores também comentam o desenvolvimento de campanhas realizadas para impulsionar a escolarização de adolescentes e adultos entre os anos de 1940 e 1950, que contribuíram para pensar a educação como fator de desenvolvimento, não surtindo muitos efeitos na elevação dos níveis de escolarização. A partir da década de 1960, os encaminhamentos autoritários marcaram a EJA – conforme podemos depreender em Haddad e Di Pierro, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e as classes de ensino supletivo são ainda hoje emblemáticos do retrocesso de 21 anos de ditadura no Brasil na história da EJA. São formas educativas utilizadas intencionalmente como estratégias ideológicas doutrinadoras em duplo sentido, político e educacional, já que buscavam erradicar o analfabetismo, certificar a população em massa e, ainda, promover a formação profissional.

Com o processo de redemocratização do País, em fins da década de 1980, o direito universal ao Ensino Fundamental público e gratuito, independentemente de idade, foi consagrado no artigo 208 da *Constituição Brasileira* (Brasil, 1988). Contudo, conforme podemos verificar em Machado (2016, p. 434), algumas formas de pensamentos norteadores da EJA ainda permaneceram, apesar da *Constituição Federal*:

mesmo reconhecendo os avanços na área da educação em geral, se pensarmos o debate do texto aprovado da CF de 1988, é necessário perceber que muitas das tradições enraizadas no pensamento brasileiro sobre a quem se destina a educação e como ela deve ser praticada contradizem com a defesa central desta constituição, que

é a Educação como Direito de Todos. Isto é muito evidente para quem acompanha a luta histórica do direito à educação para jovens e adultos trabalhadores no Brasil. Nesse sentido, há um passado que não passou, que é o do preconceito com pobres, negras e negros, população que vive no campo ou nas periferias das cidades, que são a maioria daqueles que ainda não concluíram a educação básica, mesmo já tendo passado mais de duas décadas da aprovação da CF de 1988.

O sentido atribuído à EJA – de uma educação aligeirada, que visava à certificação e não necessariamente à efetiva aprendizagem e emancipação dos sujeitos – prevaleceu. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 121), a articulação em relação à LDBEN “[...] desprezou parcela dos acordos e consensos estabelecidos anteriormente. A seção dedicada à educação básica de jovens e adultos resultou curta e pouco inovadora [...]”. Os autores comentam que a inovação desse período e dessa legislação se dá pela integração da “educação de jovens e adultos ao ensino básico comum” (p. 122).

Sob a justificativa da necessidade de alinhar a formação do trabalhador às novas exigências do mercado globalizado, direciona-se a eles uma formação profissional e técnica, sem considerar o aspecto de desenvolvimento humano integral da educação – e muito menos os interesses coletivos ou individuais dos estudantes trabalhadores. A proposição de uma educação profissional para a classe trabalhadora caminha ao passo que emerge – no contexto socioeconômico neoliberal desde a década de 1990 – um tipo de trabalho flexibilizado no qual se destacam ideais de modernização e competitividade que alimentam as demandas produtivas e econômicas de viés imediatista do sistema capitalista empresarial, como comentam Deitos e Lara (2016, p.169):

Uma visão hegemônica de liderança socioeconômica e política de setores empresariais, configurada como representação da classe proprietária dos meios de produção e, desse modo, promotora de determinada visão social e ideológica sobre educação e formação profissional, supostamente necessária aos mecanismos de funcionamento da sociedade, produz políticas formativas capazes de atender aos seus interesses imediatos e, contraditoriamente, negar o atendimento coletivo das necessidades educativas e culturais para o conjunto da população.

Essa visão ilustra as propostas feitas nas conferências de educação, a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, momento em que se afirma ser preciso o desenvolvimento de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS). Em 1997, a *Declaração de Hamburgo*, fruto da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Alemanha, apresenta a educação de adultos como chave para o século XXI. Vinculada à compreensão da educação ao longo da vida, a EJA é vista como importante para a transformação na economia e requer investimentos com vistas a “permitir que homens e mulheres desenvolvam suas habilidades e possam participar do mercado de trabalho e da geração de renda” (Unesco, 1997, p. 7).

O PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) traz a Meta 10, que está entre as que tratam da equidade e da diversidade educacional com foco na inclusão e no acesso à educação, sobretudo no que diz respeito à EJA. A integração da EJA à educação profissional nesse PNE objetiva ofertar no mínimo 25% das matrículas para a modalidade, citada em 9 das suas estratégias. Essa Meta, destinada especificamente para a EJA, visa regulamentar as estratégias na expansão das matrículas e na integração com a formação profissional; e o planejamento para a “reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional” (Brasil, 2014). Indica também uma alteração curricular, a fim de articular “a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania” (Brasil, 2014).

A Meta 8 desse PNE (Brasil, 2014) visa elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos. Com relação à EJA, a estratégia 8.2 sugere a implementação de programas para continuidade da escolarização após a alfabetização inicial. Apesar disso, também propõe, na estratégia 8.3, a garantia de acesso à gratuidade de exames de certificação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o que entendemos resultar na certificação como índice indicativo de escolaridade para o governo federal e não na formação escolar efetivamente, quesito que atua como avanço avaliativo nos gráficos, mas retrocesso na formação humana e acadêmica.

De acordo com o Balanço de 11 anos do Plano Nacional de Educação, elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2025) a Meta 8 do PNE não foi cumprida, a escolarização da população de jovens com idade entre 18 e 29 anos ficou abaixo da média esperada que era de no mínimo 12 anos de escolarização. Já a Meta 10, conforme o mesmo Balanço de 11 anos do PNE, mostra que a oferta da EJA integrada à Educação Profissional no ensino fundamental e médio, encontra-se “distante do cumprimento”, atingindo, no ano de 2024, apenas 5,9% de matrículas.

A partir das metas do PNE (Brasil, 2014) para a EJA, é essencial que *a priori* se compreenda a realidade do público atendido por essa modalidade educacional para além das demandas de mercado e do foco na educação profissional, assim formando um cidadão capaz de fazer escolhas para sua vida, entendendo a educação como direito constituído.

Nos documentos analisados, o emprego de metas e estratégias voltadas à EJA no PNE repete-se na expectativa de erradicar o analfabetismo e possibilitar a qualificação profissional do sujeito, com vistas a um desenvolvimento que, por fim, acaba na recorrência das mesmas propostas iniciais, como um fluxo contínuo, indicando pouco ou quase nenhum progresso na realidade.

O PNE 2024/2035, sistematizado como Projeto de Lei 2614/2024 (Brasil, 2024a), traz no artigo 4.º, inciso V, o objetivo de “superação do analfabetismo de jovens e adultos”. A EJA também é mencionada na estratégia 8.7, que corresponde à educação escolar indígena, do campo e quilombola. A Meta 10, específica da EJA, traz como título “Educação de Jovens, Adultos e Idosos” e elenca 14 estratégias, diferentemente do PNE vigente (Brasil, 2014), que apresenta 11 estratégias. Ao incluir idosos, o título da meta reforça a perspectiva de educação ao longo da vida.

O objetivo da Meta 10 é: “Assegurar a alfabetização e ampliar a conclusão da educação básica para todos os jovens, os adultos e os idosos” (Brasil, 2024a, p. 27). Três objetivos adicionais complementam a Meta 10:

Meta 10.a. Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais, de modo a superar o analfabetismo até o final da vigência deste PNE.

Meta 10.b. Reduzir o percentual da população de quinze anos ou mais que não concluiu o ensino fundamental e universalizar essa etapa para a população de quinze a vinte e nove anos.

Meta 10.c. Reduzir o percentual da população de dezoito anos ou mais que não concluiu o ensino médio e universalizar essa etapa para a população de dezoito a vinte e nove anos (Brasil, 2024a, p. 27).

A análise dos objetivos da Meta 10 explicita a intenção da universalização da educação. As estratégias dessa Meta, indicadas no PL 2614/2024 (Brasil, 2024a, p. 28), avançam em relação às anteriores no que corresponde à consideração da diversidade de estudantes, especificada como “pessoas em vulnerabilidade socioeconômica, negras, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, do sistema socioeducativo e prisional, e com deficiência”. Entendemos haver um empenho para que ocorra inclusão e para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido de forma participativa, como descrito na Meta 10.11, que também destaca o “objetivo de garantir a qualidade da educação e a permanência na escola” (Brasil, 2024a, p. 29).

Outras estratégias presentes na Meta 10.4 e na Meta 10.7 também indicam a permanência dos estudantes no sistema de ensino, com ações que visam possibilitá-la, como o apoio financeiro àqueles em “situação de vulnerabilidade socioeconômica” e para “programas suplementares de transporte, alimentação e saúde [...]” (Brasil, 2024a, p. 28). Além dessas indicações, o PNE, na Meta 10, também destaca estratégias vinculadas à formação inicial e continuada de professores para atuação na modalidade.

Podemos concluir que o propósito da Meta 10 do PNE 2024-2034 (Brasil, 2024a) é garantir aos jovens, aos adultos e aos idosos o acesso à alfabetização e a conclusão da educação básica. Para isso, o Plano conta com objetivos complementares que visam a elevação das taxas de alfabetização; superação do analfabetismo; e redução do contingente de pessoas com Ensino Fundamental incompleto – e universalização dessa etapa –, especialmente entre a população mais jovem. Suas estratégias buscam ampliar a inclusão e a permanência na educação básica, tendo em vista a diversidade e as condições de vulnerabilidade social vivenciadas pelos estudantes da EJA; e aumentar investimentos financeiros em serviços auxiliares e formação continuada de professores, objetivando promover uma educação pública de qualidade. O empenho para esse atendimento educacional precisa ser visto também em relação às agendas internacionais que impulsionaram o desenvolvimento educacional, ao menos no plano legal e na defesa de intencionalidades, como veremos a seguir.

A EJA NA AGENDA INTERNACIONAL E NA REALIDADE BRASILEIRA

A defesa de educação ao longo da vida vem sendo reiterada desde meados de 1990, a partir da Conferência de Jomtien. Esse conceito, em nossa compreensão, corresponde às necessidades formativas para o mundo do trabalho no contexto de desemprego e de alterações da gestão do trabalho e da legislação que lhe dá sustentação e que se relaciona com o lugar que é atribuído à educação no âmbito do neoliberalismo – uma educação direcionada à formação de capital humano e ao reforço da empregabilidade.

Pizolati (2024) menciona a lógica economicista que se fundamenta teórica e metodologicamente no toyotismo e no neoliberalismo e, dessa forma, destaca os princípios para continuar aprendendo e para aprender a aprender. Essa lógica, segundo Pizolati, é verificada na proposta curricular da EJA. Farias, Fernandes e Soriano (2023) estudam a EJA na América Latina e comentam as influências de representantes do capital na disputa por um direcionamento educacional. A partir dos autores, entendemos que a EJA é compreendida como educação ao longo da vida de forma associada ao desenvolvimento de capital humano, “na responsabilização da aprendizagem ao indivíduo e as formas cotidianas de educação informal e não formal” (Farias; Fernandes; Soriano, 2023, p. 8).

Novais e Akkari (2024, p. 3) explicam o direcionamento das políticas para a EJA com destaque à Agenda Globalmente Estruturada para a Educação, fruto de direcionamentos políticos e econômicos internacionais que são seguidos pelas nações e visam

fortalecer a relação e integração com os blocos econômicos hegemônicos — e um movimento interno/nacional — de adequação das regras do jogo vigente pautadas na descentralização, flexibilização, ampliação da interferência privada (por meio de privatização, mercantilização, financeirização) e no fortalecimento de organizações da sociedade civil para a construção das bases de desenvolvimento que a sociabilidade capitalista e o ideário neoliberal requerem.

Segundo Novais e Akkari (2024), a agenda para a educação que se encontra em curso é a Agenda 2030 da Unesco. Essa agenda foi definida no momento de realização da Conferência de Incheon em 2015 – entre suas defesas, verificamos a inclusão, a educação ao longo da vida e a educação de qualidade, como visto no título: *Educação 2030 Declaração de Incheon e Marco de ação da Educação rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*.

Para Novais e Akkari, a agenda integra, pela primeira vez, países do Norte e do Sul do mundo, países em que a EJA possui públicos e forma de desenvolvimento educacional diferentes. Nos países desenvolvidos a EJA possui como público os que já possuem uma formação, os que buscam se aprimorar, enquanto na realidade brasileira pensar a EJA significa pensar naqueles que ainda não conseguiram chegar à escola, que

não são alfabetizados ou não concluíram etapas educativas importantes. Para os autores,

especialmente no que se refere à EJA brasileira do século XXI, esta se reafirma enquanto projeto de educação de caráter minimalista, funcional, flexível e produtivista, perspectiva intencionalmente assumida, considerando-se que está mais estruturada e organizada em comparação às décadas anteriores, marcadas pela omissão do Estado em incluir a EJA na agenda das políticas educacionais (Novais; Akkari, 2024, p. 16).

As observações dos autores colaboram para pensar a EJA e seus estudantes na realidade brasileira. Nessa mesma direção, Machado e Rodrigues (2013) ressaltam a incapacidade de determinadas políticas educacionais de garantir, além do acesso, a permanência ou sucesso escolar frente à prática de retenção adotada pelo modelo pedagógico excludente, que acentua a disparidade entre idade e série dos estudantes, contribuindo para o afastamento desses jovens, adultos e idosos da educação formal. Afirmam ainda que, mesmo que a condição de trabalhador seja uma característica comum entre os estudantes da EJA, suas necessidades e objetivos variam, fazendo dessa modalidade um ambiente particularmente heterogêneo.

É possível verificar a situação da EJA conforme dados de matrícula quando analisamos o Resumo Técnico do *Censo Escolar da Educação Básica de 2023* (Brasil, 2024b): há indicação de queda do número de matriculados na EJA no que corresponde ao número total – de 3.273.668 matriculados no ano de 2019 para 2.589.815 matriculados no ano de 2023, o que representa 20,9%. Devemos nos questionar sobre o que a diminuição do número de matriculados indica, considerando o número de pessoas analfabetas, como já comentamos a partir de dados do IBGE (2024b). Nos dados de 2024 o número total de estudantes matriculados na EJA cai para a cifra de 2.391.319 (Brasil, 2025).

Aprofundamos um pouco mais o olhar para perceber a etapa onde estão os estudantes da EJA: dos estudantes matriculados no período 2019-2023, segundo o Resumo Técnico (Brasil, 2024b), o maior percentual está no Ensino Fundamental, com um total de 75,4% concentrados na rede municipal – no ano de 2023 havia 735.694 matrículas na EJA Fundamental Municipal Região Urbana e 452.064 matriculados na EJA Ensino Fundamental Região Rural. Nos dados de 2024 os índices estão muito próximos: são 74,8% na rede municipal – 661.271 na região urbana e 396.759 na região rural (Brasil, 2025).

Já na EJA na etapa do Ensino Médio, em 2023, 84,7% das matrículas estão vinculadas à rede estadual de ensino e se localizam em escolas da zona urbana, ou seja, 810.662 estudantes. O número de matriculados na região rural é significativamente menor: um total de 48.379 matriculados, que significam 12,4%. Somando as matrículas da região urbana com as da região rural, temos o total de 859.041 matriculados (Brasil, 2024b). Em 2024, o Resumo Técnico indica o mesmo percentual do ano de 2023 para matriculados na EJA Ensino Médio, com 84,7% das matrículas, contudo o número de estudantes matriculados referente ao percentual é de 773.130 na rede estadual, somados a 53.552 na rede municipal, o que totaliza 826.682 matrículas (Brasil, 2025). Na

comparação entre os dados de 2023 e 2024, verificamos uma diminuição de 32.359 estudantes matriculados na EJA Ensino Médio.

Ao olharmos os dados com foco no gênero e na faixa etária, é visivelmente maior a quantidade de estudantes do sexo masculino, com idade menor de 20 anos, que estão matriculados na EJA – um total de 390.568 estudantes, conforme indica o Resumo Técnico (Brasil, 2024b). Além desse aspecto, outro destaque no Censo Escolar é feito ainda pelo percentual: são 65,1% de matrículas de estudantes com menos de 40 anos – e, destes, 52,1% são do sexo masculino (Brasil, 2024b). Novamente o dado indica a persistência de problemas na educação básica, no que corresponde a acesso, permanência e conclusão no ensino regular. Se, de um lado, até os 20 anos de idade predominam estudantes do sexo masculino, por outro lado, os dados referentes às idades de 20 a 60 anos apontam percentuais que correspondem à predominância de matrículas de estudantes do sexo feminino. Essa mesma tendência se mantém nos dados de 2024, conforme o Resumo Técnico do Censo Escolar (Brasil, 2025).

Na EJA Ensino Fundamental, o maior percentual – 77,7% – é de estudantes negros ou pardos; e na EJA Ensino Médio esse percentual de estudantes é de 70,7% (Brasil, 2024b). Ou seja, os dados retratam, visivelmente, a desigualdade de raça que se soma à desigualdade educacional, aspecto que se verifica nos dados da Educação Profissional EJA, que, segundo o Censo Escolar (Brasil, 2024b) abrange 79,4% de estudantes pardos e negros. Os dados de 2024 reforçam essa tendência. Mostram que os números de estudantes negros e pardos matriculados na EJA Ensino Fundamental abrange 79%; e na EJA Ensino Médio, 73,6% (Brasil, 2025). Também verificamos a mesma situação na Educação Profissional modalidade EJA, com um total de 87,5% de matriculados negros e pardos no ano de 2024, segundo dados do Censo Escolar (Brasil, 2025).

É visível o aumento do percentual de estudantes negros e pardos matriculados tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental. Se por um lado ocorreu diminuição do número de matriculados no total geral de matrículas em ambas as etapas, por outro lado é possível verificar, também nas duas etapas de ensino, o aumento do número de matriculados negros e pardos. De modo geral, a EJA é uma necessidade e é imprescindível para possibilitar a escolarização da população, principalmente dos que, por motivo de trabalho ou carência econômica e social, não conseguiram concluir os estudos, mas que mesmo assim precisam estudar para poder trabalhar e exercer sua cidadania.

A EJA, com oferta EAD (Educação à Distância), tem se constituído como um caminho para ações privatistas e de precarização da formação dos estudantes. Ventura e Oliveira (2021, p. 13) destacam que a Lei 13415/2017 “desconsiderou a EJA e suas especificidades, retomou o currículo por competências e ainda estimulou o ensino a distância na Educação Básica por meio dos convênios de EAD”. Trata-se de um encaminhamento que explicita a privatização da formação via mediações didático-pedagógicas pela EAD. Para os autores, tanto os governos neodesenvolvimentistas quanto os ultraliberais “contribuíram para esvaziar o direito de jovens e adultos à escolarização. E, também, para estreitar os vínculos do estudante da EJA com a educação não presencial e, em sentido amplo, com a educação não formal e com o mercado de

certificação" (2021, p. 19), um aspecto visto na Resolução CNE/CEB n. 03/2025 (Brasil, 2025, p. 2), que institui as Diretrizes Nacionais Operacionais para a EJA e indica a oferta da EJA "articulada com a educação profissional, em curso de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio", assim como também prevê a oferta da EJA no ensino médio pela modalidade EAD.

É importante destacar o norteammento privatista das políticas educacionais. Acompanhamos desde os anos de 1990 o processo de privatização da educação via retirada do Estado de suas obrigações para com a educação pública, aspecto que compreendemos compor o projeto de uma classe social que pretende manter a educação de forma precarizada e privada. Há a defesa do direito à educação em instrumentos legais, mas concretamente ocorre a disponibilização do setor educacional para a realização de vinculações privatistas, com oferta à distância. De longa data, trata-se de um encaminhamento que mais obstaculiza que favorece o desenvolvimento educacional de jovens e adultos. Aparenta um reforço negativo, já que os jovens e os adultos que não puderam estar em período regular na escola passam por uma educação cuja oferta e cujo formato didático-pedagógico levantam dúvidas quanto à sua efetividade. Como educadores, não podemos desconsiderar a importância das mediações didáticas e pedagógicas presenciais para a efetiva aprendizagem, interações fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, apesar do proposto em legislações, normativas e acordos internacionais, o que se concretiza até o momento é o desenvolvimento de uma educação para jovens e adultos que se depara tanto com a diminuição do número de matriculados como com a concentração de estudantes pardos e negros no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional – assim como com a utilização de EAD para seu desenvolvimento. Entendemos que a EJA, quando ainda resiste, é reduzida a uma espécie de treinamento para adaptação às exigências empresariais do mercado de trabalho – investe-se em apenas um mínimo educacional considerado necessário, subtraindo de sua proposta a possibilidade de uma educação emancipatória, o que deveria ser seu maior objetivo, ao levarmos em conta a real situação social e educacional do País.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos analisar a EJA a partir das indicações da legislação, de sugestões manifestas em acordos internacionais – como é o caso de declarações para a educação divulgadas pela UNESCO – e dos dados de matrícula provenientes do Censo Escolar. Esse é o contexto de delimitação que utilizamos para discutir a EJA e refletir sobre as propostas formativas direcionadas a essa modalidade.

Entendemos que a EJA tem importância inegável, tanto para formar indivíduos social e politicamente conscientes quanto como espaço que visa garantir o direito constitucional básico de cada cidadão brasileiro. Contudo, no atual contexto ultraneoliberal, em que ocorre uma destruição massiva dos direitos dos trabalhadores, a educação necessária para a formação dos trabalhadores é colocada a serviço do mercado. Nesse cenário, tanto o ensino quanto os estudantes são tratados como produtos, valorizados como capital humano.

Essa realidade é marcada por desigualdades sociais e educacionais, como visto na diminuição do número de estudantes na EJA de forma geral e na concentração de estudantes pardos e negros na modalidade, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Isso mostra a existência de desigualdades educacionais e sociais que demarcam a EJA como modalidade em que as condições de permanência também são desiguais, devido à realidade vivida pela classe trabalhadora e às questões raciais pelas quais passam os estudantes negros – questões que marcam o País. Ao abordarmos os trajetos educacionais interrompidos, focamos na EJA, modalidade que oferece oportunidades para a conclusão da educação básica a pessoas que, por diversas razões, abandonaram a escola ou foram abandonadas por ela. Trata-se de uma modalidade marcada pela exclusão, pela invisibilidade e pela descontinuidade frente às políticas educacionais.

Mesmo com as perspectivas vistas nos documentos de políticas educacionais brasileiros – que pretendem elevar a escolaridade, combater o analfabetismo, universalizar a educação básica e promover a inclusão e a permanência, há ainda muitos desafios para a EJA. Talvez o maior deles seja reconhecer que o projeto de sociedade e educação posto no atual momento histórico aponta para uma EJA que irá atender às franjas da desigualdade e, infelizmente, pelas difíceis condições de vida dos estudantes e pela realidade educacional que permeia a EJA, poderá mantê-los nessa condição. Conhecer a realidade entre o que se propõe para a EJA e o modo como de fato ela atende os que dela necessitam é o primeiro passo para lutar pela sua efetividade. A EJA precisa ser reconhecida como espaço primordial para a formação dos estudantes que dela necessitam.

Artigo recebido em: 26/05/2025

Aprovado para publicação em: 06/08/2025

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: ENTRE DEFENSAS, POLÍTICAS Y LA REALIDAD

RESUMEN: En este artículo se reflexiona sobre la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en relación con las propuestas formativas, los desafíos para una formación emancipadora y la invisibilidad que ha afectado a esta modalidad de enseñanza. Se cuestiona la importancia de la EJA en el contexto actual y la manera en que ha sido propuesta. Para responder a estas cuestiones, se basa en una discusión bibliográfica, en el análisis de la legislación educativa y de los datos de matrícula. Se presenta una reflexión sobre las políticas educativas para la EJA desde la perspectiva de la escolarización, con énfasis en las características e intencionalidades que involucran su trayectoria y desarrollo. Se concluye que aún existen muchos desafíos para que la EJA se consolide de hecho y sea vista como un espacio primordial para la formación de jóvenes y adultos.

PALABRAS CLAVE: Políticas Educativas; Desigualdad Educativa; Jóvenes y Adultos

PEREIRA, P. de P.; CZERNISZ, E. C. da S.; TEIXEIRA, N. C. F.; SILVEIRA, R. F. da

YOUTH AND ADULT EDUCATION: BETWEEN DEFENSES, POLICIES AND REALITY

ABSTRACT: This article reflects on Youth and Adult Education (YAE) in relation to training proposals, the challenges for emancipatory development and the invisibility that has affected this type of education. It questions the importance of YAE in the current context and the way it has been proposed. To answer these questions, it focused on a discussion of the literature, an analysis of educational legislation and enrollment data. It presents a reflection on educational policies for the YAE from the perspective of schooling, highlighting the characteristics and intentions surrounding its trajectory and development. It concludes that there are still many challenges for the YAE to really take shape and be seen as a key venue for training young people and adults.

KEYWORDS: Educational Policies; Educational Inequality; Young People and Adults

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei 2614/2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília: Congresso Nacional, 2024a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2443432&filename=Tramitacao-PL%202614/2024 Acesso em: 19 de set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Resumo Técnico. Brasília: DF: INEP, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Presidência da República, 2024c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Resumo Técnico. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf Acesso em 06 ago. de 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. 11 anos do Plano Nacional de Educação: Análise da execução das metas da Lei 13005/2014. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balano_PNE_2025_ok.pdf Acesso em 06 de ago. 2025.

DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara Barros. Educação Profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 64, p. 165-188, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d6yQ4NCH9HBjt3X4qSKLPqw/?format=pdf> Acesso em: 12jul. 2024.

FARIAS, Adriana Medeiros; FERNANDES, Maria Nilvane; SORIANO, Giovan Nonato Rodrigues. A Educação de Adultos na América Latina: projetos societários subjacentes em um emaranhado de denominações. **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1-23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe16528>

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais IBGE 2024**. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2024a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102144> Acesso em: 28 abr. 2025.

PEREIRA, P. de P.; CZERNISZ, E. C. da S.; TEIXEIRA, N. C. F.; SILVEIRA, R. F. da

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Educação 2023. 2024b. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf Acesso em: 4 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Desemprego**. 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> Acesso em: 19 set. 2024.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Celia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR> Acesso em: 19maio2025.

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos após 20 anos da Lei nº 9394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687/706> Acesso em: 28 abr. 2025.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Educação de jovens e adultos: relação educação e trabalho. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.13, p. 373-385, 2013.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I - O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Ederle. São Paulo: Boitempo, 2023.

NOVAIS, Valéria Silva de Moraes; AKKARI, Abdeljalil. As políticas educativas para a educação de jovens e adultos no Brasil na perspectiva da agenda 2030: argumentos para um debate. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, e290090, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290090>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo**. Agenda para o futuro. Hamburgo: UNESCO, 1997.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. Análisis cuantitativo de las dos últimas décadas de producciones académicas sobre la EJA en la biblioteca virtual SCIELO/Brazil (2001-2021). **Revista Cocar**, Belém, v.20,n.38, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8172> Acesso em: 2 abr. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769> Acesso em: 30 mar.2025.

VENTURA, Jaqueline Pereira; OLIVEIRA, Francisco. As matrículas na educação de jovens e adultos no ensino médio em meio à crise da ideologia neodesenvolvimentista.

Educação, Santa Maria, v. 46, p. 1-26, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reveduacao/article/view/61413> Acesso em: 12 abr. 2025.

POLLYANA DE PAULA PEREIRA: Mestranda em Educação (UEL). Especialista em Educação de Jovens e Adultos (UEL). Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1427-2424>

E-mail: pollyanap.paula@uel.br

ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ: Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Marília). Mestre em Educação pela UEM. Líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4317-6052>

E-mail: eczernisz@uel.br

NATÁLIA CAROLINE FABRI TEIXEIRA: Mestranda em Educação (UEL). Especialista em Políticas e Gestão da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-5667-4964>

E-mail: natalia.fabrit@uel.br

RAQUEL FRANCISCA DA SILVEIRA: Doutoranda em Educação pelo Dinter UEL-IFTO. Mestre em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Tocantins. Especialista em Metodologia de Ensino na EJA pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Marabá. Membro do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8094-9597>

E-mail: raquel.silveira@ifto.edu.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).