

EVASÃO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO ESCOLAR AMAZÔNICO

DROPOUT AND PERMANENCE IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: PERCEPTIONS, CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE AMAZONIAN SCHOOL CONTEXT

Adelane de Lima Costa¹

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/zap21j42>

Publicado em: 31.07.2025

Resumo: O presente artigo teve como objetivo identificar os fatores que contribuem para a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da análise das percepções de professores e alunos da Escola Estadual Professor Sebastião Augusto Loureiro Filho, em Manaus (AM). A pesquisa abordou a problemática da evasão no contexto da EJA, destacando como elementos sociais, institucionais e pedagógicos influenciaram diretamente a permanência ou o afastamento dos estudantes adultos do ambiente escolar. A investigação adotou como base metodológica a pesquisa bibliográfica, por meio da qual foram analisadas produções acadêmicas e documentos oficiais voltados à EJA, aos direitos educacionais e às práticas de inclusão, permitindo uma compreensão teórica sólida e contextualizada do tema. Também foi realizada uma pesquisa de campo qualitativa, com aplicação de questionários a professores e estudantes da modalidade, visando conhecer suas experiências, motivações, obstáculos e sugestões para melhorar a permanência escolar. O estudo revelou que a evasão na EJA resultou de um conjunto de fatores interligados, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo, a inadequação metodológica às realidades dos educandos e a ausência de vínculos afetivos com a escola. Constatou-se que a escuta ativa, a valorização das trajetórias individuais e a oferta de práticas pedagógicas contextualizadas representaram estratégias fundamentais para fomentar a permanência dos sujeitos no processo educacional. A pesquisa contribui para o debate sobre políticas públicas e práticas escolares voltadas ao fortalecimento da EJA como espaço de inclusão e transformação social.

Palavras-chave: Permanência. Inclusão. Adultos. Trajetórias. Desigualdade.

Abstract: This article aimed to identify the factors that contribute to school dropout in Youth and Adult Education (EJA), based on the analysis of the perceptions of teachers and students from Escola Estadual Professor Sebastião Augusto Loureiro Filho, in Manaus (AM). The research addressed the issue of dropout within the EJA context, highlighting how social, institutional, and pedagogical elements directly influenced the retention or departure of adult students from the school environment. The investigation was methodologically based on bibliographic research, through which academic works and official documents related to EJA, educational rights, and inclusive practices were analyzed, allowing for a solid and contextualized theoretical understanding of the topic. A qualitative field study was also carried out, using questionnaires applied to teachers and students of the modality, in order to understand their experiences,

1 Licenciatura Plena em Letras. Universidade Nilton Lins. Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior. Faculdade INET - Instituto de Educação Tecnologia



motivations, obstacles, and suggestions to improve school retention. The study revealed that dropout in EJA resulted from a set of interconnected factors, such as the need to reconcile work and study, the inadequacy of teaching methods to the students' realities, and the lack of affective ties with the school. It was found that active listening, valuing individual trajectories, and offering contextualized pedagogical practices were fundamental strategies to foster students' continued participation in the educational process. The research contributed to the debate on public policies and school practices aimed at strengthening EJA as a space for inclusion and social transformation.

Keywords: Retention. Inclusion. Adults. Trajectories. Inequality.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma importante política pública destinada a assegurar o direito à educação àqueles que, por motivos diversos, não tiveram acesso ou não conseguiram concluir a escolaridade básica na idade apropriada. Essa modalidade de ensino contempla sujeitos com trajetórias escolares interrompidas, marcadas por experiências de exclusão social, econômica e cultural, que retornam à escola movidos por múltiplas motivações, como a busca por qualificação profissional, realização pessoal ou transformação de suas condições de vida. Nesse contexto, a permanência desses estudantes no ambiente escolar torna-se um desafio, não apenas pelo histórico de distanciamento, mas também pelas exigências que a vida adulta impõe, como o trabalho, a família e a sobreposição de responsabilidades.

A escolha por investigar os fatores relacionados à evasão e à permanência na EJA partiu da constatação de que, embora essa modalidade seja assegurada por lei e amplamente reconhecida em políticas educacionais, ainda enfrenta entraves significativos em sua efetivação, sobretudo no que diz respeito à retenção dos estudantes. A experiência cotidiana revela que muitos jovens e adultos abandonam a escola mesmo após retornarem, interrompendo novamente seu percurso formativo. Compreender as razões que levam a esse abandono, bem como identificar elementos que possam favorecer a continuidade dos estudos, torna-se, portanto, essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva. A motivação para esta pesquisa está ligada à relevância social do tema e à necessidade de ampliar o conhecimento sobre os mecanismos que podem fortalecer o vínculo entre os sujeitos da EJA e o processo educativo.

A partir dessa realidade, formulou-se a seguinte questão norteadora: 'quais os principais motivos que levam os alunos da EJA na Escola Estadual Professor Sebastião Augusto Loureiro Filho à evasão escolar nos anos de 2023–2024?' A busca por respostas a essa pergunta orientou toda a estrutura do trabalho e fundamentou a definição de seus objetivos.

O objetivo geral da pesquisa é identificar os fatores que contribuem para a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, a partir da análise das percepções de professores e alunos da Escola Estadual Professor Sebastião Augusto Loureiro Filho, em Manaus (AM). Como objetivos específicos, pretende-se: compreender o perfil social e educacional dos estudantes da EJA; analisar as motivações para o retorno à escola após a evasão; levantar os principais obstáculos enfrentados pelos educandos durante sua permanência; e indicar estratégias apontadas pelos sujeitos da pesquisa como possíveis soluções para a continuidade dos estudos.

A construção teórica do trabalho foi sustentada por autores que discutem a trajetória da EJA no Brasil, os fundamentos legais da modalidade, os fatores de exclusão educacional e as estratégias de inclusão. Entre os principais referenciais, destacam-se Gadotti, Paulo Freire, Marconi e Lakatos, Gil, Medeiros, Tinto (*apud* Alexandre *et al.*), Neri, Rodrigues e Moreira, além de documentos oficiais e normativas do Ministério da Educação. O diálogo entre esses autores possibilitou compreender a EJA não apenas como espaço de escolarização, mas como campo de disputas simbólicas, de construção de identidade e de exercício da cidadania.

A metodologia utilizada combinou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, com abordagem qualitativa e descritiva. A etapa bibliográfica permitiu reunir e analisar a produção teórica existente sobre a EJA e evasão escolar, enquanto a pesquisa de campo foi desenvolvida junto a professores e alunos da escola mencionada, por meio da aplicação de questionários. A análise dos dados foi realizada com base em categorias temáticas definidas a partir dos objetivos da pesquisa, permitindo uma leitura crítica das percepções dos sujeitos e da realidade escolar observada.

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado 'A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: trajetória histórica, fundamentos legais e desafios atuais', apresenta um panorama da origem e consolidação da EJA, abordando os marcos legais e as principais políticas públicas que sustentam essa modalidade. O segundo capítulo, 'Políticas públicas e dimensões legais da EJA no Brasil: conquistas, perspectivas e representações sociais', aprofunda a análise das normativas vigentes, das práticas escolares e das representações sociais que atravessam a vivência dos sujeitos da EJA. O terceiro capítulo, 'Evasão escolar e Educação de Jovens e Adultos: fatores escolares, vínculos sociais e desafios contemporâneos', discute os principais fatores que favorecem o abandono escolar, considerando aspectos estruturais, pedagógicos e relacionais no ambiente educacional. Por fim, o quarto capítulo, 'Resultados da pesquisa empírica na EJA: causas da evasão e perspectivas de retenção educacional', apresenta e interpreta os dados obtidos na pesquisa de campo, evidenciando os discursos dos sujeitos e as propostas de intervenção sugeridas por eles.

Com isso, espera-se contribuir para o debate sobre a permanência escolar na EJA, oferecendo subsídios para a construção de políticas e práticas mais eficazes no enfrentamento da evasão e na valorização da trajetória educacional dos jovens e adultos que buscam, por meio da educação, reconstruir seus projetos de vida.

Metodologia

A metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa fundamentou-se na articulação entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, com o intuito de alcançar os objetivos estabelecidos e compreender de maneira aprofundada as causas da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa bibliográfica, conforme delineada por Severino (2018), consistiu no levantamento, leitura e análise de materiais acadêmicos já publicados, incluindo livros, artigos científicos, teses e documentos oficiais, que versam sobre evasão escolar, engajamento estudantil, inclusão educacional, educação de jovens e adultos e políticas públicas educacionais. A seleção dos materiais foi pautada por sua relevância temática, atualidade e rigor acadêmico, considerando-se publicações de referência que abordam as transformações e desafios

da EJA no cenário educacional brasileiro. Foram incluídas produções a partir dos anos 2000, com ênfase nas duas últimas décadas, por contemplarem a consolidação das políticas educacionais voltadas à EJA e os estudos contemporâneos sobre permanência e abandono escolar. Textos anteriores a esse recorte foram utilizados apenas quando sua contribuição teórica se mostrou indispensável.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual Professor Sebastião Augusto Loureiro Filho, situada na Avenida Curaçao, bairro Cidade Nova, município de Manaus, AM. Essa instituição atende tanto ao Ensino Fundamental I e II quanto à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, exclusivamente no turno noturno. A escolha desse local se deu pelo fato de representar, em sua organização pedagógica e perfil dos estudantes, as características comuns às escolas públicas estaduais que ofertam EJA, especialmente no contexto urbano da Região Norte. Por essa razão, a instituição revelou-se apropriada para o levantamento de dados empíricos que dialogassem diretamente com a realidade estudada.

Em termos de abordagem, a pesquisa é classificada como qualitativa, com caráter descritivo, pois visa descrever, interpretar e compreender, a partir do olhar dos sujeitos envolvidos, os elementos que contribuem para a evasão e permanência na EJA. A pesquisa descritiva, conforme Marconi e Lakatos (2017), tem como propósito identificar as características de um fenômeno e as relações que o compõem, sem interferência do pesquisador. Neste estudo, a descrição foi aplicada à análise das percepções, trajetórias e experiências de professores e alunos, especialmente os que haviam retornado à escola após episódios de abandono, o que possibilitou a compreensão mais densa dos sentidos atribuídos à escola e ao ato de estudar.

Para a coleta de dados, foram utilizados questionários aplicados a professores e alunos da EJA. A seleção dos participantes se deu de forma intencional, a partir da indicação da gestão escolar, com o critério de inclusão centrado na experiência dos sujeitos com a modalidade e na disponibilidade para contribuir com a investigação. Foram considerados como sujeitos elegíveis os professores atuantes na EJA com vínculo contínuo na escola e os alunos que haviam se reengajado nos estudos em 2023, especificamente no Ensino Fundamental. Os critérios de exclusão envolveram participantes com tempo de atuação inferior a um ano ou alunos matriculados recentemente, cuja vivência escolar ainda era insuficiente para contribuir de forma consistente com a análise.

A aplicação dos questionários foi conduzida simultaneamente entre os dois grupos, buscando garantir que as informações fossem recolhidas de maneira uniforme. A escolha desse instrumento, segundo Severino (2018), permite o levantamento de opiniões, experiências e percepções de forma direta e sistematizada, sem a interferência do pesquisador no conteúdo das respostas. Os dados foram analisados de forma qualitativa, a partir de categorias interpretativas construídas com base nas respostas dos sujeitos e nos referenciais teóricos que sustentam o estudo.

A conjugação entre a pesquisa bibliográfica e a investigação em campo possibilitou uma leitura mais ampla e fundamentada do fenômeno investigado, integrando teoria e prática e assegurando maior profundidade à análise. A metodologia, dessa forma, não apenas sustentou o percurso investigativo, como também contribuiu para a construção de um olhar crítico sobre os desafios enfrentados pela EJA, permitindo traçar caminhos para seu fortalecimento e maior efetividade no contexto educacional contemporâneo. As palavras-chave que nortearam essa

investigação foram: ‘educação de jovens e adultos’, ‘evasão escolar’, ‘metodologia de ensino’, ‘permanência escolar’ e ‘inclusão educacional’.

Essa combinação metodológica demonstrou-se adequada para alcançar os objetivos propostos, ao permitir não apenas a fundamentação teórica do problema investigado, como também o acesso direto às vivências e percepções dos sujeitos envolvidos no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos. A articulação entre pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo garantiu uma abordagem coerente com a complexidade do tema, favorecendo uma análise contextualizada das causas da evasão e dos elementos que favorecem a permanência escolar. Dessa forma, a metodologia adotada sustentou a construção de um estudo comprometido com a realidade educacional, oferecendo subsídios relevantes para reflexões futuras e possíveis intervenções no campo da EJA.

A educação de jovens e adultos no Brasil: trajetória histórica, fundamentos legais e desafios atuais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como uma modalidade essencial no contexto educacional brasileiro, tendo como público-alvo aqueles com 15 anos ou mais que não tiveram acesso ou continuidade no ensino regular durante a idade apropriada. Trata-se, portanto, de um direito legalmente assegurado, conforme destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (Brasil, 1996, on-line). A Constituição de 1988 já reconhecia esse direito, posteriormente reforçado pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que estendeu a obrigatoriedade da oferta do ensino médio a esse público (Brasil, 2018).

O perfil do educando da EJA não é determinado pela idade cronológica, mas sim pelas condições históricas de exclusão educacional, social e econômica que marcaram sua trajetória. Para Almeida e Corso (2015), esse modelo não é corretamente definido por idade ou geração, mas sim pelas condições de exclusão socioeconômica, cultural e educacional de parte da população que constitui seu público-alvo. Diante disso, a EJA assume um papel não apenas de escolarização, mas também de reinserção social e de reparação de desigualdades históricas, como estabelece o artigo 2º da LDB, ao prever a educação como direito universal que visa ao desenvolvimento da pessoa, à cidadania e à qualificação para o trabalho.

A função da EJA, segundo Gadotti (1996, p. 14), vai além da escolarização:

Numa visão abrangente, a função da Educação de Jovens e Adultos, muito mais do que a recuperação de um tempo de escolaridade perdido, é o de cumprir um papel emancipador e libertar o indivíduo-sujeito das limitações impostas pelo analfabetismo ou pela semialfabetização, facilitando-lhe o processo de escolhas e possibilitando a compreensão e a transformação da realidade.

Essa perspectiva emancipatória foi defendida, também, por Paulo Freire, que via a educação como instrumento de conscientização e transformação social. Para ele, era necessário vencer o analfabetismo político e possibilitar que os sujeitos compreendessem seu mundo a partir de suas próprias vivências (Freire, 2011).

Historicamente, a EJA surgiu no Brasil de forma desarticulada, com raízes que remontam ao período colonial, quando os jesuítas chegaram ao país em 1549 com o objetivo de alfabetizar os colonos e catequizar os indígenas. Saviani (2015) observa que, apesar da previsão legal da

instrução primária gratuita na Constituição de 1824, o direito à educação permaneceu, por muito tempo, inacessível às camadas populares. Durante o Estado Novo, a Constituição de 1937 retirou do Estado a obrigação de garantir uma educação de qualidade à população adulta, limitando-se à oferta de ensino profissionalizante com vistas ao mercado de trabalho (Marcondes, 2009).

A primeira política pública nacional voltada especificamente à alfabetização de adultos surgiu em 1949, sob a denominação de Educação de Adultos (EDA), e foi influenciada pelas ideias de Paulo Freire, que em 1959 publicou 'Educação e Atualidade Brasileira'. Em 1964, o governo brasileiro lançou o Plano Nacional de Alfabetização, embasado na pedagogia freiriana, mas a proposta foi interrompida pelo regime militar. Em substituição, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cuja atuação priorizava a alfabetização funcional, com um viés tecnicista e despolitizado, ainda que utilizasse práticas inspiradas nas experiências de Freire (Benavente *et al.*, 1994; Abdalla, 2004).

O MOBRAL deu origem ao Programa de Educação Integrada (PEI), que propunha uma abordagem interdisciplinar e integradora para os recém-alfabetizados. Entretanto, como destaca Lima (2009), os materiais didáticos, ainda que inspirados em palavras do cotidiano, foram esvaziados de sentido crítico. Em 1985, com a extinção do MOBRAL, foi criada a Fundação Educar, que assumiu a gestão do Programa de Educação Básica (PEB), estruturado por etapas e voltado à articulação entre escolarização e qualificação para o trabalho (Andrade, 2014).

Com a promulgação da LDB nº 5.692/71, o ensino supletivo passou a ser reconhecido como alternativa para suprir a escolarização não realizada na idade apropriada. O Parecer nº 699/72 do Conselho Federal de Educação estabeleceu diretrizes que buscavam uma flexibilidade curricular adequada às especificidades dos educandos da EJA (Ceccón, 2012). No Amazonas, a Resolução nº 58/76 – CEE/AM previu exames de suplência profissionalizante para trabalhadores experientes, enquanto a regulamentação da SEMED em Manaus, nos anos 1990, estruturou diferentes modalidades da EJA, enfrentando desde então altos índices de evasão.

Esse histórico evidencia os obstáculos persistentes enfrentados por essa modalidade. Benavente *et al.* (1994, p. 29) identificam que o

[...] perfil do aluno em risco revela em geral um atraso escolar importante, ausência de ambições escolares, ausência de interesse pela escola, pelas matérias e pelas aulas e ambições quanto ao mundo do trabalho.

Tais sujeitos muitas vezes enfrentam o descompasso entre sua trajetória de vida e o modelo escolar tradicional, encontrando-se deslocados no espaço escolar. Abdalla (2004, p. 16) reforça que “o aluno que não consegue acompanhar o desempenho da turma e o raciocínio do professor sente-se constrangido por sua situação e acaba evadindo-se da sala de aula”.

A evasão escolar na EJA continua sendo um dos maiores desafios contemporâneos. Dentre os motivos estão fatores internos, como a baixa autoestima e dificuldades de aprendizagem, e fatores externos, como a necessidade de trabalhar para sustento próprio ou familiar. Historicamente, a escola brasileira tem enfrentado o desafio de manter esses sujeitos em sua trajetória escolar contínua, como bem observa Abdalla (2004): muitos jovens e adultos não compreendem que a educação pode ser um meio de transformação social e conquista de direitos.

Assim, pensar em políticas públicas eficazes para a EJA requer não apenas a ampliação da oferta, mas também a revisão das práticas pedagógicas, a valorização da experiência de vida dos

educandos, a articulação com o mundo do trabalho e o fortalecimento dos vínculos com outras instituições e níveis de ensino. Como aponta Leite (2013), a EJA deve cumprir a função de reintegrar os sujeitos excluídos à sociedade e ampliar sua escolarização, respeitando suas histórias e potencialidades. Ao reconhecer o papel social da EJA como reparadora de desigualdades, torna-se urgente garantir sua efetividade e permanência como instrumento de justiça social.

Políticas públicas e dimensões legais da eja no brasil: conquistas, perspectivas e representações sociais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que visa garantir o direito à educação à população com 15 anos ou mais que não concluiu a Educação Básica em tempo regular, seja por não ter tido acesso ao sistema escolar ou por ter interrompido sua trajetória educacional (MEC, 2018). Essa definição, no entanto, não deve restringir-se à idade cronológica dos educandos. Como esclarecem Almeida e Corso (2015), a EJA se constitui a partir das condições de ‘exclusão socioeconômica, cultural e educacional’ vivenciadas por seus sujeitos, e não apenas por sua geração.

A legislação brasileira reconhece as especificidades desse público e estabelece diretrizes voltadas à sua permanência e sucesso escolar. A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, afirma que a educação deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, assegurando o direito de jovens e adultos à escolarização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), em seu artigo 2º, reforça essa orientação ao defender que a educação deve atender ‘o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações’ (Brasil, 1996). A Emenda Constitucional nº 59/2009 ampliou esse direito, estendendo a obrigatoriedade da oferta também ao ensino médio (Brasil, 2009).

Leite (2013) salienta que, no Brasil e em outros países da América Latina, a EJA cumpre a função de integrar populações historicamente marginalizadas à sociedade urbana alfabetizada, ao mesmo tempo que oferece a jovens excluídos uma oportunidade de retomar seus estudos e projetar novas possibilidades de futuro. Nesse contexto, pensar em políticas públicas voltadas à EJA exige considerar a complexidade do processo educativo, a importância das experiências vividas pelos estudantes e a articulação com outras instituições e níveis de ensino.

A formulação das políticas que regem a EJA no Brasil é fruto de pressões e conquistas de movimentos sociais e populares que reivindicaram o direito à educação como uma ferramenta de inclusão e transformação social. Nesse sentido, a EJA busca não apenas a escolarização, mas o resgate da cidadania e a reparação de um histórico de desigualdade no acesso ao saber. Conforme prevê o artigo 37 da LDB, “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (Brasil, 1996, on-line), reforçando a importância de vincular o ensino à realidade sociolaboral dos educandos.

Entretanto, conforme alerta a UNESCO (2005), ainda são muitos os obstáculos para a consolidação desse direito, o que exige a mobilização de diversos atores: sociedade civil, comunidade escolar, órgãos gestores e instâncias políticas. As dificuldades enfrentadas por jovens e adultos que retornam à escola não podem ser ignoradas, devendo ser contempladas por modelos pedagógicos flexíveis e humanizados. Nesse sentido, o artigo 23 da LDB autoriza que os cursos

de EJA sejam organizados por ciclos, módulos, semestres ou outras formas que se adequem às necessidades dos alunos, garantindo avaliações contínuas ou certificação por meio de exames.

Nesse panorama, a Resolução nº 01, de 28 de maio de 2021, representa um marco recente nas diretrizes operacionais da EJA, ao prever quatro formas distintas de oferta da modalidade: presencial, a distância (EJA/EaD), articulada à Educação Profissional e voltada à Aprendizagem ao Longo da Vida. O artigo 3º dessa norma dispõe que a EJA pode ser organizada em “regime semestral ou modular, em segmentos e etapas, com a possibilidade de flexibilização do tempo para cumprimento da carga horária exigida” (Brasil, 2021, on-line), buscando atender à diversidade de trajetórias escolares e pessoais dos educandos.

Essas medidas são essenciais para reconhecer que os sujeitos da EJA enfrentam barreiras específicas no seu retorno à escola, que vão além das limitações de tempo ou conteúdo. Como aponta Lima (2009), o processo educativo desses estudantes deve levar em conta não apenas os saberes acadêmicos, mas também os saberes oriundos das experiências culturais, das crenças e dos valores comunitários. Esses saberes, muitas vezes invisíveis no currículo formal, são fundamentais para estabelecer vínculos significativos com o conhecimento escolar.

A esse respeito, a teoria das representações sociais oferece um aporte teórico importante para compreender como os sujeitos constroem significados sobre si mesmos, sobre a escola e sobre o conhecimento. Segundo Cardoso (2011, p. 134), “a representação social é a construção de um saber ordinário (de senso comum) elaborado por e dentro das interações sociais, através de valores, crenças, estereótipos etc., partilhada por um grupo social”. Tais representações, segundo Bourdieu (2017), manifestam-se nos hábitos cotidianos, nos discursos informais e nas práticas institucionais, contribuindo para a manutenção ou ruptura de padrões sociais.

Nesse sentido, os professores da EJA precisam reconhecer e valorizar esses saberes, pois eles constituem o ‘meio ambiente simbólico’ dos sujeitos (Abramo; Branco, 2015). Trata-se, portanto, de uma ação pedagógica que transcende a mera transmissão de conteúdos e se funda no diálogo, na escuta e na construção coletiva do conhecimento. Marcondes (2009) reforça que a construção e a transformação dos saberes sociais, tal como proposto pela teoria das representações sociais, é fundamental para dar significado ao processo de ensino e aprendizagem na EJA.

Diante disso, reafirma-se que a EJA é mais do que uma política de reparação: é um projeto de inclusão, participação e transformação. A valorização dos saberes dos sujeitos, o reconhecimento de suas trajetórias e a flexibilização das práticas pedagógicas são caminhos fundamentais para que essa modalidade cumpra seu papel de garantir, de forma efetiva, o direito à educação como bem comum e direito inalienável.

Evasão escolar e educação de jovens e adultos: fatores escolares, vínculos sociais e desafios contemporâneos

A evasão escolar é um fenômeno complexo que afeta consideravelmente os sistemas de ensino, em especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja natureza exige políticas inclusivas e práticas pedagógicas comprometidas com a permanência e o sucesso dos estudantes. Embora ainda sejam escassas as pesquisas empíricas sobre fatores escolares diretamente associados ao abandono, diversos estudos apontam a relevância das variáveis institucionais para a explicação das taxas de evasão. Greene e Winters (2017) observaram que o fracasso escolar precoce pode

desencadear um ciclo que fragiliza o vínculo do estudante com a escola, culminando, por fim, em sua evasão.

Estudos nacionais, como o de Gomes e Sena (2012), demonstraram que a capacidade dos alunos de se identificarem com a escola — isto é, a valorização atribuída ao desempenho acadêmico — apresenta forte relação com sua permanência no ambiente escolar. Da mesma forma, Alexandre *et al.* (2012), ao analisarem dados de 20 escolas da Grande Belo Horizonte, entre 2002 e 2004, identificaram que comportamentos de engajamento, mesmo em séries iniciais, foram tão determinantes quanto o desempenho acadêmico na previsão de futuros abandonos. A retenção em determinadas séries, especialmente no ensino fundamental II, mostrou-se fortemente correlacionada à evasão, indicando que o abandono resulta de um processo de desligamento paulatino e progressivo (Alexandre *et al.*, 2012).

O Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério do Trabalho (MT), realizou um levantamento em 2017 para identificar as escolas com maiores índices de abandono escolar, analisando suas localizações e contextos socioeconômicos (Greene; Winters, 2017). O estudo revelou que mais de 2.000 das 10.000 escolas analisadas apresentavam fraco poder de promoção, com índices alarmantes: em alguns casos, apenas 50% dos alunos do primeiro ano concluíam o ensino médio em três anos. A pobreza foi identificada como o principal fator associado ao baixo desempenho dessas instituições, refletindo-se em investimentos inferiores por aluno, infraestrutura deficiente e maior risco de evasão (Greene; Winters, 2017).

Tais constatações evidenciam que, para muitos estudantes, a escola que frequentam pode ser o maior fator de risco ou de proteção contra a evasão. As escolas são ambientes com dinâmicas próprias, que podem involuntariamente contribuir para o fracasso ou sucesso do aluno (Alexandre *et al.*, 2014). Para Bellis (2013), em muitos contextos, a escassez de alternativas educacionais leva jovens a frequentarem instituições nas quais o fracasso escolar é normalizado, perpetuando um ciclo de desmotivação e abandono.

A pesquisa do MEC e do MT também investigou aspectos internos das escolas, incluindo estrutura organizacional, clima institucional, práticas pedagógicas, e atitudes do corpo docente e discente. Belizário e Legis (2014) organizaram essas variáveis em cinco dimensões: histórico da escola, ambiente de sala de aula, perfil dos administradores, atitudes dos profissionais e características dos alunos. Tais dimensões reforçam que a evasão escolar não se restringe a fatores externos, como pobreza, mas também decorre da ausência de vínculos significativos no espaço escolar.

A construção do envolvimento escolar é abordada, em parte, pela Teoria do Controle Social de Hirshi (*apud* Hayes *et al.*, 2012), segundo a qual os comportamentos antissociais decorrem do enfraquecimento dos vínculos entre o indivíduo e as instituições sociais. No contexto escolar, o desligamento progressivo pode ser entendido como reflexo de vínculos fragilizados com a escola e seus representantes. Os elementos teóricos — apego, compromisso, crença e envolvimento — formam a base para diversas concepções atuais sobre abandono escolar, como o modelo de mediação de Tinto (*apud* Alexandre *et al.*, 2014), que define a evasão como um processo de desengajamento gradual, que se inicia com a entrada do aluno na escola.

Além disso, Finn (*apud* Hayes *et al.*, 2014) contribui com a noção de que o envolvimento do aluno abrange aspectos comportamentais, afetivos e cognitivos. Em termos comportamentais, Pontes e Vander (2019) destacam que a realização de tarefas escolares, a participação em

discussões e o cumprimento de deveres refletem diretamente no comprometimento do estudante. A dimensão afetiva, por sua vez, está relacionada à percepção de pertencimento e ao valor atribuído à educação (Pagani, 2018). O engajamento cognitivo envolve o uso de estratégias de autorregulação, como memorização, planejamento e monitoramento da aprendizagem (Pontes & Vander, 2018).

Nesse sentido, Medeiros (2014) propõe três níveis de intervenção preventiva à evasão: (1) prevenção universal, voltada a todos os estudantes por meio do desenvolvimento de habilidades sociais e interpessoais; (2) prevenção seletiva, voltada a alunos em situação de risco identificados por triagens, mesmo sem sinais aparentes de evasão; e (3) prevenção instrutiva, destinada a estudantes que já apresentam comportamentos de risco. No entanto, conforme observa Ito (2014), essas intervenções devem integrar um programa preventivo contínuo, adaptado às realidades dos diferentes segmentos da educação básica. Paranhos (2017) complementa que o suporte individualizado é essencial para atender os jovens em situação de vulnerabilidade.

No caso do ensino fundamental II, fase em que ocorre a maior incidência de evasão, segundo Silva (2016), é necessário desenvolver estratégias específicas para apoiar a transição da infância para a vida adulta. Isso inclui o reconhecimento de que estudar é parte fundamental do desenvolvimento humano. Buoso (2022) afirma que as causas do abandono escolar devem ser compreendidas como interseção de fatores políticos, econômicos e sociais, o que exige intervenções intersetoriais coordenadas.

Ao abordar a questão da inclusão escolar, Silva e Campos (2018) destacam que muitos estudantes da EJA carregam sentimentos de frustração e rejeição em relação à experiência escolar anterior. Para superarem esses obstáculos, é necessário que a escola reconheça o valor das experiências passadas desses sujeitos e as utilize como base para novos processos de aprendizagem. Conforme Haas (2015), a educação é um instrumento essencial para o exercício pleno da cidadania, pois possibilita o desenvolvimento de sujeitos críticos, participativos e autônomos.

Rodrigues e Moreira (2020) reforçam que a alfabetização e a inclusão, ao valorizarem autoestima e identidade, ampliam a consciência dos educandos sobre o valor da vida, promovendo autonomia e criatividade. A escola, nesse contexto, deve ser um espaço de acolhimento, onde as relações interpessoais — especialmente entre professores e alunos — têm papel central.

Medeiros (2014, p. 12) observa que

[...] os alunos são mais propensos a permanecer e atuar em escolas onde as pessoas cuidam deles (...) se as relações entre professores e alunos e suas famílias afetam os resultados dos alunos, eles devem ser baseados na confiança, respeito, justiça e equidade.

Quando os estudantes não se sentem valorizados e percebidos pelos professores, sua conexão com a escola se fragiliza. Neri (2009) destaca que muitos alunos evadidos relataram sentir-se ignorados e desamparados pelos docentes, apesar de seus esforços para buscar ajuda.

Mendes (2019) enfatiza que a capacidade dos professores de estabelecer relações positivas com os alunos é central para sua permanência. Wagner (2017) complementa que não apenas os professores, mas todos os adultos presentes na escola, orientadores, cuidadores, funcionários, devem integrar redes de apoio para sustentar o engajamento dos estudantes.

Em suma, os fatores escolares, os vínculos interpessoais e a escuta ativa da experiência dos alunos são elementos indispensáveis para a construção de políticas eficazes de combate à

evasão escolar. Na EJA, onde a permanência e o retorno à escola são marcados por contextos desafiadores, torna-se ainda mais urgente que a escola se reconheça como espaço de pertencimento, acolhimento e transformação.

Resultados da pesquisa empírica na eja: causas da evasão e perspectivas de retenção educacional

A pesquisa realizada na Escola Estadual Professor Sebastião Augusto Loureiro Filho, em Manaus, apresentou resultados significativos para a compreensão do fenômeno da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A análise dos dados obtidos a partir de questionários aplicados a alunos e professores revelou que o abandono escolar é resultado de uma rede complexa de fatores inter-relacionados, os quais corroboram teorias consolidadas no campo educacional e apontam caminhos possíveis para a permanência dos estudantes no processo formativo.

O perfil dos 60 alunos entrevistados evidenciou que a maioria enfrenta uma realidade de dupla jornada, com 88% atuando profissionalmente em diferentes áreas e apenas 12% sem vínculo formal com o trabalho. Essa condição reforça o que apontam Alexandre *et al.* (2012), ao indicarem que a conciliação entre trabalho e estudo pode comprometer o vínculo com a escola, especialmente quando há sobrecarga de responsabilidades. Tal contexto exige, como destaca Paganí (2018), uma organização escolar sensível à realidade do aluno trabalhador, com horários e metodologias adaptadas a suas necessidades.

Entre os alunos entrevistados, 87% afirmaram já ter abandonado a escola em algum momento de suas vidas, dado que confirma o caráter recorrente da evasão escolar no público da EJA. A principal causa apontada por 53% dos respondentes foi a necessidade de trabalhar, seguida por fatores como gravidez (15%), metodologia inadequada (17%) e ausência de acompanhamento (20%). Esses achados reforçam os argumentos de Pontes e Vander (2019), que destacam a influência das condições socioeconômicas e da organização pedagógica nas decisões dos alunos sobre permanecer ou não na escola.

Ao interpretar essas causas à luz do modelo de Tinto (*apud* Alexandre *et al.*, 2014), é possível afirmar que o abandono é, de fato, um processo progressivo de desconexão, marcado por múltiplos fatores. O comprometimento institucional do aluno, bem como sua identificação com a proposta pedagógica e o ambiente escolar, são elementos centrais para sua permanência. O dado de que 35% dos alunos não se sentem representados pela metodologia adotada reforça a necessidade de alinhar o processo de ensino às experiências, saberes prévios e expectativas dos estudantes — como já defendia Paulo Freire ao destacar a importância de uma pedagogia baseada no diálogo e na vivência.

As sugestões dos alunos sobre melhorias no contexto escolar também são reveladoras. A maior parte, 36%, sugeriu a oferta de cursos profissionalizantes como medida para combater a evasão, o que demonstra, como afirmado por Rodrigues e Moreira (2020), o desejo de integrar educação formal e qualificação profissional, promovendo autonomia e empregabilidade. Outros 27% destacaram a importância de atividades culturais e esportivas, as quais, conforme Medeiros (2014), contribuem para o sentimento de pertencimento e fortalecimento dos vínculos afetivos entre alunos e escola.

Nesse mesmo sentido, 22% dos alunos indicaram a necessidade de aulas de reforço e 15% a presença de suporte psicopedagógico, o que confirma a tese de Medeiros (2014, p. 33), ao propor a implementação de medidas preventivas de três níveis: universal, seletiva e instrutiva. O suporte individualizado, conforme defende Paranhos (2017), é especialmente importante no contexto da EJA, dado o histórico de exclusão e frustração vivenciado por muitos alunos.

A percepção dos estudantes sobre o corpo docente da escola foi, em grande parte, positiva: 45% disseram que os professores sempre demonstram dedicação, enquanto 30% afirmaram que isso ocorre na maioria das vezes. No entanto, 10% relataram raramente ou nunca perceberem esse empenho. Esses dados sinalizam, conforme Neri (2009), que a qualidade das relações entre professores e alunos é determinante na permanência escolar. Wagner (2017) sustenta que a construção de redes de apoio envolvendo todos os profissionais da escola é o que, de fato, sustenta a permanência dos alunos, mais do que estratégias isoladas ou punitivas.

Quanto às expectativas futuras, a maioria dos alunos indicou que deseja ter uma vida melhor, cursar o ensino superior, obter um emprego mais estável e tornar-se exemplo para seus filhos. Esses resultados demonstram que, apesar das adversidades, os sujeitos da EJA não apenas acreditam no potencial transformador da educação, como vislumbram um futuro a partir dela. Trata-se de uma reafirmação do papel da escola como espaço de emancipação social, conforme argumenta Gadotti (1996, p. 14): “cumprir um papel emancipador e libertar o indivíduo-sujeito das limitações impostas pelo analfabetismo ou pela semialfabetização, facilitando-lhe o processo de escolhas”.

Portanto, os dados empíricos analisados nesta pesquisa confirmam o que já vinha sendo discutido por diversos autores: a evasão na EJA não pode ser explicada por um único fator, mas sim por um conjunto de condições estruturais, institucionais, metodológicas e subjetivas. A experiência da Escola Estadual Professor Sebastião Augusto Loureiro Filho revela, ainda, que é possível construir práticas educativas mais alinhadas com a realidade dos educandos, desde que haja escuta ativa, adaptação curricular, suporte multidisciplinar e uma rede de cuidado e pertencimento. Como destaca Haas (2015), formar cidadãos críticos e participativos exige não apenas acesso, mas condições reais de permanência e sucesso na escola. O desafio, portanto, é estrutural e ético: garantir à EJA os meios para cumprir sua função histórica de inclusão e justiça social.

Resultados e análise dos dados

Os resultados obtidos na presente pesquisa realizada na Escola Estadual Professor Sebastião Augusto Loureiro Filho, em Manaus, apontam para um conjunto expressivo de fatores que contribuem para a evasão e permanência escolar no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As conclusões indicam que as causas da evasão são múltiplas e se entrelaçam entre aspectos socioeconômicos, metodológicos e institucionais. Dentre os principais achados, destaca-se que 87% dos alunos entrevistados já abandonaram a escola em algum momento da vida, sendo que 53% indicaram a necessidade de trabalhar como o motivo principal para essa decisão. Tal resultado corrobora o que afirma Silva (2016), ao destacar que muitos jovens interrompem sua formação para ingressar precocemente no mercado de trabalho, evidenciando a dificuldade de conciliação entre as obrigações laborais e o percurso educacional.

No que tange à motivação para o retorno aos estudos, a maioria dos alunos indicou a busca por melhores condições de vida e a valorização da educação como fator de transformação pessoal e social. Essa percepção está em consonância com os estudos de Gadotti (1996), para quem a EJA possui função emancipadora, devendo contribuir para o fortalecimento da autonomia dos sujeitos e sua capacidade de intervir criticamente na realidade. Ainda em relação ao retorno, foi possível constatar que os cursos profissionalizantes são vistos como mecanismos estratégicos para estimular a permanência escolar, conforme indicaram 36% dos entrevistados. Tal visão dialoga com o que defende Rodrigues e Moreira (2020), ao afirmarem que a inclusão no EJA passa também pela oferta de experiências práticas, úteis para a inserção profissional.

O significado dessas descobertas transcende os dados numéricos, pois revela que, para os sujeitos da EJA, a escola ainda representa um espaço de oportunidades, mesmo diante dos desafios enfrentados. A predominância de estudantes que conciliam trabalho e estudo, com destaque para os que atuam no comércio, na indústria e no trabalho doméstico, evidencia que o contexto de vida dos educandos influencia diretamente sua experiência educacional. Esse achado reforça o modelo teórico de Tinto (*apud* Alexandre *et al.*, 2014), segundo o qual o abandono escolar é um processo gradual de desengajamento, condicionado por variáveis pessoais, sociais e institucionais. As dificuldades relatadas pelos estudantes com relação à metodologia (35%), à falta de acompanhamento individual (20%) e à ausência de atividades extracurriculares (25%) também apontam para a necessidade de adaptação da escola às características específicas do público da EJA.

Ao comparar esses achados com os estudos realizados por Alexandre *et al.* (2012), observa-se consonância quanto à importância do engajamento, mesmo em séries iniciais, como fator determinante para a permanência na escola. A abordagem metodológica, portanto, assume papel central. Conforme enfatiza Pagani (2018), o envolvimento do aluno está diretamente relacionado à percepção de pertencimento e ao valor atribuído à escola para alcançar metas pessoais. Essa constatação é reforçada pela teoria das representações sociais, conforme defendem Lima (2009) e Abramo e Branco (2015), ao destacarem que o sucesso da aprendizagem está diretamente vinculado à capacidade da escola de reconhecer e valorizar os saberes construídos no cotidiano dos alunos.

Apesar da relevância dos resultados, a presente pesquisa apresenta algumas limitações, sobretudo no que se refere à delimitação da amostra e à ausência de dados longitudinais. A escolha dos sujeitos foi feita intencionalmente, o que restringe a generalização dos achados para outras instituições com perfis distintos. Além disso, o uso de questionários como principal instrumento de coleta de dados pode ter limitado a complexidade das respostas obtidas. Como observa Minayo (2001), a compreensão profunda de fenômenos educacionais exige, muitas vezes, abordagens qualitativas mais abertas, como entrevistas e observações, capazes de captar sentidos mais subjetivos e contextuais. A ausência dessas estratégias pode ter deixado lacunas na compreensão de aspectos mais sutis do processo de evasão.

Outro ponto a ser considerado diz respeito a possíveis resultados inesperados. A percepção, por parte de 10% dos alunos, de que os professores raramente ou nunca demonstram dedicação em sala de aula contrasta com o perfil altamente qualificado do corpo docente da escola, composto por professores com mestrado e doutorado. Esse dado, à primeira vista contraditório, pode ser explicado à luz dos estudos de Neri (2009) e Medeiros (2014), que identificam que,

mesmo em contextos onde há preparo técnico, a ausência de vínculos afetivos ou de empatia pode comprometer a experiência escolar dos alunos, fazendo com que se sintam desamparados ou desvalorizados. A construção de um ambiente de pertencimento, segundo Wagner (2017), depende menos da titulação formal dos profissionais e mais da capacidade de estabelecer relações humanas de confiança, cuidado e escuta ativa.

Com base nas evidências levantadas, algumas sugestões para pesquisas futuras se mostram pertinentes. Primeiro, seria relevante realizar investigações de caráter longitudinal, que acompanhem ao longo do tempo os estudantes da EJA e seus processos de permanência ou evasão, a fim de compreender melhor os efeitos de políticas e práticas escolares. Além disso, propõe-se o aprofundamento qualitativo da experiência docente na EJA, com foco nos dilemas enfrentados pelos educadores na tentativa de adaptar suas metodologias ao perfil dos alunos. Também seria oportuno ampliar o estudo para outras instituições, com diferentes contextos regionais, comparando estratégias e identificando boas práticas em contextos de vulnerabilidade.

Em síntese, os achados desta pesquisa reforçam a compreensão de que a evasão escolar na EJA é multifatorial, demandando ações coordenadas entre políticas públicas, práticas pedagógicas e relações interpessoais. A valorização da trajetória de vida dos educandos, a escuta ativa e o engajamento da escola em processos de transformação são fundamentais para garantir o direito à educação daqueles que historicamente foram excluídos do sistema formal de ensino.

Conclusão

A investigação realizada permitiu alcançar os objetivos propostos ao longo do estudo, especialmente no que se refere à compreensão dos fatores que levam ao abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos e à identificação de aspectos institucionais, pedagógicos e subjetivos que influenciam na permanência dos estudantes. A pesquisa possibilitou responder à pergunta central, ao revelar que as causas da evasão não são pontuais, mas resultam de uma série de experiências acumuladas, que envolvem condições de vida adversas, falta de identificação com o ambiente escolar e ausência de práticas pedagógicas adequadas à realidade dos educandos.

O levantamento das percepções dos sujeitos permitiu refletir sobre os sentidos atribuídos à escola pelos estudantes e professores da EJA, apontando que o simples retorno à sala de aula não garante, por si só, a permanência no processo formativo. A trajetória educacional desses sujeitos exige um olhar atento, que considere as múltiplas dimensões que atravessam suas escolhas, resistências e expectativas. A valorização das experiências de vida, o reconhecimento dos saberes prévios e a escuta ativa revelam-se como elementos fundamentais para o fortalecimento dos vínculos entre escola e educando.

A análise dos dados obtidos também evidencia que a permanência escolar está fortemente relacionada ao acolhimento institucional, ao clima de pertencimento e à capacidade da escola de estabelecer conexões significativas com a realidade de seus alunos. Isso implica uma revisão constante das práticas pedagógicas, da gestão do tempo escolar e da escuta oferecida pelos profissionais da educação. A escola que atua nesse segmento precisa adaptar-se continuamente às necessidades específicas dos estudantes que atende, promovendo um ambiente de aprendizagem flexível, respeitoso e motivador.

Embora os resultados tenham contribuído de forma relevante para a compreensão do fenômeno da evasão na EJA, reconhece-se que o estudo se limita a um recorte institucional e temporal específico. Outros contextos e instituições podem apresentar configurações distintas, o que sugere a necessidade de novos estudos com enfoques complementares. Investigações futuras poderão se aprofundar nas relações entre metodologias de ensino, condições de trabalho dos docentes e trajetórias escolares dos alunos, bem como analisar de forma longitudinal os efeitos de ações institucionais voltadas à retenção e ao sucesso escolar.

Por fim, reafirma-se que a EJA não deve ser vista apenas como uma estratégia de regularização do percurso escolar interrompido, mas como uma modalidade essencial de valorização do sujeito em todas as suas dimensões. Fortalecer essa modalidade significa, sobretudo, garantir o direito à educação com dignidade, respeito e compromisso com a transformação individual e coletiva.

Referências

ALEXANDRE, Karl L.; ENTWISLE, Doris R.; KABBANI, Noor S. O abandono e o processo na perspectiva do curso de vida: Fatores de risco iniciais em casa e na escola. *Teachers College Record*, v. 103, p. 760–823, 2012.

ALEXANDRE, Karl L.; ENTWISLE, Doris R.; KABBANI, Noor S. *Early risk factors in home and school and educational dropout: A life course perspective*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014.

BELLIS, Diana D. *Educação especial: ações federais podem auxiliar estados em melhorar os resultados pós-secundários para os jovens*. Brasília: MEC, 2013.

BELIZÁRIO, Rita; LEGIS, Noêmia. *Localizando a crise de abandono escolar*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Centro de Organização Social das Escolas, 2014.

BRASIL. Censo Educacional. Brasília: MEC, 2018. Recuperado de: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 16 de junho de 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 de junho de 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 2009. Altera dispositivos da Constituição Federal relativos à educação. Brasília, DF, 2009. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 16 de junho de 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996. Recuperado de: <http://www.senadofederal.gov.br>. Acesso em: 16 de junho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Abandono escolar*. Brasília: MEC, 2017. Recuperado de: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 16 de junho de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. *Pesquisa Nacional sobre Evasão Escolar*. Brasília: MEC, 2018. Recuperado de: <http://www.mec/inep.gov.br>. Acesso em: 16 de junho de 2025.

BUOSO, Fernanda Papa. *Estratégias de profissionais de um serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para o enfrentamento da evasão escolar*. 2022. 19 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GOMES, Bárbara W.; SENA, Neide P. Desidentificação acadêmica, raça e ensino médio: desistências. *High School Journal*, v. 85, n. 4, p. 71–81, 2012.
- GREENE, Jay P.; WINTERS, Marcus A. *Taxas de graduação em escolas públicas no Brasil*. São Paulo: Manhattan Institute for Policy Research, 2017.
- HAAS, Clarissa. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347–360, maio/ago. 2015.
- HAYES, Richard L.; NELSON, Judith; TABIN, Matthew; PEARSON, George; WORTHY, Carla. Usando dados de toda a escola para defender o sucesso do aluno. *Escola Profissional Aconselhamento*, v. 6, n. 2, p. 86–95, 2012.
- ITO, Ana Helena. *Relação pobreza x evasão escolar*. São Paulo: Summus, 2014.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MEDEIROS, Kelly Leal Costa. *Evasão escolar em Sobral no Ceará: providências e mecanismos de ação*. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- MENDES, Carla Keila; DANTAS, Mariana Karine. *Investigar as relações entre a fonte de apoio social e o ajustamento do aluno*. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo, 2011.
- NERI, Marcelo Cortes. *Tempo de permanência na escola*. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.
- PAGANI, Linda. Efeitos da pobreza no fracasso escolar e na delinquência em meninos: uma abordagem de modelo de processo de mudança. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 40, n. 8, p. 1209–1219, 2018.
- PARANHOS, Laura Andrade. Evasão escolar: problema crônico da escola brasileira. *Revista Exame*, ano 15, n. 43, 2017.
- PONTES, João Kleber; VANDER, Dário Lopes. Atividades extracurriculares e o desenvolvimento de alunos urbanas de baixa renda: um estudo longitudinal. *Psicologia do Desenvolvimento*, v. 35, n. 3, p. 868–879, 2019.
- PONTES, Mariana Lopes; VANDER, Dário Lopes. *Planejamento do currículo: um manual para profissionais*. Petrópolis: Vozes, 2018.
- RODRIGUES, Larissa; MOREIRA, Beatriz. *Evasão escolar no ensino médio: determinantes e enfrentamentos*. Brasília: Observatório Nacional da Educação, 2020.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Contexto, 2018.
- SILVA, Marlene Jurema Dias. As causas da evasão escolar: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará/PA. *INTERESPAÇO: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, v. 2, n. 6, p. 367–378, maio/ago. 2016.
- SILVA, Maria do Carmo Lobato da; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Formação de professores para inclusão escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: análise de pesquisas. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1154–1167, set./dez. 2018.
- WAGNER, Marília. *Os programas escolares e o desempenho escolar dos alunos do ensino médio classificados como deficientes de aprendizagem: Resultados da Pesquisa do MEC – 2017*. Brasília: MEC, 2017.