



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**O ESTIGMA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DOS FATORES  
SOCIAIS, POLÍTICOS E CULTURAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ACESSO E  
PERMANÊNCIA NO PROCESSO EDUCACIONAL**

ANNA BEATRIZ BEZERRA PEREIRA

Maceió/Al  
2025

**ANNA BEATRIZ BEZERRA PEREIRA**

**O ESTIGMA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DOS FATORES  
SOCIAIS, POLÍTICOS E CULTURAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ACESSO E  
PERMANÊNCIA NO PROCESSO EDUCACIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Federal de Alagoas, Centro de  
Educação, como requisito parcial para  
obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientador (a): Abdizia Maria Alves Barros

**Maceió/Al  
2025**

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Setorial Lúcia Lima do Nascimento - CEDU**  
Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino - CRB4: 1459

P436e Pereira, Anna Beatriz Bezerra.

O estigma na educação de jovens e adultos: análise dos fatores sociais, políticos e culturais e suas implicações no acesso e permanência no processo educacional. / Anna Beatriz Bezerra Pereira. Maceió, 2025.  
38 f.: il.

Orientadora: Abdízia Maria Alves Barros.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2025.

Bibliografia: p.36-38.

1. Educação de jovens e adultos (EJA). 2. Estigma. 3. Políticas públicas 4. Inclusão educacional. I. Título.

CDU: 374.3/9

ANNA BEATRIZ BEZERRA PEREIRA

**O ESTIGMA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: análise dos fatores sociais, políticos e culturais e suas implicações na inclusão e permanência no processo educacional.**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

**Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 09/04/2025.**

**Orientador/a: Profa Dra Abdizia Maria Alves Barros (CEDU/UFAL)**

**Comissão Examinadora**

Documento assinado digitalmente  
 **ABDIZIA MARIA ALVES BARROS**  
Data: 16/04/2025 17:25:39-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Presidente

Documento assinado digitalmente  
 **VALERIA CAMPOS CAVALCANTE**  
Data: 04/05/2025 20:57:16-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

2º. Membro

Documento assinado digitalmente  
 **JORGE EDUARDO DE OLIVEIRA**  
Data: 05/05/2025 16:52:26-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

3º. Membro

Dedico este trabalho à minha mãe, minha família, ao meu namorado e às minhas amigas, pelo apoio, carinho, compreensão e incentivo constante ao longo de toda a minha jornada. Sem vocês, nada disso seria possível

.

## AGRADECIMENTOS

A jornada até aqui não foi solitária, e sou imensamente grata a todos que, de alguma forma, fizeram parte desse caminho.

Agradeço a Eduardo Henrik, por sempre me apoiar e me encorajar, mesmo quando eu não acreditava ser capaz. Sua presença foi essencial para que eu seguisse em frente.

A Jorge Eduardo, Geraldo Ferreira, Luis Paulo e Abdizia Barros, por me fazerem acreditar na educação como uma verdadeira fonte de transformação. Seus ensinamentos e inspirações foram fundamentais para a construção do meu olhar sobre o poder do conhecimento.

Às minhas amigas Cátia, Marina, Mylene e Rayssa, que estiveram comigo desde o início, compartilhando desafios, oferecendo apoio, conselhos e, acima de tudo, tendo paciência para me aguentar nesses longos anos. Sem vocês, essa trajetória teria sido muito mais difícil.

A todos os meus familiares, que sempre me incentivaram, e em especial à minha mãe, Girlene, e às minhas tias Keyla, Cláudia, Ivete, Sônia e Maria, que foram um pilar fundamental na realização desse sonho. O apoio, carinho e incentivo de vocês tornaram essa conquista ainda mais significativa.

E um agradecimento especial à minha psicóloga Carolina Buarque, pelo acolhimento, escuta e apoio durante essa trajetória, ajudando-me a enfrentar desafios e seguir em frente com mais leveza e confiança.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este momento fosse possível, o meu mais sincero obrigada.

*"A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces." (Aristóteles)*

## RESUMO

Este estudo monográfico propõe analisar criticamente os fatores que sustentam e fortalecem os estigmas na EJA, antes de sugerir caminhos para sua superação. Parte-se da ideia de que a EJA, muitas vezes, ocupa um lugar marginal dentro do sistema educacional brasileiro, sendo vista mais como uma alternativa compensatória do que como um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). A fundamentação teórica apoia-se nas contribuições de Paulo Freire (1996), Maria Clara Di Pierro (2000), Demerval Saviani (2008) e Erving Goffman (1981), que ajudam a compreender os processos de estigmatização e seus impactos na trajetória dos educandos. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental e revisão bibliográfica de normativas educacionais e estudos acadêmicos sobre a EJA. Os resultados mostram que os estigmas se manifestam de diferentes maneiras, desde a desvalorização da escolarização tardia até a precarização das condições de ensino e a ausência de currículos que dialoguem com a realidade dos estudantes adultos. Diante desse cenário, conclui-se que superar essas barreiras exige políticas públicas mais inclusivas, melhores condições estruturais e uma mudança de perspectiva que reconheça a EJA como um espaço legítimo de aprendizagem e cidadania, valorizando os saberes e vivências dos educandos.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; EJA; Estigma; Políticas Públicas; Inclusão Educacional.

## ABSTRACT

This study analyzes the social, political, and cultural stigmas that affect Youth and Adult Education (EJA), reflecting on how these perceptions impact student inclusion and retention in this educational modality. It is based on the idea that EJA often occupies a marginal position within the Brazilian educational system, being perceived more as a compensatory alternative rather than as a right guaranteed by the Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9,394/1996). The theoretical framework is supported by the contributions of Paulo Freire (1996), Maria Clara Di Pierro (2000), Demerval Saviani (2008) e Erving Goffman (1981), who help to understand the stigmatization processes and their impacts on students' educational trajectories. The research adopts a qualitative approach, based on documentary analysis and a literature review of educational regulations and academic studies on EJA. The results indicate that stigmas manifest in different ways, from the devaluation of late schooling to the precarious conditions of teaching and the lack of curricula that align with the realities of adult students. Given this scenario, the study concludes that overcoming these barriers requires more inclusive public policies, improved structural conditions, and a shift in perspective that recognizes EJA as a legitimate space for learning and citizenship, valuing the knowledge and experiences of students.

**Keywords:** Youth and Adult Education; EJA; Stigma; Public Policies; Educational Inclusion.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES**

CAPES - Coordenação de Aperfeioamento de Pessoal de Nvel Superior

CEB - Cmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1 Problema de Pesquisa.....	12
1.2 Hipóteses.....	14
<b>2 OBJETIVOS.....</b>	<b>15</b>
2.1 Objetivo geral.....	15
2.2 Objetivos Específicos.....	15
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>16</b>
3.1 Tipo de Pesquisa.....	16
3.2 Procedimentos Metodológicos.....	17
3.2.1 Levantamento Bibliográfico.....	18
3.2.2 Seleção de Documentos e Referenciais Teóricos.....	18
3.3 Análise Dos Dados.....	19
3.4 Limitações Da Pesquisa.....	20
3.5 Questões Éticas.....	21
<b>4. O ESTIGMA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS IMPLICAÇÕES.....</b>	<b>23</b>
4.1 O Conceito De Estigma E Sua Relevância Na Educação De Jovens E Adultos.....	24
4.2 Políticas Públicas E Suas Contribuições Para A Perpetuação Ou Combate Aos Estigmas Na Eja.....	27
4.3 Caminhos Para A Superação Dos Estigmas: Práticas Educativas Transformadoras.....	30
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>33</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>36</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um espaço fundamental para garantir o direito à educação àqueles que, por diversas razões, não tiveram acesso à escolarização na idade considerada regular. No Brasil, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) apontam que cerca de 11,4 milhões de brasileiros ainda são analfabetos, o que equivale a 7% da população. Embora a taxa de analfabetismo tenha diminuído ao longo das últimas décadas, a maior parte das pessoas que não sabem ler e escrever pertence às faixas etárias mais avançadas, o que evidencia uma dívida educacional histórica fortemente relacionada à exclusão social e econômica. Nesse contexto, a escolha deste tema surgiu da percepção da pouca discussão sobre a EJA, tanto na formação pedagógica quanto no debate social mais amplo, o que contribui para sua invisibilidade e para a manutenção das desigualdades. Como enfatiza Maria Clara Di Pierro (2000), a marginalização da EJA reflete não apenas a ausência de políticas públicas eficazes, mas também a reprodução de desigualdades estruturais que dificultam o acesso e a permanência desses sujeitos no ambiente escolar.

Apesar dos avanços normativos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que reconhecem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade própria da educação básica, essa área ainda enfrenta desafios significativos. A criação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, representou um marco ao reforçar a necessidade de metodologias específicas e de reconhecimento das trajetórias dos estudantes da EJA. No entanto, mesmo com esses avanços, persistem estigmas sociais, políticos e culturais que desvalorizam a escolarização de jovens e adultos, reforçando a ideia de que aqueles que não concluíram sua educação formal na infância ou adolescência falharam em algum aspecto de suas vidas. Esses estigmas manifestam-se de diversas formas, como o estigma da incompetência intelectual; o estigma da falta de valor social; o estigma da baixa expectativa de sucesso; o estigma da exclusão cultural e o estigma da vergonha e da culpabilização, que leva muitos ao abandono escolar. Para Paulo Freire (1996), essa concepção reducionista da educação faz parte de uma visão bancária do ensino, na qual o conhecimento é visto como um depósito estático, e não como um processo dinâmico e contínuo. A estigmatização da EJA, portanto,

não apenas desmotiva os estudantes, mas também influencia a formulação de políticas públicas, impactando o investimento e a qualidade da oferta educacional (Saviani, 2008).

A análise dos estigmas na EJA revela que eles se manifestam de diferentes formas e afetam a maneira como a sociedade percebe e trata os estudantes dessa modalidade. De acordo com Di Pierro (2000) e Freire (1996), os principais estigmas relacionados à EJA podem ser categorizados em cinco dimensões: o estigma da incompetência intelectual, que associa o analfabetismo à incapacidade cognitiva; o estigma da falta de valor social, que desqualifica a importância da educação de adultos para a sociedade e o mercado de trabalho; o estigma da baixa expectativa de sucesso, que desmotiva a continuidade dos estudos; o estigma da exclusão cultural, que ignora os saberes e experiências dos estudantes da EJA; e o estigma da vergonha e da culpabilização, que leva muitos a abandonarem os estudos por se sentirem inadequados. Como destaca Goffman (1981, p. 12),

O estigma é uma marca que reduz drasticamente as possibilidades de aceitação social de um indivíduo, pois carrega consigo significados negativos pré-definidos pela sociedade. A pessoa estigmatizada encontra-se, então, em uma posição em que precisa constantemente negociar sua identidade perante os outros, lidando com as barreiras simbólicas que a afastam da participação plena na vida social. (Goffman, 1981, p. 12).

No contexto da EJA, esse processo se manifesta na maneira como os estudantes enfrentam resistências tanto dentro quanto fora da escola, sendo muitas vezes desencorajados a permanecer nos estudos devido à reprodução dessas barreiras simbólicas e institucionais. Para Michel Foucault (1975), as instituições educacionais operam como espaços de normatização e disciplina, estabelecendo padrões rígidos que determinam quais perfis de estudantes são legitimados no ambiente escolar. Assim, ao não se encaixarem no modelo tradicional de ensino, os alunos da EJA frequentemente experimentam formas de exclusão que dificultam sua permanência e conclusão dos estudos.

Diante desse cenário, a marginalização dessa modalidade educacional não pode ser compreendida apenas como um reflexo da ausência de políticas públicas eficientes, mas também como resultado de estruturas sociais e culturais que historicamente desqualificam a escolarização tardia. A partir das contribuições de Freire (1996), Di Pierro (2000) e Saviani (2008), a pesquisa buscará aprofundar a relação entre os estigmas na EJA e os processos de exclusão social, preconceitos e políticas educacionais que reforçam essa realidade.

Além disso, pretende-se demonstrar que a superação desses estigmas exige práticas educativas que promovam o reconhecimento da trajetória dos estudantes e valorizem seus

saberes e experiências. Em sintonia com a perspectiva freireana, uma abordagem dialógica e emancipadora pode contribuir para romper com as hierarquias que desvalorizam o aprendizado ao longo da vida, favorecendo a construção de uma educação crítica e socialmente transformadora (Freire, 1979, 1996). O fortalecimento da EJA não depende apenas de mudanças estruturais na política educacional, mas também de um esforço coletivo para ressignificar a escola como um espaço de acolhimento e pertencimento para os sujeitos que nela ingressam.

Por fim, compreender os mecanismos que perpetuam os estigmas na EJA é essencial para garantir que essa modalidade de ensino seja reconhecida como um direito legítimo e não como uma concessão tardia. Apenas ao desafiar as estruturas que sustentam essa discriminação será possível construir uma educação verdadeiramente libertadora e inclusiva, conforme preconizado pelos princípios da Constituição Federal de 1988 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB n. 11/2000).

### **1.1 Problema de Pesquisa**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem um papel essencial na garantia do direito à educação para aqueles que, por múltiplas razões, não tiveram acesso à escolarização na infância e adolescência. No entanto, a permanência dos educandos nessa modalidade ainda enfrenta barreiras que vão além das limitações estruturais, inserindo-se em dimensões simbólicas, culturais e sociais. Entre essas barreiras, destacam-se os estigmas que desvalorizam a EJA, reforçando preconceitos sobre a capacidade intelectual dos estudantes, a relevância do aprendizado na vida adulta e a legitimidade dessa forma de ensino.

A discriminação enfrentada pelos estudantes da EJA manifesta-se de diversas formas. O estigma da incompetência intelectual associa o analfabetismo à incapacidade cognitiva, ignorando os fatores sociais e econômicos que dificultaram o acesso desses sujeitos à escolarização. O estigma da falta de valor social desqualifica a trajetória desses estudantes, reforçando a concepção de que sua escolarização tem pouca relevância para o desenvolvimento pessoal e profissional. O estigma da baixa expectativa de sucesso desmotiva a continuidade dos estudos ao sugerir que o retorno à escola na vida adulta é pouco promissor. O estigma da exclusão cultural invisibiliza os saberes adquiridos ao longo da vida, desconsiderando-os como conhecimentos legítimos no processo educativo. Por fim, o estigma da vergonha e da culpabilização leva muitos alunos a internalizarem a desvalorização de sua escolarização, afetando sua autoestima e seu pertencimento ao espaço educacional.

Tais estigmas impactam diretamente a autoestima, a motivação e a permanência dos estudantes da EJA, reforçando sua exclusão social. Segundo dados do Censo Escolar de 2022, a taxa de abandono na EJA continua elevada, indicando que esses desafios não são apenas individuais, mas refletem um problema estrutural que precisa ser enfrentado de forma crítica. No âmbito das políticas públicas, a marginalização da EJA se traduz em investimentos insuficientes, currículos pouco atrativos e metodologias que não dialogam com as experiências e necessidades desses sujeitos.

Diante disso, esta pesquisa propõe investigar até que ponto a persistência dos estigmas na EJA compromete a inserção social dos educandos nos processos educacionais. Buscaremos analisar como esses estigmas são construídos e sustentados, além de compreender seus impactos na evasão escolar, na motivação dos alunos e na formulação de políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino.

Diante da complexidade dos estigmas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), torna-se essencial aprofundar a análise sobre como essas concepções são construídas, sustentadas e quais impactos geram na trajetória educacional dos estudantes. Nesse sentido, esta pesquisa se orienta pela seguinte questão central: **Até que ponto a persistência dos estigmas associados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) compromete a inserção social dos educandos nos processos educacionais?**

Além dessa questão central, busca-se responder aos seguintes questionamentos: De que maneira os estigmas sociais, políticos e culturais se consolidam historicamente na EJA? Quais são os principais impactos dos estigmas na motivação, permanência e trajetória educacional dos estudantes da EJA? Como as políticas públicas podem contribuir para a manutenção ou para a superação dos estigmas na EJA? Quais práticas pedagógicas podem promover a valorização dos sujeitos da EJA e possibilitar rupturas com a lógica estigmatizante?

Ao considerar essas questões, o estudo pretende compreender não apenas os mecanismos que reforçam o estigma na EJA, mas também suas consequências para a permanência dos estudantes e a formulação de políticas educacionais mais inclusivas. Dessa forma, busca-se contribuir para a construção de um olhar crítico sobre os desafios enfrentados por essa modalidade educacional, destacando caminhos que favoreçam a inserção social e a valorização dos sujeitos da EJA.

## 1.2 Hipóteses

Considerando a relevância do problema investigado, esta pesquisa parte da premissa de que os estigmas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são construções sociais que impactam diretamente a experiência dos estudantes, tanto no âmbito educacional quanto na sua inserção social. Nesse sentido, formulam-se as seguintes hipóteses:

1. Os estigmas sociais associados à EJA contribuem para a desvalorização da escolarização tardia, impactando negativamente a motivação e a permanência dos educandos nessa modalidade.
2. A reprodução dos estigmas dentro do próprio ambiente escolar dificulta a construção de práticas pedagógicas que valorizem os saberes dos estudantes da EJA, comprometendo sua inserção nos processos educativos.
3. As políticas públicas voltadas para a EJA, ao negligenciarem a superação dos estigmas, reforçam a marginalização dessa modalidade e limitam a implementação de estratégias inclusivas e dialógicas.

Dessa forma, as hipóteses delineadas orientam a investigação sobre os fatores que sustentam os estigmas na EJA, permitindo analisar como essas concepções afetam a permanência dos estudantes e de que maneira influenciam a formulação de políticas educacionais mais equitativas. Além disso, busca-se compreender quais estratégias podem ser adotadas para transformar esse cenário, promovendo uma educação mais inclusiva e socialmente justa.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Analisar os fatores sociais, políticos e culturais que contribuem para a construção e a permanência dos estigmas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendendo seus impactos na experiência educacional dos estudantes e na formulação de políticas públicas voltadas para essa modalidade.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Investigar a concepção de estigma e suas implicações na educação, analisando sua construção histórica e social.
- Identificar os principais preconceitos e estereótipos que reforçam os estigmas na EJA, explorando suas manifestações dentro e fora do ambiente escolar.
- Examinar o papel das políticas públicas na perpetuação ou no combate aos estigmas na EJA, verificando como as diretrizes educacionais impactam a inclusão e a permanência dos estudantes.
- Propor caminhos para a superação dos estigmas na EJA, fundamentados em práticas pedagógicas críticas e emancipadoras, que valorizem os saberes e trajetórias dos sujeitos dessa modalidade.

### 3. METODOLOGIA

A construção deste estudo monográfico segue um percurso metodológico alinhado aos objetivos propostos, buscando compreender os fatores que sustentam os estigmas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), seus impactos na trajetória dos estudantes e as possibilidades de superação desses desafios. Para tanto, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que permite uma análise aprofundada das concepções sociais e políticas que envolvem essa modalidade educacional.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 117), "o método é um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que permite alcançar um objetivo com maior segurança e economia". Nesse sentido, a abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma compreensão crítica e interpretativa do fenômeno estudado, em oposição a uma visão meramente quantitativa dos dados. Segundo Triviños (1987, p. 124),

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (Triviños, 1987, p. 124).

Dessa forma, este estudo não busca apenas apresentar dados estatísticos sobre a EJA, mas sim interpretar criticamente os fatores que sustentam os estigmas e sua influência na permanência dos estudantes. Para isso, a pesquisa se caracteriza como exploratória, pois busca aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno investigado e propor análises que contribuam para o avanço do debate acadêmico.

#### 3.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza como exploratória de abordagem qualitativa, pois busca compreender os aspectos simbólicos, sociais e políticos que influenciam a construção e a perpetuação dos estigmas na EJA. A pesquisa qualitativa permite uma análise interpretativa dos fenômenos investigados, destacando a relação entre os discursos e as realidades vivenciadas pelos educandos dessa modalidade.

Segundo Triviños (1987, p. 124),

A pesquisa qualitativa é conhecida também como 'estudo de campo', 'estudo qualitativo', 'interacionismo simbólico', 'perspectiva interna', 'interpretativa', 'etnometodologia', 'ecológica', 'descritiva', 'observação participante', 'entrevista qualitativa', 'abordagem de estudo de caso', 'pesquisa participante', 'pesquisa fenomenológica', 'pesquisa-ação', 'pesquisa naturalista', 'entrevista em profundidade', 'pesquisa qualitativa e fenomenológica', e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade. (Triviños, 1987, p. 124)

Essa abordagem se delinea a partir de duas características principais: a primeira refere-se ao fato de que, em determinados contextos, a pesquisa qualitativa pode excluir a pesquisa quantitativa; já a segunda diz respeito à possibilidade de contestação de pressupostos prévios, uma vez que a análise qualitativa permite a revisão crítica de conceitos e interpretações ao longo do estudo.

Ao apontar especificidades da pesquisa qualitativa, Bogdan (1982, apud Triviños, 1987, p. 128-130) destaca que:

O pesquisador é o instrumento-chave para a pesquisa, a escolha dessa abordagem mostra um cuidado com o processo, não apenas com os possíveis resultados ou com o produto, a análise dos dados tende a ser indutiva e a preocupação essencial com o processo dá significado a esse tipo de pesquisa. (Bogdan, 1982, apud Triviños, 1987, p. 128-130)

Dessa forma, a pesquisa qualitativa possibilita uma leitura crítica do fenômeno estudado, priorizando a interpretação dos discursos e das relações sociais que estruturam os estigmas na EJA. Essa abordagem nos permite construir um olhar investigativo voltado não apenas à exposição do problema, mas também à sua problematização, considerando a complexidade das interações que envolvem os educandos dessa modalidade de ensino. Assim, ao adotar esse método, a pesquisa ganha maior profundidade e contribui para a compreensão dos desafios enfrentados pelos sujeitos da EJA e das possibilidades de ruptura com os estigmas que os afetam.

### **3.2 Procedimentos Metodológicos**

A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se na pesquisa bibliográfica e documental, permitindo uma análise aprofundada das concepções que sustentam os estigmas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como das políticas públicas que influenciam essa modalidade de ensino. De acordo com Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica "é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos

científicos". Já a pesquisa documental possibilita a análise de legislações, diretrizes educacionais e relatórios institucionais, permitindo um comparativo entre as normativas existentes e as realidades vivenciadas pelos estudantes da EJA.

Para garantir um embasamento teórico consistente, a pesquisa foi conduzida em três etapas principais: levantamento bibliográfico, seleção de documentos e referenciais teóricos e análise dos dados.

### 3.2.1 Levantamento Bibliográfico

O levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa teve como objetivo identificar e selecionar estudos relevantes sobre os estigmas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), analisando a produção acadêmica disponível sobre o tema. Para isso, foi conduzida uma busca sistematizada nos principais repositórios acadêmicos, incluindo Google Acadêmico, SciELO e Dissertações da CAPES, utilizando descritores como "EJA e preconceitos", "estigmas na EJA" e "educação de adultos e exclusão social".

A partir dessa busca, os resultados foram organizados conforme a pertinência ao escopo do estudo e o rigor metodológico das publicações. No repositório da CAPES, foram encontrados 37 artigos, dos quais 2 foram selecionados para leitura aprofundada. No Google Acadêmico, foram identificados 154 artigos, sendo 3 escolhidos para análise detalhada. Já no SciELO, foi encontrado apenas 1 artigo, que, por não atender aos critérios de inclusão, não foi utilizado.

A seleção desses textos seguiu parâmetros que consideram a relevância temática, o embasamento teórico e a capacidade de dialogar com referenciais seminais sobre a EJA e seus desafios. Dessa forma, garantiu-se que o material analisado contribuísse para a compreensão crítica dos estigmas que cercam essa modalidade educacional.

### 3.2.2 Seleção de Documentos e Referenciais Teóricos

Além da pesquisa bibliográfica, este estudo também se fundamenta na análise de documentos normativos e políticas educacionais, essenciais para compreender como as diretrizes oficiais impactam a permanência dos educandos na EJA. Foram considerados documentos internacionais e nacionais que tratam da educação de jovens e adultos como um direito, permitindo um comparativo entre os aspectos normativos e a realidade enfrentada pelos estudantes.

Entre os documentos analisados, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que proclama o direito à instrução, reforçando a educação como um direito fundamental. No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996) reconhece a EJA como uma modalidade específica da educação básica e estabelece diretrizes para seu funcionamento. Em complemento, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, regulamentando de forma mais específica essa modalidade, considerando suas particularidades e necessidades. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) define metas para a ampliação da escolarização desse público, e a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (1997) reafirma o compromisso global com a educação ao longo da vida.

A análise desses documentos permitiu compreender de que forma as políticas públicas contribuem para a superação ou perpetuação dos estigmas que cercam a EJA. A articulação entre esses marcos legais e os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA possibilitou um olhar crítico sobre as condições estruturais e simbólicas que dificultam a permanência na escola.

Paralelamente, o estudo se apoiou em referenciais teóricos seminais, cujas pesquisas abordam a exclusão educacional e as relações entre educação e desigualdade social. Entre os principais autores analisados, destacam-se Maria Clara Di Pierro (2000, 2010), cujos estudos enfatizam a EJA como um direito fundamental e um instrumento de transformação social, Paulo Freire (1996), que defende uma abordagem dialógica e emancipadora na educação de adultos, Demerval Saviani (2008, 2011), cujas reflexões abordam a formulação das políticas educacionais no Brasil, e Erving Goffman (1963, 1981), que contribui para a compreensão dos processos de estigmatização social e seus efeitos na identidade dos sujeitos.

O cruzamento entre esses referenciais teóricos e os documentos normativos analisados possibilitou uma reflexão aprofundada sobre os estigmas que afetam a EJA, contribuindo para a construção de estratégias que promovam sua superação.

### **3.3 Análise dos Dados**

A interpretação dos dados coletados foi realizada a partir do método de análise de conteúdo, que permite uma leitura crítica e aprofundada dos discursos, textos acadêmicos e documentos oficiais. Segundo Moraes (1994, apud Engers, 1994, p. 103),

[...] a análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção (Moraes, 1994 apud Engers, 1994, p. 103)

Dessa forma, a pesquisa não se limitou a descrever os documentos analisados, mas sim a interpretar criticamente como os discursos e políticas educacionais contribuem para a permanência ou ruptura dos estigmas na EJA. O estudo buscou identificar tendências discursivas que reforçam ou contestam os preconceitos em relação à escolarização de jovens e adultos, promovendo uma reflexão sobre como tais concepções influenciam a formulação de políticas educacionais e as práticas pedagógicas nessa modalidade.

### **3.4 Limitações da Pesquisa**

Toda investigação acadêmica está sujeita a desafios e restrições que podem influenciar os resultados e a abrangência das análises. Neste estudo, algumas limitações foram identificadas ao longo do processo de levantamento teórico e análise documental, especialmente no que diz respeito à disponibilidade de materiais atualizados e à complexidade da temática dos estigmas na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Uma das principais limitações refere-se à escassez de pesquisas empíricas recentes que abordem especificamente os estigmas na EJA no contexto brasileiro. Apesar de existirem estudos sobre a exclusão educacional e os desafios da EJA, grande parte da produção acadêmica se concentra em aspectos administrativos e estruturais dessa modalidade, deixando lacunas na investigação dos fatores simbólicos que perpetuam a marginalização desses estudantes. De acordo com Gatti (2004), um dos desafios das pesquisas em educação é justamente a dificuldade de acesso a dados qualificados que permitam análises aprofundadas sobre fenômenos sociais mais subjetivos.

Outra limitação importante diz respeito à abordagem metodológica adotada. Como a pesquisa se baseia predominantemente em fontes bibliográficas e documentais, não há a possibilidade de coleta de dados primários que poderiam oferecer uma perspectiva mais ampla sobre a vivência dos estudantes da EJA. A ausência de entrevistas ou observações diretas dos sujeitos pesquisados restringe a análise ao que já foi documentado em outras investigações e normativas educacionais. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa baseada apenas em fontes secundárias pode apresentar restrições interpretativas, uma vez que o pesquisador trabalha com informações já filtradas por outros autores.

Adicionalmente, a diversidade dos contextos da EJA no Brasil impõe desafios para a generalização dos resultados. A modalidade abrange diferentes realidades socioeconômicas e culturais, variando conforme a região, a faixa etária dos estudantes e as políticas locais de educação. Assim, as reflexões construídas neste estudo não devem ser interpretadas como uma análise universal do problema, mas sim como um ponto de partida para discussões mais amplas sobre os estigmas que cercam a EJA.

Ainda que essas limitações sejam reconhecidas, elas não comprometem a relevância da pesquisa, mas reforçam a necessidade de aprofundamentos futuros que ampliem o olhar sobre os fatores simbólicos e estruturais que dificultam a permanência e o reconhecimento social dos estudantes da EJA.

### **3.5 Questões Éticas**

Ao desenvolver uma pesquisa acadêmica, é fundamental garantir que todas as etapas do estudo sejam conduzidas com responsabilidade ética, respeito aos direitos dos sujeitos envolvidos e compromisso com a integridade científica. Mesmo sendo um estudo baseado em pesquisa bibliográfica e documental, a investigação exigiu cuidados na seleção e interpretação das fontes para garantir fidelidade às ideias dos autores consultados e rigor metodológico na análise dos dados.

Um dos aspectos éticos centrais refere-se ao uso adequado das referências e à transparência na fundamentação teórica. Toda a produção acadêmica utilizada foi devidamente citada, garantindo o respeito aos direitos autorais e a integridade das informações interpretadas. Como destaca Severino (2007, p. 51), "a ética na pesquisa científica não se restringe apenas ao respeito aos participantes da pesquisa, mas também à fidelidade na apresentação e análise das informações". Assim, buscou-se assegurar que os referenciais teóricos fossem empregados de forma coerente e contextualizada, sem distorções ou apropriação indevida de conceitos.

Outro ponto diz respeito à imparcialidade e ao compromisso com a pluralidade de perspectivas. Como a pesquisa aborda os estigmas na EJA a partir de uma perspectiva crítica, foi essencial evitar vieses que levassem a interpretações reducionistas ou excessivamente normativas do problema. A preocupação em incluir diferentes visões sobre a EJA, considerando tanto os desafios quanto às possibilidades de transformação, garantiu uma abordagem mais equilibrada e fundamentada.

Ademais, por tratar-se de um estudo que analisa documentos normativos e políticas educacionais, houve um cuidado especial na interpretação dos textos legais e diretrizes oficiais. As legislações e documentos analisados foram lidos em sua integralidade, evitando recortes que pudessem descontextualizar seus conteúdos. Conforme preconiza a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais no Brasil, é essencial garantir que o estudo não apresente riscos à integridade dos grupos sociais envolvidos e que sua abordagem seja pautada pelo respeito aos direitos humanos e à justiça social.

Dessa maneira, o estudo foi conduzido com base em princípios éticos sólidos, respeitando a autoria dos trabalhos consultados, garantindo rigor na interpretação dos dados e adotando uma postura crítica e reflexiva sobre os desafios da EJA no Brasil. Com isso, busca-se não apenas contribuir para o debate acadêmico, mas também fomentar discussões que possam gerar impactos positivos na formulação de políticas e práticas educacionais voltadas à superação dos estigmas na EJA.

#### **4. O ESTIGMA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS IMPLICAÇÕES**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um espaço fundamental para a garantia do direito à educação e para a promoção da inclusão social de sujeitos historicamente marginalizados. No entanto, essa modalidade ainda enfrenta desafios que vão além da estrutura e da organização pedagógica, sendo profundamente atravessada por estigmas sociais, políticos e culturais que comprometem a permanência e a valorização dos estudantes no ambiente escolar. O estigma, entendido como um mecanismo de exclusão simbólica que desqualifica determinados grupos na sociedade, se manifesta na EJA por meio de preconceitos enraizados que associam a escolarização tardia a um suposto fracasso pessoal ou incapacidade intelectual.

Compreender as origens e os impactos desses estigmas exige um olhar crítico sobre como essas concepções foram historicamente construídas e de que maneira são reproduzidas dentro e fora do espaço escolar. Para isso, este referencial teórico se estrutura em três eixos principais. No primeiro, apresenta-se o conceito de estigma a partir das contribuições de Erving Goffman (1963, 1981) e Paulo Freire (1979, 1996), relacionando essas reflexões à legislação educacional vigente, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996). Embora Michel Foucault (1975) não trate diretamente do estigma, suas análises sobre as relações de poder e os mecanismos de controle social ajudam a compreender como práticas discursivas e institucionais podem produzir sujeitos marginalizados, o que se articula com a lógica de exclusão enfrentada na Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, discute-se a relação entre as políticas públicas e a perpetuação ou o enfrentamento desses estigmas, com base nos estudos de Maria Clara Di Pierro (2000, 2010), Demerval Saviani (2008, 2011) e Vanilda Paiva (1973), além de documentos como a Declaração de Hamburgo (1997), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e o Parecer CEB n. 11/2000. Por fim, o terceiro eixo explora possíveis caminhos para a superação dessas barreiras, destacando o papel das práticas pedagógicas transformadoras e dialógicas, fundamentadas em autores como Paulo Freire (1996), Conceição Cunha (1999) e Tânia Moura (2004), e em diretrizes educacionais como o Parecer CNE/CEB 11/2000 e o PNE (2014-2024).

#### 4.1 O Conceito de Estigma e Sua Relevância na Educação de Jovens e Adultos

O conceito de estigma foi amplamente explorado por Erving Goffman (1963, 1981), que o define como um atributo profundamente desvalorizado pela sociedade, resultando na marginalização de determinados grupos. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse fenômeno se manifesta na forma de preconceitos que desqualificam o aprendizado na vida adulta, reforçando a ideia de que aqueles que retornam à escola falharam em alguma etapa de sua trajetória. Esse processo de estigmatização não se limita ao campo educacional, mas se insere em relações de poder e normatização social, conforme discutido por Foucault (1975) em suas análises sobre instituições disciplinares.

Goffman (1963) classifica os estigmas em três categorias principais: estigmas físicos, relacionados a condições corporais percebidas como desviantes; estigmas de caráter, que envolvem traços de personalidade associados a comportamentos socialmente reprováveis; e estigmas de grupo, vinculados a características de identidade como etnia, religião ou classe social. Na EJA, o estigma educacional se enquadra nessa última categoria, pois a condição de estudante adulto frequentemente carrega um significado social depreciativo, associado à exclusão e à incapacidade. Como resultado, muitos educandos sentem-se deslocados e desmotivados, enfrentando barreiras não apenas institucionais, mas também subjetivas.

A escola, enquanto instituição historicamente marcada pela homogeneização dos sujeitos, reforça a ideia de que a educação formal deve ocorrer exclusivamente na infância e na adolescência. Para Foucault (1975), o sistema educacional opera como um mecanismo disciplinar que normatiza comportamentos e estabelece padrões de pertencimento e exclusão. Dessa forma, aqueles que não seguem a trajetória escolar considerada ideal sofrem processos de deslegitimação, sendo frequentemente tratados como exceções ou casos problemáticos. Esse discurso se reflete nas práticas pedagógicas adotadas na EJA, que muitas vezes não valorizam os saberes prévios dos educandos, contribuindo para a reprodução do estigma da incompetência intelectual.

No pensamento freireano, o estigma na educação se relaciona diretamente com a concepção bancária do ensino, em que o estudante é visto como um recipiente passivo de conhecimento, sem voz ou protagonismo no próprio processo formativo. Freire (1979, p. 73) critica essa abordagem ao afirmar que:

A educação bancária, ao minimizar ou negar a experiência dos educandos, reforça a percepção de inferioridade e incompetência entre aqueles que, por razões sociais e econômicas, não tiveram acesso à escolarização na idade considerada adequada.

Esse modelo pedagógico desconsidera a riqueza do saber popular e reduz a aprendizagem a um ato mecânico de repetição. (Freire, 1979, p. 73)

Essa perspectiva evidencia que o estigma da EJA não é apenas um reflexo de preconceitos individuais, mas uma construção estrutural que se manifesta em políticas educacionais, currículos e práticas pedagógicas. A exclusão do adulto da escola regular não é fruto apenas de suas condições pessoais, mas da forma como o sistema educacional historicamente foi moldado para atender a um perfil específico de estudante, desconsiderando as múltiplas formas de aprendizagem e os diferentes tempos de escolarização.

A Constituição Federal de 1988 marca um ponto crucial na história educacional do Brasil, ao definir a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos. Este marco legal busca estabelecer uma nova abordagem para a educação, superando as práticas excludentes históricas e assegurando que cada indivíduo tenha acesso à formação necessária para o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

Artigo 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino" BRASIL, 1988).

Apesar dessa ideia deveras abrangente e inclusiva expressa na Constituição, na prática, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda enfrenta desafios significativos que limitam sua eficácia. A continuidade dos programas de EJA é frequentemente ameaçada por cortes orçamentários, falta de investimentos sustentáveis e desvalorização dos profissionais que dedicam suas carreiras a este segmento. Essas barreiras não apenas comprometem a qualidade da educação oferecida mas também refletem uma desconsideração pelo princípio constitucional de garantir educação a todos, independentemente da idade.

Concomitantemente às discussões correntes sobre a evolução das políticas educacionais no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) estabelece diretrizes fundamentais para garantir a educação a todos os cidadãos. Este marco legal não apenas reforça a necessidade de ações específicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas também destaca os desafios substanciais em sua implementação, que frequentemente refletem a persistência de estigmas educacionais associados a essa modalidade de ensino.

O artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, afirma de forma clara e inequívoca que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Este segmento educacional é crucial para garantir que todos os cidadãos, independentemente de sua idade, tenham a oportunidade de completar sua educação básica, contribuindo assim para a redução das desigualdades educacionais e promovendo uma sociedade mais justa e equitativa (BRASIL, 1996).

No entanto, essa definição legal, ao enfatizar a EJA como um ensino voltado para aqueles que "não tiveram acesso ou continuidade" no percurso educacional formal correspondente à idade cronológica prevista, pode inadvertidamente reforçar a concepção de que essa modalidade é um caminho compensatório, e não uma etapa legítima e integral da educação formal. Tal perspectiva corre o risco de perpetuar um estigma social que marginaliza os participantes dessa modalidade, em vez de reconhecer a EJA como uma segunda chance vital para a realização educacional e profissional.

A maneira como a sociedade percebe a escolarização tardia influencia diretamente as políticas educacionais e a própria autoestima dos educandos. Freire (1996) argumenta que a desvalorização da experiência dos sujeitos da EJA fortalece o sentimento de inadequação, fazendo com que muitos abandonem os estudos antes mesmo de concluí-los. A internalização do estigma faz com que o estudante se perceba como alguém que não pertence ao ambiente escolar, intensificando os índices de evasão. Essa lógica excludente demonstra que o desafio da EJA não se limita ao acesso à educação, mas envolve a necessidade de uma mudança de perspectiva sobre o papel do ensino na vida adulta.

Para transformar essa realidade, é essencial desconstruir os discursos que reforçam a marginalização da EJA e garantir que as políticas públicas sejam formuladas a partir de uma visão mais inclusiva e emancipadora. O reconhecimento da diversidade de trajetórias educacionais e a valorização do conhecimento prévio dos educandos são passos fundamentais para a superação do estigma que ainda recai sobre essa modalidade de ensino. A abordagem crítica proposta por Freire oferece caminhos para essa transformação, ao propor uma educação que respeite os saberes e as vivências dos sujeitos da EJA, promovendo sua autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem.

Dessa maneira, compreender os estigmas na EJA não é apenas um exercício acadêmico, mas um passo essencial para a construção de políticas educacionais mais justas e efetivas. Ao evidenciar como esses preconceitos são historicamente construídos e

institucionalmente reforçados, torna-se possível avançar em direção a práticas pedagógicas que rompam com a lógica excludente e fortaleçam o direito à educação para todos.

#### **4.2 Políticas Públicas e Suas Contribuições para a Perpetuação ou Combate aos Estigmas na EJA**

A forma como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é tratada dentro das políticas públicas revela muito sobre o lugar que essa modalidade ocupa na sociedade. Embora a legislação educacional reconheça a EJA como um direito, a maneira como esse direito é garantido nem sempre reflete um compromisso real com a valorização do ensino na vida adulta. Muitas vezes, as políticas voltadas para essa modalidade oscilam entre o descaso e a tentativa de remediar lacunas educacionais sem promover transformações estruturais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996) integra a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como componente essencial da educação básica. Esta legislação estabelece um quadro legal para garantir a educação a todos os brasileiros, especialmente àqueles que não concluíram seus estudos na idade regularmente prevista.

Artigo 37 - A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e incentivará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

No trecho, a LDB sublinha o compromisso do Estado em proporcionar educação adaptada às necessidades dos adultos, reconhecendo a importância de flexibilizar a oferta educativa para atender a população que não completou sua formação básica na idade considerada adequada. No entanto, ao enfatizar que a EJA é destinada a quem "não pôde efetuar os estudos na idade regular", a legislação pode, involuntariamente, perpetuar uma visão de que essa modalidade de ensino é um reparo para falhas anteriores, em vez de ser vista como uma oportunidade contínua de desenvolvimento pessoal e profissional. A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, adotada em 1997, estabelece diretrizes internacionais claras, ressaltando a importância da aprendizagem ao longo da vida como um direito humano essencial para a construção de uma sociedade justa. Esta declaração é um marco crucial no reconhecimento global da educação adulta como uma prioridade nas políticas educacionais.

A aprendizagem ao longo da vida é um direito humano e um fator essencial para a construção de uma sociedade mais justa. Uma abordagem de aprendizagem ao longo da vida deve capacitar as pessoas a lidar com as mudanças rápidas nas sociedades e na economia global e melhorar o acesso a oportunidades de aprendizado eficazes e relevantes ao longo de toda a vida, em uma ampla variedade de contextos, em família, no trabalho, na comunidade e através de instituições educacionais (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, 1997).

Em paralelo, a visão estabelecida pela Declaração de Hamburgo sublinha o desafio global de implementar a educação de adultos de maneira efetiva. No Brasil, a concretização desse ideal enfrenta obstáculos significativos, incluindo a necessidade de um planejamento mais consistente e a alocação adequada de recursos. As dificuldades enfrentadas evidenciam a lacuna entre os compromissos internacionais e as realidades locais, reforçando a necessidade de políticas mais robustas para garantir que a educação ao longo da vida seja uma realidade acessível a todos os cidadãos.

O viés assistencialista que historicamente marcou a formulação de políticas para a EJA contribui para a visão de que a escolarização tardia é uma medida emergencial, e não um direito permanente. Saviani (2008) aponta que, durante muito tempo, a educação de adultos foi tratada como um mecanismo de correção de déficits educacionais, e não como uma estratégia estruturante de inclusão social. Esse entendimento se reflete na forma como os programas voltados para a EJA são implementados, frequentemente com recursos limitados e sem o devido reconhecimento da importância dessa modalidade.

Outrossim, a falta de currículos adaptados à realidade dos estudantes da EJA é outro fator que reforça os estigmas dessa modalidade. Paiva (1973) argumenta que os materiais didáticos utilizados muitas vezes não dialogam com a vivência dos alunos, pois foram elaborados com base em um modelo de ensino voltado para crianças e adolescentes. Isso gera um distanciamento entre o conteúdo e a realidade dos estudantes da EJA, tornando o aprendizado menos significativo e, conseqüentemente, desestimulante.

A invisibilidade da EJA dentro das políticas educacionais também dificulta sua valorização. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) reconhece a necessidade de ampliar a oferta dessa modalidade, mas não apresenta diretrizes concretas para combater os estigmas que a cercam. A ausência de metas específicas para a valorização dos estudantes da EJA e para a formação dos professores que atuam nessa área reforça a ideia de que essa modalidade é um setor marginal dentro da educação pública.

A desvalorização da EJA também se reflete nas condições de trabalho dos docentes que atuam nessa modalidade. Di Pierro (2000, p. 84) destaca que:

A desvalorização da EJA não se manifesta apenas no discurso institucional, mas também nas condições objetivas de sua oferta, incluindo a ausência de formação específica para os educadores, a rotatividade de profissionais e a falta de materiais didáticos adequados às necessidades dos estudantes. (DI PIERRO, 2000, p. 84)

Essa precarização do ensino compromete não apenas a qualidade da formação oferecida, mas também a percepção dos próprios alunos sobre sua experiência escolar. Quando a estrutura educacional não oferece condições dignas para a aprendizagem, os educandos tendem a reforçar a crença de que estudar na fase adulta é um esforço pouco valorizado e, muitas vezes, sem perspectivas concretas de mudança.

Apesar desses desafios, algumas iniciativas apontam caminhos para a superação desses problemas. O Parecer CEB n. 11/2000 defende a necessidade de garantir currículos mais flexíveis e metodologias mais participativas para a EJA. Essa abordagem permitiria que a educação de jovens e adultos fosse construída a partir da experiência e dos saberes dos próprios estudantes, rompendo com a ideia de que o aprendizado na vida adulta é apenas um processo de compensação.

O relatório do relator do Parecer CEB nº 11/2000 já se inicia destacando que:

Os Estados – Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito: a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos; a educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito; (...); dever-se-á fomentar e intensificar na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo da educação primária.(Parecer CNE/CEB nº 11/2000)

Para que a EJA cumpra de fato seu papel social, é essencial que as políticas públicas deixem de tratá-la como uma solução paliativa e passem a reconhecê-la como um direito legítimo, que deve ser garantido com a mesma seriedade das demais etapas da educação básica. O desafio vai além da ampliação do acesso: é preciso promover mudanças estruturais que combatam os estigmas que afastam tantos estudantes das salas de aula. Como é possível perceber no seguinte trecho:

A oferta de cursos da EJA deve ser um esforço constante e localizado dos poderes públicos com o objetivo de tornar a função reparatória cada vez mais uma coisa do passado e que desapareça de nossos códigos a imposição do “erradicar o

analfabetismo”. Erradicar é tirar algo pela raiz. Neste sentido, trata-se de eliminar as condições gerais, que não permitem um mínimo de equidade, e as específicas que, dentro dos cursos, não consideram o perfil do aluno em adequação aos métodos e diretrizes, como ocorre tão frequentemente com os alunos da EJA. (Parecer CNE/CEB nº 11/2000)

### **4.3 Caminhos para a Superação dos Estigmas: Práticas Educativas Transformadoras**

A superação dos estigmas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não ocorre apenas com mudanças estruturais, mas exige uma transformação profunda na forma como essa modalidade é percebida e vivenciada. É preciso romper com a lógica de que a escolarização tardia é um fracasso a ser reparado, ressignificando a trajetória dos educandos e promovendo uma educação que os valorize como sujeitos históricos e sociais.

A concepção teórica e metodológica de Paulo Freire (1996) traz uma perspectiva essencial para essa ressignificação, ao enfatizar que a educação deve ser um processo dialógico, em que educador e educando constroem juntos o conhecimento. No entanto, a realidade da EJA ainda está marcada por práticas que reproduzem um modelo de ensino bancário, no qual o professor transmite conteúdos prontos sem considerar os saberes que os alunos já possuem. Esse modelo não apenas distancia os educandos, mas também reforça os estigmas que desvalorizam sua presença no ambiente escolar.

Freire (1996, p. 68) explica a necessidade de romper com esse modelo, afirmando que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se em uma compreensão mecanicista do processo em que o educador é o que sabe e os educandos, os que nada sabem. O saber se constrói na interação, na troca e no reconhecimento de que todo sujeito tem algo a ensinar e aprender. Quando esse princípio é negado, a aprendizagem se torna um ato de imposição, e não de descoberta. (Freire, 1996, p. 68)

A partir dessa perspectiva, fica evidente que a superação dos estigmas na EJA passa por práticas educativas que reconheçam os educandos como participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem. Cunha (1999) argumenta que a valorização das histórias de vida dos estudantes é um elemento fundamental nesse processo, pois permite que eles se identifiquem com o conhecimento e se sintam pertencentes ao ambiente escolar. A ausência dessa valorização reforça a exclusão, tornando a escola um espaço hostil, que desconsidera suas vivências e necessidades.

Além da valorização da trajetória dos educandos, a formação dos professores que atuam na EJA desempenha um papel essencial na desconstrução dos estigmas. Moura (2004)

destaca que muitos docentes chegam à EJA sem preparo adequado, o que os leva a reproduzir estereótipos sobre os estudantes, contribuindo para sua desmotivação e eventual evasão. A construção de uma identidade docente comprometida com a inclusão exige que a EJA seja reconhecida como um campo de conhecimento legítimo, que requer metodologias próprias e um olhar sensível para as especificidades desse público.

As diretrizes educacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) necessitam de avanços significativos para alcançarem efetividade plena. Embora existam orientações claras sobre a estrutura curricular e as metodologias de ensino, a implementação dessas diretrizes frequentemente enfrenta obstáculos significativos no sistema educacional brasileiro. Parecer CNE/CEB 11/2000 ressalta a necessidade de currículos mais flexíveis e metodologias participativas. De acordo com o documento:

É importante reiterar, desde o início, que este parecer se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos sob a forma presencial e semipresencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica. Para tais estabelecimentos, as diretrizes aqui expostas são obrigatórias bem como será obrigatória uma formação docente que lhes seja consequente (Parecer CNE/CEB nº 11/2000).

Mesmo assim, muitas instituições de ensino ainda mantêm modelos rígidos que não se alinham às necessidades dos estudantes adultos, limitando a eficácia das políticas educacionais ao não engajar adequadamente esses alunos. Esta abordagem tradicional torna a aprendizagem descontextualizada e pouco significativa, evidenciando a necessidade urgente de revisão e adaptação dos métodos pedagógicos na educação de adultos.

A sociedade como um todo precisa repensar sua visão sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), garantindo que essa modalidade seja reconhecida como parte essencial do direito à educação. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabelece metas para ampliar o acesso à escolarização de jovens e adultos, mas ainda há desafios na implementação dessas diretrizes, principalmente no que diz respeito à superação do estigma que acompanha essa modalidade educacional.

Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos (EJA) na forma integrada à educação profissional. Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2024. Universalizar para a população de 4 a 17 anos o atendimento escolar a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Garantir financiamento sustentável e equitativo para a educação, com vistas ao cumprimento das metas e estratégias estabelecidas (BRASIL, 2014, PNE - Lei nº 13.005/2014).

Embora essas metas sejam fundamentais para a ampliação do acesso e da qualidade da EJA, o PNE não apresenta medidas concretas para desconstruir os preconceitos que ainda cercam essa modalidade. Enquanto a EJA continuar sendo vista como uma opção inferior, seus estudantes seguirão enfrentando barreiras que vão muito além da sala de aula, incluindo desvalorização social e dificuldades no mundo de trabalho. A superação dessas limitações exige um esforço coordenado entre políticas públicas, investimentos educacionais e uma mudança cultural que reconheça o aprendizado ao longo da vida como um direito legítimo e essencial.

Apesar dos desafios, experiências bem-sucedidas mostram que é possível transformar essa realidade. Iniciativas que utilizam metodologias da educação popular, como rodas de conversa, produção de narrativas autobiográficas e integração com a cultura comunitária, têm demonstrado resultados positivos na redução da evasão e no fortalecimento da identidade dos educandos. Freire (1979) já apontava que a aprendizagem se fortalece quando os alunos se reconhecem no processo educativo, sentindo-se respeitados e pertencentes ao espaço escolar.

A EJA não pode ser apenas um espaço de certificação e correção de lacunas educacionais. Para que cumpra seu verdadeiro papel, deve ser um ambiente de encontro, troca e construção coletiva do conhecimento. A luta contra os estigmas dessa modalidade não se restringe à escola, mas exige uma mudança cultural mais ampla, na qual aprender na vida adulta seja compreendido como um direito inegociável, e não como uma concessão tardia.

Construir essa nova perspectiva demanda o envolvimento de educadores, gestores, políticas públicas e da sociedade em geral. Enquanto a escola continuar reproduzindo práticas excludentes, a EJA permanecerá à margem do sistema educacional. No entanto, quando educandos e educadores são vistos como sujeitos plenos, capazes e legítimos, a educação de jovens e adultos pode, enfim, tornar-se um verdadeiro instrumento de transformação social.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se estabelece como um espaço fundamental para a garantia do direito à educação, especialmente para aqueles que, por diferentes razões, não puderam acessar ou permanecer na escola na idade considerada adequada. Contudo, essa modalidade ainda é atravessada por estigmas sociais, políticos e culturais que desvalorizam sua importância, afetando tanto a percepção dos próprios educandos quanto a formulação de políticas públicas voltadas para sua consolidação. A análise conduzida neste trabalho evidenciou que os estigmas relacionados à EJA não são meros reflexos de preconceitos individuais, mas sim construções estruturais e históricas que precisam ser enfrentadas de forma crítica.

Ao longo da pesquisa, foi possível observar que esses estigmas se manifestam em diversas dimensões, desde a desvalorização da escolarização tardia até a falta de investimentos concretos na EJA. A marginalização dessa modalidade educacional se reflete na precarização das condições de ensino, na ausência de currículos específicos e na insuficiência de formações docentes voltadas para as especificidades desse público. Além disso, a concepção assistencialista da EJA contribui para reforçar a ideia de que essa etapa da educação é um mecanismo compensatório, e não um direito legítimo dos cidadãos.

A abordagem teórica adotada permitiu compreender que o enfrentamento dos estigmas na EJA exige um olhar crítico para as políticas públicas e para os discursos que legitimam sua posição periférica dentro do sistema educacional. O referencial de autores como Paulo Freire, Maria Clara Di Pierro, Demerval Saviani e Erving Goffman possibilitou uma leitura aprofundada sobre os mecanismos que sustentam esses estigmas e seus impactos na trajetória dos estudantes. A partir dessa análise, tornou-se evidente que a EJA precisa ser ressignificada como um espaço de formação cidadã e não apenas como uma alternativa tardia para aqueles que não seguiram a trajetória escolar convencional.

No âmbito das políticas públicas, a pesquisa demonstrou que, apesar do reconhecimento legal da EJA na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996), sua implementação ainda enfrenta desafios significativos. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) traz metas voltadas para a ampliação da oferta da EJA, mas carece de estratégias concretas para combater os estigmas que dificultam a permanência dos estudantes. A análise documental evidenciou que a ausência de um planejamento contínuo e de investimentos estruturais resulta na fragilidade

dessa modalidade, tornando-a constantemente vulnerável a descontinuidades e cortes de recursos.

Além da análise documental, a pesquisa revelou que a formação docente desempenha um papel crucial na superação dos estigmas. Muitos professores que atuam na EJA não recebem formação específica para lidar com as particularidades desse público, o que pode resultar na reprodução de discursos e práticas que reforçam a exclusão. A falta de materiais didáticos adequados e a escassez de estratégias pedagógicas voltadas para a realidade dos educandos da EJA também aparecem como desafios que afetam diretamente a motivação e o engajamento dos alunos no processo educativo.

Outra questão identificada na pesquisa foi a persistência da visão negativa sobre a escolarização na fase adulta. Ainda é comum a crença de que quem retorna à escola em idade avançada o faz por "falha" ou "desleixo", e não devido a fatores estruturais que impediram sua continuidade nos estudos. Esse imaginário social contribui para a desvalorização da EJA e gera barreiras psicológicas que afetam a autoestima dos educandos. Muitas vezes, o próprio estudante internaliza esse estigma, o que pode levá-lo a desistir do percurso escolar.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que as políticas educacionais para a EJA sejam reformuladas a partir de uma perspectiva mais inclusiva e emancipadora. A valorização dos educandos passa pela criação de currículos flexíveis, pela adoção de metodologias participativas e pela formação de docentes preparados para atuar com esse público. Além disso, é essencial que a sociedade como um todo passe a reconhecer a EJA como um direito e não como um recurso paliativo, ressignificando sua importância e combatendo os preconceitos que ainda a cercam.

No que tange às práticas pedagógicas, o estudo apontou que estratégias baseadas na educação dialógica e na valorização dos saberes prévios dos educandos podem contribuir significativamente para a superação dos estigmas. A perspectiva freireana, ao enfatizar a educação como um ato de liberdade e transformação social, oferece um caminho possível para reconstruir a EJA como um espaço de pertencimento e reconhecimento. Experiências exitosas demonstram que, quando os estudantes se veem respeitados e valorizados em suas trajetórias, sua relação com o aprendizado se fortalece, resultando em maior engajamento e continuidade nos estudos.

Ademais, a pesquisa ressaltou a importância da desconstrução de discursos que associam a escolarização tardia ao fracasso pessoal. A EJA precisa ser vista como uma

modalidade legítima, que responde a uma necessidade social e não apenas como um remédio para deficiências estruturais do sistema educacional. Para isso, o papel dos educadores e gestores escolares é crucial na criação de ambientes acolhedores, que combatam a exclusão e incentivem a participação ativa dos estudantes.

Ainda que o estudo tenha se debruçado sobre as bases teóricas e normativas da EJA, é preciso reconhecer que há desafios metodológicos a serem superados em pesquisas futuras. A ausência de entrevistas e a não realização de observações diretas limitaram a análise a uma abordagem documental e bibliográfica, o que reforça a necessidade de investigações empíricas que aprofundem a compreensão sobre as experiências dos estudantes da EJA. Estudos que explorem as vozes dos próprios educandos podem trazer contribuições valiosas para o debate, ajudando a identificar estratégias mais eficazes para enfrentar os estigmas e fortalecer essa modalidade educacional.

Dessa forma, as reflexões aqui desenvolvidas reforçam a necessidade de um compromisso coletivo com a valorização da EJA. A superação dos estigmas que a cercam não pode ser responsabilidade apenas dos estudantes que nela ingressam, mas deve ser uma meta compartilhada por educadores, gestores, formuladores de políticas públicas e pela sociedade em geral. O reconhecimento da EJA como um direito e um espaço legítimo de formação é um passo essencial para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar o debate sobre os desafios enfrentados pela EJA e para fortalecer a luta por uma educação que reconheça a diversidade de trajetórias educacionais. O combate aos estigmas associados à escolarização tardia não se trata apenas de uma questão pedagógica, mas de um compromisso com a justiça social e a democratização do conhecimento. Somente por meio de uma ação coletiva e contínua será possível construir uma EJA que cumpra seu papel de promover a dignidade, a autonomia e a cidadania dos seus estudantes.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunas e alunos de EJA**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- BRASIL. **Cadernos EJA 2: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 dez. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 03 jan. 2025.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 fev. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB n.º 11/2000. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf). Acesso em: 22 fev. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 fev 2025.
- CUNHA, Conceição Maria da. **Educação Popular e Formação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 1999.
- DI PIERRO, Maria Clara. **Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil: uma história de desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.
- DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um campo de disputas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 667-687, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **A pesquisa em educação no Brasil: trajetórias e desafios**. Brasília: INEP, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

HAMBURGO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. UNESCO, 1997. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114>. Acesso em: 15 fev. 2025.

IBGE. **Censo demográfico 2022: alfabetização – resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73108>. Acesso em: 24 ago. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1994.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A Formação Docente para a EJA: desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.

SANTOS, A. L.; NASCIMENTO, M. B. da C.; GUIMARÃES, W. dos S.; LIMA, N. P. Processos formativos, cidadania e cultura na educação de jovens e adultos. Revista **@mbienteeducação**, São Paulo, v. 16, n. esp.1, p. e023047, 2023. DOI: 10.26843/ae.v16iesp.1.1381. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1381>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A filosofia na formação do educador. In: Educação do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1973.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema educacional**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 23 ago. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.