

TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO NA EJA: DESIGUALDADES, POLÍTICAS PÚBLICAS E TRAJETÓRIAS EDUCACIONAIS

TRANSITION TO HIGH SCHOOL IN YOUTH AND ADULT EDUCATION:
INEQUALITIES, PUBLIC POLICIES AND EDUCATIONAL TRAJECTORIES

TRANSICIÓN A LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA EPJA: DESIGUALDADES,
POLÍTICAS PÚBLICAS Y LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Graça dos Santos Costa¹ 0000-0001-7770-0118

Jaqueline Ventura² 0000-0001-9548-253X

Patrícia Lessa Santos Costa³ 0000-0002-2038-8132

David Malloes⁴ 0000-0001-8378-5488

¹ Universidade do Estado da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; gscosta@uneb.br

² Universidade Federal Fluminense – Niterói, Rio de Janeiro, Brasil;
jaquelineventura@id.uff.br

³ Universidade do Estado da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil, plsantos@uneb.br

⁴ University College London – Londres, Inglaterra; d.malloes@ucl.ac.uk

Resumo:

Este artigo analisa os processos de transição de estudantes do Ensino Médio regular para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, problematizando o fenômeno à luz das desigualdades sociais, das barreiras educacionais sistêmicas e das políticas educacionais de orientação neoliberal. Busca identificar as contradições e desafios presentes nesse processo, bem como os significados da noção de transição e suas consequências nas trajetórias escolares dos estudantes. Parte-se das seguintes questões: quais desafios e contradições marcam a passagem do Ensino Médio regular para EJA? Quais os sentidos atribuídos ao conceito de transição no contexto educacional brasileiro? E quais os impactos dessa dinâmica nas trajetórias educacionais dos sujeitos da EJA? Adota-se a compreensão de transição como processo socialmente produzido, contínuo e multidimensional, articulando dimensões estruturais, institucionais e vivenciais das trajetórias educativas. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se em levantamento bibliográfico, pesquisa de campo, com entrevistas realizadas com coordenadores da EJA de secretarias estaduais de educação de três estados brasileiros. Os resultados indicam que estudantes com histórico de repetência, abandono escolar e interrupções nos estudos tendem a migrar para a EJA, especialmente após as recentes reformas do Ensino Médio. A modalidade vem sendo utilizada como mecanismo de correção do fluxo escolar e certificação acelerada, reforçando uma concepção instrumental da EJA e contribuindo para a reprodução das desigualdades educacionais. Conclui-se que essa transição expressa processos de exclusão, persistência e continuidade dos estudos, mantendo a relevância social da EJA para sujeitos historicamente privados do direito à educação.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; direito à educação; ensino médio; política educacional; transição escolar.

Abstract:

This article analyzes the transition processes of students from regular high school to Youth and Adult Education (EJA) in Brazil, problematizing the phenomenon in light of social inequalities, systemic educational barriers, and neoliberal educational policies. It seeks to identify the contradictions and challenges present in this process, as well as the meanings of the notion of transition and its consequences on students' academic trajectories. It addresses the following questions: what challenges and contradictions mark the passage from regular high school to EJA? What meanings are attributed to the concept of transition in the Brazilian educational context? And what are the impacts of this dynamic on the educational trajectories of EJA subjects? Transition is understood as a socially produced, continuous, and multidimensional process, articulating structural, institutional, and lived dimensions of educational trajectories. Methodologically, the study is based on field research involving a literature review and interviews conducted with EJA coordinators from state departments of education in three Brazilian states. The results indicate that students with a history of grade repetition, school dropout, and study interruptions tend to migrate to EJA, especially following recent high school reforms. This modality has been used as a mechanism for school flow correction and accelerated certification, reinforcing an instrumental view of EJA and contributing to the reproduction of educational inequalities. It concludes that this transition expresses processes of exclusion, persistence, and continuity of studies, maintaining the social relevance of EJA for subjects historically deprived of the right to education.

Keywords: adult education; right to education; secondary education; educational policy; school transition.

Resumen:

Este artículo analiza los procesos de transición de estudiantes de bachillerato tradicional al programa de Educación Juvenil y de Adultos (EJA) en Brasil, problematizando el fenómeno a la luz de las desigualdades sociales, las barreras educativas sistémicas y las políticas educativas neoliberales. Busca identificar las contradicciones y los desafíos presentes en este proceso, así como los significados de la noción de transición y sus consecuencias en las trayectorias educativas de los estudiantes. Parte de las siguientes preguntas: ¿Qué desafíos y contradicciones marcan la transición del bachillerato tradicional al EJA? ¿Qué significados se le atribuyen al concepto de transición en el contexto educativo brasileño? ¿Y cuáles son los impactos de esta dinámica en las trayectorias educativas de los estudiantes del EJA? Se adopta la comprensión de la transición como un proceso socialmente producido, continuo y multidimensional, que articula las dimensiones estructurales, institucionales y experienciales de las trayectorias educativas. Metodológicamente, el estudio se basa en investigación de campo, con investigación bibliográfica y entrevistas realizadas a coordinadores del EJA de las secretarías de educación estatales en tres estados brasileños. Los resultados indican que los estudiantes con antecedentes de repetición de curso, abandono escolar e interrupciones en sus estudios tienden a migrar a la EJA (Educación para Jóvenes y Adultos), especialmente tras las recientes reformas de la educación secundaria. Se concluye que esta transición refleja procesos de exclusión, persistencia y continuidad de los estudios, manteniendo la relevancia social de la EJA para personas históricamente privadas del derecho a la educación.

Palabras clave: educación de jóvenes y adultos; derecho a la educación; educación secundaria; política educativa; transición escolar.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa, historicamente, uma posição marginal no cenário educacional brasileiro, sendo constantemente atravessada por processos de desvalorização simbólica e institucional. A sua trajetória tem sido marcada por avanços pontuais e retrocessos estruturais, sendo constantemente colocada em segundo plano no âmbito das políticas educacionais brasileiras. Ainda que diversos desafios já se colocassem no período anterior à pandemia, esse contexto acentuou fragilidades existentes, especialmente no que se refere à insuficiência e à descontinuidade de recursos públicos para a EJA, bem como à invisibilidade da modalidade no sistema educacional e na sociedade brasileira.

A luta por uma educação pública, gratuita, democrática e de qualidade social para jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora é histórica e constitui a pauta principal dos movimentos sociais e acadêmicos comprometidos com a justiça social. Embora reconhecida legalmente como um direito, a EJA tem sido caracterizada por políticas descontínuas, ações fragmentadas e orçamentos insuficientes. As políticas públicas para essa modalidade têm se mostrado fragmentadas, instáveis e desprovidas de planejamento de longo prazo, evidenciando a pouca atenção dispensada à escolarização de adultos no Brasil, principalmente, o imenso desafio para a Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional (Margarida Machado, 2025). A crítica a essa configuração fundamenta-se na compreensão de que a EJA, ao ser tratada como medida emergencial, torna-se vulnerável às oscilações dos projetos políticos hegemônicos, dificultando a consolidação de uma política pública estável e estruturante para esse segmento socialmente excluído do direito à educação.

Essa realidade é permeada por decisões políticas que reconfiguram o papel do Estado, promovendo a racionalização de recursos, a desresponsabilização governamental e a transferência da oferta educacional para instituições privadas ou plataformas digitais. Ao mesmo tempo, as escolas públicas, principal espaço de materialização do direito à educação, enfrentam o sucateamento estrutural e pedagógico da EJA. A ausência de investimentos, a precarização das condições de trabalho docente, a descontinuidade das matrículas e o esvaziamento curricular expressam o enfraquecimento da modalidade.

A análise crítica dessa desvalorização histórica revela que o recente desmonte da oferta presencial dos cursos de EJA nas escolas públicas, substituídos por formatos a distância no contexto neoliberal, não é um fenômeno isolado, mas advém de uma lógica persistente que nega à classe trabalhadora o direito à escolarização como um bem público e social. Essa negação se concretiza na invisibilidade da parcela da classe trabalhadora que compõe os

sujeitos da EJA -trabalhadores cada vez mais precarizados, jovens em situação de vulnerabilidade, pessoas privadas de liberdade, populações do campo - e na negligência institucional em relação às suas necessidades de aprendizagem, permanência e pertencimento.

A implementação da Resolução CNE/CEB nº 1 (Brasil, 2021), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA, trouxe impactos significativos para essa modalidade, sobretudo ao alinhar suas orientações à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à ampliação da oferta por Educação a Distância (Ead). Essas diretrizes contribuíram para redefinir o papel da EJA no interior dos sistemas públicos de ensino, promovendo um redirecionamento da sua concepção pedagógica e organizacional, enfraquecendo o modelo de EJA na escola pública que apesar das dificuldades se manteve e na contradição abriga práticas de luta e resistência cotidianas.

Nesse contexto de reformas neoliberais e de mercantilização da educação observa-se, ainda, a queda contínua nas matrículas, resultante do fechamento sistemático das vagas na EJA – processo intensificado durante a pandemia da COVID-19 e respaldado por normativas que, após esse período, seguem incentivando exames de certificação e a expansão da EaD na modalidade, conforme definido na Resolução de CNE/CEB nº 1 (Brasil, 2021).

Os dados do Censo Escolar de 2025 reforçam este quadro de retração da EJA no país. Entre 2021 e 2025, o número de matrículas na EJA caiu de 2.962.322 para 2.252.069, uma redução de 24% (Brasil, 2026). No ensino médio, objeto específico deste estudo, a retração também é evidente: as matrículas passaram de 1.237.193, em 2021, para 845.627, em 2025, uma redução de aproximadamente 31,6% no período. Esses dados evidenciam a continuidade do encolhimento da oferta da modalidade, particularmente preocupante diante da persistência de uma expressiva demanda potencial pela conclusão da educação básica (Brasil, 2026).

Nesse contexto, a noção de transição mobilizada no presente artigo se distancia de uma compreensão restrita que a define como um momento pontual de passagem entre etapas educativas. Entende-se a transição como um processo contínuo, multidimensional e socialmente condicionado, que articula dimensões estruturais, institucionais e vivenciais das trajetórias educativas. Trata-se de um processo que envolve, simultaneamente, ingresso, percurso e experiência vivida, marcado por desigualdades sociais e por mecanismos institucionais de regulação das itinerâncias escolares. Nesses termos, a transição não constitui apenas um deslocamento entre modalidades, mas um processo simultaneamente educativo, institucional e político.

Considerando esse panorama, e à luz da compreensão de transição aqui adotada, o fechamento de escolas e turmas presenciais tem imposto a esses sujeitos uma escolha

limitada: ou se submetem à conclusão do Ensino Médio por meio de modalidades a distância – muitas vezes sem o suporte necessário – ou abandonam, de forma definitiva, sua trajetória escolar. Além disso, a transferência automática de estudantes para sistemas de certificação ou programas acelerados de conclusão da Educação Básica configura um cenário de aligeiramento e desqualificação da EJA, esvaziando seu caráter formativo e emancipador. A transição para o Ensino Médio na EJA ocorre, portanto, em uma conjuntura de desestruturação da modalidade, caracterizado pelo enfraquecimento da oferta presencial.

Afirma-se, pois, que o encolhimento da oferta e a ausência de alternativas reais de escolarização representam um processo de deslocamento forçado, produzido por dinâmicas de omissão e descomprometimento do Estado, ao transferir para os próprios sujeitos a incumbência de sustentar seus percursos educativos em condições adversas. Diante desses pressupostos, emergiram alguns questionamentos os quais deram subsídios ao presente estudo, a saber: Quais contradições e desafios estão presentes no processo de transição de estudantes do Ensino Médio regular para o Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, considerando-se as desigualdades sociais e as políticas públicas de orientação neoliberal? Como se configura a transição, compreendida como um processo socialmente produzido e multidimensional, no contexto atual da educação brasileira? No contexto atual da educação brasileira, quais os significados do conceito de transição? Quais as consequências dessa transição para as trajetórias educacionais dos estudantes da EJA?

Isso posto, o objetivo deste artigo é analisar os processos de transição de estudantes do Ensino Médio regular para o Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, problematizando-os à luz das desigualdades sociais, das barreiras educacionais sistêmicas e das políticas educacionais de orientação neoliberal, buscando compreender seus significados, contradições e efeitos nas trajetórias escolares. Ao fazê-lo, o estudo contribui para a compreensão da transição na EJA como um processo simultaneamente educativo, institucional e político.

Trata-se de um fenômeno ainda pouco investigado, que carece de aprofundamento teórico e empírico para compreender suas dinâmicas, seus desafios e impactos no percurso educacional dos sujeitos envolvidos. Desse modo, investigar a transição é fundamental no âmbito das políticas públicas, sobremaneira com relação à garantia do direito à educação.

O artigo está estruturado em 05 seções: (1) a introdução, apresentando as questões, objetivos e importância do estudo; (2) a metodologia, explicitando as estratégias metodológicas; (3) os significados da transição: desafios e contradições no processo

educacional; (4) a transição do Ensino Fundamental ao Ensino Médio da EJA e (5) as conclusões do estudo.

Metodologia

Quanto ao seu aspecto metodológico, a investigação consiste em uma pesquisa de campo, que adota uma abordagem qualitativa, de orientação crítico-analítica, a fim de adentrar a complexidade do fenômeno investigado.

A pesquisa encontra-se delimitada temporalmente no período de 2020 a 2025, buscando captar inflexões associadas às reformas e orientações recentes da política educacional, e especialmente em três Unidades da Federação, representativas das regiões Norte, Nordeste e Sudeste. A seleção dos estados permite identificar contrastes analíticos entre diferentes contextos de gestão e oferta da modalidade, considerados em sua inserção histórica e nas particularidades assumidas pela política educacional em cada realidade.

Os procedimentos utilizados consistem no levantamento bibliográfico e documental, além da produção de dados empíricos por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas aplicados aos coordenadores estaduais da EJA de três estados brasileiros.

A opção por realizar entrevistas semiestruturadas justifica-se pela possibilidade de observar, para além de dados objetivos, as mediações, as contradições e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às políticas e práticas por eles implementadas. As entrevistas são consideradas centrais para o confronto crítico com o referencial teórico, contribuindo para o aprofundamento da compreensão sobre a dinâmica da transição na EJA.

Os temas abordados nas entrevistas contemplaram as percepções sobre a transição escolar na EJA; seus efeitos sobre os projetos formativos dos estudantes; o processo de implantação do Novo Ensino Médio na EJA das redes estaduais de ensino; os desafios e as possibilidades daí decorrentes; os fatores associados à permanência dos estudantes e; as concepções curriculares, as práticas pedagógicas e as políticas institucionais de apoio à EJA.

Nas entrevistas, foi aplicada a técnica do Núcleo Central das Representações Sociais, por associação livre (Sá, 2002). Trata-se de elucidar elementos que, provavelmente, pertencem mais ao núcleo central das representações que os indivíduos fazem sobre um objeto específico. Assim, combinam-se critérios de frequência de evocação – pelos quais os entrevistados citam livremente palavras que resumem tais valores ou sentimentos.

As entrevistas possibilitaram uma compreensão mais densa e contextualizada sobre a dinâmica e as contradições da situação analisada *in loco*, conferindo visibilidade às vozes de quem atua diretamente na implementação das políticas públicas direcionadas à EJA. A análise

do conjunto dessas informações possibilitou apreender as determinações estruturais e as particularidades históricas que conformam tal situação, evidenciando suas tensões e contradições no contexto das políticas educacionais recentes.

O processo analítico fundamentou-se na triangulação de fontes e procedimentos, em consonância com a perspectiva crítica, articulando análise de dados estatísticos educacionais, análise de documentos e normativos, levantamento bibliográfico e produção de dados empíricos por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas. Esses procedimentos são compreendidos não como etapas isoladas, mas como mediações que permitem relacionar as determinações estruturais do campo educacional às formas concretas de implementação das políticas e às experiências dos sujeitos envolvidos nas escolas.

Por fim, importa salientar que, ainda como parte do método, a pesquisa observou os princípios éticos de confidencialidade e consentimento dos participantes, assegurando a preservação de suas identidades e o uso dos dados exclusivamente para fins de estudos acadêmicos.

Os significados da transição: desafios e contradições educacionais

A concepção de transição adotada neste artigo afasta-se de uma compreensão limitada que a define como um momento pontual de passagem entre etapas ou modalidades educativas. Em consonância com abordagens contemporâneas na Educação de Jovens e Adultos, o sentido de transição diz respeito a um processo contínuo, multidimensional e socialmente condicionado, que articula dimensões institucionais, biográficas e estruturais. Refere-se a um processo que envolve, ao mesmo tempo, o ingresso em novos contextos educativos, o desenvolvimento ao longo do percurso e a experiência vivida pelos sujeitos, marcada por trajetórias interrompidas, condições materiais adversas e processos de (re)construção identitária.

Sob esse prisma, a transição não pode ser interpretada como uma escolha individual neutra, e sim analisada à luz das desigualdades sociais, das dinâmicas do sistema educativo e das formas de regulação das trajetórias escolares. Tal perspectiva permite compreender a transição na EJA não apenas como deslocamento entre modalidades, mas também como um fenômeno que expressa tensões entre direito à educação, estratégias institucionais e experiências concretas dos sujeitos. Dessa forma, a transição pode ser compreendida como um processo concomitantemente educativo, institucional e político. (Mallows, Costa, 2026).

O incentivo a formas de certificação rápida e a ausência de debate público sobre a importância da formação humana como horizonte da EJA indicam uma concepção

reducionista de educação, tratada meramente como etapa a ser vencida. Nesse cenário, a transição para o Ensino Médio ocorre sob tensionamentos que revelam as contradições de um sistema educacional que, ao mesmo tempo que reconhece formalmente o direito à EJA, fragiliza esse direito e o distancia de sua concretude.

Assim, a lógica mercantil da “gestão por resultados” no ambiente escolar entra em contradição com a existência de uma educação pública, presencial e de qualidade social, comprometida com a garantia de direitos. O conhecimento, por sua vez, perde o valor emancipador e tende a reforçar uma visão gerencial e pragmática, vinculada à racionalização de recursos e à diminuição de investimentos estatais, o que se articula à agenda mais ampla de mercantilização da educação (Freitas, 2018; Frigotto, 2024).

A ênfase em estratégias de certificação rápida, sem um debate consistente sobre os processos pedagógicos e as reais necessidades desses sujeitos, expressa uma concepção reducionista de educação – tratada apenas como meio para obter um certificado. Destaca-se, aqui, a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio na EJA, bem como a migração de estudantes do Ensino Médio regular para essa modalidade. Muitas vezes, essa transição ocorre de forma indesejada, configurando-se como uma dinâmica de expulsão, exclusão ou deslocamento involuntário do ensino regular para a EJA, por meio da qual o sistema educativo regula trajetórias e redistribui estudantes em função de desigualdades sociais e institucionais.

Assim, a transição educativa na EJA pode ser compreendida como um processo que se desdobra em múltiplas dimensões interrelacionadas. Por um lado, envolve o ingresso em uma nova etapa ou modalidade educativa, frequentemente marcado por rupturas e descontinuidades nas trajetórias escolares; por outro, apresenta-se como um processo de desenvolvimento ao longo do tempo, que inclui permanência, adaptação e construção de vínculos com a escola.

A transição assume contornos específicos, envolvendo sujeitos jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora que, por diferentes razões, não tiveram acesso à escolarização ou não a concluíram nos tempos socialmente esperados. Suas trajetórias são frequentemente marcadas por interrupções, desigualdades e múltiplas formas de exclusão, o que confere à transição um caráter não linear e profundamente condicionado pelas condições de vida. Essa realidade exige a construção de práticas pedagógicas e institucionais que atendam às necessidades formativas desse público colocado à margem, ao longo do tempo, reconhecendo a complexidade de seus percursos educativos.

Nesse sentido, a transição constitui uma experiência vivida, atravessada por sentidos, expectativas e tensões que refletem as condições sociais e materiais dos sujeitos. A transição na EJA expressa simultaneamente processos estruturais e institucionais excludentes e biográficos.

Lebourg e Coutrim (2018, p. 623) explicam:

[...] a chegada ao ensino médio no Brasil ainda não é para todos. São excluídos dessa etapa do ensino principalmente muitos jovens que estudam em zona rural e não têm escolas perto de suas casas, os trabalhadores, os que já constituíram família, os que estão à margem da lei, entre tantos outros.

Além disso, a modalidade conta, atualmente, com pouco mais de 2,2 milhões de jovens e adultos matriculados na educação básica (Brasil, 2026). Estamos, portanto, diante de um processo de fechamento e desmonte da EJA presencial e, por consequência, de negação de um direito fundamental: o direito de aprender em uma escola de qualidade para todos os sujeitos.

Outro ponto central para este estudo é a ampliação da tendência de migração de jovens para a EJA. Constata-se um expressivo deslocamento de estudantes do ensino regular para essa modalidade, especialmente entre aqueles com histórico de retenção e distorção idade-série. Segundo dados do Inep, entre 2021 e 2022, aproximadamente 140 mil estudantes do Ensino Médio migraram (compulsoriamente ou não) para a EJA. Nesse período, a taxa de migração foi de 1,8% na 1ª série, alcançou 2,8% na 2ª série e correspondeu a 0,6% na 3ª série do Ensino Médio (Brasil, 2025).

A concentração da migração nas séries iniciais do ensino médio, quatro vezes superior à observada no último ano, evidencia que a chegada desses jovens à EJA se vincula a trajetórias marcadas pela reprovação. Não estamos diante de um movimento aleatório, de escolhas individuais ou de desvios episódicos de percurso, mas de um fluxo com origem social definida. A migração para a EJA remete às condições sociais e educacionais que conformam a escolarização desses jovens e que ajudam a explicar quem são os sujeitos que chegam à modalidade e sob que circunstâncias isso ocorre.

Desse modo, pensar os significados da transição do Ensino Fundamental ao Ensino Médio da EJA significa trazer à tona as diversidades dos sujeitos e as desigualdades sociais para garantir o direito à educação aos grupos mais vulneráveis. Implica pensar sobre diferentes formas de precarização dos modos de produção da existência dos estudantes da EJA, reconhecendo as contradições do sistema capitalista, as diversas formas de exploração e opressão, bem como as múltiplas violações de direitos por ele geradas. Por isso, não podemos

defender o direito à educação sem associá-lo aos outros direitos e às lutas sociais mais amplas.

O mapa do analfabetismo é o mesmo mapa da pobreza, no qual falta tudo, não somente acesso à educação. Por isso, a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos. É preciso oferecer condições de aprendizagem, transporte, locais adequados, materiais apropriados, muita convivência e também bolsas de estudo (Gadotti, 2013). Desse modo, a garantia do direito à EJA não se esgota na existência formal de vagas: ela requer condições concretas de acesso que considerem os sujeitos e os territórios em que vivem. É o que evidenciam Silva, Soares e Leal (2024) ao analisarem o provimento da modalidade em municípios mineiros: as condições políticas e administrativas da oferta, a nucleação de escolas, o transporte, os horários de funcionamento e outras condições de atendimento interferem na efetivação do direito à educação de jovens e adultos.

Nesse cenário, pensar a transição na EJA implica interrogar seus significados para os sujeitos, especialmente quando estes se deparam com uma forma de migração forçada, ou mesmo de expulsão, do ensino regular. As trajetórias de vida e de estudo vêm sendo interrompidas devido aos limites de classe impostos às camadas populares historicamente subalternizadas, levando muitos estudantes a abandonar suas escolas de origem em função de mudanças familiares, deslocamentos geográficos ou instabilidade socioeconômica (Vidal; Costa; Costa, 2024).

A transição para o Ensino Médio na EJA não deve ser entendida como uma escolha neutra ou espontânea no percurso escolar, mas como resultado de um conjunto complexo de fatores legais, sociais e pedagógicos que "empurram" os jovens para essa modalidade. É um processo socialmente produzido, no qual decisões individuais são fortemente condicionadas a estruturas institucionais e desigualdades materiais, cuja migração é viabilizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/ 1996 (Brasil, 1996), que permite o ingresso no Ensino Médio da EJA a partir dos 18 anos, favorecendo o acesso antecipado a essa etapa.

Outro fator decisivo são as condições socioeconômicas de muitos estudantes trabalhadores, os quais, diante da necessidade de garantir a própria sobrevivência, são obrigados a ingressar precocemente no mundo do trabalho. Nessa realidade, a EJA surge como uma alternativa possível para conciliar trabalho e estudo, além de oferecer a oportunidade de acelerar a conclusão da escolarização.

Um terceiro marcador abarca as questões pedagógicas e curriculares: as barreiras institucionais fomentadas por currículos rígidos geram dissonâncias entre a organização

escolar e a dinâmica da vida dos jovens e adultos. Um exemplo é a incompatibilidade entre os horários das aulas e a rotina dos estudantes trabalhadores, além do excesso de trabalhos escolares, da infantilização das estratégias didáticas, da negação das especificidades dos sujeitos e do direito à autoria (Arroyo, 2011; Carrano, 2007).

Como a própria EJA, a transição e seu sentido são resultados diretos de um sistema educacional precarizado, de políticas públicas inconsistentes e de um Estado que, há décadas, negligencia o direito pleno à educação. Consequentemente, no contexto neoliberal da educação, se imprime à transição uma ideia de escape, para que os gestores evitem sanções e mascarem metas de desempenho em um contexto de gestão por resultados.

Assim, a transição escolar pode ser compreendida como um processo dinâmico e não linear, que ultrapassa a simples passagem administrativa entre etapas ou modalidades de ensino. No caso dos jovens que ingressam na EJA, a transição envolve rupturas, retornos e reconfigurações das trajetórias educativas, resultantes da interação entre experiências biográficas, condições sociais, políticas educacionais e formas de organização e apoio institucional. Assim, a entrada na EJA constitui uma reconfiguração da trajetória escolar, na qual as condições institucionais podem favorecer ou dificultar a continuidade e a permanência dos estudantes (Mallows, Costa, 2026).

Seja qual for o motivo da transição para o Ensino Médio da EJA, são necessários o suporte, o acompanhamento e a orientação por parte da escola. É igualmente imprescindível a criação de estratégias curriculares que apoiem a persistência por meio de itinerários, conforme apontam Daza-Perez, Llanes-Ordóñez e Figueira-Gazo (2024, p. 6):

[...] itinerários personalizados baseados em planos de ação tutorial que acompanhem e promovam a satisfação e o desempenho nas atividades e sejam flexíveis e adaptados às suas circunstâncias de trabalho, de forma a fortalecer o vínculo do aluno com a instituição

O processo de transição educativa gera várias tensões, portanto devem ser pensadas estratégias para reduzir as dificuldades derivadas dos aspectos organizativos e curriculares. Para tanto, é preciso colaboração entre os docentes, a equipe gestora escolar e a gestão central da EJA das secretarias de educação, com vistas a minimizar os danos gerados pelas questões estruturais e culturais vivenciadas pelos jovens e adultos (Carrano, 2007; Arroyo, 2011). A ação colaborativa para acompanhamento da transição implica conhecer os sujeitos da ação educativa, garimpando elementos para esculpir as particularidades e as reconfigurações curriculares da EJA, podendo assim fomentar ações formativas compartilhadas, com um planejamento pautado em um giro curricular de insurgências e inclusão.

Enfim, a transição deve ser compreendida como um processo complexo e multidimensional, que articula fatores pessoais, institucionais e estruturais. Entender os obstáculos à persistência para além da escola, situando-os no contexto social mais amplo, constitui uma condição fundamental para a construção de um giro curricular comprometido com a garantia do direito à educação (Arroyo, 2011). Nesse sentido, a transição na EJA revela-se simultaneamente como ingresso, percurso e experiência vivida, sempre condicionada pelas desigualdades que estruturam o sistema educativo.

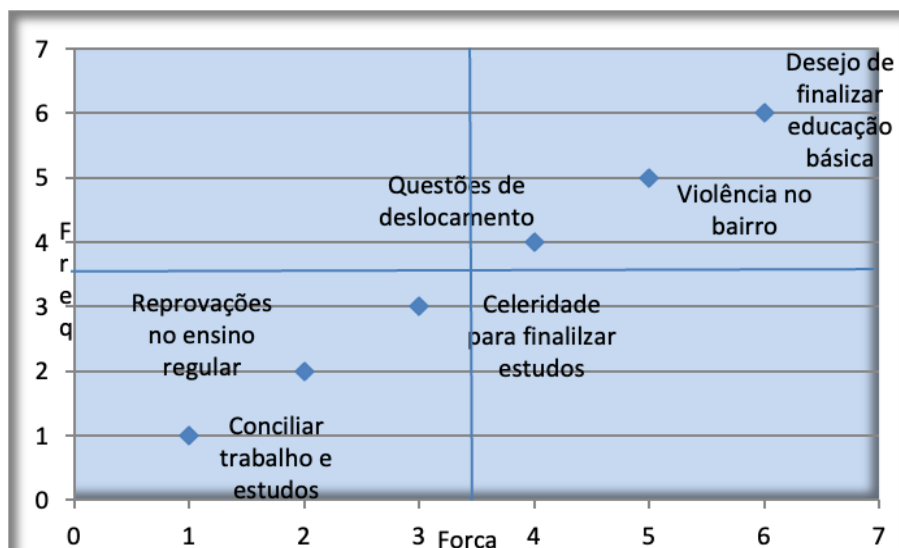
A transição do Ensino Fundamental ao Ensino Médio da EJA

À luz do enquadramento conceptual adotado neste estudo, as percepções dos coordenadores estaduais da EJA, é possível compreender a transição na EJA como um processo que se manifesta de forma diferenciada nas suas dimensões estruturais, institucionais e vivenciais. Por um lado, os dados evidenciam a transição como resultado de condicionantes estruturais, associados às desigualdades sociais e às trajetórias interrompidas dos estudantes, Por outro, revelam a forma como as instituições educativas organizam e regulam esse processo, por meio de políticas, currículos e práticas pedagógicas. Finalmente, as percepções dos sujeitos apontam para a transição enquanto experiência vivida, marcada por tensões entre exclusão, permanência e possibilidade de continuidade dos estudos.

Ao serem questionados sobre as percepções da transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio da EJA, os entrevistados apresentaram diversos argumentos baseados na compreensão consolidada sobre o tema. Todos os participantes fizeram uma ressalva, com relação à necessidade de estudos sobre o tema que possibilitem afirmações mais assertivas. No entanto, com base na experiência enquanto gestores, eles demonstraram suas percepções ao longo das entrevistas.

O resultado é mostrado na Figura 1, na qual se apresentam subcategorias de análise, de acordo com a relação que se mantém com a noção de transição.

Figura 1 - Percepções dos coordenadores sobre os motivos da transição do Ensino Regular para o Ensino Médio da EJA



Fonte: autoria própria (2026).

Conforme descrito na Figura 1, quanto mais próxima de um (1), maior a frequência (dada pelo número de vezes em que a palavra foi citada pelos entrevistados) e a intensidade dos valores (dada pela posição da palavra na ordem da enunciação), e mais cristalizados eles são. As subcategorias que estão no primeiro quadrante, próximo ao eixo zero (0), são mais densas do ponto de vista dos sujeitos. A partir da análise das respostas a essa questão, obteve-se o resultado apresentado com base nas ocorrências.

No plano das condições estruturais, observa-se, como principal elemento que caracteriza ou motiva a transição do Ensino Fundamental regular para o Ensino Médio da EJA, a necessidade que tais indivíduos têm de conciliar trabalho e sobrevivência com estudos. Os informantes relatam a situação de precariedade vivida pelos sujeitos da EJA nos três estados em que foi realizada a pesquisa:

*O que eu falo não é uma transição simples, como daquele sujeito que tem uma boa condição social, que tem poder econômico, que segue o fluxo normal. A gente está falando de **um público que têm uma série de intercorrências na trajetória escolar**. Eles estão na rede estadual, e é **um público diverso**¹ (grifo nosso).*

*No nosso estado, os índices de transição que levam o aluno a migrar do ensino médio para o ensino médio da EJA se configuram em função da **necessidade de trabalhar** (...) por causa do trabalho em delivery e uber eles estão mais à noite, também tem a **questão da reprovação**, da **necessidade de celeridade para concluir os estudos**² (grifo nosso).*

¹Entrevista de pesquisa concedida pelo entrevistado C a uma das autoras por meio da plataforma Teams em 12 de dezembro de 2025.

²Entrevista de pesquisa concedida pelo entrevistado A a uma das autoras por meio da plataforma Teams em 02 de junho de 2025.

*Observa-se, ao longo do ano letivo, que essas transições ocorrem com frequência, motivadas por diversos fatores, tais como: a **necessidade de conciliação entre estudos e trabalho, mudanças de município, retorno à escolarização, busca por certificação em menor tempo e o desejo de concluir a educação básica**³ (grifo nosso).*

Corroborando os pressupostos desta pesquisa, a transição vem reafirmar duplamente: De um lado, a busca pela formação e sua importância para os sujeitos no sentido da inserção social, afinal, a educação e o conhecimento são necessidades sociais imperativas e capazes de mover a sociedade em torno da sua reivindicação como direito social. De outro lado, o estudo aponta para o fato de que esse ingresso no Ensino Médio da EJA ocorre por meio de uma dinâmica de “expulsão”, caracterizada por uma série de intercorrências que fazem parte da trajetória de vida dos sujeitos e educandos.

Ainda no plano estrutural e institucional, o segundo elemento mais nomeado, por ordem de importância e frequência nas entrevistas, foi “reprovações” associadas a fatores como “gravidez”, “trabalho” e “dificuldades de permanência no ensino regular”. O terceiro elemento apontado foi a “celeridade” para finalizar os estudos. No plano da experiência vivida, esta última noção diz respeito às “expectativas dos indivíduos em termos de mobilidade social por meio da formação profissional”, argumento este citado pelos entrevistados com elevada frequência e relevância. Essa é uma compreensão do processo educativo orientada pela sua aplicabilidade prática, no sentido de possibilitar habilitações que permitam ao indivíduo obter emprego e/ou geração de renda.

Outros elementos que descrevem o processo de transição são pontuados no contexto, mas sem a mesma força dos anteriores. Os informantes trazem questões relativas ao “deslocamento nas cidades, à violência no bairro” – indivíduos interrompem os estudos por ameaça de morte – e ao “desejo de finalizar os estudos”. Este último fator reporta ao desejo de ver respeitado o direito social à educação, consolidando esta como um bem público profundamente almejado e capaz de promover a mobilidade social.

O sujeito que faz a transição para o Ensino Médio da EJA – por expulsão, por não haver alternativa, ou por qualquer outro determinante que seja – busca um espaço que possibilite o resgate do direito fundamental à educação, o fortalecimento e o reconhecimento de suas histórias fortemente marcadas por desafios de toda ordem, negligenciadas ou mesmo invisibilizadas. Por isso, numa visão bem freiriana, é preciso ter um olhar muito atento e contextualizado, o que implica práticas pedagógicas capazes de dar conta dessa diversidade, valorizando os sujeitos, seus saberes e suas trajetórias. Com enfoque mais especificamente

³ Entrevista de pesquisa concedida pelo entrevistado B a uma das autoras por meio da plataforma Teams em 02 de junho de 2025.

sobre esse sujeito da EJA e seus anseios, buscou-se entender, a partir da visão dos coordenadores, quais os reflexos dessa transição para a formação dos estudantes jovens, adultos e idosos.

Considera-se, como um dos pressupostos deste estudo, que a educação, um bem e um direito social, tem papel importante na formação e na qualificação profissional – aspecto mais evidente para as comunidades e relacionado à conquista de certificações que habilitam ao ingresso no mundo de trabalho –, assim como no desenvolvimento do conhecimento, da cidadania, do capital social, de uma vida cultural mais ativa, influenciando a própria comunidade da qual o indivíduo faz parte.

Para essa questão, obteve-se a distribuição ilustrada no Quadro 1, a seguir, a partir da categorização das respostas. Desta vez, se evidencia a percepção do coordenador de cada estado, tendo em vista que as opiniões a respeito dos reflexos da transição para o processo formativo dos estudantes da EJA apresentaram aspectos diferenciados.

Quadro 1 – A transição e seus reflexos no projeto formativo dos estudantes da EJA

Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C
Depende da equipe na escola da EJA, dos professores qualificados e do currículo mais adequado à realidade dos estudantes.	A EJA promove aprendizagem significativa, estimula a autonomia, contribui para a inserção na escola e formação integral, e para o ingresso no mundo do trabalho.	A escola à noite não permite as sociabilidades no turno oposto. Os estudantes estão em trabalhos precários. Há melhores oportunidade de vivenciar a formação no Ensino Médio convencional.

Fonte: autoria própria (2026).

O entrevistado A apresenta uma percepção que envolve condicionantes para que o processo formativo, após a transição, tenha sucesso: o principal é o professor enquanto sujeito implicado e formado para atuar na EJA. O entrevistado B reporta-se a uma descrição positiva do processo, destacando a EJA como uma oferta que produz aprendizagens significativas e contribui para a inserção na escola e no mundo do trabalho. O entrevistado C considera que o Ensino Médio regular possibilita melhores oportunidades de aprendizagens e sociabilidades, destacando que o trabalho precário a que são submetidos os estudantes da EJA dificulta sua inserção, de maneira plena, na escola.

A despeito dos fatores mais problemáticos apontados pelo coordenador 3 e muito evidenciados na produção científica sobre o tema, os outros entrevistados se aproximam de uma perspectiva positiva sobre os reflexos da transição no processo formativo dos sujeitos. Entretanto, ressaltam a importância de se garantir uma boa estrutura na escola, com professores capacitados e atuantes, com vistas a promover a inserção dos estudantes nessa nova realidade, com adequação dos conteúdos pensando nas suas demandas, para o

desenvolvimento da “autoestima” e o estímulo ao avanço escolar. Essa ambivalência demonstra que a transição na EJA não pode ser reduzida a um único significado, configurando-se, de forma simultânea, como estratégia de continuidade educativa e como expressão das desigualdades que limitam as possibilidades reais de escolha dos sujeitos.

A constituição da EJA no Brasil resultou de dinâmicas sociais marcadas por consensos, conflitos, disputas, elementos próprios da luta de classes que conformam a dinâmica social de modo ambivalente, a construção e a consolidação de uma política voltada às demandas das camadas populares. É importante assegurar a oferta da EJA e o papel da escola pública, no sentido de garantir a esses indivíduos o direito de prosseguirem nos estudos, conforme destacado pelo entrevistado B, ao descrever o delineamento da política no seu estado:

A secretaria oferta a modalidade de EJA a jovens, adultos e idosos que interromperam sua trajetória educacional ou não tiveram acesso ao ensino fundamental e/ou médio na idade adequada, conforme previsto na legislação. A EJA – ensino fundamental (anos finais) – abrange da fase VI à fase IX, com duração total de dois anos, organizados em quatro semestres. Já o Novo Ensino Médio da EJA é ofertado em regime semestral modular, com atendimento presencial e, em casos específicos (unidades em espaços de privação de liberdade), também semipresencial. Tal estrutura permite a flexibilização do tempo necessário para o cumprimento da carga horária exigida, considerando as etapas da educação básica e respeitando as especificidades do público atendido⁴.

O fato de esses indivíduos, enquanto gestores estaduais, terem participado muito proximamente do processo de implantação da política pública para a EJA permite que recuperem elementos do passado para formatar uma compreensão positiva sobre o processo e o produto alcançado: a oferta para quem não teve oportunidade, com flexibilização do tempo para integralização da carga horária, possibilitando o desenvolvimento dos sujeitos e a elevação de sua autoestima. Contudo, os aspectos mais contraditórios desse processo não podem ser ignorados. Isso remete às discussões sobre o Novo Ensino Médio (NEM) para a EJA, conforme descrito no Quadro 2, a seguir, em que os entrevistados apresentaram mais desafios do que potencialidades.

Quadro 2 – Ano de implantação do NEM-EJA/EM – desafios e potencialidades

Entrevistados e anos de implantação	Desafios	Potencialidades
Entrevistado A – 2024	- Garantir que a equipe da secretaria esteja compondo a equipe nacional do NEM e do EJA/EM. - Garantir construção pautada no coletivo da EJA.	- Alunos protagonistas dos seus projetos. - Inserção dos alunos, pela pedagogia dos projetos, em todos os eventos educacionais do Estado.

⁴ Entrevista de pesquisa concedida pelo entrevistado B a uma das autoras por meio da plataforma Teams em 02 de junho de 2025.

Entrevistado B – 2021	- Necessidade de adotar metodologias e recursos didáticos compatíveis com as características desse público. - Flexibilização da carga horária; - Incorporação dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos. - Adequação dos mecanismos de registro de frequência; - Articulação entre a elevação da escolaridade e a qualificação profissional.	- A modalidade revela-se potencialmente transformadora ao promover o reconhecimento das experiências de vida dos estudantes, possibilitar sua reinserção social e profissional, além de fortalecer a educação como ferramenta de transformação individual e coletiva.
Entrevistado C – 2021	- A matriz implantada recentemente gerou desconforto, principalmente por parte dos professores com visão mais apurada.	- Os diálogos territoriais com os professores da EJA.

Fonte: Autoria própria (2026).

Os entrevistados, nos três estados onde foram realizadas as entrevistas apontam como principais desafios o "diálogo conjunto com a equipe nacional" para a construção da proposta, "uma matriz curricular que não foi bem aceita pelos docentes" (de cima para baixo), além de questões relacionadas à compatibilização entre recursos didáticos e o público. A luta pela participação na proposta imprime o tom das críticas sugeridas por dois informantes.

Esse tema remete à discussão sobre a participação nas políticas de Estado. Convém lembrar que uma autora como Arendt (2006) considera a participação política, antes de tudo, um ato de liberdade. Tanto a política como a ideia da participação na esfera pública surgem na *pólis* grega, o berço da democracia, cristalizando-se a ideia de que a política está ligada ao próprio viver humano.

A apropriação ou tentativa de apropriação de uma instituição pública para interesses privados é coisa de outra ordem. O pensamento sociológico brasileiro reflete criticamente a constituição política do Brasil, referindo-se ao poder de mando, cujas bases se assentam no poder político e econômico de uma classe sobre as outras. Isso ocorre tanto na esfera nacional quanto nas esferas regional e local.

O domínio patrimonial no campo político da administração pública passa a ser o meio de controle social mediante o qual os donos do poder econômico transferem sua influência para controlar não apenas as relações econômicas, mas também as políticas e o campo educacional. Contudo, no caso em estudo, essa transferência do privado para o público gera tensões constantes no campo de discussão sobre as políticas educacionais.

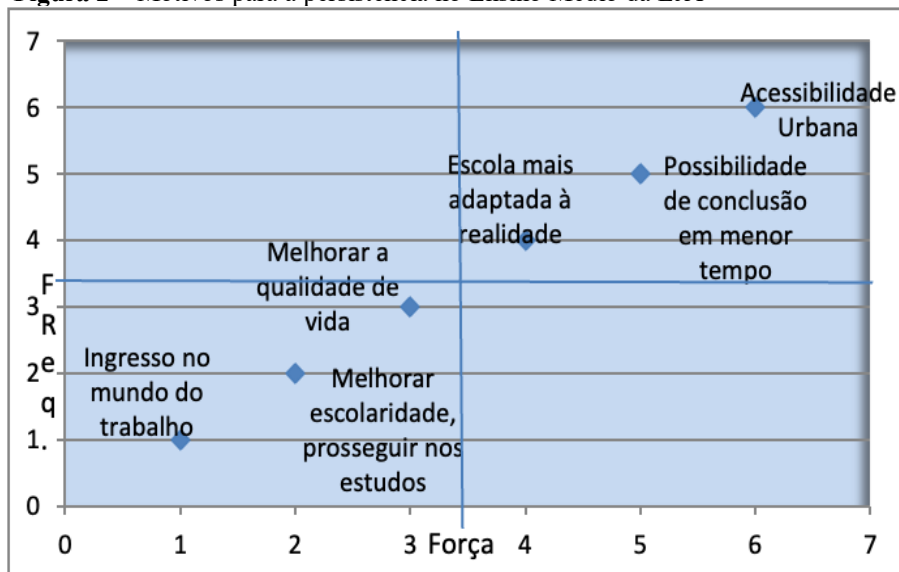
Esses elementos contraditórios que aparecem na fala dos entrevistados – de maneira não tão contundente, é bem verdade – permeiam as discussões sobre a reforma curricular do Novo Ensino Médio no Brasil, que giram em torno dos interesses mercadológicos que marcaram a reforma. Discute-se a limitada participação dos atores sociais, a insuficiência de

infraestrutura e recursos, a ampliação da carga horária a distância com redução do tempo presencial e os itinerários formativos que suprimem conteúdos fundamentais à formação geral, ética e cidadã, a exemplo de sociologia e filosofia.

Essa proposta privilegia uma formação flexível, mais interessada na adaptação do sujeito às exigências do mercado de trabalho e às estruturas produtivas. Em vez de reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e sociais, essa perspectiva os reduz à força de trabalho, que deve ser moldada conforme as demandas do mercado (Fargoni *et al.*, 2024).

No que tange à dimensão do sujeito que busca a EJA no Ensino Médio e persiste na formação, foi questionado aos coordenadores estaduais entrevistados sobre qual percepção tinham acerca desse fenômeno. As respostas, com base no Núcleo Central das Representações Sociais, estão sistematizadas na Figura 2.

Figura 2 – Motivos para a persistência no Ensino Médio da EJA



Fonte: Autoria própria (2026).

Reafirma-se a preponderância do elemento “trabalho” na vida dos sujeitos da EJA, pois este seria o principal fator para a permanência. Nos dias atuais, quando se multiplicam fenômenos desagregadores que impactam os indivíduos – desemprego e má distribuição de renda, por exemplo –, a educação figura como uma possibilidade de inserção social. Contudo, a oferta de uma EJA de nível médio, com formação mais acelerada e diminuição de conteúdos fundantes, pode representar impeditivos a uma formação consistente e que possibilite adquirir conhecimentos para galgar um trabalho digno e uma consequente mobilidade social.

O segundo elemento mais preponderante na avaliação da permanência é justamente a busca por “melhorar a escolaridade e prosseguir nos estudos”. Na educação pública, isso se traduz em um direito e um ideal construído na sociedade, altamente valorizado pelas famílias,

pois representa a possibilidade de ascensão social ou sua manutenção. O dilema brasileiro, no entanto, é um dilema educacional de uma sociedade que se diz democrática e postula a educação (principalmente a fundamental) como veículo para a ascensão e a inclusão social, mas que a estrutura de forma extremamente seletiva, colocando-a como objeto quase inalcançável para a população em geral, especialmente para as populações pobres e negras, das quais fazem parte os atores da EJA, predominantemente. O terceiro elemento destacado é consequente da formação educacional: “melhorar a qualidade de vida”.

O quarto fator apontado como preponderante para a permanência na EJA refere-se à “escola adaptada à realidade social” dos indivíduos. Essa visão coaduna com a fala dos coordenadores, a exemplo do entrevistado C:

Na EJA, cabe uma diversidade imensa. Então, a gente tem alunos que realmente têm a necessidade da sobrevivência, são arrimo de família ou é mãe solo. É um contingente de estudantes com histórias diferenciadas. Não é só uma, são várias histórias. A EJA acaba sendo esse lugar que abarca diversidades, quer seja jovem, quer seja adulto, quer seja idoso. “Que bom que aí se acolhe os jovens. Que bom que eu tenho um lugar para ser acolhido”⁵.

O entrevistado faz referência à “diversidade” e à “necessidade de a escola ser lugar de acolhimento”, citando, inclusive, a fala de um estudante. Os sujeitos da EJA trazem em suas bagagens histórias de vida, sociabilidades e saberes que repercutem no cotidiano da escola e adensam as relações, tornando esta um espaço significativo e múltiplo de sentidos. Por isso eles permanecem nesse lugar, que é também das lutas, das possibilidades, das resistências, onde o coletivo se reinventa, buscando a superação das ausências materiais que permeiam suas existências.

Outros elementos mencionados pelos entrevistados, ainda que com menor recorrência, dizem respeito à possibilidade de concluir os estudos em menos tempo – aspecto que revela a condição social dos sujeitos da EJA, que precisam trabalhar para garantir a própria sobrevivência e sustentar suas famílias. Também foram citadas questões relacionadas ao acesso à escola, especialmente as dificuldades com a mobilidade urbana, que impactam diretamente na permanência e na frequência dos estudantes.

Mais especificamente sobre a formação desses indivíduos, uma questão abordada nas entrevistas diz respeito ao “currículo” e às “práticas da EJA”. As percepções dos entrevistados, que revelam a realidade nos três estados, foram sistematizadas no Quadro 3.

⁵ Entrevista de pesquisa concedida pelo entrevistado C a uma das autoras por meio da plataforma Teams em 12 de dezembro de 2025.

Quadro 3 – O currículo e as práticas atuais da EJA contribuem para processos educativos

Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C
Há uma necessidade imperativa de colocar em prática a nova matriz curricular na EJA.	A matriz curricular assegura uma formação básica sólida, contribui para a inclusão e equidade, ao considerar as especificidades do público da EJA.	Há necessidade de formação e valorização dos docentes da EJA, o que é um desafio. Os territórios têm tido experiências significativas na modalidade.

Fonte: Autoria própria (2026).

O currículo é um poderoso instrumento capaz de materializar as aspirações dos educandos da EJA, em termos de superação de limites, transformação social e busca de novas oportunidades. Para isso, ele precisa ser contextualizado e adaptado às demandas da modalidade, devendo estar integrado às vivências dos estudantes. Conforme Freire (2005), o processo educativo precisa considerar a realidade e o contexto de vida dos estudantes, e, nessa perspectiva, um currículo significativo vinculado às experiências dos sujeitos influi para a permanência escolar; de outro modo, quando descontextualizado, favorece a desistência e a evasão.

As percepções dos entrevistados apresentadas no Quadro 3, ao mesmo tempo que revelam a importância significativa do currículo enquanto instrumento capaz de proporcionar uma formação sólida (Entrevistado A) e garantir uma educação transformadora, indicam os desafios para sua implementação. Tais problemas estão relacionados à formação dos professores e à distância que pode ocorrer entre o currículo formal em seu conjunto de diretrizes formativas e aquele que é realmente praticado na escola.

Sobre as políticas de apoio à EJA, os representantes de cada estado citaram elementos relacionados à infraestrutura, passando por projetos voltados para a busca ativa dos estudantes, para a sua permanência e para a formação de professores. E dois entrevistados citaram a adesão ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, conforme descrito no Quadro 4.

Quadro 4 – Políticas de apoio à EJA no Ensino Médio nos estados.

Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C
- Política de permanência (Pé de Meia/Governo Federal); - Projeto Bora Estudar; - Adesão ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo; - Plataforma de capacitação para os ciclos iniciais e finais.	- Projeto para fomentar a reflexão crítica e o papel transformador da EJA; - Materiais didáticos; - Busca ativa de estudantes.	- Projeto EJA em Movimento; - Livro didático para a EJA; - Expansão da EJA nas prisões; - Comissão permanente de avaliação; - Formação de professores da EJA; - Adesão ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo.

Fonte: Autoria própria (2026).

As políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, nas últimas décadas, evidenciam a persistência de um caráter predominantemente compensatório, com limitada capacidade de induzir mudanças estruturais tanto na ampliação quanto na qualificação da oferta presencial nas redes públicas de ensino. No contexto do terceiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, após a derrota eleitoral da extrema direita, o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA (Brasil, 2024) foi mencionado por alguns estados como um instrumento promissor de fortalecimento da modalidade. Contudo, embora apresente mérito em sua formulação, sua implementação ainda não foi capaz de reverter tendências preocupantes, como a expansão da educação a distância e das estratégias de certificação acelerada, tampouco de promover uma ampliação significativa das matrículas na EJA presencial. Nesse sentido, o Pacto configura-se como uma política federal que, apesar de seu potencial, enfrenta desafios estruturais e institucionais relevantes para sua efetiva materialização.

Os dados analisados evidenciam que a transição na EJA constitui um processo simultaneamente estruturado por desigualdades sociais, regulado por dispositivos institucionais e vivido de forma singular pelos sujeitos. Longe de representar uma simples passagem entre etapas educativas, a transição revela-se como um mecanismo complexo de organização das trajetórias escolares, no qual se entrelaçam exclusão, persistência e possibilidade de transformação.

Conclusão

Os resultados deste estudo demonstram que a transição para o Ensino Médio na EJA não pode ser compreendida como uma simples passagem entre etapas educativas, mas como um processo socialmente produzido, atravessado por desigualdades estruturais e por dispositivos institucionais que regulam os percursos de escolarização dos sujeitos dessa modalidade. Nesse contexto, observa-se que a EJA tem sido frequentemente utilizada pelas redes de ensino como instrumento de rápida certificação e de correção de fluxos escolares, com o objetivo de reduzir as distorções idade-série, o que reforça a estigmatização da modalidade como uma alternativa de menor prestígio que colabora com a precarização dos processos formativos.

Observa-se a imposição de prescrições curriculares padronizadas e o aligeiramento dos tempos escolares, especialmente nas propostas direcionadas à classe trabalhadora, que busca o seu direito à Educação Básica. Esse cenário contribui para a reprodução da subalternidade histórica de jovens e adultos, negando-lhes o acesso ao conhecimento

sistematizado (científicos, tecnológicos e culturais), cuja mediação é responsabilidade social e pedagógica da escola.

A pesquisa realizada com os coordenadores de EJA em três estados brasileiros confirma as diferentes barreiras, ao apontar que a transição se configura como uma dinâmica de “expulsão”, caracterizada por uma série de intercorrências que fazem parte das trajetórias sociais e educativas relacionadas a barreiras situacionais e deposicionais.

Diante desse contexto, torna-se necessário desenvolver estudos e proposições curriculares que acompanhem essa transição. Esse processo evidencia lacunas na Educação Básica que estão além das escolhas dos sujeitos, mas traduzem alternativas para a finalização dos estudos, a aceleração para adentrar o mundo do trabalho, e a expulsão do ensino regular por reprovações sucessivas e resultados de políticas públicas no âmbito da Educação Básica (Vidal; Costa; Costa, 2024).

No que diz respeito às barreiras institucionais, a transição está diretamente relacionada às reformas curriculares, sendo necessário garantir orientação, suporte e acompanhamento aos estudantes, bem como condições pedagógicas e formativas adequadas à equipe gestora, no intuito de reduzir os danos ocasionados pela migração forçada para a EJA. Nessa conjuntura, as trajetórias dos sujeitos são marcadas por múltiplas desigualdades sociais e de classe, que se expressam em reprovações sucessivas, inserção precoce no trabalho, gravidez na adolescência e celeridade nos estudos para a obtenção de certificações exigidas pelo mercado. Também pesam as expectativas de mobilidade social por meio da qualificação profissional, as dificuldades de deslocamento urbano, a violência nos territórios de origem e o desejo de adquirir conhecimentos que permitam uma inserção mais crítica no mundo social.

A análise aqui desenvolvida permite apreender a transição na EJA como um processo complexo, que se configura simultaneamente nas dimensões educativa, institucional e política. Trata-se de um processo educativo, na medida em que envolve percursos formativos marcados por descontinuidades, interrupções e, contraditoriamente, possibilidades de persistência e retomada. É também institucional, pois se estrutura a partir de dispositivos normativos, curriculares e de gestão que organizam e regulam essas trajetórias.

Essa transição assume também um caráter político, ao expressar e reproduzir desigualdades sociais historicamente constituídas, ao mesmo tempo em que pode abrir brechas para sua problematização e enfrentamento. Nesses termos, a transição não constitui apenas um movimento entre modalidades, ela ultrapassa a ideia de mera passagem, constituindo-se como um mecanismo de organização das trajetórias educativas, no qual se

entrecruzam processos de exclusão, estratégias de permanência e possibilidades de transformação.

Por fim, cabe destacar que, a despeito dessas determinações, a EJA mantém um papel fundamental no atendimento a sujeitos da classe trabalhadora, cujas trajetórias escolares são atravessadas por múltiplas formas de negação de direitos. Compreender a transição a partir dessa perspectiva é condição para a formulação de políticas e práticas educativas comprometidas com a efetivação do direito à educação, concebido não como certificação aligeirada, mas como processo de formação humana integral, socialmente referenciada e orientada por um horizonte emancipatório.

Referências

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Trad. Guarany, R. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. (Obra original publicada em 1993).

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Planalto, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 19 out. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2021/rceb001_21.pdf. Acesso em: 19 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 19 set. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 01 set. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Censo Escolar da Educação Básica 2025**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdf?utm_source=chatgpt.com Acesso em: 31 out. 2026

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em: <http://www.reveja.com.br>. Acesso em: 30 jul. 2026.

DAZA-PEREZ, Lidia; LLANES-ORDÓÑEZ Juan; FIGUEIRA-GAZO, Pilar. Exploring the persistence of adults on secondary education courses: occupational status, satisfaction and self-efficacy as key factors. **Journal of New Approaches in Educational Research**, v. 13, n. 6, 2024. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s44322-023-00005-2>. Acesso em: 19 set. 2026

FARGONI, Everton Henrique Eleutério; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; ZACARIAS, Mayna; VICENTE, William Augusto. O “novo” Ensino Médio sob a lógica do mercado. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 1–17, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16485>. Acesso em: 19 set. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p. e17172, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17172>. Acesso em: 01 set. 2026.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **EJA em debate**, n. 2, p. 12-29. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004>. Acesso em: 19 set. 2026.

LEBOURG, Elodia Honse; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Eu não queria estar aqui: juventude, ensino médio e deslocamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 609-627. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/nrSdRQhXpLpWGtQDpGLwnfP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2026.

MARGARIDA MACHADO, Maria. A Educação de Jovens e Adultos na formação de trabalhadores: entre reformas, lutas e participação social. **Revista Trabalho Necessário**, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/69618>. Acesso em: 19 set. 2026.

MALLOWS, David; COSTA, Graça dos Santos. Transition and persistence of young people in secondary education for young people and adults: evidence from Bahia, Brazil. **International Journal of Lifelong Education**, p. 1-22, 2026.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo Central das Representações Sociais** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. (Obra original publicada em 1996).

SILVA, Fernanda Aparecida Rodrigues; SOARES, Leôncio; LEAL, Anna Carolina de Paiva. Provimento da Educação de Jovens e Adultos sob o olhar de coordenadores municipais em

Minas Gerais. **Perspectiva**, v. 42, n. 2, p. 1–17, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/94540>. Acesso em: 01 set. 2026.

VIDAL, Zirani Neta; COSTA, Graça dos Santos; COSTA, Patrícia Lessa Santos. Transição do ensino fundamental para o ensino médio da EJA: desafios curriculares. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 75, p. 136-154., jul./set. 2024. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/19898/14240>. Acesso em: 19 set. 2026.

Sobre os autores

Graça dos Santos Costa. Doutora em Educação pela Universitat de Barcelona (UB), professora Titular do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa /CNPq Educação em Direitos Humanos e Interculturalidade – GREDHI da UNEB.

Contribuição de autoria: conceitualização; análise formal; produção de dados da pesquisa; redação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9613908733657465>

Jaqueline Ventura. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenadora e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFF. Líder dos Grupos de Pesquisa: Trabalho e Educação – Neddate e EJA Trabalhadores.

Contribuição de autoria: conceitualização; análise formal; produção de dados da pesquisa; redação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8217768981005318>

Patrícia Lessa Santos Costa. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora dos Mestrados Profissionais em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) e em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC) do Departamento de Educação I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Contribuição de autoria: conceitualização; análise formal; produção de dados da pesquisa; redação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4801862422650145>

David Mallows. Doutor pela University College London (UCL) e professor do UCL Institute of Education, Reino Unido. Desenvolve pesquisas nas áreas de educação de jovens e adultos, alfabetização, aprendizagem ao longo da vida e políticas educacionais. Contribuição de autoria: conceitualização; análise formal; produção de dados da pesquisa; redação.

Currículo: <https://profiles.ucl.ac.uk/48065-david-mallows>

Como referenciar

DOS SANTOS COSTA, Graça; VENTURA, Jaqueline; COSTA, Patrícia Lessa Santos; MALLOWS, David. Transição para o ensino médio na EJA: desigualdades, políticas públicas e trajetórias educacionais. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 22, n. 53, exxxx, 2026. DOI: xxxx.