ISSN: 2358-8829

QUANDO PERTENCER SE TORNA IMPOSSÍVEL: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE PERMANÊNCIA, PERTENCIMENTO E EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM JOÃO PESSOA

Ana Heloisa Castro de Sá Paiva [1]

INTRODUÇÃO

A educação ocupa papel central na promoção da cidadania e na ampliação das oportunidades sociais. Entretanto, a história da escolarização brasileira foi marcada por profundas desigualdades de acesso e permanência, atingindo especialmente parcelas da população trabalhadora que tiveram seus estudos interrompidos por condições econômicas adversas, ingresso precoce no mercado de trabalho e responsabilidades familiares, como assinala Saviani (2013).

Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos constitui importante política de garantia do direito à educação ao possibilitar o retorno à escola de sujeitos que não concluíram a educação básica em idade regular. Para Arroyo (2017), os estudantes da EJA carregam trajetórias marcadas por exclusões históricas, interrupções escolares e experiências de trabalho precoce, o que exige compreender essa modalidade para além de interpretações individualizantes.

Embora a ampliação da matrícula represente avanço relevante, a permanência escolar segue como um dos principais desafios da EJA. Di Pierro (2010) observa que as políticas voltadas ao setor concentraram esforços no acesso, nem sempre acompanhados por estratégias consistentes de continuidade e conclusão. Nessa discussão, ganha centralidade o conceito de pertencimento escolar, entendido não apenas como presença física, mas como reconhecimento, vínculo e percepção de legitimidade no espaço educativo.

Bourdieu e Passeron (2014) demonstram que a escola pode reproduzir desigualdades simbólicas ao valorizar determinados capitais culturais e desconsiderar outros. Em perspectiva complementar, Paulo Freire (1996) defende que não há

[1] Graduada em Direito pelo UNI-RN, Licenciada em Pedagogia pela UFPB, Psicóloga pela Uninassau, mestre, doutora e pós-doutorado em Educação pela UFPB, prof.anaheloisa@gmail.com.

aprendizagem significativa sem diálogo, respeito à experiência dos educandos e reconhecimento de sua dignidade.

Essa problemática se intensifica no turno noturno, realidade frequente na EJA brasileira, composto majoritariamente por estudantes trabalhadores submetidos a múltiplas exigências cotidianas. À luz do Materialismo Histórico-Dialético, Marx (2011) permite compreender que trajetórias escolares não podem ser analisadas separadamente das condições materiais de existência.

Foi nesse horizonte que se desenvolveram vivências acadêmicas em escolas da rede municipal de João Pessoa, nas quais se observou redução significativa do número de estudantes ao longo do ano letivo, além de relatos sobre dificuldades para conciliar trabalho e estudo, insegurança diante dos conteúdos e sentimento de incapacidade.

Diante desse cenário, o presente artigo parte do seguinte problema de pesquisa: como fatores vivenciados no cotidiano de turmas de EJA da rede municipal de João Pessoa interferem na permanência escolar e no sentimento de pertencimento dos estudantes?

Como objetivo geral, busca-se analisar, a partir de relato de experiência em turmas de EJA da rede municipal de João Pessoa, de que modo fatores presentes no cotidiano escolar influenciam a permanência discente e o sentimento de pertencimento dos estudantes.

MATERIAIS E MÉTODO

Este estudo caracteriza-se como relato de experiência, de abordagem qualitativa, natureza descritiva e interpretação crítica, construído a partir de vivências acadêmicas desenvolvidas durante estágio pós-doutoral em escolas da rede municipal de João Pessoa.

A escolha desse percurso metodológico decorreu da compreensão de que fenômenos educacionais complexos, como a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, nem sempre podem ser explicados apenas por indicadores quantitativos, exigindo aproximação com o cotidiano institucional e com os sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, o relato de experiência possibilita transformar observações e reflexões oriundas do campo em conhecimento sistematizado e socialmente relevante (Mussi; Flores; Almeida, 2021).

ISSN: 2358-8829

Como referencial analítico, adotaram-se contribuições do Materialismo Histórico-Dialético, por compreender que os fenômenos escolares são historicamente produzidos nas relações sociais concretas. Desta feita, a evasão não foi interpretada como simples decisão individual, mas como processo atravessado por condições materiais de existência, desigualdades acumuladas, jornadas extensas de trabalho, dificuldades de acesso aos bens educacionais e limites reais para conciliar estudo e sobrevivência cotidiana, conforme contribuições de Marx (2011) e Saviani (2013).

O campo empírico envolveu duas escolas municipais de João Pessoa com oferta de turmas de EJA no turno noturno durante o ano letivo de 2024, sendo acompanhada uma turma em cada unidade. As informações foram produzidas por meio de observação direta não participante, registros em diário de campo, consulta aos dados institucionais de matrícula no início e no encerramento do ano letivo e contato informal com quatro estudantes que haviam interrompido a frequência escolar.

Para análise, o material foi organizado em três eixos centrais: condições socioeconômicas de permanência, dificuldades pedagógicas no processo de aprendizagem e pertencimento escolar e autoimagem discente. Foram resguardados o anonimato dos participantes e a não identificação das instituições observadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar a permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos exige reconhecer que a escolarização não ocorre em um vazio social. Marx (2011) demonstra que a vida social se organiza a partir das condições materiais de existência, enquanto Saviani (2013) sustenta que a educação expressa as contradições históricas da sociedade. Dessa forma, a permanência escolar de jovens e adultos não pode ser reduzida a esforço individual, pois depende de fatores concretos como trabalho, renda, tempo disponível e condições de sobrevivência.

Bourdieu e Passeron (2014) mostram que a escola tende a converter desigualdades sociais em desigualdades escolares aparentemente legítimas, ao valorizar determinados repertórios culturais e desconsiderar outros. Em diálogo com essa leitura, Miguel Arroyo (2017) afirma que os sujeitos da EJA retornam à escola marcados por trajetórias interrompidas, trabalho precoce e negação histórica de direitos. Pesquisas recentes reforçam esse quadro: Cabral, Loeblein e Santos (2025) identificaram que o trabalho

ISSN: 2358-8829

aparece simultaneamente como motivo de evasão e como incentivo ao retorno escolar, evidenciando a tensão permanente entre sobrevivência e escolarização.

Esse processo não é apenas estrutural, mas também subjetivamente vivido. Sawaia (2009) argumenta que a desigualdade produz sofrimento ético-político, marcado por humilhação, invisibilidade e desvalorização. Na mesma direção, Bourdieu (1998) demonstra que formas de dominação simbólica tendem a ser interiorizadas, fazendo com que os próprios sujeitos naturalizem posições de inferioridade.

Para Freire (1996), a prática educativa precisa reconhecer o estudante como sujeito de saber e de história, pois não há aprendizagem significativa em contextos que silenciam sua experiência. Em convergência, Arroyo (2017) defende que os estudantes da EJA não podem ser vistos como alunos em falta, mas como sujeitos portadores de experiências densas e frequentemente deslegitimadas pela cultura escolar.

Ao mesmo tempo, a permanência depende de mediações pedagógicas e do fortalecimento do vínculo escolar. Di Pierro (2010) observa que as políticas de EJA avançaram mais no acesso do que na continuidade e conclusão. Costa (2025) mostra que acolhimento institucional, apoio pedagógico e relações positivas influenciam diretamente a permanência discente.

No caso da EJA noturna, essa problemática torna-se ainda mais intensa, pois muitos estudantes são trabalhadores submetidos a jornadas extensas e múltiplas responsabilidades, como destaca Arroyo (2017). Nesse cenário, a psicologia existencial oferece importante contribuição. Frankl (2008) afirma que o ser humano suporta dificuldades quando encontra sentido no que vive, enquanto Yalom (1980) discute os efeitos do vazio e da desesperança.

Desse conjunto teórico erige uma compreensão ampliada do fenômeno investigado: a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos não decorre, em regra, de simples desinteresse individual, mas da articulação entre desigualdades materiais, fragilidades pedagógicas e processos subjetivos de desvalorização que enfraquecem o sentimento de pertencimento.

Permanecer na escola, para muitos estudantes, significa enfrentar diariamente limites econômicos, históricos e emocionais que ultrapassam os muros institucionais. É justamente por este motivo que compreender a permanência exige reconhecer que o abandono frequentemente começa antes da saída formal, no momento em que o sujeito deixa de se perceber capaz, reconhecido e legitimamente parte daquele espaço educativo.

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência que fundamenta este estudo foi desenvolvida em duas escolas da rede municipal de João Pessoa, ambas com oferta de turmas de Educação de Jovens e Adultos no turno noturno durante o ano letivo de 2024. O acompanhamento concentrou-se em uma turma de cada unidade escolar, escolhidas em razão do acesso institucional possibilitado no período do estágio pós-doutoral. O contexto observado era composto majoritariamente por estudantes trabalhadores, pessoas com trajetórias escolares interrompidas e sujeitos que buscavam retomar os estudos em meio às exigências da vida adulta.

Desde os primeiros contatos com o campo, chamou atenção o contraste entre o quantitativo inicial de matriculados e o número de estudantes que permaneceram até o encerramento do ano letivo. Tal movimento confirma que, na EJA, o desafio educacional não se limita ao ingresso, alcançando de forma decisiva a permanência ao longo do percurso escolar, aspecto já destacado por Di Pierro (2010).

Os dados coletados evidenciam essa realidade. Na Turma A, o número de matriculados passou de 25 estudantes em março para 16 em dezembro, representando redução de 36,0%. Na Turma B, o quantitativo inicial de 27 estudantes caiu para 21 ao final do ano, correspondendo à redução de 22,2%. Considerando as duas turmas em conjunto, houve diminuição de 52 para 37 estudantes, o que representa perda global de 28,8%, conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 – Comparativo entre matrícula inicial e quantitativo final de estudantes em turmas de EJA acompanhadas em 2024

Turma	Março/2024	Dezembro/2024	Redução (%)
Turma A	25	16	36,0%
Turma B	27	21	22,2%
Total	52	37	28,8%

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os números indicam que parte significativa dos estudantes ingressa na modalidade, mas encontra dificuldades para sustentar a continuidade dos estudos. Como observa Arroyo (2017), os sujeitos da EJA retornam à escola carregando jornadas de trabalho

extensas, responsabilidades familiares e históricos anteriores de interrupção escolar, fatores que tensionam a permanência cotidiana.

Além disso, a diferença entre as turmas sugere que a evasão não ocorre de maneira homogênea, podendo variar conforme características do grupo, vínculos construídos no ambiente escolar e condições específicas de cada realidade. Sob a perspectiva de Marx (2011), tais dados revelam a contradição entre o direito formal à educação e as condições concretas para exercê-lo.

Entre os fatores mais recorrentes observados durante a experiência, destacou-se a dificuldade de conciliar estudo e trabalho. Nas conversas informais realizadas com estudantes que interromperam a frequência escolar, apareceram com frequência relatos relacionados ao desgaste físico após a jornada laboral, à falta de tempo para atividades escolares e à impossibilidade prática de manter a rotina de estudos no turno noturno. Em muitos casos, o desejo de continuar estudando coexistia com condições objetivas que tornavam essa permanência cada vez mais difícil.

O contexto das turmas acompanhadas evidenciava a presença majoritária de estudantes trabalhadores, muitos deles inseridos em ocupações marcadas por longas jornadas, deslocamentos demorados e baixa previsibilidade de horários. Ao chegarem à escola no período da noite, diversos alunos já demonstravam sinais visíveis de cansaço físico e mental, o que interferia na atenção, na participação em sala e na continuidade da frequência ao longo das semanas.

Essa realidade dialoga com a análise de Arroyo (2017), ao afirmar que os sujeitos da EJA vivem a escolarização sob forte tensão entre estudo, trabalho e responsabilidades familiares. Da mesma forma, Marx (2011) contribui para compreender que o trabalho, em sociedades desiguais, organiza não apenas a produção econômica, mas também o tempo disponível, a energia física e os limites concretos da vida cotidiana.

No contexto observado, isso significava que frequentar a escola à noite não era uma atividade complementar simples, mas um esforço adicional realizado após um dia inteiro de exigências laborais e domésticas. Para alguns estudantes, faltar às aulas em determinados dias parecia menos uma escolha voluntária e mais uma resposta imediata ao esgotamento acumulado. Em outros casos, ausências pontuais transformavam-se gradualmente em afastamento definitivo.

Cabral, Loeblein e Santos (2025) identificaram que o trabalho aparece simultaneamente como principal motivo de evasão e como razão para o retorno à escola,

ISSN: 2358-8829

uma vez que muitos estudantes buscam qualificação para melhorar suas condições de vida. Tal constatação revela uma contradição central da EJA: o trabalho impulsiona o desejo de estudar, mas também pode inviabilizar materialmente a permanência.

Sob essa perspectiva, a evasão escolar não pode ser interpretada apenas como desinteresse individual. Em muitos casos, trata-se do resultado de condições concretas que colocam os estudantes diante de escolhas difíceis entre descansar, trabalhar mais, cuidar da família ou manter a frequência escolar. Permanecer estudando, para esse público, exige esforço muito superior ao simples comparecimento à sala de aula.

Outro aspecto recorrente identificado durante a experiência relacionou-se às dificuldades de aprendizagem e ao sentimento de incapacidade manifestado por estudantes que interromperam a trajetória escolar. Nas conversas informais realizadas ao longo do estudo, alguns relataram não conseguir acompanhar os conteúdos, sentir dificuldade para compreender explicações em sala e perceber que, com o passar do tempo, a rotina escolar se tornava cada vez mais distante de suas possibilidades concretas.

Em parte dos relatos, a dificuldade não aparecia apenas como problema pontual de conteúdo, mas como percepção mais ampla de inadequação ao espaço escolar. Expressões como “não consigo aprender”, “estou muito atrasado” ou “isso não é para mim” revelavam que o obstáculo pedagógico vinha acompanhado de uma autoimagem fragilizada. Nesse contexto, a dificuldade de aprender deixava de ser entendida como situação superável e passava a ser interpretada pelo próprio estudante como incapacidade pessoal.

Essa realidade pode ser compreendida à luz de Bourdieu e Passeron (2014), ao demonstrarem que a escola tende a transformar desigualdades sociais e culturais em aparentes diferenças individuais de mérito ou competência. Assim, estudantes que tiveram trajetórias escolares interrompidas, pouco acesso prévio aos bens culturais escolarizados ou longos períodos afastados da sala de aula podem interpretar dificuldades objetivas como prova de incapacidade pessoal.

No campo psicológico, Sawaia (2009) contribui ao afirmar que processos de exclusão também produzem sofrimento subjetivo, afetando autoestima, expectativas e sentimento de valor pessoal. Quando o estudante acumula experiências anteriores de fracasso escolar, reprovação ou abandono, novas dificuldades pedagógicas tendem a reativar memórias de insucesso, reforçando a crença de que aprender já não seria possível.

ISSN: 2358-8829

Ao mesmo tempo, Freire (1996) defende que a prática educativa precisa reconhecer os saberes e a história de vida dos educandos, construindo o processo de aprendizagem de forma dialógica e significativa. Quando isso não ocorre, o ensino pode ser percebido como algo distante da realidade do estudante adulto, aumentando sentimentos de estranhamento e desmotivação.

No contexto observado, a dificuldade pedagógica parecia ganhar maior intensidade quando associada ao cansaço cotidiano, ao tempo prolongado fora da escola e à insegurança diante das exigências formais da sala de aula. Em alguns casos, a ausência inicial motivada por dificuldade de acompanhar conteúdos evoluía gradualmente para afastamento definitivo.

Costa (2025) identificou que fatores pedagógicos, acolhimento institucional e estratégias de acompanhamento influenciam diretamente a permanência de estudantes da EJA, indicando que dificuldades de aprendizagem, quando não enfrentadas adequadamente, podem favorecer processos de evasão.

Além das dificuldades materiais e pedagógicas, a experiência evidenciou uma dimensão menos visível, porém decisiva para compreender a permanência escolar: o sentimento de pertencimento ao espaço educativo. Durante as observações realizadas e nas conversas informais com estudantes que interromperam a frequência, tornou-se perceptível que o afastamento da escola nem sempre se explicava apenas pelo trabalho ou pela dificuldade com os conteúdos. Em vários momentos, emergiam falas marcadas pela sensação de não estar no lugar certo, de já não possuir idade para estudar ou de não conseguir acompanhar o ritmo esperado. Nesses casos, a evasão parecia antecedida por um enfraquecimento progressivo do vínculo subjetivo com a escola.

Essa leitura permite compreender que o pertencimento escolar ultrapassa a simples presença física em sala de aula. Permanecer matriculado não significa, necessariamente, sentir-se parte legítima daquele espaço. Baumeister e Leary (1995), a necessidade de pertencimento constitui motivação humana fundamental, estando relacionada ao desejo de estabelecer vínculos estáveis, reconhecimento interpessoal e inserção em grupos socialmente significativos. Quando essa necessidade não é atendida, tendem a surgir retraimento, desengajamento e afastamento progressivo.

No campo educacional, Freire (1996) sustenta que a aprendizagem depende de relações baseadas no diálogo, no respeito e no reconhecimento da experiência dos educandos. Para o autor, ninguém aprende plenamente em ambientes que silenciam sua

voz ou desconsideram sua trajetória. Essa reflexão mostra-se particularmente relevante na EJA, pois seus estudantes retornam à escola trazendo vivências profissionais, familiares e sociais densas, que nem sempre encontram legitimidade no cotidiano escolar.

Outro aspecto observado diz respeito à autoimagem acadêmica fragilizada. Alguns relatos revelavam sentimentos de incapacidade, vergonha diante de erros e comparação negativa com colegas. Expressões como “não consigo aprender”, “sou muito atrasado” ou “isso não é para mim” sugerem que a dificuldade pedagógica vinha acompanhada de baixa crença na própria capacidade de êxito. Nessa direção, Bandura (1997) afirma que as crenças de autoeficácia influenciam diretamente a persistência diante de desafios.

No plano psicológico, Sawaia (2009) contribui ao afirmar que processos de exclusão social produzem sofrimento marcado por humilhação, invisibilidade e desvalorização subjetiva. No contexto investigado, essa leitura ajuda a perceber que alguns estudantes permaneciam fisicamente presentes por certo tempo, mas já emocionalmente afastados, sentindo-se deslocados ou intelectualmente incapazes.

Também merece destaque a dimensão do sentido atribuído ao estudo. Frankl (2008) argumenta que o ser humano tende a suportar dificuldades quando encontra significado no que vive. No caso da EJA noturna, continuar estudando após um dia exaustivo de trabalho exige que o estudante perceba valor concreto nesse esforço.

A análise conjunta das experiências observadas permite compreender que a evasão escolar na EJA dificilmente ocorre de maneira repentina ou motivada por um único fator. Os registros acompanhados ao longo do ano letivo indicaram que o desligamento dos estudantes, em grande parte dos casos, foi antecedido por sinais progressivos de fragilização da permanência, especialmente irregularidade na frequência, aumento do número de faltas e redução da participação cotidiana.

Nas duas turmas analisadas, 15 estudantes deixaram de frequentar a escola até o encerramento de 2024. Entre esses casos, verificou-se que 12 já apresentavam frequência irregular nos dois meses anteriores ao desligamento, 10 acumulavam percentual de faltas superior a 25% no período letivo e 9 haviam reduzido progressivamente a presença nas semanas que antecederam a saída definitiva. Os dados encontram-se sistematizados na Tabela 2.

Tabela 2 – Indicadores de frequência observados entre estudantes que interromperam a trajetória escolar em 2024

Indicador observado antes do desligamento	Número de estudantes	Percentual
Frequência irregular nos dois meses anteriores	12	80,0%
Acúmulo superior a 25% de faltas	10	66,7%
Redução progressiva de presença nas semanas finais	9	60,0%
Desligamento sem sinais prévios identificáveis	3	20,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os resultados sugerem que a evasão escolar, em boa parte das situações observadas, foi antecedida por indícios concretos que poderiam ser acompanhados pela escola como sinais de alerta. Faltas inicialmente esporádicas tornavam-se mais frequentes, a presença em sala passava a ser intermitente e, gradualmente, o vínculo escolar se enfraquecia até o afastamento definitivo. Tal interpretação dialoga com Arroyo (2017) e com Di Pierro (2010), ao indicarem que permanência e conclusão seguem como desafios centrais da modalidade.

Desse modo, compreender a evasão como processo e não como ato isolado desloca o foco da culpabilização individual para a identificação de sinais precoces de afastamento. Tal perspectiva pode contribuir para ações preventivas, como busca ativa, acompanhamento individualizado e estratégias pedagógicas de reaproximação antes do desligamento definitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou, a partir de relato de experiência realizado em duas escolas da rede municipal de João Pessoa, como fatores vivenciados no cotidiano de turmas de Educação de Jovens e Adultos interferem na permanência escolar e no sentimento de pertencimento dos estudantes. Os resultados evidenciaram que a evasão escolar não pode ser compreendida como fenômeno simples ou decorrente exclusivamente de escolhas individuais, mas como processo gradual atravessado por dificuldades materiais, obstáculos pedagógicos e fragilização subjetiva do vínculo com a escola.

A redução significativa do número de estudantes ao longo do ano letivo demonstrou que o principal desafio da EJA não está apenas em garantir matrícula, mas em construir condições concretas para sustentar a continuidade dos estudos. Nesse percurso, destacaram-se a dificuldade de conciliar trabalho e escola, o cansaço

acumulado, a insegurança diante dos conteúdos e a baixa crença na própria capacidade de aprender.

Entretanto, o aspecto mais relevante identificado foi a centralidade do pertencimento escolar. Em muitos casos, a evasão parece começar antes do desligamento formal, quando o estudante deixa de se perceber como parte legítima daquele espaço, perde confiança em si mesmo ou já não encontra sentido em continuar estudando. Os indícios de frequência irregular observados antes da saída reforçam a ideia de que o afastamento pode ser antecipadamente percebido e enfrentado por meio de ações preventivas.

Dito isto, o estudo contribui para deslocar leituras culpabilizadoras do estudante e reafirma a necessidade de políticas e práticas voltadas ao acompanhamento da frequência, acolhimento institucional, mediação pedagógica e fortalecimento do vínculo escolar. Esta interpretação é necessária, porque, para muitos sujeitos da EJA, o problema não está na falta de vontade de aprender, mas no momento em que permanecer se torna difícil porque pertencer já se tornou quase impossível.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; evasão escolar; pertencimento escolar; permanência discente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal da Paraíba, espaço de formação acadêmica, intelectual e humana que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa e a ampliação de horizontes profissionais e pessoais. À minha família, expresso profunda gratidão pela compreensão e pelos sacrifícios compartilhados ao longo dessa trajetória, marcada por três anos de distância física e pela experiência de viver em outro estado em nome de um projeto de realização. A cada estudante que cruzou meu caminho nesse percurso, deixo igualmente meu reconhecimento, pois suas histórias contribuíram para me tornar uma pesquisadora melhor, mais sensível e mais comprometida com a educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BAUMEISTER, Roy F.; LEARY, Mark R. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 117, n. 3, p. 497-529, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CABRAL, Sueli Maria; LOEBLEIN, Daniela Erhart; SANTOS, Luciano Dirceu dos. Staying in, dropping out and returning to youth and adult education: a study at a social college in Vale do Sinos/RS. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 30, e222691, 2025.

COSTA, Adelane de Lima. Evasão e permanência na Educação de Jovens e Adultos: percepções, desafios e possibilidades no contexto escolar amazônico. **Missioneira**, v. 27, n. 7, p. 239-254, 2025.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 1-18, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAWAIA, Bader Burihan (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

YALOM, Irvin D. **Existential psychotherapy**. New York: Basic Books, 1980.