ISSN: 2358-8829

EVASÃO ESCOLAR NA EJA E INTERSECCIONALIDADE: VIVÊNCIAS DA MONITORIA DE BUSCA ATIVA EM ESCOLA ESTADUAL NO MUNICÍPIO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES

Thiago Gabriel Arcanjo dos Santos [1]
Emanuelly Micheline da Silva [2]
Larry Ladislau de Santana [3]
Gilberto Rodrigues da Silva [4]

INTRODUÇÃO

A evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um desafio à efetivação do direito à educação, especialmente por envolver sujeitos cujas trajetórias são atravessadas por desigualdades sociais e educacionais. Embora a modalidade represente uma possibilidade de reparação do direito à escolarização, sua garantia não elimina as dificuldades de permanência enfrentadas por estudantes que precisam conciliar os estudos com o trabalho, as responsabilidades familiares e outras demandas cotidianas (Arroyo, 2017; Strelhow, 2012). Compreender esse fenômeno exige superar explicações individualizantes, considerando como marcadores sociais de gênero, raça/cor, classe social, território e faixa etária, se articulam na produção de diferentes condições de escolarização (Collins; Bilge, 2020). Nessa perspectiva, Ratusniak (2024) contribui para problematizar a evasão a partir dos processos de expulsão escolar, evidenciando a necessidade de considerar as condições sociais e institucionais que podem favorecer ou dificultar a permanência.

Em Pernambuco, o Programa Monitoria PE, instituído pela Lei Estadual n° 14.445/2021, e a Busca Ativa Escolar, estabelecida pelo Decreto Estadual n° 56.372/2024, constituem iniciativas de identificação e acompanhamento de estudantes com frequência irregular ou afastados da escola (Pernambuco, 2021; 2024). Embora relevantes, essas estratégias apresentam limites diante das desigualdades que não se resolvem apenas com o contato e o incentivo ao retorno dos estudantes. Assim, investigar os perfis e as motivações

[1] Mestrando do Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos - PPGDH da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, thiago.gabriel@ufpe.br;
[2] Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, emanuellymicheline68@gmail.com;
[3] Graduando do Curso de Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, larryladislau1@gmail.com;
[4] Mestre em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, gilberto.silva@ufrpe.br;

ISSN: 2358-8829

associados ao afastamento escolar contribui para compreender as barreiras à permanência e refletir sobre políticas educacionais mais sensíveis às condições concretas dos sujeitos da EJA.

Diante disso, o presente estudo tem como objetivo caracterizar o perfil dos estudantes da EJA que evadiram de uma escola estadual em Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, no ano de 2025, analisando as motivações associadas à interrupção de suas trajetórias sob uma perspectiva interseccional. Trata-se de uma pesquisa descritiva, desenvolvida como estudo de caso, com uma abordagem quanti-qualitativa e procedimentos documentais. Os dados foram obtidos por meio da análise dos Termos de Compromisso e Responsabilidade de estudantes não frequentes, vinculados às ações de Busca Ativa Escolar, e organizados no Microsoft Excel mediante estatística descritiva. A análise considerou informações sobre o gênero, faixa etária, cor/raça, ocupação e motivações declaradas para o afastamento, preservando o anonimato dos sujeitos.

Os resultados identificaram dez registros de evasão, dos quais 70% correspondiam a mulheres, com predominância de estudantes entre 18 e 28 anos. A necessidade de trabalhar foi apontada em sete casos (70%), enquanto as responsabilidades familiares apareceram em três (30%). A análise também evidenciou desafios na interpretação dos registros de cor/raça, exigindo cautela quanto às possibilidades de compreensão das desigualdades raciais. Em diálogo com a perspectiva interseccional, esses achados reforçam que as dificuldades de permanência assumem formas distintas e se relacionam às condições materiais e sociais vivenciadas pelos estudantes.

A discussão foi realizada articulando a trajetória histórica da EJA, os processos de evasão e expulsão escolar, as desigualdades interseccionais e os limites das políticas de permanência, com destaque para a Busca Ativa Escolar, o Programa Monitoria PE e o Pé-de-Meia. Conclui-se que o enfrentamento da evasão requer ações que ultrapassem a identificação dos estudantes evadidos, contemplando medidas institucionais e políticas públicas capazes de responder às suas necessidades concretas. Reconhecer os sujeitos da EJA para além das ausências significa compreender seus esforços para conciliar escolarização e sobrevivência e assegurar condições efetivas para que possam permanecer na escola e exercer seu direito à educação.

METODOLOGIA

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa pressupõe o confronto entre dados, informações coletadas e conhecimentos teóricos acumulados. Nessa perspectiva, este estudo

ISSN: 2358-8829

articula a análise de registros institucionais à discussão teórica sobre evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando caracterizar os estudantes que interromperam suas trajetórias escolares e os fatores associados a esse processo.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de caráter descritivo, com abordagem quanti-qualitativa e procedimentos documentais. A abordagem mista combina as dimensões qualitativa e quantitativa, permitindo articular a organização dos dados e a identificação dos padrões à interpretação dos fenômenos investigados (Creswell, 2010; Tréz, 2012). O caráter descritivo possibilita caracterizar determinada população e estabelecer relações entre as variáveis observadas (Gil, 2002).

A produção dos dados ocorreu por meio da análise documental dos Termos de Compromisso dos estudantes não frequentes, referentes ao ano letivo de 2025, vinculados às ações de Busca Ativa do Programa Monitoria PE em uma escola estadual localizada no município de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. O acesso a esses registros foi autorizado previamente pela gestão escolar, mediante carta de anuência. Os documentos forneceram informações sobre a idade, gênero, cor/raça e ocupação, incluindo a relação com o trabalho e os estudos. A análise buscou identificar fatores recorrentes entre os estudantes, considerando a articulação dos marcadores sociais com as condições associadas à interrupção da trajetória escolar.

Os dados foram organizados e tabulados no Microsoft Excel, por meio de procedimentos de estatística descritiva, e posteriormente analisados à luz da literatura sobre evasão escolar, EJA e interseccionalidade. Essa articulação possibilitou relacionar as características identificadas na instituição às discussões mais amplas sobre desigualdades educacionais, considerando as particularidades do contexto investigado. Utilizou-se, ainda, ferramenta de Inteligência Artificial como apoio à revisão textual e gramatical do trabalho. Quanto aos aspectos éticos, os registros foram tratados de forma anonimizada, sem divulgação de informações que permitissem identificar a instituição ou os estudantes, a fim de preservar seu sigilo e privacidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

01. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA TRAJETÓRIA ESCOLAR

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil está relacionada à própria história da educação brasileira, marcada por desigualdades no acesso à escolarização.

ISSN: 2358-8829

Desde o período colonial, as práticas educativas estiveram associadas à catequização, à aculturação dos povos indígenas e à formação dos filhos dos colonizadores, sem constituir um direito universal. Mesmo com a previsão da instrução primária gratuita na Constituição de 1824, o acesso à educação permaneceu restrito, e a escolarização de pessoas não alfabetizadas foi frequentemente atravessadas por concepções assistencialistas e estigmatizantes, que atribuíam o analfabetismo à incapacidade dos sujeitos, desconsiderando as desigualdades sociais e a ausência de oportunidades educacionais (Strelhow, 2012).

Ao longo do século XX, diferentes campanhas e programas buscaram enfrentar o analfabetismo, mas nem sempre consideraram as experiências e as condições de vida dos educandos. Nesse contexto, as contribuições de Paulo Freire representaram uma mudança importante ao defender uma educação vinculada à realidade dos sujeitos, ao diálogo e à formação crítica. Entretanto, iniciativas orientadas por essa perspectiva foram interrompidas durante a ditadura militar, período em que o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) assumiu centralidade nas políticas de alfabetização, com uma proposta predominantemente técnica. Esse percurso evidencia as disputas em torno das finalidades da EJA e do reconhecimento de seus estudantes como sujeitos de direitos (Galvão et al., 2004; Strelhow, 2012).

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) representou um marco ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/1996) reconheceu a EJA como modalidade da educação, enquanto a Resolução CNE/CEB n° 1/2000 estabeleceu suas Diretrizes Curriculares Nacionais. Apesar desses avanços legais, o reconhecimento formal da modalidade não eliminou as desigualdades e violências que continuam atravessando as trajetórias de seus estudantes (Santos, 2025; Nascimento; Souza; Santos, 2025).

Como discute Arroyo (2017), os sujeitos da EJA não podem ser compreendidos apenas pela escolarização que lhes faltou, mas também por suas experiências de trabalho, responsabilidades familiares e condições sociais, que delimitam suas possibilidades de acesso e permanência. Assim, a retomada dos estudos ocorre em meio a necessidades concretas e materiais da vida cotidiana, nem sempre consideradas pela organização institucional e pelas políticas educacionais. Compreender a trajetória histórica da EJA exige, portanto, reconhecer que a interrupção dos estudos está relacionada a processos mais amplos de desigualdade e negação de direitos. Embora a modalidade possibilite a retomada da escolarização, sua efetivação depende de condições que assegurem não apenas o ingresso, mas também a permanência dos estudantes.

ISSN: 2358-8829

02. EVASÃO E ABANDONO ESCOLAR: CONCEITOS, CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

A compreensão da evasão escolar exige distinguir esse fenômeno de outras formas de afastamento da escola. No âmbito do Estado de Pernambuco, o Decreto n° 56.372/2024 estabelece que a evasão ocorre quando o estudante se afasta da unidade educacional durante o ano letivo, sem solicitar transferência, e não retorna no ano seguinte. O abandono, por sua vez, caracteriza-se pela interrupção da frequência durante o ano letivo, seguida do retorno no período posterior (Pernambuco, 2024). Essa distinção permite reconhecer diferentes situações na trajetória escolar, evitando tratá-las como fenômenos equivalentes.

Para além das definições institucionais, a evasão precisa ser compreendida como um processo atravessado pelas condições sociais e escolares vivenciadas pelos estudantes. Ratusniak (2024) problematiza esse fenômeno ao discutir os processos de expulsão escolar, evidenciando que o afastamento não pode ser dissociado das circunstâncias que dificultam a permanência. Atribuí-lo exclusivamente à falta de interesse ou à vontade individual significa desconsiderar os fatores institucionais e sociais envolvidos, individualizando e culpabilizando o sujeito por uma questão complexa.

A evasão é, portanto, multicausal, podendo estar relacionada às condições econômicas, às exigências do trabalho, às responsabilidades familiares e às violências escolares. Costa, Pereira e Pires (2023), ao analisarem os dados da PNAD Contínua, identificam a necessidade de trabalhar como um dos principais motivos associados à saída da escola. Essa realidade é particularmente relevante na EJA, modalidade frequentada por sujeitos que, muitas vezes, precisam conciliar os estudos com trabalhos precarizados, responsabilidades familiares e necessidades de sobrevivência. Nesse contexto, a permanência não depende apenas da existência de vagas ou da disposição individual, mas também de condições materiais e institucionais que assegurem esse direito (Ratusniak; Silva, 2022).

O afastamento escolar também pode repercutir na dimensão subjetiva dos estudantes, considerando que os sujeitos da EJA são, por vezes, percebidos por meio de estigmas que os associam ao atraso, à dificuldade ou à desmotivação (Santos, 2025). Essas percepções podem se somar a sentimentos de frustração, incapacidade e não pertencimento, especialmente entre aqueles que vivenciaram experiências anteriores de fracasso ou interrupção escolar. Dessa forma, o distanciamento da escola pode fragilizar os vínculos com o espaço escolar e com a própria identidade de estudante, dificultando a retomada dos estudos.

ISSN: 2358-8829

Quando a trajetória é novamente interrompida na EJA, podem ser restringidas as expectativas dos estudantes em relação ao futuro e suas possibilidades de participação social. A evasão, portanto, não representa apenas a interrupção da frequência, mas também expressa a permanência de assimetrias sociais e educacionais que dificultam a efetivação do direito à educação. Diante disso, torna-se necessário compreender como gênero, raça, idade e condição socioeconômica se articulam na produção de diferentes experiências de escolarização.

03. INTERSECCIONALIDADE E ASSIMETRIAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS NA EJA

A interseccionalidade constitui uma lente analítica para compreender como os sistemas de poder influenciam as oportunidades educacionais e as condições de permanência, considerando a articulação entre diferentes marcadores sociais (Collins; Bilge, 2020). Raça, gênero, classe socioeconômica e geração não atuam isoladamente, mas se articulam na produção de diferentes condições de existência e escolarização. Como destaca Arroyo (2017), os estudantes da EJA são trabalhadores cujas experiências são marcadas pela luta pela sobrevivência e pela negação histórica de direitos. Ao caracterizá-los como “passageiros da noite”, o autor evidencia trajetórias de sujeitos que conciliam os estudos com as exigências do trabalho e outras responsabilidades, frequentemente em condições precárias e com restrições de tempo e recursos.

Essas condições também precisam ser compreendidas em sua relação com as práticas institucionais, uma vez que Charlot (2002) ao discutir a violência “da” escola, permite problematizar as formas simbólicas e institucionais de violência produzidas pelos próprios atores escolares. Quando as práticas e dinâmicas escolares desconsideram as condições de vida dos educandos, os vínculos dos mesmos com a instituição podem ser fragilizados e dificultar a continuidade dos estudos. Nessa direção, Ratusniak (2024) evidencia os processos de expulsão produzidos no cotidiano educacional, deslocando a atenção da ‘decisão individual’ de abandonar a escola para as condições sociais e institucionais que podem tornar a permanência inviável.

Dessa forma, é fundamental reconhecer a dimensão interseccional das desigualdades e das violências para evitar a culpabilização dos estudantes e compreender a evasão como fenômeno relacionado tanto às condições sociais quanto às práticas institucionais (Ratusniak; Silva, 2022), reforçando a necessidade de políticas públicas e estratégias que considerem a diversidade das trajetórias da EJA. Iniciativas como a Busca Ativa Escolar e o Programa Pé-de-Meia podem contribuir para esse enfrentamento, mas sua efetividade depende da

ISSN: 2358-8829

articulação com as necessidades concretas dos estudantes e com medidas capazes de enfrentar as desigualdades que atravessam suas experiências escolares (Costa; Pereira; Pires, 2023).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Evasão escolar na EJA: o perfil dos alunos evadidos na escola estadual em Pernambuco

A análise dos Termos de Compromisso e Responsabilidade referentes ao ano letivo de 2025 identificou dez registros de estudantes evadidos da Educação de Jovens e Adultos na escola estadual investigada. No que diz respeito à caracterização geral das turmas da EJA, a instituição contabilizou 44 matrículas na modalidade, sendo 19 no módulo I e 25 no módulo III. Desse total, 29 eram mulheres (65,9%) e 15 homens (34,1%). Entre os dez registros de evasão, 7 correspondiam a mulheres (70%) e 3 a homens (30%).

A predominância feminina entre os registros precisa ser compreendida considerando que as mulheres também constituem a maioria das matrículas na escola investigada. Essa configuração, observada na pesquisa, dialoga com os dados nacionais sobre a composição de matrículas na EJA (Brasil, 2025). Entretanto, a questão de gênero exige uma reflexão que antecede o ingresso nessa modalidade, uma vez que o perfil dos estudantes evadidos na educação básica é composto majoritariamente por homens (Brasil, 2025). Nesse cenário, enquanto parte das mulheres chegam à EJA e enfrentam dificuldades para dar continuidade aos estudos, alguns homens interrompem a sua trajetória ainda na educação básica regular e sequer ingressam nessa modalidade. Por isso, a menor presença masculina não deve ser confundida automaticamente com maior permanência escolar dos homens.

Em relação à faixa etária, a distribuição dos estudantes evadidos revelou que 50% (5) tinham entre 18 e 28 anos, 30% (3) situavam-se na faixa de 29 a 39 anos e 20% (2) possuíam entre 40 e 50 anos. Esse perfil evidencia que a interrupção da trajetória escolar na EJA não é um fenômeno homogêneo ou restrito à juventude recém-saída do ensino regular, mas alcança sujeitos em momentos distintos do ciclo vital adulto. Como acentua Arroyo (2017), os sujeitos da EJA trazem consigo trajetórias sociais, profissionais e vida densas, de modo que a escolarização tardia precisa ser analisada a partir das contradições e exigências concretas do momento vital em que se encontram.

Quanto às motivações declaradas para a interrupção dos estudos, a necessidade de trabalhar emergiu como a principal razão em 70% dos casos (7 estudantes), enquanto as responsabilidades familiares corresponderam a 30% (3 estudantes). Esses achados confirmam

ISSN: 2358-8829

levantamentos em âmbito nacional, como os dados da PNAD Contínua analisados por Costa, Pereira e Pires (2023), que apontam o conflito entre o tempo destinado ao trabalho e o tempo necessário para o estudo como o grande gargalo da permanência escolar na juventude e na idade adulta. Na EJA, a frequência às aulas concorrem diretamente com o cansaço extremo e com jornadas duplas de trabalho ou de cuidados, exigindo condições materiais de subsistência que muitas vezes não estão asseguradas.

2. Desigualdade, interseccionalidade e evasão

A análise da evasão escolar a partir da interseccionalidade permite compreender que as desigualdades não se manifestam isoladamente, mas se articulam e produzem diferentes condições de acesso e permanência na escola. Conforme Collins e Bilge (2020), marcadores como raça, gênero, classe social e geração organizam experiências distintas de desigualdade. Na EJA, essas assimetrias se expressam nas exigências do trabalho e nas responsabilidades domésticas e familiares, frequentemente associadas à instabilidade econômica. Essa realidade dialoga com Crenshaw (2002), ao evidenciar a sobreposição dos eixos de desigualdade, e com Arroyo (2017), que caracteriza os sujeitos da modalidade como passageiros da noite, marcados pelo trabalho e pela luta cotidiana pelo direito à educação.

Essa compreensão também permite problematizar a ideia de evasão como uma decisão exclusivamente individual. Ratusniak (2024) e Ratusniak e Silva (2022) contribuem para essa discussão ao apontarem que o afastamento pode representar o desfecho de processos de expulsão escolar, construídos por práticas institucionais que fragilizam o vínculo dos estudantes com a escola. Assim, as dificuldades de permanência não podem ser dissociadas das condições sociais dos sujeitos, nem das respostas oferecidas pelas instituições educacionais.

Essa sobreposição de assimetrias ganha contornos especialmente provocativos quando se examina o perfil racial registrado na pesquisa, onde a prevalência de pessoas brancas entre os evadidos revelam um reflexo da falta de letramento racial dos próprios estudantes sobre suas identidades. Imersos em uma sociedade historicamente marcada pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial (Bento, 2022), sujeitos pardos enfrentam dilemas subjetivos e resistências cotidianas para se reconhecerem e se autodeclararem como pertencentes à população negra. A ausência de clareza e consciência crítica sobre o próprio pertencimento racial faz com que muitos educandos se distanciem da negritude, buscando refúgio em categorias racialmente embranquecidas no momento da autodeclaração.

ISSN: 2358-8829

Essa fragilidade na autodeclaração racial dos estudantes é diretamente alimentada e perpetuada pela ausência de um trabalho pedagógico sistemático sobre as relações étnico-raciais no cotidiano das salas de aula, mesmo que existam legislações específicas que tornam obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2003; 2008). Quando os componentes curriculares e as práticas de ensino na EJA silenciam o letramento racial, a história da população negra, a valorização das identidades e a reflexão crítica sobre o racismo estrutural, a escola deixa de cumprir o seu papel enquanto espaço de emancipação, construção de cidadania e de pertencimento. Sem momentos intencionais de debate e orientação pedagógica ao longo das aulas, os educandos permanecem desprovidos do capital cultural necessário para compreenderem suas trajetórias e afirmarem com orgulho seu pertencimento racial. Esse silenciamento pedagógico contribui para invisibilizar a cor da exclusão educacional e esconde a forma como o racismo opera de maneira sutil e constante como um vetor de desmotivação e afastamento escolar.

Além das desigualdades identificadas, a análise interseccional permite refletir sobre os limites e as contribuições das políticas voltadas à garantia do direito à educação. Em Pernambuco, a Busca Ativa Escolar e o Programa Monitoria PE representam mecanismos institucionais relevantes para identificar situações de infrequência, estabelecer contato com os estudantes e buscar a reconstrução dos vínculos escolares (Pernambuco, 2021; 2024; Silva; Silva, 2024). Entretanto, localizar e contatar o estudante afastado não significa, necessariamente, superar as condições que motivaram sua saída. A necessidade de geração de renda, as jornadas de trabalho e as responsabilidades familiares permanecem como obstáculos concretos à continuidade dos estudos, demonstrando que a Busca Ativa Escolar, embora importante, possui limites quando não está articulada a outras políticas de proteção social e permanência.

Essa discussão também alcança o Programa Pé-de-Meia, instituído pela Lei n° 14.818/2024, que prevê incentivo financeiro-educacional para estudantes do ensino médio público. Embora represente uma iniciativa de enfrentamento às desigualdades socioeconômicas, seus critérios de elegibilidade para a EJA delimitam o alcance do benefício a determinadas faixas etárias, evidenciando a necessidade de políticas que assegurem o direito à educação a todos os sujeitos, independentemente da idade.

Além das políticas públicas, as micropolíticas assumem relevância no enfrentamento da evasão, pois correspondem às práticas cotidianas e decisões institucionais construídas pelos atores educacionais, capazes de tornar a escola mais acolhedora e sensível às condições de vida dos estudantes (Botler; Nascimento, 2025). Na EJA, ações como a escuta, o diálogo

sobre as dificuldades de frequência, a flexibilização de procedimentos, a presença da gestão do turno noturno e o fortalecimento do sentimento de pertencimento podem evitar que a escola se constitua como um não-lugar (Martinez; Pacífico, 2022; Santos, 2025). Assim, enfrentar a evasão exige transformar as relações e práticas institucionais, criando condições efetivas para a permanência e a conclusão das trajetórias escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa revelam apenas uma parte das trajetórias que atravessam a Educação de Jovens e Adultos. Por trás de cada registro de afastamento, existem sujeitos que carregam histórias, responsabilidades e sonhos, mas que precisam conciliar o desejo de estudar com as exigências do trabalho, o sustento da família e as urgências da vida cotidiana. Para muitos, chegar à escola significa enfrentar o cansaço de um dia de trabalho precarizado, reorganizar o tempo e abrir mão de momentos de descanso. Ainda assim, persistem, porque a escolarização representa também a possibilidade de construir outros caminhos. Quando essas trajetórias são interrompidas, portanto, não se pode ignorar tudo aquilo que esses sujeitos enfrentam para permanecer estudando, nem atribuir exclusivamente a eles a responsabilidade pelo afastamento.

Reconhecer essas histórias exige compreender que a força de vontade, embora importante, não substitui as condições necessárias à garantia do direito à educação. Os estudantes da EJA não precisam provar sua determinação suportando continuamente condições que dificultam sua permanência, pelo contrário, precisam encontrar uma escola e políticas públicas que reconheçam suas realidades e tornem possível a continuidade dos estudos. Nesse sentido, esperamos que esse trabalho contribua para que esses sujeitos sejam vistos para além das ausências, das dificuldades e da escolarização interrompida, sendo reconhecidos em sua dignidade, seus saberes e suas possibilidades. Afinal, garantir o direito à educação não significa apenas permitir que retornem à escola, mas assegurar que possam permanecer nela sem que estudar se torne mais uma luta travada contra as próprias condições de sobrevivência.

Palavras-chave: Evasão escolar; Educação de Jovens e Adultos; Interseccionalidade; Busca Ativa Escolar.

REFERÊNCIAS

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

ISSN: 2358-8829

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 152 p.

BOTLER, Alice Miriam Happ; NASCIMENTO, José Almir do. (MICRO) POLÍTICAS EM ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO: A PRODUÇÃO DE MARGINALIDADES. **Educação & Sociedade**, v. 46, p. e285920, 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 Set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir a obrigatoriedade da temática no currículo oficial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2000/rceb001_00.pdf. Acesso em: 15 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.818/2024, de 16 de janeiro de 2024**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Brasília, DF. Presidência da República, 17 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14818.htm. Acesso em: 23 fev. 2026

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica (2025): notas estatísticas**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 26 fev. 2026

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, n8, jul/dez 2002, p. 432 – 443.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Silva. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

COSTA, M. M.; PEREIRA, A. S.; PIRES, R. V.. Motivos de abandono escolar no Brasil: análise de dados da PNAD contínua de 2019. **Revista Boletim de Conjuntura**, vol. 15, n. 43, p. 104 – 120, 2023.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

ISSN: 2358-8829

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Método Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 3ª ed. São Paulo: Artmed, 2010.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al. **História da alfabetização de adultos no Brasil. A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 27-58, 2004.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINEZ, Terezinha Garcia Cazuza; PACÍFICO, Marsiel. SERIA A ESCOLA UM NÃO-LUGAR?. **Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais (2238-3565)**, v. 11, n. 1, p. 36-50, 2022.

PERNAMBUCO. **Lei n° 17.445, de 13 de outubro de 2021**. Dispõe sobre o Programa Monitoria PE. Recife: Diário Oficial do Estado de Pernambuco, 14 out. 2021. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=58282&tipo=. Acesso em: 20 fev. 2026.

PERNAMBUCO. **Decreto n° 56.372, de 11 de abril de 2024**. Institui, no âmbito do Estado de Pernambuco, a Busca Ativa Escolar. Recife: Diário Oficial do Estado de Pernambuco, 12 abr. 2024. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=77095. Acesso em: 20 fev. 2026.

RATUSNIAK, C. Gênero, raça, evasão e expulsão escolar: por que os alunos e as alunas deixam de frequentar a escola?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290109, 2024.

RATUSNIAK, C.; SILVA, C. C. A expulsão escondida na evasão escolar: gênero, raça e fracasso escolar. Revista Educação, **Cultura e Sociedade**, vol. 12, n. 1, p. 13 – 22, 2022.

SANTOS, Thiago Gabriel Arcanjo dos. **Ação gestora diante das violências institucionais na Educação de Jovens e Adultos**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2025.

NASCIMENTO, Isabelle Loureiro Pereira.; SOUZA, Lívia Beatriz Fidelix de; SANTOS, Thiago Gabriel Arcanjo dos. **As violências escolares e suas influências na evasão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Psicologia) - Centro Universitário dos Guararapes (UNIFG), Jaboatão dos Guararapes, 2025.

SILVA, P. P.; SILVA, J. B. S. Abandono escolar na rede educacional de Pernambuco: políticas em desenvolvimento. **Revista Internacional em Políticas, Currículos, Práticas e Gestão da Educação**, vol.1, n. 7, p. 44 – 56, 2024.

STRELHOW, T. H. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012.

TRÉZ, T. A. Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um continuum entre a abordagem qualitativa e quantitativa. **Revista Atos de Pesquisa em Educação** — PPGE/ME, v.7, n.4, p. 1132-1157, dez. 2012.