DIVERSIDADE NA ESCOLA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS PARA O RECONHECIMENTO, A INCLUSÃO E A PERMANÊNCIA.

DIVERSITY IN SCHOOL AND ADULT EDUCATION: CHALLENGES FOR RECOGNITION, INCLUSION, AND RETENTION.

Luana Karla Fernandes Félix[1]
Orientadora: Rozineide Iraci Pereira da Silva[2]

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) reúne sujeitos com idades, identidades, experiências de trabalho, pertencimentos étnico-raciais, condições socioeconômicas, repertórios culturais e necessidades educacionais distintas. Este artigo teve como objetivo analisar como a produção científica recente compreende a diversidade na escola no âmbito da EJA, identificando desafios e possibilidades para o reconhecimento das diferenças, a inclusão e a permanência dos estudantes. Realizou-se revisão bibliográfica qualitativa, com buscas em SciELO, Portal de Periódicos CAPES e portais de revistas científicas, abrangendo artigos publicados entre 2021 e 2025. Foram selecionados quinze estudos diretamente relacionados às políticas públicas, à juvenilização, ao envelhecimento, à deficiência, à surdez, à diversidade cultural, à educação antirracista, às tecnologias digitais, às práticas pedagógicas e à formação docente. Os resultados evidenciaram que a heterogeneidade constitui elemento estruturante da modalidade, mas ainda é frequentemente tratada por currículos padronizados e práticas herdadas do ensino regular. Verificou-se que a efetivação do direito à educação depende de propostas curriculares flexíveis, formação específica de professores, acessibilidade, diálogo intergeracional, valorização dos saberes de vida e articulação entre escola, trabalho, cultura e território. Concluiu-se que reconhecer a diversidade na EJA não significa apenas acolher diferentes perfis no mesmo espaço, mas reorganizar tempos, conteúdos, linguagens, avaliações e relações pedagógicas para assegurar participação, aprendizagem e permanência com dignidade.

Palavras-chave: Equidade educacional; Interculturalidade; Trajetórias escolares; Formação docente; Justiça social.

ABSTRACT: Youth and Adult Education (EJA) brings together students with different ages, identities, work experiences, ethnic-racial backgrounds, socioeconomic conditions, cultural repertoires, and educational needs. This article aimed to analyze how recent scientific literature understands diversity at school within EJA, identifying challenges and possibilities for recognizing differences, inclusion, and student retention. A qualitative bibliographic review was conducted through searches in SciELO, the CAPES Journal Portal, and scientific journal websites, covering articles published between 2021 and 2025. Fifteen studies directly related to public policies, youth participation, ageing, disability, deaf education, cultural diversity, anti-racist education, digital technologies, pedagogical practices, and teacher education were selected. The results showed that heterogeneity is a structural feature of this educational modality, although it is still frequently addressed through standardized curricula and practices inherited from regular schooling. The effectiveness of the right to education depends on flexible curricular proposals, specific teacher education, accessibility, intergenerational dialogue, appreciation of life knowledge, and articulation between school, work, culture, and territory. It was concluded that recognizing diversity in EJA does not merely mean receiving different student profiles in the same space, but reorganizing time,

[1] Discente, mestranda em Ciências da Educação pela Christian Business School. E-mail: luanakarlamd@gmail.com.
[2] Ph.D. Doutora em Ciências da Educação, Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Psicopedagoga, Pedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Professora do Ensino Superior e professora orientadora da Christian Business School-CBS. E-mail: rozineide.pereira1975@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6863-7874.

content, languages, assessment, and pedagogical relationships to ensure participation, learning, and retention with dignity.

Keywords: Educational equity; Interculturality; School trajectories; Teacher education; Social justice.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos constitui uma modalidade da educação básica marcada pela presença de estudantes que tiveram o direito à escolarização interrompido, negado ou adiado por condições sociais, econômicas, territoriais e familiares. Seu público não pode ser compreendido como um grupo uniforme, pois reúne jovens, adultos e pessoas idosas, trabalhadores, desempregados, mulheres responsáveis pelo cuidado familiar, pessoas negras, indígenas, quilombolas, migrantes e sujeitos com deficiência. Essa composição transforma a diversidade em característica constitutiva da EJA e exige que a escola reconheça trajetórias distintas sem convertê-las em déficit ou incapacidade individual (Silva; Soares, 2021; Jacques; Laffin, 2025).

A diversidade escolar envolve diferenças de idade, geração, gênero, raça, etnia, cultura, língua, território, religião, condição socioeconômica e funcionalidade. Na EJA, essas dimensões se cruzam com experiências de exclusão educacional, trabalho precoce, pobreza, preconceito e repetência, produzindo necessidades que ultrapassam a simples reposição de conteúdos. A igualdade de oportunidades, portanto, não se realiza pela oferta de um currículo idêntico para todos, mas pela construção de condições pedagógicas diferenciadas capazes de garantir acesso ao conhecimento comum, participação e reconhecimento social (Silva, 2022; Ribeiro; Pinheiro, 2024).

O crescimento da presença de adolescentes e jovens na EJA, frequentemente denominado juvenilização, acrescentou novas tensões ao cotidiano escolar. Estudantes mais jovens convivem com adultos e idosos que apresentam ritmos, motivações e experiências distintas, o que pode favorecer trocas intergeracionais, mas também gerar conflitos quando a organização escolar não desenvolve estratégias de mediação. A diversidade etária precisa ser convertida em possibilidade formativa, e não em justificativa para separar públicos, reduzir expectativas ou reproduzir rótulos associados ao fracasso escolar (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021; Pereira; Di Pierro, 2024).

A presença de sujeitos com deficiência e de estudantes surdos amplia o desafio de assegurar acessibilidade curricular, comunicacional e atitudinal. A matrícula, isoladamente, não garante inclusão quando persistem barreiras linguísticas, materiais inadequados,

ausência de recursos de tecnologia assistiva e formação insuficiente dos docentes. Na EJA, essas barreiras se somam às desigualdades acumuladas durante a vida e podem produzir novas interrupções, razão pela qual a inclusão deve articular políticas educacionais, práticas acessíveis e acompanhamento das condições concretas de permanência (Miron; Schardosim, 2024; Silva; Souza; Santos, 2024).

A diversidade cultural e étnico-racial também demanda mudanças no currículo e nas práticas de leitura do mundo. A valorização de narrativas indígenas, negras e periféricas contribui para enfrentar o silenciamento de identidades e para ampliar a participação dos estudantes na produção de conhecimentos. Quando os saberes trazidos pelos educandos são tratados como ponto de partida para a problematização da realidade, a EJA se aproxima de uma educação dialógica e emancipatória, capaz de relacionar experiência, ciência, cultura e cidadania (Morais *et al.*, 2023; Guedes; Souza, 2025).

Além das desigualdades históricas, as transformações digitais criaram novas possibilidades e novas formas de exclusão. Dispositivos móveis podem conectar os conteúdos escolares aos territórios, ao trabalho e às práticas comunicacionais dos estudantes, mas o acesso desigual à internet, a baixa qualidade dos equipamentos e as diferentes experiências de letramento digital limitam seu potencial. O uso pedagógico da tecnologia deve ser orientado pela inclusão, pela acessibilidade e pela produção crítica, evitando que atividades remotas transfiram ao educando responsabilidades que deveriam ser compartilhadas pela instituição (Santos; Abranches, 2023; Ribeiro; Pinheiro, 2024).

A relevância deste estudo decorre da necessidade de sistematizar contribuições científicas recentes sobre a diversidade na EJA e de relacioná-las às decisões pedagógicas da escola. A literatura demonstra avanços no reconhecimento jurídico e conceitual da modalidade, porém também evidencia a permanência de currículos pouco flexíveis, formação docente insuficiente e políticas descontínuas. Compreender esses limites possibilita propor ações coerentes com as especificidades dos estudantes e reforçar a EJA como direito, e não como oferta compensatória ou de menor prestígio (Musial; Araújo, 2022; Casagrande; Pereira, 2025).

Diante desse contexto, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: de que modo a literatura científica recente aborda a diversidade na escola no âmbito da Educação de Jovens e Adultos e quais condições são apontadas para promover reconhecimento, inclusão e permanência? O objetivo geral foi analisar a produção científica publicada entre

2021 e 2025 sobre a diversidade na EJA, identificando desafios e possibilidades relacionados às políticas, ao currículo, às práticas pedagógicas e à formação docente.

2 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter descritivo-analítico. A escolha desse procedimento permitiu reunir resultados de pesquisas recentes e comparar diferentes dimensões da diversidade presentes na EJA. As buscas foram realizadas entre 9 de junho e 14 de julho de 2026 nas bases SciELO e Portal de Periódicos CAPES, complementadas pela consulta aos portais oficiais das revistas responsáveis pela publicação dos textos selecionados.

Foram empregados, de forma isolada e combinada, os descritores “Educação de Jovens e Adultos”, “diversidade”, “inclusão escolar”, “juvenilização”, “pessoas idosas”, “deficiência”, “educação de surdos”, “educação antirracista”, “tecnologias digitais”, “práticas pedagógicas” e “formação docente”. As combinações utilizaram os operadores booleanos *AND* e *OR*, com o propósito de localizar estudos que tratassem tanto da heterogeneidade geral do público quanto de grupos e necessidades específicas presentes nas escolas de EJA.

Como critérios de inclusão, foram considerados artigos científicos publicados entre 2021 e 2025, disponíveis em texto completo, escritos em português e relacionados diretamente à EJA escolarizada no contexto brasileiro. Foram priorizados estudos que abordassem direitos educacionais, trajetórias dos estudantes, diferenças geracionais, étnico-raciais, culturais, linguísticas, de gênero ou de deficiência, além de currículo, tecnologia e formação docente. Foram excluídos livros, capítulos, trabalhos de eventos, teses, dissertações, duplicidades e publicações sem relação direta com o problema investigado.

A seleção ocorreu em três etapas: leitura dos títulos, exame dos resumos e leitura integral dos textos potencialmente elegíveis. Ao final, foram escolhidos quinze artigos, distribuídos entre os anos de 2021 e 2025. Para cada publicação, registraram-se autoria, ano, objetivo, abordagem metodológica, eixo de diversidade e principais contribuições. Os dados foram organizados em uma matriz de síntese e submetidos à análise temática, da qual emergiram quatro eixos: EJA como direito e espaço heterogêneo; diversidade geracional, cultural e funcional; currículo, práticas e tecnologias; formação docente, inclusão e permanência.

A análise buscou identificar convergências, tensões e lacunas entre os estudos, sem realizar avaliação estatística dos resultados. Por se tratar de pesquisa baseada em documentos públicos, não houve participação direta de seres humanos nem coleta de dados pessoais. O rigor foi assegurado pela utilização de *links* oficiais, conferência dos dados bibliográficos e verificação da correspondência entre todas as obras citadas no texto e a lista final de referências.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A EJA COMO DIREITO E ESPAÇO ESCOLAR HETEROGÊNEO

A EJA deve ser compreendida como parte do direito à educação ao longo da vida e como resposta pública às desigualdades que impediram muitos sujeitos de concluir a educação básica. A oferta municipal analisada em diferentes contextos mineiros demonstra que a garantia desse direito depende de decisão política, financiamento, continuidade institucional e capacidade de organizar propostas adequadas às condições de vida e trabalho dos estudantes. Quando a modalidade é tratada como ação temporária ou residual, sua existência fica vulnerável a mudanças administrativas e ao fechamento de turmas (Silva; Soares, 2021; Musial; Araújo, 2022).

O reconhecimento da EJA como direito implica superar a ideia de atraso individual. As interrupções escolares são produzidas por relações sociais desiguais, pela inserção precoce no trabalho, pela falta de escolas, por responsabilidades familiares e por processos discriminatórios. A escola que recebe esses estudantes precisa reconhecer que o retorno aos estudos expressa projetos de vida e busca por outros direitos, como trabalho digno, participação social, mobilidade, identidade e acesso à cultura, e não apenas a obtenção de certificado (Ribeiro; Pinheiro, 2024; Jacques; Laffin, 2025).

A heterogeneidade da EJA não representa um problema a ser eliminado, mas um dado pedagógico que deve orientar o planejamento. As experiências acumuladas pelos estudantes constituem repertórios para a aprendizagem, embora não substituam o acesso sistemático aos conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos. A valorização dos saberes cotidianos precisa ocorrer em diálogo com novos conceitos, permitindo que o educando compreenda criticamente sua realidade e amplie sua capacidade de intervenção social (Morais *et al.*, 2023; Trentin, 2022).

A escola de EJA também precisa enfrentar formas simbólicas de desvalorização. Expressões que apresentam seus estudantes como incapazes, atrasados ou desinteressados alimentam expectativas reduzidas e práticas simplificadas. O reconhecimento das diversidades exige uma postura institucional baseada na dignidade, na escuta e na participação, criando espaços para que os estudantes expressem suas necessidades e contribuam para decisões sobre tempos, projetos, avaliação e convivência escolar (Jacques; Laffin, 2025; Morais *et al.*, 2023).

3.2 DIVERSIDADES GERACIONAL, CULTURAL, ÉTNICO-RACIAL E FUNCIONAL

A juvenilização modificou a composição de muitas turmas ao reunir estudantes com diferenças expressivas de idade e experiência. Parte dos jovens chega à modalidade após repetências, defasagem idade-série, conflitos escolares ou necessidade de conciliar estudo e trabalho. A simples transferência para a EJA não resolve essas questões e pode reproduzir exclusões quando a proposta pedagógica não considera culturas juvenis, sociabilidades, expectativas profissionais e formas contemporâneas de participação (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021; Trentin, 2022).

A convivência entre jovens, adultos e idosos pode gerar disputas por regras, ritmos e modos de comunicação, mas também oferece possibilidades de aprendizagem intergeracional. Estudantes mais velhos trazem memórias de trabalho, família e participação comunitária, enquanto os mais jovens podem contribuir com repertórios digitais e culturais distintos. Cabe à escola mediar essas diferenças por meio de projetos colaborativos, evitando hierarquizar gerações ou associar disciplina, capacidade e interesse exclusivamente à idade (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021; Pereira; Di Pierro, 2024).

O envelhecimento populacional amplia a demanda por oportunidades educativas para pessoas idosas. O retorno à escola pode estar relacionado à alfabetização, à autonomia em atividades cotidianas, ao acesso a serviços, à convivência social e à realização de desejos adiados. Propostas direcionadas a esse público precisam respeitar ritmos de aprendizagem, condições de saúde e experiências acumuladas, sem infantilização ou redução curricular, pois a educação na velhice se vincula à cidadania e à participação cultural (Pereira; Di Pierro, 2024; Grossi; Fonseca, 2023).

As experiências de mulheres idosas em práticas de numeramento revelam que a aprendizagem é atravessada por relações de gênero e por conhecimentos construídos na

administração da casa, no consumo e no cuidado. Atividades contextualizadas podem reconhecer esses saberes e, ao mesmo tempo, problematizar as posições sociais que historicamente limitaram o acesso das mulheres à escolarização. A diversidade de gênero na EJA requer atenção às jornadas de trabalho, à maternidade, ao cuidado de familiares e às situações de violência que influenciam frequência e permanência (Grossi; Fonseca, 2023; Ribeiro; Pinheiro, 2024).

A dimensão étnico-racial exige que o currículo confronte o racismo e valorize histórias e produções culturais historicamente marginalizadas. A literatura indígena, quando trabalhada de forma crítica e não folclorizada, amplia o repertório dos estudantes, questiona estereótipos e favorece uma educação antirracista. Na EJA, esse movimento é especialmente relevante porque muitos educandos pertencem a grupos que tiveram seus conhecimentos deslegitimados pela escola e podem reconstruir vínculos com a aprendizagem ao se perceberem representados (Guedes; Souza, 2025; Jacques; Laffin, 2025).

A inclusão de pessoas com deficiência requer compreender a diferença sem reduzi-la a uma condição individual. Barreiras arquitetônicas, comunicacionais, curriculares e atitudinais são produzidas pela própria organização escolar e podem ser removidas por planejamento acessível, flexibilização de estratégias, recursos de apoio e colaboração entre profissionais. Na EJA, a deficiência se articula a outros marcadores, como pobreza, idade e baixa escolarização, aumentando a necessidade de políticas intersetoriais e acompanhamento contínuo (Silva, 2022; Miron; Schardosim, 2024).

Para estudantes surdos, a diversidade linguística ocupa lugar central. O acesso à Libras, a presença de profissionais qualificados, a oferta do português escrito como segunda língua e o reconhecimento das identidades surdas são condições para uma educação efetivamente bilíngue. A escassez de estudos e de formações específicas sobre surdez na EJA revela que a modalidade ainda é pouco considerada nas políticas de educação especial, o que pode comprometer participação, aprendizagem e permanência (Silva; Souza; Santos, 2024; Ribeiro; Pinheiro, 2024).

3.3 CURRÍCULO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS

A organização curricular da EJA precisa articular conhecimentos escolares, experiências sociais e problemas contemporâneos. A mera condensação do currículo do ensino regular produz conteúdos acelerados, pouco significativos e desconectados das

necessidades dos estudantes. Uma proposta adequada deve selecionar conceitos essenciais, promover integração entre áreas e possibilitar diferentes percursos de aprendizagem, preservando a qualidade acadêmica e o direito ao conhecimento historicamente produzido (Trentin, 2022; Morais *et al.*, 2023).

Práticas pedagógicas observadas em salas de EJA ainda podem reproduzir rotinas tradicionais, com centralidade na cópia, fragmentação disciplinar e pouca participação dos estudantes. Essa permanência está relacionada à cultura escolar e à ausência de formação específica, não devendo ser atribuída apenas à iniciativa individual do professor. Mudanças sustentáveis exigem planejamento coletivo, materiais adequados, tempo de estudo e acompanhamento pedagógico voltado às especificidades da modalidade (Trentin, 2022; Casagrande; Pereira, 2025).

A dialogicidade constitui princípio relevante para lidar com a diversidade. O diálogo não se reduz à conversa informal, mas envolve problematizar experiências, confrontar interpretações e construir conhecimentos em uma relação pedagógica respeitosa. Temas vinculados ao trabalho, à saúde, à cultura, ao território, aos direitos e às tecnologias podem mobilizar diferentes repertórios e favorecer a participação, desde que sejam articulados aos objetivos curriculares e não substituam a sistematização conceitual (Morais *et al.*, 2023; Guedes; Souza, 2025).

As tecnologias digitais móveis podem ampliar os territórios de aprendizagem ao conectar escola, trabalho, comunidade e redes de informação. Fotografias, mapas, mensagens, vídeos, aplicativos e produções colaborativas possibilitam registrar experiências e desenvolver letramentos diversos. Seu uso precisa ser planejado a partir das condições reais de acesso e das finalidades educativas, valorizando a autoria dos estudantes e evitando a simples substituição do quadro por telas ou o envio de tarefas descontextualizadas (Santos; Abranches, 2023; Morais *et al.*, 2023).

A desigualdade digital afeta de maneira intensa a EJA porque parte dos estudantes utiliza aparelhos compartilhados, pacotes limitados de dados ou conexões instáveis. Pessoas idosas e sujeitos com deficiência podem demandar recursos de acessibilidade e apoio mais contínuo. A instituição deve oferecer infraestrutura, orientação e alternativas presenciais, de modo que a tecnologia amplie oportunidades em vez de selecionar quem possui melhores condições materiais e maior familiaridade com os dispositivos (Santos; Abranches, 2023; Pereira; Di Pierro, 2024).

A educação antirracista e intercultural depende de materiais que apresentem sujeitos negros, indígenas e periféricos como produtores de conhecimento. Textos literários, relatos orais, documentos, músicas e produções locais podem ser trabalhados de forma interdisciplinar, relacionando memória, território e direitos. A representatividade precisa vir acompanhada de análise crítica das desigualdades e da participação dos estudantes, evitando abordagens comemorativas isoladas ou estereotipadas (Guedes; Souza, 2025; Jacques; Laffin, 2025).

A acessibilidade curricular deve ser incorporada desde o planejamento, com linguagens variadas, organização visual clara, recursos de áudio, Libras, legendas, materiais ampliados e possibilidades diferenciadas de participação. Quando adaptações são feitas apenas após o surgimento de dificuldades, o estudante permanece dependente de soluções improvisadas. O desenho de práticas inclusivas beneficia toda a turma e favorece a construção de uma escola que reconhece diferenças sem criar percursos segregados (Silva, 2022; Silva; Souza; Santos, 2024).

3.4 FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E PERMANÊNCIA

A formação de professores é um dos principais desafios para a consolidação de uma EJA sensível à diversidade. Análises de cursos de licenciatura demonstram que a modalidade ocupa lugar reduzido ou inexistente em muitas matrizes curriculares, aparecendo em componentes optativos ou menções pontuais. Essa fragilidade dificulta o estudo de políticas, sujeitos, currículos e metodologias específicas e contribui para que professores iniciem a atuação reproduzindo referências construídas para crianças e adolescentes do ensino regular (Casagrande; Pereira, 2025; Trentin, 2022).

A formação inicial precisa abordar as relações entre educação, trabalho, desigualdade, raça, gênero, geração, deficiência e território. Também deve proporcionar aproximação com escolas e movimentos de EJA por meio de estágios, projetos de extensão e pesquisa. A experiência prática, quando articulada a fundamentos teóricos, permite compreender os estudantes como sujeitos de direitos e construir intervenções que não infantilizem adultos nem reduzam o ensino a atividades simplificadas (Casagrande; Pereira, 2025; Morais *et al.*, 2023).

A educação inclusiva exige formação continuada sobre acessibilidade, planejamento colaborativo, avaliação e recursos específicos. No caso da surdez, é necessário conhecer os fundamentos da educação bilíngue, as funções dos profissionais envolvidos e as

estratégias de ensino do português escrito. Para outras deficiências, a escola precisa articular atendimento educacional especializado, equipe pedagógica e docentes da turma, preservando a centralidade do estudante nas decisões (Miron; Schardosim, 2024; Silva; Souza; Santos, 2024).

A permanência depende de fatores pedagógicos e de condições externas à escola. Horários de trabalho, transporte, cuidado de crianças e familiares, insegurança alimentar, saúde e violência interferem na frequência. Políticas de permanência precisam envolver acolhimento, flexibilidade responsável, busca ativa, alimentação, transporte, apoio social e diálogo com os estudantes. A escola não resolve sozinha todas as desigualdades, mas pode evitar que regras rígidas transformem dificuldades temporárias em abandono definitivo (Ribeiro; Pinheiro, 2024; Silva; Soares, 2021).

A gestão escolar tem responsabilidade na construção de uma cultura inclusiva. Cabe à equipe organizar tempos de planejamento, acompanhar frequência, promover formação, estabelecer parcerias e garantir que o projeto político-pedagógico explicite compromissos com a EJA. Sem apoio institucional, práticas inovadoras ficam isoladas e vulneráveis. A diversidade deve orientar a proposta global da escola, incluindo currículo, avaliação, convivência, acessibilidade e participação comunitária (Miron; Schardosim, 2024; Jacques; Laffin, 2025).

A articulação entre reconhecimento, inclusão e permanência permite avaliar a qualidade da modalidade. Reconhecer significa considerar identidades e trajetórias; incluir implica remover barreiras e oferecer condições de participação; permanecer envolve sustentar vínculos e aprendizagem até a conclusão. Essas dimensões são inseparáveis, pois a matrícula sem reconhecimento produz invisibilidade, e a permanência sem aprendizagem mantém desigualdades. A escola de EJA precisa transformar sua organização para garantir o direito em sua integralidade (Ribeiro; Pinheiro, 2024; Musial; Araújo, 2022).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos quinze artigos revelou que a diversidade aparece como fundamento da identidade da EJA e, simultaneamente, como desafio pouco incorporado à organização escolar. Os estudos convergem ao rejeitar a concepção de um público homogêneo e ao demonstrar que as trajetórias educacionais são atravessadas por desigualdades de geração, raça, gênero, deficiência, língua, território e trabalho. Também indicam que a

permanência depende de respostas institucionais, e não apenas da motivação individual dos estudantes (Jacques; Laffin, 2025; Ribeiro; Pinheiro, 2024).

Quadro 1 - Síntese dos artigos selecionados

Autor/ano	Eixo	Abordagem	Contribuição central
Silva e Soares (2021)	Oferta municipal de EJA	Pesquisa qualitativa em municípios mineiros	A continuidade da modalidade depende de prioridade política, organização local e formação de educadores.
Souza Filho, Cassol e Amorim (2021)	Juvenilização	Estudo sobre escolarização de jovens	A presença juvenil exige mediação intergeracional e propostas conectadas às culturas e trajetórias dos jovens.
Musial e Araújo (2022)	Políticas públicas	Estado do conhecimento	As políticas de EJA são complexas, fragmentadas e marcadas por baixa continuidade institucional.
Trentin (2022)	Práticas pedagógicas	Observação e entrevistas	A sala de aula ainda reproduz práticas do ensino regular e demanda planejamento específico para a diversidade.
Silva (2022)	Deficiência, diferença e diversidade	Análise conceitual e político-educacional	A inclusão requer superação de concepções que individualizam a deficiência e ignoram barreiras sociais.
Morais *et al*. (2023)	Contribuições de Paulo Freire	Revisão narrativa	Diálogo, leitura do mundo e emancipação sustentam práticas significativas com jovens e adultos.
Santos e Abranches (2023)	Tecnologias digitais móveis	Estudo qualitativo	Tecnologias ampliam territórios de aprendizagem, mas exigem acesso, mediação e letramento digital.
Grossi e Fonseca (2023)	Mulheres idosas e numeramento	Análise de interações em atividade escolar	Experiências de gênero, consumo e vida cotidiana participam da apropriação de práticas matemáticas.
Miron e Schardosim (2024)	PROEJA e educação inclusiva	Análise documental	Projetos pedagógicos avançam no discurso inclusivo, mas precisam detalhar estratégias de ensino e acessibilidade.
Silva, Souza e Santos (2024)	Estudantes surdos na EJA	Revisão bibliográfico-analítica	Persistem lacunas de pesquisa, formação docente e políticas linguísticas bilíngues na modalidade.
Pereira e Di Pierro (2024)	Envelhecimento e EJA	Análise de políticas e programas	A escolarização de pessoas idosas demanda reconhecimento, expansão de ofertas e adequação das condições de atendimento.
Ribeiro e Pinheiro (2024)	Inclusão, direitos e desigualdades	Ensaio teórico	A EJA deve ser política estruturante, acessível e articulada a medidas de permanência e justiça social.
Guedes e Souza (2025)	Literatura indígena e educação antirracista	Análise de prática docente	A literatura indígena favorece representatividade, interculturalidade e problematização do racismo.
Casagrande e Pereira (2025)	Formação inicial docente	Análise de projetos de licenciatura	A EJA ocupa espaço reduzido nas licenciaturas, limitando a preparação para atuar com seus sujeitos.
Jacques e Laffin (2025)	Diversidades e direitos dos sujeitos	Estudo teórico	Reconhecer a pluralidade dos estudantes é condição para políticas e práticas orientadas pelos direitos humanos.

Fonte: elaboração própria, com base nos artigos selecionados (2026).

O primeiro eixo evidencia uma contradição entre o reconhecimento legal da EJA e sua posição marginal nas políticas educacionais. A modalidade é reconhecida como direito, mas sua oferta permanece vulnerável a descontinuidades, redução de turmas e projetos de curta duração. Esse cenário dificulta a consolidação de práticas voltadas à diversidade, pois equipes instáveis e recursos limitados favorecem soluções padronizadas. A inclusão depende, portanto, de planejamento sistêmico e financiamento que permitam atender diferentes territórios e perfis de estudantes (Silva; Soares, 2021; Musial; Araújo, 2022).

No eixo geracional, a literatura demonstra que jovens e idosos não devem ser tratados como extremos incompatíveis. A juvenilização revela problemas do ensino regular e demanda estratégias que reconheçam culturas juvenis, enquanto o envelhecimento exige ampliar oportunidades para pessoas que buscam alfabetização, autonomia e convivência. A resposta pedagógica mais consistente é o diálogo intergeracional, com atividades em que experiências distintas possam circular sem que uma geração seja tomada como padrão para as demais (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021; Pereira; Di Pierro, 2024).

As dimensões de gênero e idade aparecem de forma articulada no estudo sobre mulheres idosas e práticas matemáticas. Os conhecimentos mobilizados em situações de compra e leitura de validade demonstram que a aprendizagem se apoia em experiências sociais, mas também que essas experiências foram constituídas em relações desiguais de trabalho e cuidado. A contextualização é produtiva quando reconhece saberes e, ao mesmo tempo, amplia possibilidades de interpretação, evitando restringir mulheres a papéis tradicionalmente atribuídos a elas (Grossi; Fonseca, 2023; Jacques; Laffin, 2025).

Os estudos sobre deficiência e surdez mostram que a inclusão ainda é frequentemente enunciada de modo genérico. Projetos pedagógicos podem afirmar princípios inclusivos sem especificar recursos, estratégias, responsabilidades e formas de acompanhamento. Para estudantes surdos, a barreira linguística torna evidente a necessidade de Libras e de uma proposta bilíngue; para outros estudantes com deficiência, o planejamento deve prever acessibilidade e colaboração. O resultado central é que inclusão precisa ser operacionalizada no currículo e na rotina escolar (Silva, 2022; Miron; Schardosim, 2024; Silva; Souza; Santos, 2024).

A diversidade cultural e étnico-racial aparece como dimensão indispensável para a construção do pertencimento. O trabalho com literatura indígena demonstra que o currículo pode enfrentar invisibilizações e produzir novas leituras sobre a história brasileira. Essa contribuição se relaciona à pedagogia dialógica, na qual os saberes dos estudantes são

reconhecidos e problematizados. O desafio é transformar ações pontuais em compromisso curricular permanente, com materiais diversos, participação dos educandos e formação docente para o enfrentamento do racismo (Guedes; Souza, 2025; Morais *et al.*, 2023).

No campo das práticas pedagógicas, os estudos indicam que a diversidade é limitada quando a EJA recebe apenas uma versão abreviada do ensino regular. A repetição de rotinas, a centralidade na cópia e a avaliação uniforme não respondem às trajetórias e ritmos presentes nas turmas. Ao mesmo tempo, não se defende um currículo empobrecido, mas uma organização que assegure conhecimentos relevantes por meio de diferentes linguagens, situações problematizadoras e oportunidades de aprendizagem, preservando critérios e expectativas de desenvolvimento (Trentin, 2022; Morais *et al.*, 2023).

As tecnologias digitais apresentam potencial para aproximar a escola de práticas sociais contemporâneas e ampliar a autoria dos estudantes. Contudo, a presença do celular não equivale a inclusão digital, pois acesso, conectividade, letramento e acessibilidade variam intensamente. Projetos tecnológicos devem prever apoio, infraestrutura e alternativas, especialmente para pessoas idosas, estudantes com deficiência e trabalhadores com pouco tempo disponível. Sem essas condições, a inovação pode reforçar desigualdades que a modalidade busca superar (Santos; Abranches, 2023; Pereira; Di Pierro, 2024).

A formação docente foi identificada como elemento transversal a todos os eixos. A presença reduzida da EJA nas licenciaturas ajuda a explicar práticas infantilizadas, dificuldades de mediação intergeracional e desconhecimento sobre acessibilidade. A formação continuada é necessária, mas não deve compensar indefinidamente lacunas estruturais da formação inicial. É preciso inserir a modalidade nos currículos de licenciatura, com fundamentos, estágios e contato com os sujeitos e instituições que constroem a EJA (Casagrande; Pereira, 2025; Miron; Schardosim, 2024).

Em síntese, os resultados permitem compreender que diversidade, inclusão e permanência formam um mesmo problema educacional. A escola reconhece a diversidade quando escuta e representa os estudantes; promove inclusão quando remove barreiras e oferece condições diferenciadas; e favorece permanência quando mantém vínculos, aprendizagem e apoio diante de dificuldades concretas. A ausência de qualquer uma dessas dimensões limita o direito à educação e pode transformar a matrícula em experiência de nova exclusão (Ribeiro; Pinheiro, 2024; Jacques; Laffin, 2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou como a produção científica recente aborda a diversidade na escola no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. A revisão demonstrou que a heterogeneidade não é aspecto periférico da modalidade, mas fundamento de sua identidade. Jovens, adultos e idosos chegam à escola com experiências, identidades, condições materiais e necessidades distintas, construídas em trajetórias marcadas tanto por exclusões quanto por conhecimentos e formas de participação social.

Os resultados indicaram que reconhecer a diversidade exige superar a visão compensatória da EJA e consolidá-la como direito ao longo da vida. Isso implica garantir continuidade da oferta, financiamento, horários e serviços de apoio compatíveis com as condições dos estudantes. A permanência não pode ser atribuída exclusivamente ao esforço individual, pois trabalho, transporte, cuidado familiar, saúde, acessibilidade e experiências anteriores com a escola influenciam diretamente a frequência e a aprendizagem.

No campo pedagógico, verificou-se a necessidade de currículos flexíveis e academicamente consistentes, capazes de articular conhecimentos científicos, experiências sociais, cultura, trabalho e território. O diálogo, a interdisciplinaridade, a diversidade de linguagens e a avaliação formativa contribuem para que diferentes sujeitos participem sem que o ensino seja simplificado. Tecnologias digitais podem ampliar oportunidades, desde que acompanhadas de infraestrutura, mediação e alternativas acessíveis.

A inclusão de pessoas com deficiência e de estudantes surdos requer ações concretas, como acessibilidade curricular, recursos adequados, Libras, formação específica e planejamento colaborativo. Da mesma forma, a educação antirracista e intercultural precisa integrar o currículo de modo permanente, valorizando produções negras, indígenas e periféricas e enfrentando preconceitos que historicamente afastaram muitos sujeitos da escola.

A formação docente mostrou-se condição decisiva. As licenciaturas devem assegurar estudo sistemático da EJA e experiências práticas na modalidade, enquanto as redes de ensino precisam promover formação continuada vinculada aos problemas reais das escolas. Gestores, professores e equipes de apoio devem compartilhar responsabilidades pela construção de ambientes acolhedores, exigentes e democráticos.

Conclui-se que uma escola de EJA comprometida com a diversidade reorganiza tempos, conteúdos, relações e formas de participação para assegurar reconhecimento, inclusão, aprendizagem e permanência. Como limite, esta revisão concentrou-se em artigos brasileiros publicados em português entre 2021 e 2025. Pesquisas futuras podem aprofundar experiências de estudantes quilombolas, migrantes, pessoas privadas de liberdade e populações do campo, além de avaliar intervenções pedagógicas e políticas de permanência em diferentes redes de ensino.

REFERÊNCIAS

CASAGRANDE, Jéssica Luana; PEREIRA, Ivelã. **Os “nós” da formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura: qual o lugar ocupado pela EJA? Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 23, e65681, 2025. DOI: 10.23925/1809-3876.2025v23e65681. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65681. Acesso em: 13 jul. 2026.

GROSSI, Flávia Cristina Duarte Pôssas; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. “Da cerveja, cês não quer tirar a validade não?”: mulheres idosas alfabetizandas na EJA apropriando-se de práticas matemáticas hegemônicas. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 390-412, 2023. DOI: 10.23925/1983-3156.2023v25i4p390-412. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/63224. Acesso em: 30 jun. 2026.

GUEDES, Kilma Cristeane Ferreira; SOUZA, Renata Junqueira de. Literatura indígena na educação de jovens e adultos: reflexões sobre prática docente para uma educação antirracista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e286935, 2025. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/pt_BR/article/view/236315. Acesso em: 11 jul. 2026.

JACQUES, Patrícia Barcelos Martins; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reconhecimento das diversidades e dos direitos dos sujeitos da EJA. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 10, n. esp. 1, e025014, 2025. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/plurais/article/view/23002. Acesso em: 14 jul. 2026.

MIRON, Kerén Talita Silva; SCHARDOSIM, Chris Royes. Algumas reflexões sobre os desafios do Proeja na perspectiva da educação inclusiva a partir de um projeto pedagógico de curso. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e54284, 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e54284. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54284. Acesso em: 5 jul. 2026.

MORAIS, Jocasta; OLIVEIRA, Francisco Thiago Chaves de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; SOUZA, Sarlene Gomes de. Contribuições de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos: uma revisão narrativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e40514, 2023. DOI: 10.1590/0102-469840514. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/40514. Acesso em: 24 jun. 2026.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva; ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Políticas públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos: um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e82090, 2022. DOI: 10.1590/0104-4060.82090. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/82090. Acesso em: 15 jun. 2026.

PEREIRA, Marcelo Dante; DI PIERRO, Maria Clara. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no contexto do envelhecimento da população paulistana. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 38, n. 111, p. 75-90, 2024. DOI: 10.1590/s0103-4014.202438111.005. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/article/view/229642. Acesso em: 7 jul. 2026.

RIBEIRO, Eliane; PINHEIRO, Diógenes. Educação de jovens e adultos e o compromisso com a inclusão: entre direitos e desigualdades. Arqueiro, Rio de Janeiro, n. 47, p. 54-69, 2024. DOI: 10.20395/re.2024.47.54-69. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1929. Acesso em: 9 jul. 2026.

SANTOS, Flávia Andréa dos; ABRANCHES, Sérgio Paulino. As tecnologias digitais móveis na EJA: territórios em movimento e a multiterritorialidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, e61597, 2023. DOI: 10.23925/1809-3876.2023v21e61597. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61597. Acesso em: 27 jun. 2026.

SILVA, Camila Caroline de Lima; SOUZA, Shelton Lima de; SANTOS, Luciana Araújo dos. A educação de surdos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos: questões bibliográficas iniciais. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 56-72, 2024. DOI: 10.23925/2318-7115.2024v45i2e64554. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/64554. Acesso em: 3 jul. 2026.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues; SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e227768, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147227768. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/186937. Acesso em: 9 jun. 2026.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. Deficiência, diversidade e diferença: idiossincrasias e divergências conceituais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e36551, 2022. DOI: 10.1590/0102-469836551. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/36551. Acesso em: 21 jun. 2026.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718-737, 2021. DOI: 10.1590/S0104-40362021002902293. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/4b8tWfCRNXmBxCt8CzC3chQ/. Acesso em: 12 jun. 2026.

TRENTIN, Valéria Becher. **Práticas pedagógicas na EJA: o que a sala de aula revela? Educação**, Santa Maria, v. 47, n. 1, e121/1-23, 2022. DOI: 10.5902/1984644464744. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/64744. Acesso em: 18 jun. 2026.