

VOZES DA EJA: EDUCAÇÃO, CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS*

VOICES OF EJA: EDUCATION, CITIZENSHIP AND PUBLIC POLICIES

Ana Maria da Silva¹
Eliane Carla Barbosa²
Cristiano de França Lima³

Resumo:

O artigo objetiva apreender os sentidos e interpretações que os sujeitos da EJA dão aos seus processos educativos e de cidadania. Entender como esses sujeitos veem sua posição nos contextos escolares e social nos fornece uma percepção valiosa sobre sua autoconcepção como cidadãos e suas expectativas de participação nas decisões que afetam suas vidas. A partir de um breve levantamento teórico-conceitual ponderamos aspectos concatenados à EJA enquanto uma modalidade de ensino: o resgate da cidadania e as políticas públicas (educacionais) no Brasil. A metodologia escolhida se baseia nas pesquisas qualitativa e bibliográfica. A parte empírica se deu em duas escolas municipais, uma na cidade de Camaragibe e outra, na cidade de Jaboatão dos Guararapes, ambas no estado de Pernambuco. Por fim, concluímos que a EJA é um espaço fundamental para a promoção da cidadania, mas que carece de maior investimento, visibilidade e articulação entre teoria e prática.

Palavras-chave: EJA, Sujeitos da EJA, Educação, Cidadania, Políticas Públicas.

Abstract:

This article aims to capture the meanings and interpretations that EJA participants give to their educational and citizenship processes. Understanding how these participants view their position in school and social contexts provides valuable insight into their self-conception as citizens and their expectations of participation in decisions that affect their lives. Based on a brief theoretical and conceptual survey, we consider aspects related to EJA as a teaching modality: the recovery of citizenship and public (educational) policies in Brazil. The chosen methodology is based on qualitative and bibliographical research. The empirical part was conducted in two municipal schools, one in the city of Camaragibe and the other in Jaboatão dos Guararapes, both in the state of Pernambuco. Finally, we conclude that EJA is a fundamental space for promoting citizenship, but it lacks greater investment, visibility, and articulation between theory and practice.

Keywords: EJA, EJA Subjects, Education, Citizenship, Public Policies.

*** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Pernambuco, como requisito final do curso de Pedagogia (2025.1).

1 Graduanda em Pedagogia no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE). eliane.carlab@ufpe.br

2 Graduanda em Pedagogia no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE). maria.silva7@ufpe.br

3 Orientador científico. Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE). cristiano.fralima@gmail.com

Introdução

Compreender como os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) veem sua própria posição dentro do contexto escolar e da sociedade, pode fornecer percepção valiosa sobre sua autoconcepção como cidadãos e suas expectativas de participação nas decisões que afetam suas vidas. Destarte, temos como problema de pesquisa: quais as narrativas e percepções elaboradas pelos sujeitos da EJA acerca de suas experiências educacionais e suas identidades políticas?

Tendo esta questão como linha mestra deste trabalho, objetivamos compreender as interpretações e os sentidos que os sujeitos da EJA dão aos seus processos educativos e de cidadania.

A EJA é uma modalidade de ensino que se propõe a atender pessoas que, por diversos motivos, não concluíram a educação básica na idade regular. A percepção dos sujeitos da EJA, enquanto cidadãos e agentes políticos, é um aspecto fundamental a ser explorado, pois suas vivências e trajetórias individuais não apenas influenciam seu retorno à escola, mas também moldam sua compreensão de participação social e engajamento cívico. Consequentemente, leva-nos a entender que, como afirma Freire (2011), “enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito” (p. 28).

A educação vai além da transmissão de conteúdos formais. Ela se configura como um espaço de construção de identidade e conscientização política. É importante destacar que por receber alunos/as com nível cultural e educacional diferenciados, podemos pressupor que as salas de aula da EJA se configuram em ambientes de experiências plurais, marcados pela diversidade.

Em seu artigo 205, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) destaca que a educação deve ser promovida com o intuito de desenvolver a personalidade, a formação de cidadãos críticos e responsáveis e o respeito aos direitos humanos. Apesar deste arcabouço legal, a realidade brasileira ainda apresenta grandes desafios, especialmente no que se refere à EJA. Portanto, é imperativo que o Estado reforce seu

compromisso com a educação inclusiva,⁴ promovendo condições adequadas e recursos para garantir que todos os cidadãos tenham oportunidades de se educar, independente de sua idade.

O retorno ao ensino formal é, por si só, um ato político que demanda reflexão sobre as desigualdades sociais e a luta por direitos. Não podemos desconsiderar que os sujeitos que procuram a EJA trazem consigo uma bagagem rica de experiências de vida, que influenciam a maneira como percebem e se relacionam com o mundo.

A motivação para desenvolver este trabalho está profundamente ligada a dois fatores: o primeiro, às experiências vivenciadas, pelas autoras, durante os estágios supervisionados no curso de Pedagogia e segundo, ao desejo de compreender e fortalecer o papel da escola como promotora de uma educação emancipadora, que reconheça os sujeitos da EJA como protagonistas de suas histórias e cidadãos plenos de direitos.

Ao fato da EJA desempenhar um papel crucial na promoção da igualdade de oportunidades, na redução das desigualdades educacionais e sociais, e no desenvolvimento pessoal de muitas pessoas, o presente estudo tem sua relevância por identificar alguns desafios de superar barreiras estruturais (desigualdades econômicas e sociais) e subjetivas (autoestima, preconceito, traumas escolares), e apontar pistas para o enfrentamento dos mesmos nessa modalidade de ensino da EJA: políticas públicas duradouras e integradas, práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e acolhedoras, valorização do sujeito da EJA como protagonista de sua aprendizagem e de sua cidadania.

Também se justifica por fornecer informações que podem contribuir no entendimento da responsabilidade dos profissionais da educação sobre a melhor forma de implementação das políticas públicas educacionais consistentes, currículos contextualizados e práticas pedagógicas libertadoras, permitindo que as vozes dos sujeitos da EJA sejam realmente escutadas.

4 A educação inclusiva no Brasil é respaldada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996.

Percurso metodológico e sujeitos da pesquisa

A metodologia escolhida, para o trabalho em pauta, enquadra-se em estudos classificados em bibliográfico, por ter por base, pesquisas feitas em livros, artigos e sites, e qualitativo, por seu caráter interpretativo dos fatos, no sentido de compreender o tema aqui tratado. Segundo Minayo (2012), o principal da análise qualitativa é compreender. Logo, é preciso ter em consideração o subjetivo e relacional da realidade social, ou seja, a história, os significados, os motivos, os valores e as atitudes dos sujeitos (MINAYO, 2017).

O delineamento teórico proporcionou o direcionamento (metodologia, análise dos dados e interpretação dos resultados) da pesquisa. Destacamos Paulo Freire (1967; 2002), Moacir Gadotti (2005), Gaudêncio Frigotto (2006), Miguel Arroyo (2006), Celso Teixeira (2002) e Maria Covre (1991) que ajudaram na compreensão dos elementos centrais da pesquisa: “cidadania” e “políticas públicas” em suas interfaces com a EJA.

Além da análise bibliográfica, a pesquisa também incorpora a análise documental normativa, voltada ao exame de Legislação, Diretrizes e Regulamentos que orientam a educação no Brasil, com ênfase na EJA. Foram considerados documentos como a CF/88, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Pareceres e Resoluções do CNE, PCNs e PNE - Leis nº 10.172/2001 e nº 13.005/2014. Sendo assim, a análise dessas normativas, possibilitou compreender o arcabouço legal que sustenta a EJA como Política Pública, bem como identificar os compromissos, lacunas e desafios na sua efetivação

Os procedimentos de coleta de dados foram definidos a partir de categorias de análise, utilizando a observação participativa e entrevistas semiestruturadas (com base em um guia de dez perguntas) com os dez sujeitos da pesquisa em duas escolas da rede pública municipal – uma na cidade de Camaragibe e outra, na de Jaboatão dos Guararapes. Nos dias 20 e 21 de maio de 2025, foram realizadas as observações, respectivamente na escola em Camaragibe e Jaboatão. Devido à ausência da professora e da gestão nos dias agendados para continuidade da pesquisa *in loco*,

houve retardo na coleta de dados. As entrevistas aconteceram no dia 13 de junho de 2025, na escola em Camaragibe e, 16 de junho de 2025, na escola em Jaboatão.

A coleta de dados foi fundamental para a obtenção de informações que embasam a análise dos resultados da pesquisa. Através da aplicação dos instrumentos supracitados, foi possível reunir dados relevantes que refletem as percepções, experiências e comportamentos dos participantes em relação ao tema estudado.

Tivemos como base para a interpretação dos dados coletados, a análise de conteúdo, técnica alicerçada nos estudos de Laurence Bardin (2016), que consiste em “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p. 15).⁵ Esta possibilitou fazermos uma reflexão crítica sobre as condições de aprendizagem e os desafios enfrentados pelos/as alunos/as nas duas escolas. Contribuiu para o entendimento de como o contexto socioeconômico e cultural influencia a experiência educacional na EJA.

As duas escolas utilizadas como fonte dessa pesquisa situam-se em áreas urbanas das cidades de Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, no estado de Pernambuco. Ambas as escolas da rede pública municipal de ensino, têm apenas uma turma de EJA. A escola da cidade de Camaragibe encontra-se em um bairro com um histórico de violência e criminalidade. A escola localizada em Jaboatão dos Guararapes está em um bairro que possui uma infraestrutura razoável. Como em muitas áreas urbanas, a criminalidade é uma preocupação, mas não comparável ao bairro supracitado da outra escola.

Como diz Arroyo (2005), “desde que a EJA é EJA, os jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, vivem da economia informal, negros, vivem nos limites da sobrevivência” (p.29). É neste perfil descrito por estes autores, em que se encontram os dez sujeitos dessa pesquisa. A tabela abaixo apresenta algumas de suas características.

5 Grifos do próprio autor.

Perfil dos/as entrevistados/as

| Características | Escola em Camaragibe (4 entrevistados/as) | Escola em Jaboatão (6 entrevistados/as) |
|-------------------------------------|--|--|
| Faixa Etária | 42 a 59 anos | 41 a 61 anos |
| Gênero | Predominante Feminino | Predominante Feminino |
| Nível de Escolaridade (anterior) | Até a 1ª série | Até 3ª série |
| Ocupações anteriores | Trabalho doméstico ou cuidados familiares | Trabalho informal ou doméstico |

Breve panorama da trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil

A história da educação no Brasil, segundo Keller e Becker (2020), está ligada à história do próprio país, uma vez que o ensino escolar começou com a chegada dos jesuítas. Estes, no período colonial, tinham entre outras finalidades a de catequizar os povos indígenas. A ideia inicial não era sistematizar o ensino, mas sim a catequização e subjugação daqueles à cultura portuguesa. Stange e Santos (2010) destacam que, no período colonial, o ensino era focado na consolidação da economia de base agrícola, não tendo como objetivo central o ensino da leitura. Tinha-se uma concepção instrumental (DEON, 2024), ou seja, o intuito era apenas ensinar a ler e escrever para o domínio do código.

As reformas pombalinas, no século XVIII, permitiram mudanças nesse cenário, principalmente em 1759, como: a secularização do ensino, a centralização estatal e a criação de um primeiro sistema público de ensino. Novas mudanças ocorreram no período imperial no país: a expansão do sistema educacional destina-se à elite (KELLER, BECKER, 2020).

Destacamos o surgimento da primeira escola noturna no Brasil, em 1854, que tinha o intuito de alfabetizar os trabalhadores analfabetos. Como bem demonstra Paiva (1973), estas escolas expandiram pelo país, chegando, em 1874, a 117 escolas, tendo em cada estado do país uma finalidade específica.

Segundo Paiva (1973), o analfabetismo foi associado à incapacidade e inabilidade social. O Decreto nº 3.029, de 1881, conhecido como Lei Saraiva, efetivou a primeira reforma eleitoral do Brasil, instituindo o título de eleitor. O voto foi proibido para os analfabetos, reconhecendo juridicamente aquela associação.

Na transição do Império para a República (1887 a 1897), a educação é vista como a salvação dos problemas da nação. As escolas são expandidas por todo o país. Em 1910, surgem as ligas contra o analfabetismo como objetivo de erradicar o analfabetismo. Neste contexto, visam garantir o direito ao voto dos analfabetos (PAIVA, 1973).

É assim que a trajetória da EJA vai se entrelaçando com os processos de institucionalização da educação brasileira, vinculados a intensos debates políticos. Com as mudanças políticas econômicas e a industrialização, nas décadas de 1920 e 1930, a EJA começa a demarcar seu lugar no campo da educação no Brasil.

As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (PAIVA, 1973, p. 168).

Nesse ínterim, a educação popular vai se constituindo como um campo de saberes e práticas, fora do âmbito escola. Forjada pelos movimentos populares, tem bases emancipatórias dos sujeitos (indivíduos e coletivos). Convoca a sociedade a uma nova visão construtora de laços sociais mais humanos, menos solitários, mais coletiva, na busca de uma sociedade igualitária. Segundo Saviani (2008):

Pretendia-se desenvolver uma educação genuinamente brasileira visando à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo. A prática que se buscou implementar, visava aproximar a intelectualidade da população, travando um diálogo em que a disposição do intelectual era a de aprender com o povo, despindo-se de todo o espírito assistencialista (p. 318).

Na atenção a esse contexto, Paulo Freire se preocupa com a alfabetização de jovens e adultos. De acordo com Lemos (2010), Paulo Freire acreditava que “a

alfabetização de qualidade reside no direito de o aluno ser sujeito e objeto da pesquisa que o melhor fará conhecer a sua própria história e identidade” (p. 78). Isso significa oferecer métodos de letramento e desenvolvimento que permitam ao educando olhar ao redor e se reconhecer naquele processo a partir de uma didática de aproximação com as diferentes realidades vividas por ele.

A experiência em Angicos, Rio Grande do Norte, realizada por Paulo Freire, no ano de 1963, é emblemática na área da educação, pois ele alfabetizou, em 40 dias, 300 trabalhadores rurais. Com um método inovador, no qual o aprendizado se baseia no vocabulário cotidiano dos educandos, ao invés de fazer uso de palavras abstratas e desconectadas da realidade dos educandos, alinhado a um processo educativo que fosse ao mesmo tempo libertador e crítico. “A educação, tal como liberdade, não pode ser um simples processo de domesticação, mas sim um processo de conscientização crítica” (FREIRE, 1997, p. 75).

Essa experiência representa a pedagogia freireana, que busca transformar a educação em um ato de conscientização e empoderamento, onde os educandos se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem e da transformação social. Haddad (2019) afirma que “Freire propunha uma pedagogia baseada no diálogo, na escuta e na problematização da realidade vivida pelos alunos. A experiência de Angicos foi a concretização dessa proposta” (p. 45).

Mas, o Golpe Civil-Militar de 1964 impediu a expansão, pelo território brasileiro, da experiência de Angicos. Como parte de uma política educacional voltada à integração funcional dos trabalhadores ao sistema produtivo, reforçando a lógica da manutenção da ordem vigente, em vez de promover uma real emancipação dos sujeitos (SAVIANI, 2008), em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).⁶ A criação deste revela as tensões entre políticas educacionais estatais e práticas de educação popular no Brasil.

⁶ O MOBRAL foi estabelecido pela Lei nº 5.379/1967 que dispõe sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Essa lei foi posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 62.484, de 29 de março de 1968, que aprovou o Estatuto da Fundação Mobral. Vide: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm

Paulo Freire observa o MOBRAL em uma perspectiva tecnicista e ausência de uma proposta libertadora, ao reduzir a alfabetização a um processo mecânico e despolitizado, desconsiderando o potencial crítico dos educandos (FREIRE, 2011).

Apesar do lacônico apontamento aqui feito sobre a trajetória da educação no Brasil, sublinhamos que a EJA foi, neste percurso, se instituindo no campo das políticas educacionais. Métodos diversos foram concebidos e aplicados à alfabetização de jovens e adultos, porém nenhum deles foi tão significativo como o de Paulo Freire. A experiência de Angicos representa mais do que um caso de sucesso em alfabetização: é um exemplo de educação comprometida com a transformação social, tendo a alfabetização como um instrumento de resgate da cidadania de jovens e adultos.

EJA: modalidade de ensino e resgate da cidadania

A EJA como modalidade de ensino se destina a pessoas que não terminaram os seus estudos na idade certa.⁷ O retorno à sala de aula permite que jovens, adultos e idosos completem sua trajetória educacional, conseguindo a certificação, adquirindo conhecimentos, habilidades e competências, tornando-os cidadãos mais preparados para o enfrentamento dos desafios da vida pessoal e também profissional.

Cidadania vem a ser a condição de pertencer a uma comunidade política e ter seus direitos e deveres civis, políticos e sociais assegurados. É a expressão da democracia e da igualdade dos cidadãos perante a lei. Mas, enquanto condição, a cidadania não é garantida “se não vier acompanhado de determinadas condições de nível econômico, político social e cultural” (COVRE, 1991, p. 8/9).

A relação entre alfabetização e cidadania permeia o senso comum, uma vez que há a ideia de que só quem é alfabetizado é capaz de agir politicamente e ser cidadão. Essa ideia oculta os reais fatores que causam a exclusão da cidadania e, também, da sua construção. A exclusão do agir e do participar politicamente, longe de ser um

⁷ A LDBEN dedica a Seção V à EJA, estabelecendo seu caráter de modalidade de ensino e seus objetivos.

produto de uma ignorância, causada pelo analfabetismo, é, na verdade, um produto das iniquidades sociais, que impõe limites para a efetiva construção da cidadania.

A EJA, em sua essência, procura resgatar na sociedade algo que seja uma ponte facilitadora entre o aprendizado e esses sujeitos, possibilitando a liberdade de aprender, tornando-os produtivos e autores em sua autonomia. "A educação de jovens e adultos deve ser um processo de reintegração desses sujeitos à sociedade, e não como uma simples recuperação do tempo perdido." (GADOTTI, 2005, p. 125).

Dessa forma, a EJA vem sendo o espaço garantido pelo Estado, onde o direito de acesso, permanência e qualidade de conhecimento adquirido, seja efetivado e que aos seus sujeitos - aos quais já lhes fora negado os direitos mais básicos na sociedade - lhes seja permitido saberem e se verem parte da sociedade.

O Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) e Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA e não é um marco normativo que completa a LDBEN, mas sim, um ato que a detalha, oferecendo orientações para a implementação desta.

O Parecer afirma que a EJA assume três funções básicas que têm grande importância para o processo do desenvolvimento do ensino/aprendizagem: a Função Reparadora, a Função Equalizadora e a Função Permanente,⁸ visando integrar o educando aos seus direitos civis, auxiliar a manutenção da plenitude legalizada aos indivíduos que já trabalham e que assim desejam dar continuidade aos estudos ou até mesmo àquelas que não trabalham, mas devem ter seus direitos assegurados ao ensino.⁹

De acordo com Paulo Freire e Moacir Gadotti, a EJA deve ser pensada, também, sob a perspectiva da escola cidadã, devido ser

8 Função Reparadora: refere-se ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante, sem se confundir a noção de reparação com a de suprimento. Função Equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços das estéticas e nos canais de participação. Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2013).

9 Vide: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf

aquela que se assume como centro de direitos e deveres [...] que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela [...] é uma escola coerente com a liberdade, coerente com seu discurso formador, libertador [...] é uma escola de comunidade, de companheirismo (*apud* ANTUNES, 2000, p. 17).

Desta forma, podemos compreender a alfabetização e a educação, no geral, enquanto fatores valorosos para a vida dos jovens e adultos, sujeitos da EJA. De acordo com os autores aqui tratados, destaca-se a importância do papel da educação na construção e afirmação da cidadania destes sujeitos que têm sua cidadania negada. Como bem sublinha Neto:

A educação é um processo social de natureza cultural e a realização de um projeto pedagógico é uma decisão política. A escolarização como domínio dos instrumentos básicos, como domínio de capacidade laborativa e como domínio do saber científico e do fazer tecnológico é a condição de cidadania. É a cidadania e a capacidade de dirigir e/ou participar (ativamente) da direção da sociedade. A sociedade que queremos é aquela em que todos são cidadãos e não uma pequena elite (1988, p. 55).

Vamos então compreender que a EJA pode ser um espaço que possibilite alterar as condições que permitem a negação à cidadania desses sujeitos. A noção de “cidadania negada”, elaborada por Frigotto (2001) – a qual está profundamente ligada à exclusão social, à negação de direitos e à marginalização histórica de determinados grupos – é relevante para o que aqui abordamos. Pois, aos sujeitos da EJA foi negada a cidadania.

Assim, ao buscar na EJA uma segunda chance de escolarização, esses sujeitos estão, na verdade, lutando por seu direito negado à educação e, por consequência, por sua inclusão ativa na vida social, política e econômica do país. Isso demonstra, na perspectiva de Frigotto (2001), que a educação tem um papel central na superação das desigualdades e na construção de uma cidadania efetiva — e não apenas formal.

Para este mesmo autor, a educação, mais do que preparar indivíduos para o mercado de trabalho, deve ser compreendida como um processo de formação integral

do ser humano. Quando reduzida a uma função meramente utilitarista e tecnicista, ela perde seu potencial transformador e crítico.

Como destacamos, as funções reparadora, equalizadora e permanente da EJA estão intrinsecamente relacionadas ao resgate e garantia ao direito à escolarização, logo à ampliação do acesso e permanência a esta. Para tal direito, como bem denota Paiva (2006), “a existência da formulação legal do direito, no entanto, não significa sua prática, assim como a luta pelo direito nem sempre chega a constituí-lo” (p. 29). Para a efetivação daquele direito é fundamental o desenvolvimento de políticas públicas que elaborem princípios e metas para a realização da EJA.

As Políticas Públicas da Educação de Jovens e Adultos

Para o que aqui tecemos acerca de Políticas Públicas da EJA, *a priori* partimos do pressuposto de que as políticas públicas podem ser compreendidas como “[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado” (TEIXEIRA, 2002, p. 1). Ao que se refere à educação, essas políticas são fulcrais para a garantia do acesso, da qualidade e equidade no sistema de ensino (COSTA, 2018), visto que a educação é um direito social, expresso no Art. 6º da CF/88: “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (BRASIL, 1988).

As políticas públicas voltadas à EJA são fundamentadas a partir de leis, tais como: A LDBEN, no Parecer CNE/CEB Nº11/2000, na Resolução CNE/CEB Nº01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos Compromissos e acordos internacionais. Segundo a LDBEN de 1996,

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade

regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996, art. 37, parágrafo 1º).

Alinha-se, desta forma, com o que reza a CF/88, conforme o Parecer CEB 11/2000, “[a] Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2000, p. 22).

Como podemos constatar, as políticas educacionais devem estar integradas, possibilitando organização e articulação entre elas, envolvendo diferentes setores da sociedade civil e profissionais da educação, bem como as esferas governamentais. Exige, portanto, planejamento estratégico e gestão séria e eficiente dos recursos públicos para que as políticas públicas possam ser efetivadas, impactando positivamente na educação (NEVES *et al*, 2019). É necessário um trabalho de cooperação e mediação entre as várias esferas de governo, para que os diferentes atores envolvidos, atuem em prol de políticas que gerem bons resultados educacionais. Nesse sentido, Teixeira (2002) argumenta

[...] como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia (p. 4).

Diante do exposto, vale destacar a relevância da gestão pública a implementação das Políticas Públicas Educacionais. Uma gestão governamental eficiente, comprometida e transparente na definição das políticas públicas que garantam a proteção social a todos os cidadãos. Entretanto, este entendimento varia de acordo com concepção política e de democracia de cada governo. Segundo Neves (1991), os vínculos entre educação e política expõem as principais determinações da educação enquanto política social específica.

A partir da relação educação e política, observamos que a descontinuidade da EJA é uma marca na história educacional no Brasil (ANJOS *et al*, 2003).

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado (MIRANDA; SOUZA; PEREIRA, 2016, p. 2).

O Censo Escolar 2024 revela, de forma clara, os resultados dessa descontinuidade na EJA. Desde 2016, o número de matrículas nessa modalidade de ensino tem reduzido. E, em 2023 caiu de 2,5 milhões para 2,1 milhões em 2024, uma queda de 16% no total de matrículas.¹⁰

Em face ao que até o momento expomos, torna-se essencial, na educação, que haja, além de uma gestão eficiente das escolas, dos recursos financeiros e humano, uma gestão eficiente dos processos pedagógicos (COSTA, 2018).

Dados da PNAD Contínua 2023, do IBGE, revelam que 9,3 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais não são alfabetizados, o que representa 5,4% da população dessa faixa etária — evidenciando a urgência de garantir o direito à educação a quem não teve acesso à escola ou não concluiu a educação básica. Para os próximos quatro anos, o Pacto busca atingir metas como alfabetizar 900 mil pessoas pelo Programa Brasil Alfabetizado; incluir 100 mil jovens pelo PROJOVEM; beneficiar 540 mil estudantes com o Pé-de-Meia EJA; alcançar 190 mil presos; formar 10 mil alunos na Universidade Aberta do Brasil; capacitar 60 mil educadores populares e apoiar 3 mil escolas por meio do PDDE-EJA, abrangendo todas as regiões do país na articulação da EJA com a formação profissional.¹¹

A promulgação da CF/88 representou um marco significativo para a educação no Brasil, ao assegurar o direito universal à educação, incluindo jovens e adultos, o que

10 Vide: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024>

11 Vide: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>

impulsionou a valorização e o desenvolvimento da EJA. Posteriormente, a LDBEN (Lei nº 9.394/96) consolidou esse direito ao estabelecer, entre seus princípios, que a EJA deve ser oferecida gratuitamente e adaptada às especificidades de seus sujeitos. Isso implica que os sistemas de ensino devem proporcionar oportunidades educacionais compatíveis com a realidade dos estudantes adultos, considerando suas condições de vida e trabalho, bem como disponibilizando cursos e avaliações adequados às suas necessidades e contextos.

Entre os anos de 2020 e 2021, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a publicar documentos que exigem da EJA a adaptação às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à Reforma do Ensino Médio e à Política Nacional de Alfabetização (PNA), isso significa enquadrar essa modalidade de ensino – que historicamente nasceu como política reparadora e inclusiva – dentro do mesmo conjunto de exigências, parâmetros e orientações que regem a educação básica regular. Contudo, esta adequação pode limitar sua função social de reparar desigualdades, promover emancipação e atender às condições concretas dos jovens e adultos que dela participam.

Esse cenário ocorreu em meio a uma queda no número de matrículas, na oferta de vagas e na destinação de recursos à modalidade. Este cenário contrasta com o verificado no ano de 2018, no qual se observou um aumento significativo nos investimentos direcionados ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que recebeu R\$ 117,6 milhões, enquanto a EJA escolar recebeu apenas R\$ 24,6 milhões — menos de um quarto desse valor.¹² Diante desse panorama, retomar o Plano Nacional de Educação (PNE) surge como uma medida essencial, já que ele representa um compromisso coletivo da sociedade com a construção de uma EJA pública, gratuita e de qualidade.

Apesar dos avanços observáveis na legislação, é no chão da escola que podemos verificar como esta se efetiva. Em uma sociedade capitalista, onde as

12 Vide: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/eja-perde-97-de-recursos-e-vive-crise-de-politicas-publicas/>

desigualdades sociais e econômicas são alarmantes, as políticas educacionais da EJA foram sendo elaboradas de forma que atendam principalmente aos interesses da classe dominante, por terem o controle do processo econômico, político e cultural do país.

Por fim, ressaltamos, enquanto um fator limitador da efetivação das políticas públicas educacionais como instrumentos de promoção da cidadania, a perspectiva que perdura na sociedade brasileira, para a qual Arroyo (2008) chama-nos a atenção, de classificar os sujeitos da EJA como pobres, defasados, excluídos e repetentes. Esta forma de percebê-los influencia na forma como são tratados no tocante às políticas públicas educacionais, bem como no chão da escola, como meros recebedores passivos das benevolências do Estado.

Educação, cidadania e políticas públicas: o que nos dizem os sujeitos da EJA?

A educação, a cidadania e as políticas públicas estão intrinsecamente relacionadas, sendo a educação um pilar essencial para o pleno exercício da cidadania e as políticas públicas, instrumentos para a efetivação e garantia de direitos. A partir dessa relação, conjecturamos que a educação vai além do mero ensino formal, abrangendo a formação política para (e na) cidadania, preparando os indivíduos para a participação ativa na sociedade. No tocante às políticas públicas, as ações governamentais devem possibilitar a acessibilidade à educação de qualidade e de promoção da cidadania.

Para preservar a identidade dos participantes desta pesquisa e garantir o sigilo das instituições envolvidas, usamos codinomes. As escolas fontes do estudo em pauta, são aqui identificadas pelos nomes dos municípios onde estão localizadas.

As entrevistas foram realizadas no pátio de ambas as escolas, e o número de visitas se resumiu em três dias, para cada instituição, pois em alguns dias programados para a visita, elas foram adiadas pelas gestoras ou mesmo pelas professoras das instituições de ensino. A ausência de alguns alunos/as também foi fator relevante para que ocorresse o retardo nas entrevistas.

As/Os participantes entrevistadas/os são denominadas/os pela primeira letra (em maiúscula) de seus respectivos nomes, acompanhadas por dois números que correspondem às suas idades.¹³

Para iniciarmos este item do artigo, destacamos que as trajetórias educacionais de quaisquer pessoas são marcadas por fatores sociais que implica-nos a entender o quanto que a educação é atravessada por múltiplas dimensões sociais, econômicas e afetivas. O mesmo passa com o itinerário educacional dos sujeitos da EJA. Em particular, este itinerário é marcado por abandonos e recomeço. Os motivos para o afastamento escolar nas escolas analisadas vão desde o desinteresse e a necessidade de trabalhar até situações de violência simbólica e desigualdade de gênero.

As/Os estudantes da Escola em Camaragibe, R54 e M42 nos relatam terem abandonado os estudos por conta das obrigações domésticas, e conflitos com o trabalho. M56, estudante da Escola em Jaboatão, menciona ter sido proibida de estudar pelo marido. Podemos perceber o quanto esses marcadores sociais influenciam o lugar em que esses sujeitos ocupam e como são tratados e percebidos socialmente. Como Arroyo (2006) expressa “os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídas ou dele se evadiram; logo propiciem uma segunda oportunidade” (p. 23).

O retorno aos estudos, por sua vez, aparece fortemente ligado a momentos de ruptura ou reconfiguração da vida — morte de parentes, separações conjugais ou novos ciclos de autonomia. Há um desejo de reconstrução subjetiva, como bem nos revelam as estudantes da Escola em Camaragibe M42: “Quero mudar minha vida”, já M53, “Agora posso ajudar as minhas netas nas tarefas escolares”, levando-nos a corroborar o que nos diz Arroyo (2005), “os jovens e adultos que voltam ao estudo, sempre carregam expectativas e incertezas à flor da pele” (p. 42).

13 Essa medida está em conformidade com os princípios éticos da pesquisa qualitativa, especialmente no que diz respeito ao respeito à privacidade e à confidencialidade dos dados, conforme previsto pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais.

Durante as entrevistas, ficou nítido o quanto que a educação tem um sentido que vai além da alfabetização para alguns das/os entrevistadas/os, relacionando-a às questões emocionais e à perspectiva de melhorar na vida. É o que podemos perceber das assertivas de duas entrevistadas, a serem interpeladas sobre como viam suas trajetórias de vida a partir do retorno à sala de aula. A estudante da escola em Camaragibe, R54 responde: “vou sentir-me mais segura” e a estudante da Escola em Jaboatão M56, “melhorou muito. Ajudou na depressão”, “Me sinto mais confiante”.

A EJA se configura em um espaço de recomposição afetiva, reparação histórica e ampliação da consciência, sobre a realidade que representa oportunidade. Desta forma, a alfabetização não é um fim, em si mesma, mas caminho de retorno à dignidade, ao reconhecimento e à esperança de novos projetos de vida. A articulação entre educação e cidadania, no contexto da EJA, revela-se inseparável nas trajetórias dos sujeitos ouvidos nessa pesquisa. Os relatos mostram que o retorno à escola não representa apenas um movimento de reingresso ao espaço educativo, mas um processo amplo de reconstrução identitária e afirmação de direitos.

Conhecer e reconhecer o perfil e a história de vida dos sujeitos da EJA é requisito primordial para que a educação possa ser significativa para estes. É preciso que a escola reconheça que a trajetória de vida dos jovens e adultos que retornam aos estudos, na modalidade da EJA, é um campo de saberes produzidos na experiência de exclusão e de abandono. O parecer CEB 11/2000 (BRASIL, 2000) reforça a necessidade de considerar as especificidades dos jovens e adultos, valorizando seus saberes e vivências. Não obstante, a pesquisa em causa evidencia uma lacuna entre o que preconiza o referido parecer e a prática pedagógica na sala de aula. Não observamos a valorização efetiva dos saberes e vivências dos educandos, o que representa um entrave à construção de uma educação emancipadora e cidadã.

A observação *in loco* revelou que as aulas, em ambas as escolas, estão fortemente centradas em conteúdos de Português e Matemática, ministrados por métodos tradicionais. São dadas, por exemplo, aos alunos da EJA atividades impressas prontas e são orientados a colarem nos cadernos, sem mediação didática, contextualização ou um momento para construção coletiva do conhecimento.

Essa abordagem vai totalmente ao encontro à proposta pedagógica freireana, a qual orienta a EJA no Brasil, que defende uma educação problematizadora, dialógica e centrada na realidade dos educando. Portanto, os dados observados apontam para a necessidade urgente de (re)significação das práticas docentes, com vistas à construção de um currículo mais contextualizado, participativo e comprometido com a formação integral e cidadã dos sujeitos desta modalidade de ensino.

Não há como negar que este cenário compromete o que Paulo Freire almejava para a EJA, pensada sob a perspectiva da escola cidadã (ANTUNES, 2000). A alfabetização não pode ser entendida como mera ferramenta funcional para educar, mas um meio de acessar o mundo e de posicionar-se nele como sujeito de direitos.

Constatamos que as/os entrevistadas/os têm um entendimento diverso sobre cidadania. Em ambas as escolas, a cidadania é associada à pequenas conquistas cotidianas, como “Resolver várias coisas referentes a minha vida” (M42, Escola em Camaragibe) ou “Pegar ônibus sozinho” (C59, Escola em Camaragibe).

Nesta mesma percepção, as falas seguintes das estudantes da Escola em Jaboatão nos levam a observação que o fato deles/as saberem ler e escrever não lhes dão condição de exercer a cidadania: “Agora sei que posso ser respeitada” (R55 – Escola em Jaboatão), “Tinha vergonha de não saber ler a Bíblia” (M56 – Escola em Jaboatão), “Não me sentia um cidadão completo” (S61 – Escola em Jaboatão), “Meu estudo vai ajudar a conseguir tirar a habilitação” (J40 – Escola em Jaboatão). A alfabetização é um passo fundamental, mas não garante por si mesmo o exercício pleno da cidadania. É necessário que a alfabetização seja acompanhada de outros fatores, como o acesso à informação, a capacidade de interpretação e reflexão crítica, o conhecimento dos direitos e deveres, e a participação ativa na sociedade. Essa participação pode iniciar no ambiente escolar.

As condições pedagógicas e didáticas que observamos, em ambas as escolas, a EJA é um espaço de aprendizagem técnica, não propiciando reflexões críticas sobre direitos e inclusão, por exemplo. Não havia articulação entre cidadania e autonomia, elemento central para o que Gadotti (2005) chama de educação transformadora.

As reflexões dos autores citados na pesquisa apontam para uma concepção de EJA que transcende a uma simples escolarização, defendendo uma prática educativa transformadora, que reconheça os sujeitos como portadores de saberes, de histórias e direitos negados. Os dados coletados em ambas escolas, a partir das entrevistas, revelam um descompasso entre essa proposta crítica, emancipadora e a realidade vivenciada pelo educando.

Diante do exposto, é inegável que os sujeitos da EJA possam e devam entender as políticas públicas, especialmente as relacionadas à educação e aos seus direitos como cidadãos. É fulcral a compreensão dessas políticas para que os mesmos possam reivindicar e garantir a participação cidadã. Considerando a esfera local, ou seja, a cidade, a qual é o território em que as políticas públicas se materializam – onde os programas e ações governamentais se aproximam diretamente dos cidadãos – o conhecimento das políticas públicas, por parte daqueles sujeitos, permite que estes tornem agentes em suas comunidades em prol de melhorias e defesa dos direitos conquistados.

Nas escolas fontes da pesquisa, não observamos momentos de reflexão e discussão sobre políticas públicas com os alunos da EJA. O que é confirmado nas falas abaixo. Ao perguntarmos sobre o que sabiam acerca de Políticas Públicas, as/os entrevistadas/os da Escola em Camaragibe responderam: “Se chove, alaga” (C59); “A gente só ganhou um caderno, duas camisas e uma bolsa” (M42); “Ajuda a ter material pros alunos” (R54). Os da Escola em Jaboatão: “Melhorar as cadeiras” (R55); “A merenda pode melhorar” (G54); “Já ouvi falar” (M56); “Boas, tenho uma filha adolescente e gostei muito dela não poder levar o celular pra escola ajuda os jovens a prestar mais atenção. Tem ar condicionado na sala, aulas todos os dias” (A41).

Percebemos a partir das falas acima, uma visão ingênua e superficial sobre políticas públicas. Uma visão reducionista do que estas, de fato, são, relacionando-as apenas à entrega, por parte do governo, de materiais escolares e melhorias na escola.

Aqui é importante sublinhar políticas públicas, segundo Gadotti (2005), só são democráticas quando promovem participação, escuta e empoderamento. Para que haja participação e empoderamento, os cidadãos e as cidadãs precisam ter conhecimento

de como se elabora, quais as etapas do processo de implementação e avaliação dessas políticas. A escola é um espaço para esta aprendizagem e formação.

Apesar dessa visão reduzida sobre as políticas públicas, as/os entrevistadas/os apresentam críticas às condições em que estudam. Estas críticas poderiam ser aproveitadas em sala de aula enquanto conteúdo, o que contribuiria para o desenvolvimento da EJA em suas funções reparadora, equalizadora e permanente, tal como prescreve o Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação: visando a reparação das desigualdades históricas e garantindo acesso à educação de qualidade (Função Reparadora); buscando a equidade nas oportunidades educacionais e inserção no mundo trabalho, na vida social e nos canais de participação (Função Equalizadora) e promovendo a educação contínua e transformadora (Função Permanente).

Não podemos deixar de ressaltar a responsabilidade das/os profissionais da educação que estão no chão da escola. Saliendo que a entrevista foi direcionada apenas aos alunos/as da turma EJA, não sendo estendida aos demais profissionais da escola.

Nas seguintes falas: “Queria que melhorasse as cadeiras” (R55 – Escola em Jaboatão) e “A merenda pode melhorar” (G54 – Escola em Camaragibe), temos o desagrado destes sujeitos da EJA pela forma como são tratados na escola. As/Os profissionais da educação têm um papel crucial na superação dos descasos e na promoção de uma educação de qualidade e respeitosa, especialmente aos sujeitos da EJA, focando na compreensão de suas necessidades, na adequação das práticas pedagógicas e no reconhecimento e valorização das trajetórias de vida desses sujeitos.

Toda a comunidade escolar pode ter em consideração o fato de que aos sujeitos da EJA a cidadania lhes foi negada. Como aponta Frigotto (2001), a cidadania negada se expressa também na baixa expectativa de direitos: quem sempre foi privado do acesso ao bem público tende a aceitar passivamente o mínimo oferecido. Cabe aos profissionais da educação o compromisso de reconhecer as/os estudantes da EJA enquanto sujeitos de direito e saberes, possibilitando condições para a promoção de uma educação transformadora. Caso contrário, a escola acaba por reproduzir

desigualdades em vez de combatê-las, negando o próprio sentido social da EJA como espaço de inclusão, emancipação e exercício pleno da cidadania.

As unidades de registros revelam o quanto a percepção dos sujeitos da EJA sobre a cidadania ainda está vinculada à experiências individuais e imediatas, como “pegar ônibus sozinho” ou “ser respeitada”, o que demonstra uma visão funcional e limitada do conceito, muitas vezes marcadas pela ausência de uma formação política crítica, como aponta Gadotti (2005).

No tratamento dos resultados, inferências e interpretação, foi possível constatar uma lacuna entre as diretrizes que regem a EJA – como o Parecer CEB 11/2000 e os pressupostos freireanos – e a realidade vivenciada pelos sujeitos entrevistados. Revelando-nos um descompasso entre o que está preconizado em termos de direitos educacionais e a cidadania, e a prática pedagógica observada, fortemente tradicional, descontextualizada e pouco dialógica.

Considerações finais

As narrativas dos sujeitos da EJA, tanto da Escola de Camaragibe, quanto os sujeitos da Escola de Jaboatão que participaram da pesquisa, revelam que a educação, quando acessada com consciência e pertencimento, pode ser espaço de cura, reconstrução e cidadania. No entanto, a internalização de desigualdades históricas ainda é evidente — especialmente entre os que voltam à escola tardiamente, carregando silêncios, culpas e medos. O reconhecimento de que “ler e escrever” são atos políticos, como ensinou Paulo Freire, é um passo fundamental para que os sujeitos da EJA se reconheçam como cidadãos plenos, capazes de exigir direitos e construir políticas públicas.

As reflexões construídas ao longo desta pesquisa permitiram compreender, a partir das vozes dos sujeitos da EJA em duas instituições escolares públicas: como a educação de jovens e adultos se configura como um espaço de (re)construção da cidadania e de acesso (ainda desigual) às políticas públicas educacionais, bem como

o entendimento da percepção superficial e ingênua da cidadania e das políticas públicas.

A partir da metodologia qualitativa, fundamentada em uma pesquisa bibliográfica e em entrevistas semiestruturadas, que combina entrevistas estruturadas e não estruturadas, foi possível identificar que, apesar dos avanços legais e das diretrizes educacionais voltadas à EJA, persistem desafios estruturais e pedagógicos que limitam o conhecimento tácito de cidadania no chão da escola. Os relatos aqui tratados evidenciaram o quanto a escola, para muitos, representa uma segunda chance de inserção social, mas também expuseram lacunas relacionadas ao acesso, permanência e valorização dos próprios sujeitos da EJA no sistema educacional.

A análise teórica que propiciou o diálogo com autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, Gaudêncio Frigotto, entre outros, corroborou a urgência de práticas educativa e pedagógicas que vislumbrem uma educação libertadora, crítica e voltada à realidade do educando, destacando que a cidadania plena exige, não apenas acesso à escola, mas também políticas públicas consistentes que garantam dignidade, inclusão e participação.

Em Paulo Freire, encontra-se a denúncia de uma educação bancária e a defesa de uma pedagogia voltada à realidade concreta do educando; Miguel Arroyo, aponta para a exclusão histórica de jovens e adultos das camadas populares; Moacyr Gadotti reforça que a escola só cumpre sua função social quando articulada com outras políticas de garantia e direitos, e Gaudêncio Frigotto destaca que a educação, em contextos de desigualdade, deve enfrentar as contradições estruturais da sociedade.

Esses autores demonstram, em diferentes perspectivas, que a EJA precisa ser mais que uma alfabetização tardia: deve ser, um espaço de formação crítica, emancipatória e cidadã capaz de reconhecer e valorizar os saberes prévios dos educandos, garantindo Políticas Públicas efetivas de acesso, permanência e qualidade.

Conclui-se que a EJA é um espaço fundamental para a promoção da cidadania, mas que ainda carece de maior investimento, visibilidade e articulação entre teoria e prática. Espera-se que este estudo contribua para o debate e inspire ações transformadoras nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas voltadas aos sujeitos

dessa modalidade de ensino, propondo o envolvimento de gestoras/es e professoras/es na escuta investigativa, a fim de enriquecer a compreensão sobre os desafios e as potencialidades da EJA.

Por fim, os relatos dos/as estudantes se tornam indícios de um processo educativo que, embora importante para a reconstrução identitária dos sujeitos, ainda opera sob estruturas que reproduzem a marginalização histórica da EJA. Reforçam a ideia de que a cidadania, na perspectiva dos sujeitos da EJA, ainda é algo em construção, muitas vezes dificultadas pela ausência de um currículo que valorize suas vivências e promova debates formativos sobre políticas públicas. A análise também evidencia, que a escola embora possua potencial transformador, segue limitada por práticas que não reconhecem os sujeitos como portadores de saberes, o que contraria a proposta de educação emancipadora e cidadã.

Referências

ANJOS, Talita Donegá dos; PADUA SABIA, Cláudia Pereira de; GONÇALVES, Talita dos Santos. O abandono das políticas públicas para EJA e os reflexos na avaliação da aprendizagem dos alunos desta modalidade de ensino: estudo exploratório em um município do interior paulista. **Educação em Revista**, v. 24, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2023.v24.e023017>. Acesso em: 21 jun. 2025.

ANTUNES, Celso. **Como tornar a escola interessante**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, M. G. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva**: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005

ARROYO, M. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

ARROYO, M. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a eja. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECKER, Elsbeth Léia Spode; KELLER, Lenir Keller. A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil. **EJA em debate**, nº 1, Jan-Jun, 2020. Disponível em <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777/0>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. **Proposta Curricular para educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 14 jul. 2025.

COSTA, Cláudia Borges. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. Coleção docência em formação: educação de jovens e adultos. 1. ed. São Paulo: Cortez editora, 2018.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é Cidadania?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo-SP. Editora brasiliense, 1991.

DEON, Vanessa Aparecida. A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir das concepções de alfabetização instrumental e formação humana integral. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 23, 2024. Disponível em: ducacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/23/a-trajetoria-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil-a-partir-das-concepcoes-de-alfabetizacao-instrumental-e-formacao-humana-integral. Acesso em 02 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. vol. 22 – São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 67 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 68 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Cidadania negada: políticas sociais compensatórias e pobreza.** São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação e mudança: uma reflexão sobre a educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 2005.

HADDAD, Sérgio. **O educador:** um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2023.** Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2025.

LEMOS, Silvana Donadio Vilela. **A Atualidade do Pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos no Século XXI.** Ana Maria Saul (orientadora). Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2010.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMf/> . Acesso em: 25 mar. 2025.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

MIRANDA, Leila Conceição de Paula; SOUZA, Leonardo Tavares de; PEREIRA, Isabella Rodrigues Diamantino. **A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade.** Seminário de Iniciação Científica, v. 5, p. 1-3, 2016.

NETO, Francisco José da Silveira Lobo. **A teleducação e a realidade socioeducacional do Brasil.** Tecnologia educacional, Rio de Janeiro, 1988.

NEVES, Bruno Miranda; FRIGOTTO, Gaudêncio; SILVA, Livaldo Teixeira de; NAZAR, Terezinha R. Nogueira; REIS, Marcela C. Moraes (Orgs.). **Políticas Públicas de**

Qualificação Profissional & EJA: Dilemas e Perspectivas II. São Paulo/Jundiaí: Paço Editorial, 2019.

PAIVA, Jaime. Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: **EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2006. p. 24-35.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**, v. 1, São Paulo: Loyola, 1973.

PARECER CEB 11/2000. In: SOARES, Leôncio. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro:DP&A, 2002.

PERNAMBUCO. **Currículo da Educação de Jovens e Adultos.** Recife:SEE, 2021.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos: um campo em construção.** São Paulo: Cortez, 2002.

STANGE, Carlos E. Bittencourt; SANTOS, Aparecido dos. **EJA: políticas públicas e educacionais no Brasil e avaliação.** Guarapuava. Premier/Unicentro, 2010.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e transformação da realidade.** Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia, 2002. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em 26 jul. 2025.