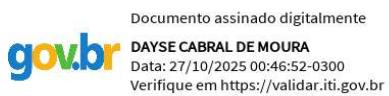


Cidadania e Emancipação Social: O Papel Transformador da Educação de Jovens e Adultos.

Citizenship and Social Emancipation: The Transformative Role of Youth and Adult Education (EJA).



Laisa Lima Lemos¹
Dayse Cabral de Moura²
Jéssica Ribeiro de Oliveira³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a contribuição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na construção da cidadania e no desenvolvimento da consciência crítica de seus sujeitos, a partir da perspectiva de uma educação libertadora fundamentada nos pressupostos de Paulo Freire. Partindo de uma abordagem qualitativa, com delineamento exploratório, foi realizado um estudo de caso em uma escola pública municipal do Recife-PE, utilizando-se observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com professores e alunos. A análise dos dados revelou que, apesar das limitações estruturais e da permanência de práticas pedagógicas tradicionais em alguns contextos, a EJA representa um espaço significativo de reconstrução identitária, valorização do saber popular e resgate da autoestima. Verificou-se que práticas pedagógicas dialógicas, quando presentes, estimulam o pensamento crítico e promovem a participação ativa dos estudantes no processo educativo. As narrativas dos alunos e a atuação diferenciada entre os docentes observados evidenciam a importância de metodologias ativas, da escuta sensível e da valorização das trajetórias de vida dos educandos como elementos centrais para uma prática pedagógica humanizadora. A pesquisa aponta para a urgência de investimentos em formação docente específica, políticas públicas voltadas à modalidade e mudanças curriculares que contemplem a realidade dos sujeitos da EJA. Conclui-se que a EJA, quando compreendida como instrumento de emancipação e

¹ Concluinte do curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail:laisa.lemos@ufpe.br

² Orientadora da pesquisa: Professora Associada do Departamento de Ensino e Currículo do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: dayse.moura@ufpe.br

³ Co-Orientadora da pesquisa: Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE/FACEPE.E-mail: jessica.ribeiroo@ufpe.br

direito social, possui potencial transformador, sendo essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Cidadania; Paulo Freire; Educação Libertadora; Metodologias Ativas.

ABSTRACT

This study aims to analyze the contribution of Youth and Adult Education (EJA) to the construction of citizenship and the development of critical consciousness among its subjects, based on a liberating educational perspective grounded in the theories of Paulo Freire. Using a qualitative, exploratory approach, a case study was conducted in a public municipal school in Recife, Pernambuco, through classroom observations and semi-structured interviews with teachers and students. The data analysis revealed that, despite structural limitations and the persistence of traditional pedagogical practices, EJA represents a meaningful space for identity reconstruction, appreciation of popular knowledge, and restoration of self-esteem. It was observed that dialogical teaching practices, when implemented, encourage critical thinking and foster active student participation in the educational process. The students' narratives and the contrasting teaching approaches revealed the importance of active methodologies, sensitive listening, and the recognition of students' life experiences as key elements of a humanizing pedagogical practice. The findings point to the urgent need for specific teacher training, public policies tailored to EJA, and curricular reforms that reflect the lived realities of its participants. It is concluded that EJA, when understood as an emancipatory tool and a social right, holds transformative potential and is essential for building a more just, inclusive, and democratic society.

Keywords: Youth and Adult Education; Citizenship; Paulo Freire; Liberating Education; Active Methodologies.

1. INTRODUÇÃO

Em uma sociedade marcada por desigualdades sociais, a educação assume um papel fundamental na formação dos indivíduos. Ao direcionarmos nosso olhar para Educação de Jovens e Adultos (EJA), temos grandes barreiras socioeconômicas e educacionais a

serem enfrentadas, que persistem ao longo da história. Nesse contexto, a proposta de uma educação voltada para a liberdade, defendida por Paulo Freire (1996, p.24), é essencial: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, tornando a escola um espaço de reflexão crítica e construção dos saberes.

A pesquisa de Freire é orientada por uma visão humanista, que busca a valorização do indivíduo em sua totalidade e de sua presença no mundo. “Estar no mundo, sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria história [...], sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível” (Freire, 2023, p.57). Isso significa que estar no mundo é estar com o mundo, construindo o ser humano através de suas vivências, história e cultura. essa bagagem, que chega à escola não pode ser ignorada, mas sim valorizada, pois não está isolada da educação.

A valorização da leitura no mundo dos estudantes deve ser o foco da educação, principalmente no contexto da EJA, no qual, os indivíduos, já possuem uma trajetória profunda com o mundo. A escola, portanto, tem por objetivo “trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade” (Freire, 2023, P.121), com a proposta de uma educação ativa. Essas propostas Freirianas deram luz a uma curiosidade epistemológica, que moldou minha busca por conhecimento, transformou minha prática docente e minha visão como discente durante a graduação em Pedagogia.

O interesse pelo tema surgiu a partir das disciplinas de pesquisa e prática pedagógicas da graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). As visitas a escolas da rede pública com turmas da EJA me permitiram observar, de forma crítica, as práticas dos docentes e como elas impactam os estudantes. Isso despertou o interesse de compreender as vivências educativas que permeiam o cotidiano da sala de aula. Ao iniciar na disciplina de Educação de jovens e adultos, iniciar o contato com teorias da educação, comecei a compreender o desenvolvimento da práxis por Paulo Freire, uma reflexão crítica sobre a prática docente que busca a transformação (Freire, 1996).

Este processo de pesquisa me permitiu compreender que a EJA é uma área pouco explorada academicamente, especialmente na junção com cidadania e transformação social. Essa lacuna, somada à falta de incentivos governamentais e à redução de escolas que oferecem a modalidade, indica o surgimento de um movimento educacional para extinguir a EJA. Portanto, uma maior aproximação com a realidade da sala de aula é fundamental para o avanço das investigações sobre o tema.

A pesquisa debruçou-se sobre a história de sujeitos que, no decorrer de suas vidas, foram privados do direito à educação por fatores socioeconômicos. Ao retomarem a trajetória

escolar, eles enxergam a sala de aula como um espaço de transformação social. Nesse sentido, é imprescindível "valorizar seus esforços por estudar como as lutas pelo direito da cidadania" (Arroyo, 2017, p.51).

É necessário observar a demanda por alterações nas práticas pedagógicas, visando a construção de uma práxis verdadeiramente libertadora. Para alcançar essa mudança, sugere-se a adoção de uma pedagogia mais engajada, na qual os alunos se tornem participantes ativos na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento de um pensamento crítico. Afinal, como afirma bell hooks (2013, p. 266): "sem a capacidade de pensar criticamente sobre o nosso ser e nossa vida ninguém seria capaz de progredir, mudar, crescer".

Diante desse contexto, a pesquisa se orienta pelas seguintes questões: Como e se, de fato, ocorre uma educação crítica nas salas de aula da EJA? E qual a práxis docente adotada pelos educadores para promovê-la?. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a contribuição da educação para a construção da cidadania e o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos da EJA. Para tanto, será realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, com observação em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com professores e alunos de uma escola municipal do Recife-PE.

Dessa forma, os objetivos específicos são: compreender as práticas pedagógicas adotadas por professores da EJA, se ocorre a promoção da cidadania e do desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos; investigar como a educação pode atuar como ferramenta de transformação social para esse público; e analisar a percepção e a vivência dos alunos em relação a essas práticas, a fim de compreender como se dá sua participação e inserção crítica no ambiente escolar. A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, com caráter exploratório, utilizando como técnicas a observação em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com professores e alunos de uma escola da rede municipal de Recife-PE.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A trajetória educacional formal no Brasil, é datada no início do período colonial, em 1549, com a chegada dos jesuítas no Brasil. Segundo Barros (2024, p. 19), "A Companhia Missionária de Jesus tinha como principal meta a catequização e a alfabetização dos indígenas em português.", com o objetivo de dominação e expansão religiosa, além da continuidade da formação dos portugueses. Após a expulsão dos jesuítas, as discussões relevantes sobre educação no país só foram retomadas no Brasil Império.

A primeira Constituição brasileira, de 1824, propôs a garantia de instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, mas essa cidadania era restrita à elite. De acordo com Barros (2024, p.19), “a história da educação brasileira foi marcada pela monopolização do conhecimento formal pelas classes dominantes”, o que refletia uma visão elitista e excludente, com a maior parte da população sendo analfabeta. A constituição imperial de 1824 e a leis desenvolvidas por ela transferiram a responsabilidade pela instrução primária da colônia para as províncias, e o direito ao voto foi restrito apenas a pessoas alfabetizadas.

Durante a Primeira República, com a constituição de 1891, o processo de exclusão e discriminação se intensificou, uma vez que jovens e adultos que não sabiam ler e escrever, e não possuíam posses, foram privados do direito ao voto. Essa situação fez com que o poder político do Brasil ficasse concentrado nas mãos de uma pequena parcela da população, uma realidade que perdura até os dias atuais.

Entre as décadas de 1930 a 1960, devido ao alto índice de analfabetismo e a necessidade de o Brasil avançar em sua política internacional, onde o analfabetismo era visto como um atraso, começam a surgir novas perspectivas pedagógicas. Com os avanços da Escola Nova, os movimentos sociais e as contribuições de Paulo Freire, por meio de suas pesquisas e vivências, uma série de campanhas e programas voltados para EJA foram impulsionados.

Os movimentos impulsionaram o retorno do desenvolvimento da educação. Segundo Barros (2024, p.21) “Em 1934, foi implementado o Plano Nacional de Educação, que tornava obrigatório o ensino primário, integral e gratuito, também acessível a adultos”. Após isso, a EJA ganhou relevância no cenário nacional, com desenvolvimento de fundo, programas e campanhas nacionais.

No entanto, dentro dos congressos nacionais de educadores e em pesquisas na área, notou-se que as metodologias da época, ainda eram limitadas por uma padronização do ensino, com abordagens mecanizadas de ensino que não consideravam as vivências dos estudantes. Na concepção de Freire, isso caracterizava uma “educação bancária”, na qual “A educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (1987, p.73), transformando o aluno no depósito de conhecimento.

Essa visão contrasta com seu próprio pensamento, que defende que: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (Freire, p.72).

Em discordância da educação tradicional, Freire, os movimentos sociais e demais educadores começaram a propor metodologias pedagógicas mais ativas, contestando as

abordagens tradicionais. Com esses avanços, o analfabetismo no Brasil iniciou um processo para a redução. No entanto, apesar dos avanços, a escolarização no Brasil ainda permanecia em níveis insatisfatórios, quando comparada a países desenvolvidos, e até mesmo a alguns países latino-americanos.

A educação de jovens e adultos, embora reconhecida como um direito social, foi muitas vezes tratada mais como um instrumento de poder para atender às necessidades econômicas do Estado, do que como um meio real de emancipação dos cidadãos. As políticas adotadas priorizavam a mecanização do ensino, com o objetivo de preparar a população para o mercado de trabalho, mas negligenciaram uma formação crítica e transformadora, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação começou a ser percebida como um cenário político da população, e a democracia começou a ser posta em questão. Nesse contexto, com o início da ditadura, todo o movimento de educação popular foi reprimido e expulso das salas de aula, dando lugar ao interesse do regime político no poder. De acordo com Di Pierro (2000, P.113), “O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados.”

Os militares, com seu autoritarismo, trouxeram de volta uma educação voltada para os valores cristãos e formais, além da retomada do discurso de que os cidadãos eram pessoas vazias e sem conhecimento, culpabilizando-os por suas condições sócio econômicas. Nesse período, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um programa criado para atender os objetivos políticos do governo e dar legitimidade ao regime. Ele buscava expandir o discurso oficial dentro das escolas, sob o pretexto de promover a alfabetização funcional e a educação continuada, com a intenção de neutralizar o método paulo freire, que, antes do regime militar, ganhava força, junto aos movimentos sociais. No entanto, para o período, a educação não poderia exercer esse papel político. Segundo Freire:

A educação é um ato político. Ela não é neutra. Ela não é feita no vácuo. Ela é feita com uma opção, com uma vontade, com uma direção. E não há educação neutra. A educação tanto pode ser uma prática de liberdade como pode ser uma prática de dominação. (1996, p.84)

Na nova República, com a promulgação da Constituição federal de 1985, o artigo 214, propôs a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE) voltado para a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar. A partir dessa nova realidade, a

EJA passou a ser reconhecida como uma modalidade de ensino necessária para a inclusão social e a emancipação dos cidadãos. No entanto, apesar do reconhecimento legal, a implementação de políticas públicas para a EJA ainda enfrentava limitações, como a escassez de recursos e a defasagem na formação dos educadores.

A partir dos anos 1990, o governo implementou uma série de programas de alfabetização, como o Brasil Alfabetizado (2003), mas a modalidade ainda sofria com a marginalização em termos de financiamento e atenção. Essa década também foi marcada pela privatização de algumas áreas do ensino, o que impactou negativamente a qualidade da educação pública, inclusive a de jovens e adultos. De acordo com Arroyo:

É necessário compreender que os jovens e adultos que voltam à escola trazem consigo marcas de exclusão e resistência. A educação para eles não é apenas uma etapa da vida escolar, mas uma luta pela cidadania. São sujeitos que carregam histórias de interrupção e retomada, de negação e de busca por reconhecimento. (2017, p. 50).

Com a entrada do século XXI, a EJA se viu desafiada pela falta de integração com as políticas educacionais mais amplas e pela persistente desigualdade social e educacional. Haddad e Di Pierro (2000, P.128) destacam que, embora houvesse avanços em termos de quantidade de vagas e ações de alfabetização, a qualidade do ensino ainda não busca promover uma verdadeira emancipação dos jovens e adultos.

Dessa forma, embora a EJA tenha conquistado reconhecimento legal e tenha sido incorporada às diretrizes constitucionais como um direito, sua efetivação plena permanece comprometida por entraves históricos e estruturais. A marginalização dessa modalidade, a insuficiência de políticas públicas integradas, a baixa valorização da formação docente e os persistentes indicadores de exclusão revelam que o desafio vai além da ampliação de vagas: trata-se de garantir uma educação que reconheça as trajetórias interrompidas desses sujeitos e promova, de fato, sua emancipação cidadã. Para que a EJA deixe de ser apenas uma promessa legal e se torne um instrumento real de transformação social, é indispensável um compromisso político contínuo que assegure investimentos, qualidade e respeito às especificidades de seus educandos.

Portanto, com os avanços nas políticas educacionais e a ampliação dos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado, o conceito de cidadania adquire novos contornos. Ele passa a ser compreendido não apenas como um conjunto de direitos civis e

políticos, mas como uma prática ativa, crítica e transformadora da realidade. Nesse contexto, emergem propostas de uma educação cidadã, comprometida com a emancipação social, a equidade e a construção de sujeitos conscientes do seu papel na sociedade.

Para Moacir Gadotti, a cidadania não se resume à condição jurídica do indivíduo. Ela é fruto de uma construção contínua, vivenciada no cotidiano e desenvolvida na prática social e política. Como ele afirma: “A cidadania não é um presente. Ela se conquista, se constrói na luta, na participação, na prática social” (GADOTTI, 2000, P. 27). Paulo Freire, por sua vez, destaca que a cidadania se constrói por meio da conscientização, da ação-reflexão e da participação no processo histórico: “Ninguém nasce cidadão: torna-se cidadão” (FREIRE, 1983, P. 98). Para ambos os autores, a cidadania não é um estado passivo, mas uma condição ativa, inseparável do processo educativo que visa à transformação do indivíduo e da sociedade.

A construção da cidadania, portanto, exige uma compreensão ampliada de seu significado, que vai além da simples titularidade de direitos legais. Paulo Freire ressalta que a cidadania está intrinsecamente ligada à ação consciente e comprometida do sujeito na sociedade. Ele afirma que “[...] se faz necessário, neste exercício, relembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, em que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão” (FREIRE, 2001, P. 25).

Enquanto, Moacir Gadotti reforça essa perspectiva ao afirmar que a cidadania implica uma dimensão ética e coletiva, não apenas formal ou individual: “Ser cidadão hoje é ser solidário, crítico e comprometido com a justiça social. É lutar contra todas as formas de exclusão e discriminação” (GADOTTI, 2003, P. 58). Assim, para ambos os autores, a cidadania emerge como um processo contínuo de engajamento, responsabilidade e transformação social. Esse processo se concretiza por meio de uma educação comprometida com os valores democráticos, éticos e humanos.

2.1. Educação libertadora e Paulo Freire

A trajetória de Paulo Freire na EJA, destacou o caráter político da educação, e como a prática educativa está ligada à experiência humana. Para Freire: “A educação é uma forma de intervenção no mundo”, e também, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (2023, P.96 e P.75). Portanto, discutir a educação sem considerar seu aspecto político é negar a identidade do educando como

um ser pensante. Dessa forma, a educação se estabelece como um instrumento de transformação social.

Freire propôs que, por meio do conhecimento, os indivíduos poderiam alcançar a emancipação social, compreendendo sua realidade e se posicionando ativamente diante dela. Ele propôs uma práxis libertadora, que define como a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (1970, P. 52). Essa abordagem vai além do ensino mecânico de conteúdos, pois estimula o pensamento crítico e a autonomia dos indivíduos. Ao reconhecerem-se na condição de oprimidos, os sujeitos se tornam capazes de identificar as estruturas que os mantém nessa situação e, assim, se organizar e lutar por sua libertação.

A prática docente crítica também é fundamental nesse processo, exigindo um movimento constante entre ação e reflexão. Segundo Freire, “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre fazer e pensar sobre o que fazer” (2023, P.39). Essa perspectiva rompe com a educação tradicional, que muitas vezes limita o ensino à transmissão de conteúdos, ignorando o contexto sociocultural dos educandos. Portanto, é necessário, refletir sobre o papel dialético da educação, cuja proposta é compartilhar os saberes e a realização de reflexões críticas entre educandos e educadores, onde ambos são participantes ativos na construção do conhecimento em sala de aula.

A escola, como instituição social, está essencialmente ligada à realidade de seus alunos e não pode se colocar de forma alheia a esse meio. Desconsiderar o contexto social dos estudantes configura um ato de desrespeito tanto com a sua dignidade quanto com o processo de aprendizagem em si. Conforme afirma Paulo Freire (2023, P.62), “não se reconhece a importância dos conhecimentos de experiências feitos com que cheguem à escola”, o que ignora os saberes que os alunos já trazem consigo. A imposição de um conhecimento descontextualizado e contrário à sua vivência limita o potencial de aprendizado, comprometendo a formação crítica e o desenvolvimento integral do indivíduo.

Assim, é crucial valorizar a ideia de que “a leitura do mundo, que precede sempre a leitura da palavra” (2023, P.79), Isso implica reconhecer as experiências vividas pelos estudantes, compreendendo as suas história até o momento e sua visão de futuro. É essencial desafiá-los a ter um olhar crítico sobre sua própria realidade, evitando que se acomodem na ideia de que as mudanças são impossíveis.

Portanto, a educação tradicional, criticada por Freire, estabelece uma relação de

dominação dos professores sobre os estudantes, na qual o professor se posiciona como o único detentor do saber, o que impede um modelo educativo centrado no diálogo e na valorização das experiências individuais. A metodologia tradicional contradiz o desenvolvimento da capacidade dos educandos de compartilhar conhecimentos e de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Como participantes ativos da sociedade, eles precisam lutar contra as diversas formas de opressão, e a educação tradicional acaba por dificultar o avanço na luta pela liberdade e pela transformação social.

2.2. Sujeitos de Direitos e Currículos

Quem são esses estudantes? De acordo com Arroyo (2017, P.21), eles são “sujeitos de escolhas não tão livres, mas escolhas”, que desde a infância, se tornam passageiros de itinerários inquietos e retomam o direito à educação após uma jornada de trabalho cansativo. Em sua maioria, são “personagens pobres, trabalhadores empobrecidos das cidades ou dos campos, mulheres, negros/as” (Arroyo, 2017, P.22), que por vivenciarem contextos de desigualdade, trazem insatisfações com o seu lugar social.

Segundo Paulo Freire, são os oprimidos, que estão numa luta incessante para recuperar sua humanidade e ao “reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora” (1970, P.48). No entanto, Arroyo ressalta que “Parar de estudar não significa parar de se formar, e se humanizar. Não significa parar de pensar, de ler o mundo, de tentar entender-se nas relações sociais, políticas” (2017, p.46). Por isso, ao retomar os estudos, os saberes construídos por esses estudantes ao longo de suas jornadas não podem ser ignorados.

Desde o período da república, a pedagogia tradicional tratou esses sujeitos como subcidadãos, oferecendo uma educação mecânica e sucateada. Eles foram vistos como “Sem direito a ter direitos, objetos apenas de favores das elites e do Estado” (ARROYO, 2017, p.45) Por isso, é necessário “aprofundar-nos na história tensa entre negação dos direitos da cidadania e sua afirmação pelos coletivos populares” (ARROYO, 2017, p.51), com o objetivo de valorizar a luta e a resistência pelo direito à educação e à cidadania.

Diante disso, é fundamental repensar o currículo e as práticas pedagógicas, desenvolvendo uma conscientização crítica sobre “conhecimentos que esclareçam suas indagações, que lhes ajudem a entender-se como indivíduos e, sobretudo, como coletivos em percursos humanos tão precarizados” (Arroyo, 2017, p.59), para que compreendam o seu papel na sociedade.

Além disso, é preciso promover mudanças no pensamento pedagógico tradicional, que está atrelado aos próprios currículos de formação docente. Com o foco em ensinar os conteúdos formais, a formação “tem se afastado de entender, de aprofundar os processos formadores-deformadores que são submetidos” (Arroyo, 2017, p.67) e que submetem os discentes a uma educação bancária. Portanto, é essencial refletir, principalmente, sobre as práticas docentes atuais.

2.3. Pedagogia engajada e Metodologias ativas

A Pedagogia engajada, proposta por bell hooks, dialoga com as teorias de Paulo Freire, para questionar o modelo tradicional de ensino. A autora ao aplicar essa abordagem em suas práticas como professora universitária, construiu um relato de experiência que evidencia a busca pela liberdade no processo educativo.

As transformações impulsionadas pelo multiculturalismo geram reflexões essenciais sobre a necessidade de tornar a sala de aula em um espaço verdadeiramente inclusivo. Como destaca Hooks, é fundamental pensar em como “a sala de aula pode ser transformada de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão” (2013, p.51). Essa reflexão leva à urgência de repensar o modelo de ensino vigente, exigindo uma pedagogia que valorize as múltiplas identidades culturais dos estudantes.

Ao analisar o atual modelo de ensino aplicado à EJA, percebe-se uma profunda lacuna estrutural e pedagógica. Essa modalidade, historicamente marcada por políticas compensatórias e pela marginalização, ainda carece de um currículo contextualizado que dialogue com as experiências de vida, as trajetórias interrompidas e os desafios socioeconômicos de seus estudantes. A ausência de práticas pedagógicas críticas, dialógicas e inclusivas compromete o papel emancipador da EJA, reduzindo-a, muitas vezes, à alfabetização técnica e funcional.

Nesse contexto, é crucial repensar a própria formação docente, realizando uma autocritica, sobre a atuação do educador e seus significados para os alunos. Inserindo os professores em um “espaço de confrontação construtiva e questionando crítico”. (HOOKS, 2013, p.53), é essencial para que possam refletir de forma mais profunda sobre sua prática pedagógica e, a partir disso, transformá-la continuamente.

Segundo bell hooks, a pedagogia engajada transforma a escola em um espaço de acolhimento, em que os estudantes e suas experiências são valorizados. Eles não são vistos como receptores passivos do conhecimento, mas como participantes ativos que contribuem,

dialogam e refletem sua educação. “onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é objetivo central da pedagogia transformadora” (HOOKS, 2013, p.56).

Esse modelo fortalece a construção de uma comunidade comprometida com a transformação social, incentivando reflexões que ultrapassam os limites da sala de aula. Ao politizar os saberes e dar significado às experiências cotidianas, a educação se torna um instrumento de mudança. Nesse sentido, como destaca Hooks, “a revolução começa justamente na vida cotidiana” (2013, p.69), reforçando a importância de uma educação que dialogue com a realidade dos alunos e estimulem sua participação crítica na sociedade.

Dessa forma, “a educação como prática da liberdade não tem a ver somente com um conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadora na sala de aula” (HOOKS, 2017, p.197). Assim, o ensino deixa de ser um processo unidirecional e passa a ser uma construção coletiva de experiências significativas, onde o saber circula em múltiplas direções.

A realidade educacional brasileira, marcada por profundas desigualdades e pela rápida evolução nas formas de produzir e acessar o conhecimento, evidencia a insuficiência do modelo de ensino tradicional. A centralização do discurso docente, a rigidez curricular e a desvalorização da experiência do aluno reforçam práticas excludentes e desmotivadoras.

Em contrapartida a pedagogia engajada, proposta por bell hooks, surge como uma alternativa ética e afetiva que reconhece o ensino como um ato político transformador. Para a autora, “ensinar é sempre um ato de resistência. Quando nos engajamos na prática de ensinar de maneira crítica, escolhemos lutar contra a dominação” (HOOKS, 2013, p. 28). Essa abordagem valoriza o envolvimento do educador com o processo de formação do aluno como sujeito histórico e ativo, e abre caminho para práticas pedagógicas mais dialógicas, inclusivas e contextualizadas.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem é visto não apenas como uma transmissão de conteúdos, mas como uma jornada colaborativa que capacita educadores e estudantes a se tornarem agentes de mudança social. A superação do modelo tradicional exige uma ruptura com a passividade e a busca por um novo paradigma que coloque a experiência e o saber dos alunos no centro da prática educativa.

Nesse contexto, as metodologias ativas de ensino-aprendizagem apresentam-se como estratégias fundamentais para consolidar uma prática pedagógica coerente com a pedagogia engajada. Ao moverem o estudante para o centro do processo educativo, essas metodologias promovem a construção colaborativa do conhecimento, a autonomia intelectual e o protagonismo discente. Conforme apontado por Paiva et al. (2016), “essas metodologias

têm por finalidade proporcionar ao estudante a capacidade de aprender a aprender e desenvolver autonomia no processo educativo” (p. 147).

As metodologias ativas são instrumentos potentes que rompem com a passividade do ensino tradicional, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico. Elas transformam a sala de aula em um ambiente dinâmico, onde o conhecimento é construído de forma significativa. Dessa maneira, elas contribuem diretamente para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente engajados, alinhando-se perfeitamente aos princípios da pedagogia engajada de bell hooks.

3. METODOLOGIA

3.1. Caracterização do Estudo

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, com delineamentos exploratório e descritivo. A abordagem qualitativa foi escolhida para permitir uma investigação aprofundada dos significados sociais e subjetivos que permeiam a prática educativa na EJA, especialmente, à formação da consciência crítica e à construção da cidadania. Conforme Minayo (2019), a pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade estatística dos dados, mas sim com a compreensão detalhada do fenômeno estudado, valorizando o ponto de vista dos sujeitos e suas relações com o contexto social em que estão inseridos.

O estudo de caso foi delimitado a uma escola pública municipal, possibilitando a análise da realidade educacional em seu contexto natural. Conforme aponta Severino (2014), o estudo de caso é adequado quando se pretende compreender situações específicas e complexas, sem recorrer à generalização, mas sim à análise aprofundada de uma realidade singular. Trata-se, portanto, de uma investigação situada, que busca observar e interpretar o processo educativo a partir da experiência vivida por professores e estudantes da EJA.

3.2. Instrumentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de dois instrumentos principais: entrevista semiestruturada e observação direta dos participantes. As entrevistas foram aplicadas a professores e alunos da turma de EJA da escola selecionada. O grupo de entrevistados foi composto por dois docentes e seis discentes, escolhidos de forma intencional, considerando

sua disponibilidade e participação ativa nas atividades escolares. As entrevistas tiveram como finalidade compreender as percepções dos participantes sobre as práticas pedagógicas adotadas, os desafios enfrentados no processo educativo e o papel da educação na construção da cidadania e da consciência crítica. O roteiro utilizado seguiu uma estrutura aberta, possibilitando que os sujeitos expressassem livremente suas ideias, o que favorece, segundo Eiterer e Medeiros (2010), uma maior aproximação com as experiências individuais e coletivas dos entrevistados.

As observações foram realizadas em sala de aula, durante as aulas regulares da turma de EJA. O cenário observado incluiu o ambiente escolar, as interações entre professores e alunos, as estratégias metodológicas utilizadas e a participação dos estudantes nas atividades propostas. O objetivo da observação foi identificar elementos que contribuíssem para a formação de uma prática pedagógica crítica e libertadora, conforme proposto por Paulo Freire. A observação participante, conforme Minayo (2019), permite captar aspectos implícitos da realidade investigada, ampliando a compreensão sobre os processos educacionais em seu contexto real.

Ambos os instrumentos foram complementares e possibilitaram uma análise rica e contextualizada da prática pedagógica observada, contribuindo significativamente para os objetivos da pesquisa.

4.1 Caracterização da Turma

A instituição de ensino possui duas turmas de EJA. Para preservar a privacidade dos entrevistados, eles serão identificados da seguinte forma: as turmas serão nomeadas como Turma 1 e Turma 2; os professores, como Professor Fernando e Professora Valéria; e os alunos Alberto, Joab, Cláudia, Eliza, Andréa e Cristiane.

A Turma 1, sob a orientação do Professor Fernando, tem 10 alunos matriculados, a frequência regular é uma média de três a quatro alunos, entre eles duas mulheres e dois homens, todos adultos. Na Turma 2, tem 15 alunos matriculados, a frequência é de seis a oito alunos, com apenas um homem na turma. Três dos alunos da Turma 2 apresentam deficiência, todos acompanhados por um auxiliar disponibilizado pela instituição.

. A coleta de dados foi realizada no final do semestre e, devido às fortes chuvas, o número de alunos presentes na escola nos dias da entrevista foi reduzido. As entrevistas foram realizadas em dois dias consecutivos com os alunos que estavam presentes.

O Professor Fernando atua na escola desde 2021, com quase 10 anos de experiência na modalidade EJA e 20 anos na profissão docente. Ele possui graduação em Educação Física e Pedagogia, e também exerce a função de gestão escolar no turno da tarde.

Inicialmente, o Professor Fernando lecionava nas duas turmas, pois a docente anterior havia se aposentado. Em março, a Professora Valéria chegou à instituição para assumir a segunda turma. A Professora Valéria mantém vínculo com outra escola, onde atua como professora da educação infantil, e esta é sua primeira experiência como docente de jovens e adultos. Ela possui graduação em Pedagogia e 10 anos de profissão.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados, obtidos por meio das entrevistas e da observação direta, revelou aspectos significativos sobre o papel da EJA como instrumento de emancipação social e construção da cidadania. Os dados, organizados a partir da técnica de análise de conteúdo, permitiram a identificação de três categorias centrais: a valorização da educação como direito, a presença (ou ausência) de práticas pedagógicas libertadoras e os desafios enfrentados por educadores e educandos no contexto escolar.

4.1. Valorização da Educação

As entrevistas foram fundamentais para compreender a trajetória educacional dos alunos e suas perspectivas ao retomarem à sala de aula. No que se refere a valorização da educação como direito e identidade social, foi possível constatar nas falas dos discentes, que à escola representa mais do que o desejo de aprender a ler e escrever. A EJA é compreendida por muitos como um espaço de reconstrução pessoal, de retomada da autoestima e de pertencimento social. Em seus discursos, alguns alunos chegam a se emocionar ao refletir sobre seu futuro, buscando nos estudos a base para conquistar direitos civis, políticos e sociais que sustentam a cidadania.

Em seus discursos, alguns alunos chegam a se emocionar ao refletir sobre o futuro, buscando nos estudos a base para conquistar direitos civis, políticos e sociais que sustentam a cidadania. A estudante Andrea, relatou: "Voltar a estudar foi a melhor coisa que me aconteceu. Eu não sabia assinar meu nome e me sentia muito pequena. Agora, já consigo ler as coisas e já posso sair sozinha para resolver minhas coisas." Outro estudante, Joab,

reforçou: "A educação para mim é tudo. Quero ter um futuro melhor, arrumar um bom trabalho e melhorar a vida da minha família."

Conforme Arroyo, os sujeitos da EJA são marcados por trajetórias de exclusão, mas também por resistências, e é justamente na escola que buscam reconhecimento e voz. Para o autor, "é preciso valorizar seus esforços para estudar como lutar pelo direito à cidadania" (2017, p. 51). Nesse sentido, a educação na EJA assume um papel central na reinvenção da vida desses alunos.

Ela se torna um instrumento para superar as limitações impostas pela falta de escolarização, permitindo que os alunos se enxerguem como protagonistas de suas próprias histórias. A conquista do diploma, por exemplo, não é apenas um documento formal, mas um símbolo de superação e um passaporte para novas oportunidades no mercado de trabalho e na participação social. A escola, portanto, não é apenas um lugar de instrução, mas um ambiente de acolhimento e empoderamento, onde a identidade do aluno é reconstruída e fortalecida.

4.2. Práticas Pedagógicas

Durante as aulas, também foi possível observar as diferentes metodologias de ensino. No caso do Professor Fernando, adota uma abordagem tradicional, com poucas interações com os discentes e utilização de atividades mecanizadas, onde os alunos copiavam o conteúdo do quadro sem participação ativa. Em diálogo realizado após a entrevista final, ele afirmou: "Respeito, para mim, é manter a ordem em sala de aula." e que preferia que os alunos "fizessem as atividades em silêncio" para se manterem concentrados.

Essa perspectiva também foi percebida pelos alunos. O estudante Alberto: "O professor fala, a gente copia. Ele é um ótimo professor, só é mais sério". Já Claudia acrescentou: "Aprendo com ele, mas às vezes sinto falta de conversar sobre o que a gente está estudando". Essas falas evidenciam a manutenção de uma educação mecânica, com a ausência de diálogos e o foco apenas na cópia dos conteúdos, definida por Freire como "educação bancária".

O autor afirma que a educação deve ser um ato de liberdade e não de dominação, um espaço de diálogo em que os sujeitos sejam agentes da própria transformação. Ao afirmar que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção

ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 24), o Freire reafirma o papel ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, a professora Valéria apresentou uma postura mais dialógica e acolhedora, estabelecendo vínculos significativos com os estudantes. Desde sua chegada à instituição, ela relatou que buscou conhecer os alunos e seus colegas de trabalho, o que a aproximou da turma. "Antes de começar a dar aula, procurei conversar com eles, entender como era a rotina, o que já sabiam, quais eram as dificuldades. Esse contato inicial foi fundamental", explicou.

Nas aulas da professora Valéria, era comum observar rodas de conversa, debates e atividades que valorizavam as experiências de vida dos alunos. O vínculo afetivo estabelecido refletiu positivamente no engajamento dos estudantes, como demonstra o relato Andrea, "Aqui a gente aprende junto, um ajudando o outro. Isso me deu força para continuar a estudar". Eliza destacou: "Já tivemos aula com filme, música e roda de conversa. É muito bom, porque no dia a dia a gente não vê muita coisa, por conta do trabalho, aí chega na escola e a professora sempre tem uma novidade".

Esse contraste entre os dois professores revela a importância de metodologias ativas, que estimulam a participação dos estudantes favorecendo uma aprendizagem crítica e significativa. Como observa Cristiane: "Com a professora a gente pode falar, contar nossa vida, discutir os assuntos. Parece que a gente faz parte da aula".

As práticas pedagógicas observadas mostraram que, embora a professora se esforce para aplicar metodologias ativas, ainda se mantém resquícios de uma educação tradicional. Em alguns momentos, ainda havia o predomínio da cópia e da memorização, revelando que a transformação pedagógica demanda mais tempo, formação continuada e condições institucionais adequadas.

Segundo Paiva et al. (2016), a adoção de metodologias ativas é um caminho promissor para tornar o ensino mais significativo, principalmente na EJA, onde os alunos trazem saberes construídos ao longo da vida. Para os autores, "a metodologia ativa parte do princípio de que o estudante precisa estar no centro do processo e participar ativamente da construção do conhecimento" (PAIVA et al., 2016, p. 143). Entretanto, é necessário que os professores estejam preparados e motivados para incorporar essas estratégias, o que depende também de condições estruturais e políticas educacionais adequadas.

4.3. Desafios enfrentados

A última análise, é sobre os desafios enfrentados no cotidiano da EJA, reforçou a existência de desafios estruturais e formativos que dificultam a realização de uma educação crítica e transformadora. Entre os principais obstáculos apontados pelos docentes, destacam-se a falta de recursos pedagógicos, a ausência de projetos específicos para jovens e adultos e a descontinuidade de políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino.

A professora Valéria relatou as dificuldades materiais de sua prática, afirmando que não há "materiais pensados para a EJA". Ela explicou que, por muitas vezes, adapta "livros do ensino regular, mas eles não dialogam com a realidade dos nossos alunos". Os próprios estudantes também manifestaram as dificuldades enfrentadas. Eliza afirmou: "Às vezes eu penso em parar, porque é difícil chegar cansado do serviço e ainda estudar. Mas quando vejo que estou aprendendo, me dá força para continuar". Já Joab destacou: "O que mais atrapalha é quando falta professor ou material. A gente quer aprender, mas sem apoio fica complicado".

Outro aspecto relevante evidenciado na análise é o impacto das condições de trabalho na atuação dos professores. Os professores entrevistados relataram a escassez de materiais e a ausência de políticas públicas que reconheçam as especificidades da EJA. Essa negligência estrutural compromete diretamente a efetividade das propostas pedagógicas. Como pontua Severino (2014), a prática docente não pode ser pensada fora de seu contexto social e político, pois a escola é parte de um sistema mais amplo que influencia suas possibilidades e limitações.

É necessário, portanto, compreender que os desafios enfrentados pelos professores não são apenas didáticos, mas estruturais e históricos. A superação dessas barreiras exige ações concretas por parte dos gestores públicos, incluindo a valorização profissional, a formação continuada e o investimento em infraestrutura. Do contrário, corre-se o risco de perpetuar uma EJA fragilizada, que não atende às reais demandas de seus educandos.

"A prática educativa não se desenvolve num espaço neutro, mas está inserida nas condições sociais, culturais e políticas que caracterizam a sociedade. Ignorar essas determinações é desconsiderar os fatores que moldam a realidade educacional e os limites reais de ação do educador". (SEVERINO, 2014, p. 23).

Essa perspectiva reforça a importância de valorizar os relatos dos sujeitos da EJA, pois suas histórias de vida são atravessadas por desigualdades, rupturas e resistências que

não podem ser ignoradas na construção de práticas pedagógicas eficazes e humanizadoras. O acolhimento e o respeito à trajetória de cada sujeito tornam-se, portanto, instrumentos pedagógicos tão importantes quanto os conteúdos curriculares, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Segundo Lüdke e André (1986, p. 37), "os processos formativos não se reduzem a metodologias e técnicas, mas envolvem relações humanas profundas e significativas".

Em última análise, a EJA, quando comprometida com uma prática pedagógica dialógica e democrática, tem o potencial de romper com os ciclos de exclusão educacional e social que historicamente marcaram a trajetória de seus sujeitos. No entanto, essa transformação exige uma mudança não apenas na metodologia, mas também na concepção de educação e no papel do educador, que deve se enxergar como mediador do processo e não como detentor exclusivo do saber.

Portanto, a educação no contexto da EJA deve ser concebida como um direito humano fundamental e um caminho para a autonomia. As experiências relatadas e observadas demonstram que, mesmo diante das adversidades, é possível construir uma educação libertadora desde que haja intencionalidade pedagógica, investimento em políticas públicas e formação adequada para os profissionais da educação. Para isso, é indispensável um trabalho coletivo e articulado entre educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, pautado em uma visão crítica e emancipatória da educação. Somente assim será possível garantir aos sujeitos da EJA o direito de aprender com dignidade, respeito e reconhecimento de suas identidades e histórias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar de que forma a educação, no contexto da EJA, pode contribuir para a formação da cidadania e o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos que dela fazem parte. Desde a introdução deste trabalho, foi destacada a importância de compreender a EJA não apenas como uma alternativa de escolarização, mas como uma oportunidade legítima de transformação social, humana e política, especialmente para indivíduos historicamente excluídos do sistema educacional.

Retomando os objetivos da pesquisa, foi possível observar, ao longo da investigação, que as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes da EJA exercem um papel fundamental no processo de construção de uma educação libertadora. Embora ainda existam muitos

desafios estruturais e formativos, identificou-se que há esforços significativos por parte de alguns educadores em promover uma prática dialógica, participativa e alinhada aos princípios freirianos. Os relatos e observações evidenciaram que os sujeitos da EJA reconhecem a escola como um espaço de resgate da dignidade, fortalecimento da identidade e afirmação de seus direitos.

A análise dos dados revelou que a educação pode, sim, ser uma prática de liberdade quando se apoia em metodologias que valorizam o saber do aluno, estimulam o pensamento crítico e promovem a inclusão. No entanto, para que isso se concretize, é necessário um compromisso político e pedagógico mais amplo, que envolva tanto os profissionais da educação quanto o poder público, garantindo condições adequadas de ensino e aprendizagem, além de políticas específicas para a modalidade EJA.

Em síntese, esta pesquisa reafirma a relevância da EJA como espaço de cidadania e transformação social. Mais do que uma ação compensatória, ela deve ser entendida como uma prática emancipatória, que reconhece os sujeitos em sua totalidade e potencializa suas capacidades. As evidências coletadas demonstram que, apesar dos desafios estruturais, a educação na EJA tem o potencial de ir além da transmissão de conteúdos, atuando na reconstrução pessoal e social dos alunos.

Conclui-se, portanto, que investir na EJA é também investir na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e consciente de seus direitos e deveres. Para isso, é indispensável um trabalho coletivo e articulado entre educadores, gestores e formuladores de políticas públicas, pautado em uma visão crítica e humanizadora da educação. A EJA se mostra, assim, não apenas como uma resposta a uma dívida histórica, mas como um caminho contínuo de esperança e empoderamento.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARROS, Elânia Bonfim. **Perspectivas Históricas Brasileiras da Educação de Jovens e Adultos**. Revista Científica FESA, v. 3, 2024. Disponível em: <<https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/496>>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitucional.htm>. Acesso em: 29 jul. 2025

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 13).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa.** Cadernos Cenpec: educação, cultura e ação comunitária, v. 1, 2006. Disponível em:
<<https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>>. Acesso em: 29 jul. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Dimensão política do projeto pedagógico da escola.** Abceducatio, v. 4, n. 24, 2003. Disponível em:
<https://gadotti.org.br/bitstream/123456789/456/1/AMG_PUB_03_025.pdf> . Acesso em: 29 jul. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Educação e cidadania planetária.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação e cidadania.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação para e pela cidadania.** In: RATTNER, Henrique (Org.). Brasil no limiar do século XXI: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção questões da nossa época, v. 24).

HADDAD, Sérgio e PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, 2000.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MALTA, Daniela Paula; et al . **Desafios e inovações na educação de jovens e adultos: Estratégias para a inclusão e a cidadania.** Revista Ibero-Americana de Humanidades,

Ciências e Educação, v. 11, 2025. <<https://doi.org/10.51891/rease.v11i1.17787>> Acesso em: 29 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAIVA, Marlla. R. F; et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa.** Sanare, Sobral, v. 15, 2016.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** 5. ed. São Paulo: Loyola; Ibrades, 1987.

RODRIGUES, Francisco das Chagas Alves; MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Aprendizagem no contexto da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma reflexão à luz da Andragogia.** Percursos, Florianópolis, v. 17, 2016. Disponível em: <<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724617342016112>> Acesso em: 30 de jul. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio (Orgs.). **Metodologia ativa na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2017.

SOUZA, Átila de Sousa; et al. **Metodologias ativas na EJA: estratégias para engajar e empoderar estudantes no processo de aprendizagem.** Revista Delos, v. 18, 2025. Disponível em: <<https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n65-033>>. Acesso em: 29 jul. 2025.