



FACULDADE METROPOLITANA
NORTE RIOGRANDENSE

FACULDADE METROPOLITANA NORTE RIOGRANDENSE

DIRETORIA DE GRADUAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DAYSE CAROLLIY FERREIRA VIANA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): desafios para inclusão
social e empoderamento do educando**

NATAL/RN

2025

DAYSE CAROLLINY FERREIRA VIANA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): desafios para inclusão
social e empoderamento do educando**

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, da Faculdade Metropolitana Norte Riograndense (FAMEN) como pré-requisito para a obtenção do título de graduado (a) em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ms. Liliane Silva Câmara de Oliveira

Coorientadora: Profa. Dra. Andrezza Maria Batista Tavares do Nascimento

NATAL/RN

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca Immanuel Kant – Faculdade Metropolitana Norte Riograndense

V614e Viana, Dayse Caroliny Ferreira.

Educação de Jovens e Adultos (EJA): desafios para inclusão social e empoderamento do educando / Dayse Caroliny Ferreira Viana. – Natal, 2025.

45 f.

Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Metropolitana Norte Riograndense, Departamento de Pedagogia. Natal, RN, 2025.

Orientadora: Profa. Ms. Liliane Silva Câmara de Oliveira.

Coorientadora: Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares.

1. Educação de Jovens e Adultos – Monografia. 2. Inclusão Social – Monografia I. Oliveira, Liliane Silva Câmara de. II. Tavares, Andrezza Maria Batista do Nascimento.

CDD – 370

CDU – 37

Elaborada pelo Bibliotecário Miqueias Alex de Souza Pereira – CRB – 15/925

Índice de catálogo sistemático:

1. Educação – 370

2. Educação. Ensino. Instrução – 37

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DESAFIOS PARA INCLUSÃO
SOCIAL E EMPODERAMENTO DO EDUCANDO**

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia, da Faculdade Metropolitana Norte
Riograndense (FAMEN) como pré-requisito para a
obtenção do título de graduado(a) em Pedagogia.

Monografia apresentada e aprovada em 04/07/2025, pela seguinte Banca
Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



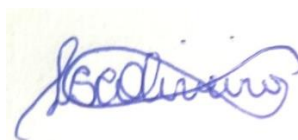
Professora Ms. Adriana Mônica de Oliveira
Faculdade FAMEN



Professora Ms. Valdete Batista do Nascimento
Faculdade FAMEN



Coorientadora Profa. Dra. Andrea Maria Batista do Nascimento Tavares
Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN



Professora Orientadora Ms. Liliâne Silva Câmara de Oliveira
Faculdade FAMEN

NATAL/RN

EPÍGRAFE

“Educar é um ato de amor, por isso um ato de coragem”.

Paulo Freire (1927-1997)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, que me sustentou com força, coragem e fé em todos os momentos desta caminhada. Sem Sua presença, nada disso seria possível.

À minha família, minha base, meu alicerce. Em especial ao meu esposo Paulo Roberto, que foi meu apoio constante, meu incentivo e minha fortaleza nos dias difíceis. Aos meus filhos Pérola, Pedro e, com ternura especial, à minha filha Vitória, que esteve ao meu lado em todos os momentos, segurando minha mão e me ajudando quando eu mais precisei.

Dedico também à minha mãe, meu pai, meu irmão e a toda minha família por todo amor, apoio e por acreditarem em mim ao longo dessa jornada.

A cada um de vocês, meu amor eterno e minha gratidão profunda. Este sonho também é de vocês.

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a deus, por me conceder força, saúde e perseverança ao longo desta caminhada.

A Instituição Metropolitana Norte Rio-Grandense (FAMEN), por proporcionar a base necessária para a minha formação acadêmica, e a todos os professores que, com dedicação e compromisso, contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal, em especial à minha orientadora, pela paciência, pelos ensinamentos e pela confiança no desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas e amigos que estiveram ao meu lado durante essa jornada, compartilhando desafios, aprendizados e conquistas minha gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa analisa os principais desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, com foco na inclusão social e no empoderamento dos educandos. O objetivo é compreender como a prática pedagógica pode superar barreiras estruturais, culturais e emocionais que afetam a permanência e o desenvolvimento dos sujeitos da EJA. A metodologia utilizada foi qualitativa, com pesquisa bibliográfica baseada em autores como Paulo Freire (1996), Miguel Arroyo (2005; 2006), Moacir Gadotti (2000) e Maria Clara Di Pierro (2000). O estudo revisita a trajetória histórica da EJA, identifica entraves sociais e institucionais e analisa o papel do educador na valorização da autoestima, dos saberes populares e da cidadania ativa. Conclui-se que, apesar de desafios como evasão, preconceito e ausência de políticas públicas eficazes, a EJA, quando pautada em práticas pedagógicas humanizadoras e críticas, pode se consolidar como um espaço de reconstrução de identidades e emancipação social.

Palavras-chave: Educação de jovens e Adultos; Inclusão Social; Empoderamento; Pedagogia Crítica; Autoestima.

ABSTRACT

This research analyzes the main challenges faced by Youth and Adult Education (EJA) in Brazil, focusing on social inclusion and learner empowerment. The objective is to understand how pedagogical practices can overcome structural, cultural, and emotional barriers that affect student retention and development. The methodology was qualitative, based on bibliographic research and the theoretical contributions of authors such as Paulo Freire (1996), Miguel Arroyo (2005; 2006), Moacir Gadotti (2000), and Maria Clara Di Pierro (2000). The study revisits the historical trajectory of EJA, identifies social and institutional barriers, and highlights the educator's role in promoting self-esteem, valuing popular knowledge, and building active citizenship. The findings suggest that, despite adversities such as prejudice, school dropout, and the lack of effective public policies, EJA can become a space for identity reconstruction and social emancipation when guided by humanizing, dialogical, and critical pedagogical approaches.

Keywords: Youth and Adult Education; Social Inclusion; Empowerment; Critical Pedagogy; Self-esteem.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE- Plano Nacional de Educação

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TICs- Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2. CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL	14
2.1 Políticas públicas e sua efetividade na garantia do direito à EJA.....	19
3 AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA EJA.....	21
4 PRÁTICAS DOCENTES E DESAFIOS NA EJA.....	25
4.1 Andragogia: fundamentos, princípios e aplicações na educação de jovens e adultos.....	28
5 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) PARA A INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL.....	30
5.1 Tecnologias da Informação e Comunicação na EJA como processo inclusivo	32
5.2 Formação e capacitação dos educadores da EJA para promover inclusão e empoderamento.....	33
5.3 Autoestima e Educação de Jovens e Adultos: um caminho para o desenvolvimento pessoal e a permanência escolar.....	36
6 METODOLOGIA.....	41
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIA.....	43

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma modalidade de ensino essencial para garantir o direito à educação daqueles que, por diversos motivos como pobreza, exclusão social, necessidade de trabalhar desde cedo ou falta de acesso à escola não puderam concluir a educação básica na idade considerada regular. Muito além de um espaço de alfabetização, a modalidade de ensino é também um campo de resistência, reconstrução de identidades e fortalecimento da cidadania, oferecendo uma nova oportunidade para milhares de brasileiros retomarem seus projetos de vida.

A escolha deste tema para pesquisa se justifica pela importância de refletir sobre o papel como promotora de inclusão social e do empoderamento dos sujeitos historicamente marginalizados do sistema educacional. Diante de uma realidade marcada por desigualdades, preconceitos e estigmas, é necessário entender como a escola pode se tornar um espaço de valorização da trajetória dos educandos, de reconstrução da autoestima e de fortalecimento do protagonismo desses indivíduos na sociedade. Como afirma Freire (1996, p. 68), “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, ou seja, não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de transformar vidas por meio do reconhecimento da dignidade humana.

A problemática que orienta esta pesquisa parte da seguinte indagação: quais os principais desafios enfrentados pelos educandos da EJA no que se refere à inclusão social e ao empoderamento, e de que forma a prática pedagógica pode contribuir para superar essas barreiras?

E diante dessa questão, o objetivo geral deste trabalho é analisar os desafios para a inclusão social e o empoderamento dos educandos na EJA. Como objetivos específicos, pretende-se compreender o contexto histórico da EJA no Brasil e suas bases legais; refletir sobre os impactos do preconceito e do estigma na permanência dos educandos; além de investigar o papel da autoestima e da identidade no processo educativo; discutir o papel do educador na valorização dos saberes e vivências dos alunos; e ainda apontar caminhos para uma prática pedagógica inclusiva, humanizadora e transformadora.

Este estudo está estruturado em seis seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta um panorama histórico da EJA no Brasil, destacando seus marcos legais, movimentos pedagógicos e transformações

ao longo do tempo. A segunda seção aprofunda as contribuições da pedagogia freiriana para a modalidade, com ênfase na educação dialógica e emancipadora. A terceira discute as políticas públicas voltadas para EJA, sua efetividade e iniciativas como o Programa Pé-de-Meia. A quarta trata das práticas docentes na EJA, abordando as dificuldades enfrentadas pelos professores, os desafios curriculares impostos pela BNCC, os aspectos socioeconômicos dos educandos e os fundamentos da andragogia. A quinta seção analisa a EJA como promotora de inclusão social, discutindo temas como autoestima, formação docente e empoderamento. Por fim, a sexta seção aprofunda a relação entre autonomia, cidadania e dignidade como fundamentos para o empoderamento social na EJA, reafirmando seu papel transformador.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil possui uma trajetória complexa, marcada por avanços significativos, mas também por inúmeros retrocessos, que refletem as transformações políticas, sociais e econômicas do país ao longo do século XX e início do século XXI. Desde suas origens, a EJA foi pensada como uma resposta às demandas de uma população marginalizada, historicamente excluída dos processos formais de escolarização sobretudo os adultos analfabetos e trabalhadores que, por diversas razões, não tiveram acesso à escola na infância.

Suas raízes remontam às primeiras décadas do século passado, quando começaram a surgir movimentos sociais e iniciativas populares voltadas à alfabetização de adultos. Nessa época, a educação ainda era vista como privilégio de poucos, e a alfabetização era tratada como um instrumento de controle social e político, sendo muitas vezes negligenciada nas políticas públicas. No entanto, mesmo diante desse cenário, surgiram educadores comprometidos com a inclusão social e a emancipação dos sujeitos por meio da educação, como foi o caso de Anísio Teixeira e, posteriormente, Paulo Freire.

Segundo Paulo Freire (1967) o surgimento da EJA como modalidade específica de ensino está profundamente ligado à realidade da pobreza estrutural, da marginalização social e do analfabetismo crônico. Tais fenômenos passaram a ser compreendidos, ao longo das décadas, não mais como falhas individuais, mas como manifestações de um processo histórico de exclusão social e econômica. Como destaca Di Pierro (2000), a década de 1920 foi marcada pelo chamado “otimismo pedagógico”, movimento que se fortaleceu na década seguinte com o advento da Escola Nova — corrente pedagógica que buscava romper com o ensino tradicional e propunha práticas centradas no aluno, no diálogo e na experiência.

O Movimento da Escola Nova, também conhecido como Escola Progressista, emergiu no final do século XIX e se consolidou nas primeiras décadas do século XX como uma crítica ao modelo tradicional de ensino. Tal modelo era centrado na autoridade do professor, na memorização mecânica e na disciplina rígida. Em contraposição, a Escola Nova propunha uma educação centrada no aluno, orientada pela experiência, pela liberdade e pela valorização do saber construído de forma ativa. Essa perspectiva se inspirou em pensadores como John Dewey, Maria Montessori,

Ovide Decroly e, no Brasil, em educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Cecília Meireles.

De acordo com Saviani (2008, p. 97), “a Escola Nova defendia uma educação centrada no aluno, orientada pela atividade, pela experiência e pela liberdade, em oposição ao autoritarismo da escola tradicional”. Tal proposta rompe com a ideia de ensino como mera transmissão de conteúdos e passa a valorizar a participação ativa do educando no processo formativo.

Embora inicialmente voltado à infância e juventude, o ideário escolanovista influenciou diretamente as concepções pedagógicas da Educação de Adultos. Isso se evidencia, sobretudo, na valorização da experiência de vida do educando, na construção de currículos que dialoguem com sua realidade social e na defesa de uma educação voltada à autonomia e à emancipação.

A pedagogia freiriana, amplamente adotada nos programas de EJA, guarda fortes vínculos com os princípios da Escola Nova, especialmente ao propor que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos e buscar o desenvolvimento da consciência crítica. Como observa Arroyo (2006, p. 34), “a pedagogia freiriana, que influencia profundamente essa modalidade, tem raízes na crítica à escola tradicional e na valorização do diálogo, da experiência e da conscientização características que também estão presentes no ideário escolanovista”.

Portanto, pode-se afirmar que essa modalidade, como prática educativa voltada para a superação das desigualdades históricas, encontra respaldo nas bases filosófico-pedagógicas da Escola Nova, ao priorizar a formação crítica, participativa e socialmente contextualizada dos sujeitos da educação.

Diante do exposto até aqui, faz-se importante ressaltar que, em diferentes contextos, a EJA assumiu distintas configurações, ora como instrumento de emancipação, ora como ferramenta de controle social, refletindo as tensões entre projetos de sociedade em disputa.

A década de 1930 chama a atenção no aspecto educacional, pois durante o governo de Getúlio Vargas, a educação passou a ser vista como um pilar estratégico na construção de uma identidade nacional. A chamada Campanha de Nacionalização do Ensino teve como objetivo central reduzir o analfabetismo entre a população adulta e fortalecer o uso da língua portuguesa, sobretudo entre imigrantes, numa tentativa de consolidar o sentimento de unidade nacional. Embora marcada por um viés

centralizador e autoritário, essa campanha representou um passo importante ao inserir a alfabetização de adultos na agenda pública (Arroyo, 2005).

Nas décadas seguintes, especialmente nos anos 1960, o país vivenciou um dos momentos mais significativos da história, com o surgimento do Movimento de Educação de Base (MEB), fortemente influenciado pelas ideias de Paulo Freire. A proposta freiriana via a alfabetização não como um simples processo técnico, mas como um ato político, capaz de promover a conscientização crítica dos sujeitos e sua transformação social. Freire (1987) entendia que a educação deveria partir da realidade dos educandos e dialogar com suas experiências de vida, rompendo com o modelo tradicional, que ele denominou de “educação bancária”. Esse movimento, por seu caráter emancipador, foi considerado subversivo em um contexto político que caminhava para o autoritarismo.

Com o Golpe Militar ocorrido em 1964, as práticas pedagógicas populares sofreram forte repressão. A educação de jovens e adultos foi reconfigurada sob uma perspectiva tecnicista e instrumental, voltada à rápida capacitação da força de trabalho. A proposta de Paulo Freire foi duramente censurada e ele próprio foi exilado. Ainda assim, resistências persistiram por meio de ações de organizações não governamentais e movimentos sociais que mantiveram viva a educação popular, mesmo em condições adversas (Arroyo, 2005; Gadotti, 1999).

A redemocratização do país, só foi consolidada com a Constituição Federal de 1988, o que representou um marco legal fundamental para a EJA. A Carta Magna estabeleceu a educação como um direito de todos e um dever do Estado, o que conferiu amparo legal à modalidade. Pela primeira vez, a EJA foi reconhecida como parte integrante da educação básica, abrindo espaço para a elaboração de políticas públicas inclusivas. Esse reconhecimento ampliou a legitimidade da EJA como instrumento de justiça social e reparação histórica (Brasil, 1988).

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) reafirmou esse compromisso. O artigo 37 da LDB definiu a EJA como uma modalidade da educação básica, assegurando a oferta gratuita e adequada àqueles que não tiveram acesso à escola na idade apropriada. O parágrafo 1º do mesmo artigo reforça a necessidade de considerar as características dos educandos, suas condições de vida e trabalho, bem como seus interesses (Brasil, 1996).

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 de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996, p. 2-3-15).

Essa nova base legal possibilitou a criação de programas específicos, a flexibilização curricular e a valorização das experiências de vida dos sujeitos. Apesar dos avanços institucionais, os desafios persistem. Como destaca Arroyo (2005), a ausência de políticas públicas permanentes, o financiamento insuficiente, a rotatividade de professores e a falta de formação docente específica comprometem a efetividade de modalidade de ensino. Além disso, muitas vezes, a modalidade é tratada como uma educação de “segunda classe”, reforçando o estigma social e prejudicando o empoderamento dos educandos.

Freire (1996) já alertava para os riscos de negar uma educação significativa a esses sujeitos, pois isso representaria negar-lhes o direito à leitura crítica do mundo. Di Pierro (2000) complementa essa crítica ao afirmar que políticas fragmentadas e descontinuadas revelam uma visão utilitarista da EJA, muitas vezes centrada apenas na certificação e não em uma formação integral e emancipadora.

Nos anos 2000, houve novos esforços no sentido de fortalecer a educação de adultos. O governo federal implementou programas como o Brasil Alfabetizado, o Ensino Médio Inovador, o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA e o apoio à EJA no sistema prisional, buscando ampliar o acesso e qualificar a oferta educacional. Tais iniciativas foram promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), reafirmando a importância da EJA como política pública (Brasil, 2000).

Um marco simbólico dessa valorização foi a criação da Medalha Paulo Freire, em 2007, pelo MEC, com o objetivo de reconhecer práticas pedagógicas transformadoras. A premiação, realizada em Brasília, destaca ações voltadas à promoção da cidadania e da inclusão social por meio da EJA.

Atualmente, em pleno século XXI, a educação de jovens continua a desempenhar um papel crucial na promoção da justiça social e do exercício pleno da cidadania. Em um cenário de profundas desigualdades, representa uma segunda chance de escolarização formal para milhões de brasileiros, sendo também um

espaço de reconstrução da autoestima, da dignidade humana e da identidade social (Freire, 1987).

Contudo, dados recentes indicam a persistência de sérios desafios. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo no Brasil ainda é de 5,6% da população com 15 anos ou mais, o que representa cerca de 9 milhões de pessoas. Essas taxas são especialmente elevadas entre adultos e idosos das regiões Norte e Nordeste. Além disso, conforme o Censo Escolar de 2022 (INEP), houve uma redução de 12,5% nas matrículas da EJA em relação ao ano anterior, evidenciando um processo de desmobilização da modalidade (Brasil, 2022).

O perfil dos estudantes da EJA é altamente diverso: trabalhadores, donas de casa, pessoas em situação de rua ou privadas de liberdade, o que exige metodologias específicas e formação adequada dos docentes. No entanto, o mesmo censo revela que muitos professores atuam nessa modalidade apenas para completar carga horária, sem formação específica. Essa falta de preparo compromete a qualidade do ensino e a permanência dos educandos na escola (Freire, 1996;).

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) enfatizam que consolidar a EJA como política de Estado exige investimentos permanentes, valorização dos educadores, formação continuada e a construção de currículos contextualizados. Como aponta Oliveira (2010), é imprescindível formar professores preparados para lidar com a diversidade e a complexidade dessa escolarização de jovens e adultos. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2015) também defende que políticas públicas consistentes e sustentáveis são fundamentais para garantir o acesso equitativo e a qualidade na educação de jovens e adultos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 estabeleceu metas como a erradicação do analfabetismo absoluto e a ampliação da oferta de educação básica com qualidade. No entanto, a meta de integrar a EJA à educação profissional ainda encontra obstáculos e requer atenção prioritária (Arroyo, 2014).

Dessa forma, o futuro dessa modalidade de ensino depende da construção de um projeto educacional democrático, inclusivo e plural, capaz de garantir não apenas o acesso à escola, mas o direito a uma educação verdadeiramente transformadora que promova a justiça social, a equidade e o reconhecimento da diversidade dos sujeitos historicamente excluídos. Não há como falar dessa modalidade no Brasil e não considerar as importantes contribuições de Paulo Freire para o processo de

valorização do ensino para um grupo socialmente excluído, por tanto na seção seguinte esse será o principal tema.

2.1 Políticas públicas e sua efetividade na garantia do direito à EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma importante política pública voltada para a reparação de desigualdades históricas no acesso à educação no Brasil. Trata-se de um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que reconhece a educação como um direito de todos e um dever do Estado. No entanto, garantir o acesso e, principalmente, a permanência e o sucesso do público da EJA nas instituições escolares depende da efetividade das políticas públicas implementadas, bem como da sensibilidade das práticas pedagógicas e da valorização da modalidade como parte integrante da educação básica.

A efetividade dessas políticas deve ser analisada não apenas pelo número de matrículas ou pela existência formal de programas, mas principalmente por sua capacidade de transformar realidades e atender às especificidades dos sujeitos da EJA — pessoas que, por diversos motivos, tiveram a trajetória educacional interrompida. É necessário que tais políticas levem em conta aspectos como a flexibilização curricular, o respeito às trajetórias de vida dos estudantes, a oferta em horários acessíveis e a formação adequada dos profissionais envolvidos.

Além disso, a efetividade das políticas públicas também está diretamente ligada ao financiamento, à articulação com outras políticas sociais (como saúde, assistência social e trabalho) e ao enfrentamento do preconceito que ainda existe em relação à educação para adultos. A valorização do sujeito da passa pelo reconhecimento de sua dignidade, potencial e direito à aprendizagem ao longo da vida.

Portanto, a EJA exige políticas públicas comprometidas com a inclusão, a equidade e a justiça social. A efetividade dessas políticas não pode ser medida apenas por indicadores quantitativos, mas sim pela sua capacidade de garantir, de forma concreta e significativa, o direito à educação a quem historicamente teve esse direito negado (BRASIL, 2000).

Além disso, políticas públicas como o Programa Pé-de-Meia, instituído pela Lei nº 14.818/2024, representam estratégias do governo federal para fomentar a

permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública. Este programa oferece incentivos financeiros condicionados à matrícula, frequência regular e conclusão das etapas escolares a cada ano do ensino médio, visando mitigar os índices de evasão, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A regulamentação do programa, detalhada no Decreto nº 11.901/2024, estabelece os critérios para a concessão dos benefícios, incluindo o incentivo matrícula, o incentivo frequência, o incentivo conclusão e o incentivo Enem, com valores que podem totalizar até R\$ 9.200 por aluno ao longo de todo o ensino médio. Para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Portaria Interministerial nº 8/2024 especifica os procedimentos para participação no programa, adaptando os incentivos às particularidades dessa modalidade de ensino, como o regime modular e a flexibilidade curricular.

O Programa Pé-de-Meia alinha-se aos princípios estabelecidos no Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), que assegura aos jovens o direito à educação de qualidade e à proteção social, promovendo a inclusão e a equidade no acesso às oportunidades educacionais. Além disso, a iniciativa dialoga com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reconhece a EJA como parte integrante da educação básica, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada.

Do ponto de vista teórico, o programa ressoa com as ideias de Paulo Freire, que enfatiza a educação como prática da liberdade e instrumento de transformação social. Freire (1987) argumenta que a educação deve ser contextualizada e voltada para a emancipação dos sujeitos, especialmente daqueles historicamente marginalizados. A pesquisadora Sonia Couto (2010), em suas investigações sobre a EJA, reforça a importância de políticas públicas que considerem as especificidades dos educandos adultos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e participativas.

Assim, o Programa Pé-de-Meia não apenas busca reduzir as desigualdades educacionais e sociais, mas também promove a mobilidade social ascendente, ao ampliar as possibilidades de inserção qualificada no mundo do trabalho e acesso a melhores condições de vida para os beneficiários.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA EJA

A pedagogia de Paulo Freire exerceu e continua exercendo uma influência profunda na EJA, especialmente ao propor uma prática educativa voltada à conscientização, à análise crítica da realidade e ao protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Sua abordagem vai além da alfabetização mecânica: propõe uma educação transformadora, que se fundamenta na vivência concreta dos educandos e na valorização de seus saberes, experiências e contextos sociais.

Para Freire (1996), "a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo". Essa afirmação resume o núcleo ético e político de sua proposta pedagógica, que rejeita a concepção bancária de ensino na qual o educador deposita conteúdos prontos em alunos passivos e propõe, em seu lugar, uma educação dialógica e libertadora. No contexto dessa modalidade de ensino, a pedagogia ganha especial relevância, pois trata-se de um público historicamente excluído do sistema educacional formal, muitas vezes marcado por trajetórias de vida permeadas por desigualdades, violências simbólicas e negação de direitos.

A prática pedagógica freiriana fundamenta-se na escuta ativa e no respeito à cultura dos educandos. Ao reconhecer que os estudantes da modalidade voltada ao público adulto carregam consigo uma bagagem cultural e cognitiva valiosa, construída fora dos espaços escolares, Freire propõe uma alfabetização que faça sentido para o cotidiano desses sujeitos. A leitura e a escrita, nesse sentido, não são fins em si mesmos, mas instrumentos para a leitura crítica do mundo como o próprio autor afirma: "o fundamental na alfabetização de adultos é que o alfabetizando descubra que o importante mesmo não é ler histórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feito" (Freire, 1996, p. 254).

Assim, na modalidade voltada ao público adulto inspirada na pedagogia freiriana, torna-se um espaço de reconstrução de identidades e fortalecimento da cidadania. Freire (1987) destaca que, ao perceberem sua realidade como algo compreensível e modificável, os sujeitos passam a atuar sobre ela com consciência crítica.

[...] A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a 'razão' da realidade não estão fora dela, como, por sua

vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse (Freire, 1987, p. 96).

Essa tomada de consciência, longe de estimular o conformismo, propicia o desenvolvimento de uma atitude ativa diante das estruturas sociais excludentes. Do ponto de vista político, a proposta de Freire confere à educação o papel de instrumento de transformação social. Ele parte do princípio de que todo ato educativo é um ato político, e que não há neutralidade no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, ensinar exige compromisso com a superação das injustiças sociais e com a construção de uma sociedade mais democrática (Freire, 1996). Nesse sentido, a oferta educativa para adultos se apresenta como uma prática política fundamental, pois possibilita que sujeitos historicamente marginalizados se apropriem da linguagem, da cultura e da consciência crítica necessárias para exercer sua cidadania plena.

No campo social, a pedagogia freiriana rompe com a lógica da exclusão educacional, ao reconhecer o direito dos jovens e adultos à educação como uma forma de reparação histórica. Ao considerar o contexto de vida dos educandos, suas dificuldades, trajetórias interrompidas e experiências acumuladas, a EJA transforma-se em um espaço de acolhimento, reconhecimento e ressignificação da própria identidade (Arroyo, 2005).

Do ponto de vista educativo, a proposta freiriana resgata o sentido ético da educação como prática da liberdade. A valorização da autonomia dos educandos, o estímulo ao pensamento crítico e a construção coletiva do conhecimento são pilares de um processo formativo que visa à emancipação.

[...] Na concepção de Paulo Freire o educando e educador devem interagir, numa busca pelo diálogo e a formação crítica, levando em consideração a cultura, os acontecimentos, ou seja, trabalhar o processo de ensino e aprendizagem ligado a realidade do aluno, para a formação de um cidadão consciente de seu papel na sociedade. (Pereira, 2011, p. 25)

A contribuição de Freire para essa modalidade, portanto, reside não apenas em sua metodologia, mas em uma concepção de educação que reconhece o potencial de cada indivíduo como agente de transformação. Sua pedagogia não promove a adaptação passiva às condições sociais vigentes, mas estimula a consciência da possibilidade de mudança, da construção coletiva de um novo horizonte social. Nesse

processo, o aluno não se percebe como alguém à parte da sociedade, mas como parte ativa e legítima dela, capaz de intervir e transformá-la.

Em tempos de desafios contemporâneos, como a evasão escolar, a baixa valorização institucional e as dificuldades de acesso e permanência dos estudantes, o pensamento de Freire se mantém atual e necessário. Sua proposta de uma educação centrada no diálogo, na escuta e na transformação da realidade continua a orientar práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e comprometidas com a justiça social. A EJA, sob sua influência, permanece como um campo de luta, resistência e esperança

Um dos pilares fundamentais da pedagogia freiriana é o diálogo. Para Paulo Freire (1987), o diálogo vai muito além de um simples método didático; ele representa uma postura ética, política e amorosa em relação ao educando. Ao romper com a tradicional hierarquia entre professor e aluno, Freire propõe uma relação horizontal, na qual ambos participam ativamente da construção do conhecimento em parceria. Essa abordagem revela-se especialmente poderosa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois reconhece e valoriza a trajetória de vida e os saberes acumulados pelos estudantes adultos, tornando o processo educativo mais significativo e contextualizado.

Freire (1996, p. 91) afirma que “o diálogo é o encontro amoroso dos que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e ao fazê-lo se humanizam”. Nessa perspectiva, o educador não impõe verdades: ele escuta, provoca, questiona e aprende com o educando. Esse processo fortalece a autoestima do aluno e o motiva a refletir criticamente sobre sua realidade.

Nessa modalidade de ensino, o diálogo assume também uma função restauradora, onde muitos educandos chegam à sala de aula marcados por experiências escolares traumáticas, que não foram ouvidos nem respeitados. O ambiente dialogado, portanto, atua como um espaço de reconciliação com a educação e com o próprio ato de aprender. A escuta ativa, a empatia e o reconhecimento das experiências dos alunos contribuem para o reconhecimento da identidade e o empoderamento do sujeito Lourenço (2008).

Segundo Gadotti (2000, p. 58), “o diálogo, como prática pedagógica, permite que o educando compreenda o mundo em que vive, questione-o e atue sobre ele”. Esse movimento é essencial para que o aluno não apenas recupere sua

escolarização, mas também descubra novos sentidos para sua atuação como cidadão.

Freire (1996, p. 24) reforça que “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso aprendemos sempre uns com os outros”. O diálogo, nesse contexto, fortalece a ideia de que todo ser humano tem o que ensinar e o que aprender, legitimando o saber popular como parte do processo formativo.

Dessa forma, o diálogo na escolarização de jovens e adultos torna-se uma via de humanização e libertação, em que o aluno não é tratado como um ser vazio, mas como um sujeito cheio de histórias, visões e capacidades. E, como ensina Freire, “não há diálogo se não há humildade, se não há esperança, se não há amor pelo mundo e pelas pessoas” (Freire, 1996, p. 92). Essa é, sem dúvida, a base de uma educação que empodera, e ainda há um ponto que corrobora nesse processo que são as Leis Brasileiras de Educação para jovens e adultos no Brasil.

4 PRÁTICAS DOCENTES E DESAFIOS NA EJA

Os profissionais que atuam na EJA enfrentam inúmeros desafios que exigem preparo técnico, sensibilidade pedagógica e um compromisso ético com a inclusão e a valorização do sujeito que aprende. Ao contrário do ensino regular, a modalidade lida com um público bastante heterogêneo composto por trabalhadores, donas de casa, idosos, pessoas em situação de vulnerabilidade social ou que vivenciaram o fracasso escolar anteriormente o que demanda práticas pedagógicas diferenciadas, flexíveis e contextualizadas.

Entre os principais obstáculos enfrentados pelos docentes da estão: a falta de formação específica para lidar com as particularidades desse público, a escassez de recursos didáticos e tecnológicos, a baixa valorização institucional, e a dificuldade em manter o vínculo e a motivação dos estudantes, que muitas vezes abandonam os estudos por motivos como cansaço, jornada de trabalho exaustiva ou responsabilidades familiares.

Além disso, os professores lidam com currículos engessados, que muitas vezes não dialogam com a realidade dos alunos, e com estruturas escolares pouco acolhedoras, que não oferecem o suporte necessário para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e transformadora. Soma-se a isso a ausência de políticas públicas consistentes, o que compromete tanto a continuidade dos programas quanto a valorização da carreira docente na modalidade voltada ao público adulto.

Mesmo diante dessas dificuldades, muitos educadores seguem comprometidos com a proposta de uma educação libertadora, buscando alternativas pedagógicas que respeitem os saberes e as vivências dos educandos, conforme preconizado por Paulo Freire. Para tanto, é fundamental investir em formação continuada, condições dignas de trabalho e em uma gestão educacional democrática, que reconheça o papel estratégico na promoção da equidade social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, é um documento normativo que define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em todas as etapas da Educação Básica. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a BNCC representa um marco importante, pois busca garantir que os educandos tenham acesso a uma formação de qualidade, com os mesmos direitos de aprendizagem previstos para as demais etapas da escolarização (Brasil, 2018).

Embora a BNCC não tenha sido formulada originalmente com foco específico na no ensino de adultos, os docentes fazem adaptações e contextualizações pelas redes de ensino e pelos profissionais da educação, de modo a considerar as singularidades dos sujeitos, como a diversidade de faixas etárias, experiências de vida e motivações para o retorno à escola. Como destaca o documento, “todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender, e isso inclui os jovens e adultos que retornam à escola buscando novas oportunidades de vida” (Brasil, 2018, p. 9).

A BNCC orienta que as competências e habilidades sejam desenvolvidas de forma integrada, valorizando a formação integral do educando e respeitando seus saberes prévios. Contudo, muitos educadores relatam dificuldades em alinhar os conteúdos e competências da Base às realidades concretas de seus alunos, sobretudo em contextos marcados pela evasão, defasagem idade-série e limitações estruturais das escolas.

Nesse sentido, é essencial que a implementação da BNCC na EJA seja mediada por práticas pedagógicas flexíveis, interdisciplinares e dialógicas, que reconheçam os saberes populares e a experiência de vida como ponto de partida para a aprendizagem. Como destaca Arroyo (2006, p. 123), “a escola da EJA deve ser outra escola, uma escola com alma, que reconheça nos alunos sujeitos de saberes e de direitos”.

Além disso, é necessário que os currículos da EJA, ao se basearem na BNCC, não percam de vista os princípios da educação emancipadora, tão caros à proposta freiriana, e promovam uma aprendizagem significativa, crítica e transformadora. A formação continuada dos professores também se revela como um fator determinante para que essa adequação se concretize de forma eficaz e sensível às realidades vividas pelos estudantes.

Não se pode perder de vistas que a Educação de Jovens e Adultos representa uma resposta histórica às desigualdades no acesso à educação básica no Brasil. Destinada a pessoas que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada, essa modalidade enfrenta desafios diversos desde a precariedade das condições socioeconômicas até a baixa autoestima dos estudantes, que muitas vezes carregam experiências escolares traumáticas. E que conforme reconhece a BNCC (Brasil, 2018, p. 9), “todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender, e isso inclui os jovens e adultos que retornam à escola buscando novas oportunidades de vida”. Nesse sentido, a modalidade de ensino deve ser pensada a partir de práticas

pedagógicas inclusivas, que valorizem as trajetórias de vida dos educandos e fortaleçam seu pertencimento ao processo educativo.

Vale ressaltar ainda que a realidade dos educandos é marcada por múltiplas vulnerabilidades sociais. A maioria desses alunos pertence a camadas populares, muitas vezes vivendo em contextos de pobreza, desemprego ou subemprego. Como afirma Paiva (2003), “os sujeitos dessa modalidade são frequentemente trabalhadores precários, desempregados ou em ocupações informais, o que dificulta o comprometimento com os estudos de forma contínua e sistemática”. Essa condição socioeconômica adversa faz com que o estudo, muitas vezes, não seja prioridade, sendo constantemente preterido diante da necessidade de garantir o sustento próprio e da família.

Outro ponto relevante é a sobrecarga de responsabilidades pessoais e familiares. Muitas educandas são mulheres chefes de família que cuidam dos filhos e trabalham em jornadas duplas ou triplas. Segundo Di Pierro (2010), a educação para adultos precisa considerar que “as trajetórias educativas são cruzadas por experiências de exclusão de gênero, raça e classe”, o que exige uma prática pedagógica inclusiva e contextualizada. As mulheres, por exemplo, enfrentam barreiras adicionais, como a falta de creches ou apoio familiar para conciliar maternidade e estudos.

A precariedade do transporte coletivo, a distância até as instituições de ensino e os horários das aulas são aspectos que frequentemente impedem a continuidade dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos. Na maioria das vezes, o turno noturno é a única alternativa disponível, o que obriga os educandos a se deslocarem após extensas jornadas de trabalho. Essa rotina exaustiva compromete tanto a disposição física quanto a concentração, dificultando o processo de aprendizagem e permanência segundo Di Pierro, 2000.

[...]as causas do abandono escolar entre jovens e adultos estão intimamente relacionadas às condições precárias de vida e às exigências do mercado de trabalho informal, que não permite a conciliação entre trabalho e estudo (Paiva, 2003 p. 39).

Ademais, a falta de alimento e a fadiga influenciam diretamente a habilidade de aprender. Como ressalta Arroyo (2005), “não se pode exigir de um corpo cansado o mesmo desempenho que se espera de um corpo descansado e alimentado”. Em termos pedagógicos, os desafios são igualmente significativos. Os educandos muitas

vezes retornam à escola após anos ou décadas afastados do ambiente escolar. Isso gera sentimento de insegurança, baixa autoestima e medo de não conseguir acompanhar os conteúdos.

Soares (2006) aponta que a escola precisa acolher esses sujeitos em sua integralidade, valorizando suas experiências de vida como elementos constitutivos da aprendizagem e não como obstáculos. Para isso, é fundamental adotar uma metodologia participativa e dialógica, inspirada em Paulo Freire, que respeite o tempo e o saber do aluno.

O estigma social também representa um obstáculo invisível, mas poderoso. Muitos estudantes sentem vergonha de voltar a estudar na fase adulta, especialmente em contextos onde o fracasso escolar é associado à incapacidade pessoal. Essa visão individualizante mascara os fatores estruturais de exclusão que marcaram a história educacional de muitos desses sujeitos. Freire (1996) já alertava para a importância de uma pedagogia libertadora que resgate a dignidade do educando e o reconheça como protagonista de sua própria história.

Portanto, os desafios docentes e socioeconômicos enfrentados pelos autores da são complexos e multidimensionais. Eles exigem uma atuação articulada entre Estado, escola e sociedade civil para garantir que o direito à educação seja plenamente efetivado. A superação dessas barreiras passa pela valorização do sujeito, pelo fortalecimento de políticas públicas e por uma prática pedagógica comprometida com a transformação social.

4.1 Andragogia: fundamentos, princípios e aplicações na educação de jovens e adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer abordagens pedagógicas que respeitem as especificidades dos sujeitos que a compõem. Nesse contexto, a andragogia termo utilizado para se referir à arte ou ciência de ensinar adultos surge como um fundamento teórico e metodológico indispensável. Segundo Knowles (1980), um dos principais estudiosos do tema, a andragogia difere da pedagogia por considerar o adulto como um sujeito ativo, portador de experiências significativas e motivado por objetivos concretos de aprendizagem.

A andragogia baseia-se em alguns princípios fundamentais: a valorização da experiência prévia dos alunos, a necessidade de autonomia no processo de

aprendizagem, a orientação para a resolução de problemas reais e a aplicação imediata do conhecimento. Tais princípios dialogam diretamente com os desafios enfrentados pelos educandos que, em sua maioria, conciliam os estudos com o trabalho, a família e outras responsabilidades sociais.

Para Knowles (1984), o educador que trabalha com adultos deve assumir um papel de facilitador, estimulando o protagonismo do aluno e promovendo um ambiente de respeito mútuo. Essa abordagem se afasta do modelo tradicional de ensino, baseado na transmissão unilateral de conteúdos, e se aproxima das concepções freirianas de educação libertadora. Paulo Freire (1996) destaca que ensinar adultos exige sensibilidade, escuta ativa e diálogo, reconhecendo os saberes que os sujeitos já carregam e promovendo uma aprendizagem significativa e crítica.

No contexto dessa modalidade, a aplicação dos princípios da andragogia se revela essencial para promover o engajamento dos educandos. Currículos rígidos e metodologias tradicionais tendem a gerar desmotivação e evasão escolar. Já práticas andragógicas, como o uso de metodologias ativas, projetos interdisciplinares e problematização de situações reais, contribuem para tornar o processo educativo mais relevante e transformador.

Além disso, a andragogia contribui para o empoderamento dos sujeitos reconhecer suas histórias de vida e suas capacidades de transformação. Como afirma Oliveira (2010, p. 52), a aprendizagem de adultos não pode ser dissociada de sua trajetória pessoal e de seu contexto social “ensinar adultos é, antes de tudo, reconhecer sua dignidade e sua potência como agentes históricos”.

Portanto, incorporar os princípios da andragogia na não é apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso ético e político com a promoção de uma educação emancipadora. Tal perspectiva exige formação docente adequada, planejamento pedagógico flexível e políticas públicas que assegurem as condições necessárias para que o direito à educação se concretize em sua plenitude, além de garantir a inserção social de pessoas excluídas pela falta de escolarização.

5 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) PARA A INCLUSÃO SOCIAL NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma política pública essencial para promover a cidadania, a justiça social e a inclusão educacional no Brasil. Voltada para pessoas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade regular, a EJA desempenha um papel crucial na superação de desigualdades históricas e na construção de uma sociedade mais democrática e equitativa.

A exclusão educacional tem raízes profundas na história do país, marcada por desigualdades sociais, econômicas e raciais. Segundo dados do IBGE, mais de 11 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais ainda são analfabetos, e cerca de 70 milhões não completaram a educação básica. Essa realidade impacta diretamente o acesso a direitos fundamentais, como saúde, trabalho digno e participação política efetiva (INEP, 2022).

Segundo Freire (1996), “a educação é um ato de amor, de coragem e de conhecimento”. Para ele, o processo educativo deve promover a conscientização do sujeito, permitindo-lhe compreender criticamente sua realidade e transformá-la. A EJA, portanto, vai além da simples transmissão de conteúdos escolares: ela busca formar cidadãos críticos, autônomos e participativos, respeitando suas trajetórias de vida e promovendo a autoestima e o pertencimento social.

Nesse sentido, a abordagem pedagógica da EJA deve ser pautada em uma perspectiva emancipadora. A proposta freiriana rompe com a lógica bancária da educação, defendendo uma prática dialógica e participativa. Como afirma o autor “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

Do ponto de vista legal, a LDBEN (Lei nº 9.394/1996) reconhece a EJA como parte da educação básica, prevendo uma organização curricular adequada às características dos educandos, respeitando sua maturidade intelectual, experiência de vida e necessidades específicas (Brasil, 1996). Além disso, documentos internacionais como a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos (UNESCO, 1997) e o Marco de Ação de Belém (UNESCO, 2009) reforçam que a educação de adultos é essencial para a equidade social, a redução da pobreza e o fortalecimento da cidadania democrática.

Além do aspecto educacional, a Educação para adultos tem uma função social relevante. Segundo Arroyo (2005), a EJA deve ser compreendida como um direito humano e não como uma ação assistencialista ou compensatória. Para o autor, o adulto trabalhador que retorna à escola busca mais do que qualificação profissional; ele deseja dignidade, reconhecimento e inclusão: “Não se trata apenas de ensinar aos jovens e adultos, mas de reconhecê-los como sujeitos históricos que têm direito de aprender de forma plena e digna” (Arroyo, 2005, p. 27).

A inclusão social, portanto, é uma das dimensões centrais da EJA. Conforme destaca Gadotti (2000, p. 57), “a educação de adultos é um instrumento de democratização da sociedade e de fortalecimento das lutas sociais”. Ao possibilitar o acesso ao conhecimento, à cultura e ao desenvolvimento pessoal, essa modalidade de ensino cria condições para que jovens e adultos historicamente excluídos possam exercer sua cidadania de forma plena.

Além disso, a educação de adultos possui um importante papel na promoção da mobilidade social ascendente, especialmente ao atender públicos oriundos de contextos marcados por múltiplas vulnerabilidades. Segundo Carvalho (2020, p. 88), “A educação é uma ferramenta poderosa para promover a equidade e combater a exclusão”.

De acordo com Moran (2007, p. 45), o acesso à escolarização básica possibilita melhores condições de empregabilidade, o fortalecimento das relações familiares e comunitárias e a ampliação do repertório cultural, fatores que contribuem para o desenvolvimento humano integral.

No entanto, a modalidade de ensino ainda enfrenta inúmeros desafios estruturais. Entre os principais, destacam-se a evasão escolar, a precarização das condições de ensino, a ausência de políticas públicas continuadas e a escassez de formação específica para os profissionais da área. Como enfatiza Ribeiro (2008, p. 45) “a EJA não pode ser pensada com os mesmos referenciais da educação regular; ela exige políticas públicas que partam da escuta e do reconhecimento das histórias de vida dos sujeitos”.

Para que a modalidade cumpra plenamente seu papel social, é necessário que o Estado assuma um compromisso efetivo com a sua valorização. Isso inclui o investimento em infraestrutura, a valorização docente, a reformulação curricular baseada na realidade dos educandos e a articulação com outras políticas sociais,

como saúde, assistência e trabalho (BRASIL, 2018). A EJA deve ser pensada dentro de um projeto de país que valorize a democracia, a inclusão e os direitos humanos.

Em síntese, a Educação de Jovens e Adultos não se limita a um espaço de aprendizado formal; ela representa um campo de resistência e transformação social. Ao garantir o direito à educação a todos os cidadãos, independentemente da idade ou condição social, a Educação para adultos fortalece a cidadania, combate às desigualdades e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Como argumenta Santos (2007), não há justiça social sem justiça cognitiva, e a valorização é parte essencial dessa construção. o autor aponta para a necessidade de reconhecer e valorizar os diferentes saberes, especialmente daqueles que historicamente foram excluídos dos espaços formais de ensino.

Nesse sentido, a modalidade emerge não apenas como uma política pública de acesso à escolarização, mas como um espaço de resistência epistemológica e de construção de novas possibilidades de cidadania, cuja importância transcende a dimensão educacional, configurando-se como um elemento crucial na promoção da equidade e da transformação social. Nesse contexto é impossível desconsiderar a inserção das tecnologias digitais no cotidiano social da humanidade e como ela pode ser fator de inclusão ou exclusão, seguindo assim como uma reflexão importante na compreensão da utilização dessas ferramentas.

5.1 Tecnologias da Informação e Comunicação na EJA como processo inclusivo

O avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem provocado transformações significativas no campo educacional, desafiando os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Na EJA, o uso das tecnologias representa tanto uma possibilidade de inovação pedagógica quanto um desafio, considerando o perfil dos educandos e as condições estruturais das instituições. Para Moran (2007), a integração das TICs à educação exige mais do que infraestrutura: requer mudança de mentalidade e práticas pedagógicas centradas no aluno.

O contexto dessa modalidade é marcado por uma diversidade de sujeitos com experiências escolares interrompidas, dificuldades de acesso a dispositivos digitais e, muitas vezes, baixa familiaridade com o uso de tecnologias. Isso exige dos educadores sensibilidade para mediar o processo de aprendizagem de forma inclusiva

e significativa. Segundo Kenski (2012), o professor deve atuar como mediador entre os conteúdos e os meios tecnológicos, favorecendo a autonomia dos alunos e a construção colaborativa do conhecimento.

Apesar das limitações, as tecnologias educacionais oferecem diversas possibilidades para tornar o ensino mais dinâmico e acessível. Ferramentas como vídeos, jogos pedagógicos, plataformas digitais e recursos audiovisuais podem ampliar o repertório dos educandos e facilitar a apreensão de conteúdos complexos. De acordo com Pretto (2008), é fundamental romper com a lógica de um ensino apenas transmissivo e adotar abordagens interativas que despertem o interesse e a participação crítica dos alunos.

A integração das TICs à EJA deve estar alinhada aos princípios de uma educação libertadora e comprometida com a realidade dos educandos. Como afirma Freire (1996, p. 85) “o educador progressista precisa estar aberto ao novo, atento às mudanças culturais e tecnológicas, sem abrir mão de seu compromisso ético com os oprimidos”. A tecnologia, nesse sentido, deve ser instrumento de diálogo e emancipação, não de reprodução da exclusão.

Portanto, embora os desafios para a incorporação das tecnologias sejam diversos como a falta de formação docente, infraestrutura precária e exclusão digital, suas potencialidades são igualmente significativas. Arroyo (2006) ressalta que a escola da EJA precisa ser outra escola: viva, flexível e comprometida com a construção de sentidos. Nesse cenário, as tecnologias, quando usadas com intencionalidade pedagógica e sensibilidade social, tornam-se aliadas no processo de aprendizagem, inclusão e empoderamento dos educandos.

5.2 Formação e capacitação dos educadores da EJA para promover inclusão e empoderamento

A atuação dos educadores na (EJA) exige um perfil profissional que vá além da simples transmissão de conteúdos, exigindo sensibilidade, escuta ativa e compromisso ético com a transformação social. Como destaca Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção de forma crítica e significativa. Nesse sentido, a formação e a capacitação permanente dos docentes tornam-se essenciais para assegurar práticas pedagógicas inclusivas, dialógicas e emancipadoras. Para Arroyo (2006), a formação do educador deve

considerar a complexidade dos sujeitos que compõem essa modalidade e articular-se com os contextos sociais em que eles estão inseridos.

A educação voltada para sujeitos historicamente excluídos carrega trajetórias de vida marcadas por rupturas educacionais, exclusão social e negação de direitos. Conforme aponta Soares (2006, p. 18), “os educandos são portadores de saberes e culturas que precisam ser reconhecidos como ponto de partida para a ação pedagógica”. Essa premissa desafia a lógica tradicional da escola e exige do educador uma postura de acolhimento, diálogo e valorização das experiências dos alunos.

A atuação dos professores requer uma abordagem pedagógica diferenciada, sensível às trajetórias de vida dos educandos, marcada muitas vezes por situações de exclusão, vulnerabilidade social e invisibilidade. Segundo Arroyo (2006), “o educador da EJA deve ser um sujeito capaz de escutar e reconhecer os saberes e experiências de seus alunos como ponto de partida para o processo educativo”. Isso exige uma formação que vá além da dimensão técnica e aborde aspectos éticos, políticos e sociais da educação.

Nesse sentido, a formação inicial ainda é, muitas vezes, insuficiente para preparar os profissionais para esse tipo de atuação. Segundo Gatti (2009), os cursos de licenciatura costumam adotar currículos generalistas, sem abordar de forma aprofundada as especificidades da modalidade, o que leva muitos professores a atuarem de forma improvisada, sem a base teórico-metodológica adequada.

Dessa forma, a formação continuada adquire um papel estratégico, pois permite aos educadores refletirem sobre suas práticas, dialogarem com a teoria crítica e desenvolverem metodologias mais inclusivas e participativas. Essa formação deve ser articulada às políticas públicas e aos princípios da educação popular. Freire (1996, p. 39) reforça que “a prática educativa precisa ser um exercício permanente de reflexão crítica sobre a realidade”, o que implica uma postura ética e política do educador frente às desigualdades sociais.

Nesse sentido, é fundamental que os programas de capacitação docente estejam alinhados com os princípios da educação inclusiva e da pedagogia emancipatória. A inclusão, nesse contexto, não se restringe apenas ao acesso físico ao espaço escolar, mas envolve o reconhecimento das identidades culturais, de gênero, étnico-raciais e das necessidades específicas dos alunos. Como afirma Mantoan (2003), “a inclusão é um processo que implica em mudanças nas atitudes, nos valores e nas práticas escolares”.

Além disso, a formação dos educadores deve possibilitar a construção de metodologias ativas, participativas e contextualizadas, capazes de promover o protagonismo dos educandos e fortalecer sua autoestima e consciência crítica. O empoderamento, nesse caso, refere-se à capacidade dos sujeitos de reconhecerem seu valor, seus direitos e seu papel na transformação da realidade em que vivem.

Outro aspecto relevante é a interdisciplinaridade, que favorece a integração de saberes e aproxima o conteúdo escolar da realidade vivida pelos educandos. A pedagogia da educação de adultos não pode se restringir a conteúdos fragmentados, mas deve promover uma formação integral, pautada no desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da cidadania ativa. A interdisciplinaridade é um aspecto central na Educação de Jovens e Adultos porque rompe com a lógica tradicional de ensino baseada na fragmentação dos conteúdos, que muitas vezes desconsidera os contextos reais e os saberes dos sujeitos. No caso dessa modalidade, os educandos trazem consigo vivências marcadas por trajetórias diversas, muitas vezes relacionadas ao trabalho, à luta por direitos e à exclusão social. Um currículo fragmentado tende a ignorar essas experiências e a afastar o conhecimento escolar da vida concreta dos alunos.

Ao adotar uma abordagem interdisciplinar, a pedagogia da EJA promove a integração entre os conteúdos escolares e as realidades sociais, culturais e econômicas dos educandos, o que torna o processo educativo mais significativo. Como defende Paulo Freire (1996), a educação deve partir da leitura do mundo antes da leitura da palavra, e isso implica dialogar com os saberes que os sujeitos já possuem. A interdisciplinaridade, nesse sentido, é uma estratégia para valorizar esses saberes e construir um conhecimento mais articulado e transformador.

Além disso, a interdisciplinaridade contribui para o desenvolvimento de competências essenciais como o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a participação ativa na vida social e política. Conforme aponta Gadotti (2001), a modalidade voltada ao público adulto deve promover uma formação integral do sujeito, que vá além da alfabetização e da escolarização básica, e contribua para sua emancipação enquanto cidadão. Como destaca Arroyo (2005, p. 70), “educar jovens e adultos é educar sujeitos históricos, portadores de memórias, lutas e esperanças”.

Portanto, investir na formação e capacitação dos professores é condição indispensável para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e transformadora. Como aponta Haddad e Di Pierro (2000), “o papel do educador é

essencial na criação de espaços de aprendizagem significativos, nos quais os sujeitos possam reconstruir suas histórias e projetar novos horizontes de vida”.

As diretrizes educacionais brasileiras reconhecem esse desafio. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019) ressalta que o educador deve ser capaz de promover uma educação inclusiva, considerando a diversidade dos sujeitos e seus direitos. Já o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014) estabelece, em sua Meta 18, a valorização dos profissionais da educação por meio da formação adequada às demandas de suas áreas de atuação.

A formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo, reflexivo e comprometido com a justiça social. Somente com educadores preparados e sensíveis às realidades dos seus alunos será possível efetivar a modalidade que promova não apenas o aprendizado de conteúdos escolares, mas o desenvolvimento integral, a cidadania e o empoderamento dos sujeitos historicamente marginalizados (Freire, 1996).

É fundamental destacar que promover a inclusão e o empoderamento é uma missão coletiva, que exige o envolvimento de gestores, sistemas educacionais, famílias e comunidades (Arroyo, 2005). Os educadores, no entanto, ocupam o papel central nessa construção, pois são eles os agentes que mediam os saberes e criam espaços de pertencimento e transformação.

5.3 Autoestima e Educação de Jovens e Adultos: um caminho para o desenvolvimento pessoal e a permanência escolar

A autoestima desempenha um papel fundamental no processo educacional, pois influencia diretamente a forma como o indivíduo estabelece suas metas, lida com desafios e projeta expectativas para o futuro. Segundo Bednar e Peterson (1995), a autoestima está intrinsecamente relacionada à motivação, impactando significativamente o engajamento e o rendimento escolar.

Serra (1988, p. 101) define autoestima como “a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si”. Essa concepção remete ao que a literatura chama de autoconceito, que se refere à imagem que o sujeito constrói de si mesmo, levando em consideração suas experiências pessoais e interações sociais. Quando o autoconceito é mal formado seja por fracassos anteriores, exclusão

ou estigmas sociais, tende a gerar insegurança e baixa autoestima, limitando a capacidade de aprendizagem e de convivência.

No contexto da EJA aspecto se torna ainda mais relevante. Muitos educandos retornam à escola após anos de afastamento, muitas vezes carregando consigo um histórico de fracasso escolar e sentimentos de exclusão. A autoestima, nesse cenário, atua como uma dimensão subjetiva essencial à funcionalidade social do indivíduo.

Como explica Medeiros (2012, p. 126), a autoestima pode ser reconstruída a partir da “avaliação de seus erros e acertos”, o que permite ao sujeito reestruturar sua trajetória de vida com base em novas experiências de sucesso e reconhecimento.

O educador Brandão (1991, p. 56) corrobora essa visão ao afirmar que:

“Autoestima é a confiança na capacidade de pensar, na habilidade de se dar conta dos desafios básicos da vida e no direito de vencer e ser feliz, nas suas aspirações, nos seus sonhos, que influenciados pela motivação e um autoconceito positivo fazem com que o educando melhore sua capacidade de aprendizagem, devendo estar integrada aos currículos escolares.”

Ou seja, trabalhar a autoestima no ambiente escolar é fundamental para que o aluno se sinta capaz de aprender, criar, interagir e progredir. Carl Rogers (1977), precursor da abordagem humanista na educação, identifica três condições básicas para que a aprendizagem significativa ocorra: empatia, aceitação incondicional e autenticidade. Esses princípios dizem respeito à qualidade da relação entre educador e educando e são fundamentais para criar um ambiente seguro e acolhedor.

A empatia consiste na capacidade do educador de se colocar no lugar do outro, compreendendo os sentimentos e experiências do aluno sem julgamentos. Já a aceitação incondicional refere-se à atitude de respeito e acolhimento do educando, independentemente de seus comportamentos ou dificuldades, valorizando-o como sujeito de direitos. Por fim, a autenticidade, também chamada de congruência, implica que o professor seja verdadeiro e coerente em suas atitudes, reconhecendo suas próprias emoções e estabelecendo uma relação de confiança com o estudante.

Na escolarização de jovens e adultos, onde muitos alunos carregam vivências marcadas por fracassos escolares anteriores, esses elementos são especialmente relevantes. Eles contribuem para o resgate da autoestima, fortalecem o vínculo afetivo entre professor e aluno e criam condições propícias à aprendizagem significativa, conforme propõe a abordagem humanista de Rogers. Esses princípios são essenciais

para alunos, que muitas vezes chegam às salas de aula carregando consigo sentimentos de fracasso, vergonha e insegurança.

Como pontua o Ministério da Educação (Brasil, 2006, p. 16):

A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimento de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem.

É papel do educador, portanto, promover um ambiente acolhedor e não julgador, que incentive o aluno a acreditar em si mesmo e em suas potencialidades. Para Libâneo (1990), a aceitação irrestrita do educando favorece mudanças internas, estimulando sua adaptação ao novo ambiente educacional de forma positiva e sem sentimento de rejeição.

Nesse sentido, a afetividade assume papel central, Cunha (2008) destaca que é por meio dela que o educando se apropria do conhecimento e o ressignifica. O vínculo emocional com os conteúdos, quando alinhado com seus interesses e experiências de vida, potencializa o aprendizado.

Trabalhar a autoestima em sala de aula significa, também, valorizar a trajetória dos educandos. Muitos desses estudantes trazem uma bagagem rica de experiências práticas, saberes adquiridos na vida cotidiana e no mundo do trabalho.

A autoestima deve ser trabalhada diariamente em sala, é de fundamental importância para a permanência destes alunos que, timidamente, retornam aos bancos escolares com a garra e a vontade de se formarem para 'ser alguém na vida' (Alves, 2012, p. 3).

Portanto, é indispensável que a autoestima seja estimulada continuamente. Mais do que ensinar conteúdos formais, a escola precisa ajudar o aluno a reconhecer seu valor e sua capacidade de aprender. Segundo Santana (2012, p. 3):

A transformação começa em sala de aula trazendo a prática das atividades pedagógicas, favorecendo o resgate da autoestima desses alunos, proporcionando o seu desenvolvimento enquanto cidadão de direitos.

Quando o aluno se sente valorizado, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais prazeroso e eficaz. A permanência na escola deixa de ser uma

obrigação e passa a ser uma escolha consciente, movida pelo desejo de superação e crescimento pessoal.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ultrapassa a dimensão escolar convencional e se consolida como um espaço privilegiado para a reconstrução da dignidade, da autoestima e da cidadania de sujeitos historicamente marginalizados. Segundo Brandão (1991), o espaço escolar pode ser transformado em um ambiente de reconhecimento e valorização do outro, essencial para a recuperação da autoestima e da identidade social.

O empoderamento, nesse sentido, não deve ser compreendido apenas como um ganho individual de autoconfiança, mas como um processo coletivo de fortalecimento das capacidades críticas e da participação social. Para Gadotti (2000), empoderar significa criar condições para que os educandos deixem de ser apenas receptores de conhecimento e passem a ser sujeitos ativos de sua formação e transformação social.

Ao acolher sujeitos que, em grande parte, tiveram o direito à educação negado ou interrompido, essa modalidade atua como um dispositivo reparador. De acordo com Di Pierro (2000), a EJA deve ser compreendida como uma política de equidade, pois oferece oportunidades reais de superação de desigualdades educacionais históricas.

A construção da autonomia se dá quando esses educandos passam a enxergar a escola como um espaço de pertencimento, onde sua experiência de vida tem valor e onde o aprendizado se relaciona com sua realidade cotidiana. Freire (1996) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e é justamente a valorização dessas experiências que permite ao educando desenvolver sua consciência crítica e libertadora.

Esse movimento está profundamente conectado à ideia de justiça cognitiva, defendida por Santos (2007), que propõe o reconhecimento da pluralidade de saberes como condição essencial para uma sociedade democrática. Valorizar os conhecimentos populares e culturais presentes é também valorizar os sujeitos em sua totalidade, reconhecendo a legitimidade de suas vivências e saberes.

Além disso, o empoderamento social na modalidade voltada ao público adulto é potencializado quando os educadores assumem uma postura dialógica, crítica e humanizadora. Como destaca Arroyo (2006), a prática educativa deve estar ancorada no respeito aos sujeitos, em sua diversidade e nos seus direitos historicamente negados.

Portanto, a modalidade voltada ao público adulto quando pautada por princípios democráticos e libertadores, se torna uma ferramenta poderosa de reconstrução identitária e de fortalecimento da cidadania ativa. Segundo Oliveira (2010), a escola tem um papel fundamental na formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de intervir na realidade e transformá-la por meio da ação consciente e coletiva.

6 METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica, para compreender os desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no processo de inclusão social e empoderamento dos educandos. A pesquisa bibliográfica envolveu a análise de livros, artigos acadêmicos, dissertações e teses que abordam teorias e práticas relacionadas à EJA, inclusão social e empoderamento educacional. Complementarmente, que fornecem dados atuais e contextuais sobre o tema.

Segundo Bodgan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa, envolve a obtenção dos dados descritivo, obtidos no contato direto dos pesquisadores com a situação estudada. Na perspectiva atravessa as humanidades de Denzin e Linconin (2006, p. 21) a pesquisa qualitativa é interdisciplinar e multifacetada.

(...) a pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo tem um foco multipragmatico. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão da experiência humana.

“A pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas” (Souza, Oliveira, Alves, 2021, p. 65)

A partir da análise dessas fontes, buscou-se identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos educandos, bem como estratégias pedagógicas e sociais que contribuem para sua inserção plena na sociedade. A metodologia permitiu uma reflexão crítica acerca das práticas educacionais, visando contribuir para o desenvolvimento de propostas que fortaleçam a inclusão social e o protagonismo dos jovens e adultos no processo educativo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA se revela como uma ferramenta essencial na reconstrução de trajetórias interrompidas e na promoção da inclusão social de sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional brasileiro. Este trabalho buscou refletir sobre os principais desafios enfrentados por essa modalidade de ensino, com ênfase na valorização do educando como protagonista do seu processo de aprendizagem e na importância da escola como espaço de acolhimento, respeito e transformação.

Foi possível constatar na pesquisa que a modalidade de ensino enfrenta uma série de obstáculos, entre eles o preconceito, o estigma da escolarização tardia, a evasão escolar, a desvalorização social, a falta de recursos pedagógicos e de políticas públicas eficazes. Esses fatores impactam diretamente a autoestima dos educandos e comprometem sua permanência e participação ativa no ambiente escolar. No entanto, quando a escola acolhe, respeita e dialoga com a realidade dos estudantes, cria-se um cenário de fortalecimento da identidade, da autonomia e do empoderamento individual e coletivo.

Com base em autores como Paulo Freire, Arroyo, Gadotti e outros estudiosos da educação crítica, compreendeu-se que a EJA deve ser mais do que uma política compensatória: ela precisa ser um projeto pedagógico libertador, que reconheça os saberes populares, incentive o pensamento crítico e promova o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Portanto, garantir uma educação de qualidade significa respeitar os direitos dos educandos e investir na formação continuada dos educadores, em materiais didáticos adequados, em estratégias de combate à evasão e em políticas públicas sustentáveis. Significa também combater o preconceito social e institucional que ainda marginaliza aqueles que retornam aos estudos na vida adulta.

Espera-se que este estudo contribua para a ampliação do debate sobre a modalidade voltada ao público adulto e incentive novas reflexões, pesquisas e ações práticas que fortaleçam essa modalidade de ensino. Afinal, educar jovens e adultos é também educar para a cidadania, para a liberdade e para o reconhecimento da dignidade de todos os sujeitos do processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. C. A. **Autoestima e sua importância no processo ensino-aprendizagem**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de identidade**. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2006. p. 263–267.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BEDNAR, R.; PETERSON, S. *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington, DC: American Psychological Association, 1995.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Alegre: Artmed, 1982.
- BRANDÃO, Carlos R. *Auto-estima na escola: vivências e reflexões com educadores*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 jun. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 11.901, de 16 de janeiro de 2024**. Regulamenta a Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, que institui o Programa Pé-de-Meia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jan. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SECAD, 2000.

COUTO, Sonia. *Educação de Jovens e Adultos: saberes, sujeitos e práticas*. São Paulo: Cortez, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos: desafios da política pública no Brasil**. In: DI PIERRO, Maria Clara; JOÃO, Cláudia; RIBEIRO, Vera M. (Orgs.). *Educação de jovens e adultos: campo de direitos e de identidade*. São Paulo: Ação Educativa, 2010. p. 41–56.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas. Estudos Avançados**, v. 14, n. 40, 2000.

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

GADOTTI, Moacir. *Educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez, 1999.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação: planos e deliberações metodológicas**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 137, p. 279–295, 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos: política, direito ou demanda reprimida?** São Paulo: Ação Educativa, 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores de Alfabetismo no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 4 jun. 2025.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro, 2023.

INEP. *Censo Escolar 2022*. Brasília: INEP/MEC, 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologia e ensino: uma proposta metodológica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KNOWLES, Malcolm. ***Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning***. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

KNOWLES, Malcolm. ***The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy***. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. ***Didática***. São Paulo: Cortez, 1990.

LOURENÇO, João Luiz. ***Educação de Jovens e Adultos: diálogos e práticas restauradoras***. São Paulo: Cortez, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. ***Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*** São Paulo: Moderna, 2003.

MEC. ***Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil***. Brasília: MEC, 2008.

MEDEIROS, Maria de Lourdes. ***Pedagogia da inclusão: uma abordagem psicossocial***. São Paulo: Vozes, 2012.

MORAN, José Manuel. ***Novas tecnologias e mediação pedagógica***. Campinas: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Marta K. de. ***Aprender e ensinar com sentido: contribuições da psicologia da educação***. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Marta K. de. ***Formação de professores: novos desafios, novas perspectivas***. São Paulo: Cortez, 2010.

PAIVA, Jane Soares de. ***Educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas***. Natal: EDUFRRN, 2003.

PEREIRA, Maria das Graças. ***Educação de jovens e adultos: desafios da formação docente***. Brasília: Liber Livro, 2011.

PRETTO, Nelson de Luca. ***Educação e tecnologia: o desafio da inovação***. Salvador: EDUFBA, 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão. ***A EJA no Brasil contemporâneo: avanços e desafios***. São Paulo: Ação Educativa, 2008.

ROGERS, Carl R. ***Liberdade para aprender***. Porto Alegre: Artmed, 1977.

SANTANA, S. L. ***Autoestima e motivação: a importância no contexto da EJA***. Salvador: UFBA, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. ***A gramática do tempo: para uma nova cultura política***. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, Dermeval. ***História das ideias pedagógicas no Brasil***. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, Leôncio. ***Educação de Jovens e Adultos: espaço de democratização da escola pública***. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Maria das Dores; OLIVEIRA, Carlos André; ALVES, Patrícia. ***Autoestima e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: um olhar psicopedagógico***. *Revista Saberes Psicopedagógicos*, v. 12, n. 1, p. 33–45, 2021.

UNESCO. ***Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos***. CONFITEA V, Hamburgo, 1997.

UNESCO. ***Relatório de Monitoramento da Educação para Todos no Mundo: Educação para todos 2000–2015***. Paris: UNESCO, 2015.