CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ITAJUBÁ – FEPI

Curso de Pedagogia

Diana Candida Silva Alves

METODOLOGIAS E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): estratégias para o ensino de aprendizagem

ITAJUBÁ

2025

Diana Candida Silva Alves

METODOLOGIAS E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): estratégias para o ensino de aprendizagem

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Itajubá – FEPI como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia

Orientadora: Profa. Dra. Alba Helena Fernandes Caldas

ITAJUBÁ

2025

ALVES, Diana Candida Silva

METODOLOGIAS E ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): estratégias para o ensino de aprendizagem. Diana Candida Silva Alves. Itajubá, 2025, Número de páginas (32p.)

Orientador (a):Prof.a Dra. Alba Helena Fernandes Caldas
Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. Centro Universitário de Itajubá – FEPI.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Alfabetização. 3.Metodologias de ensino.
I. CALDAS, Alba Helena Fernandes. II. FEPI – Centro Universitário de Itajubá. III. Título. Trabalho de Conclusão de Curso.

ATA DE APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DO CURSO DE PEDAGOGIA

FEPI – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ITAJUBÁ

Em sessão às dezoito horas do dia dezoito de novembro do ano de dois mil e vinte e cinco, a aluna **Diana Candida Silva Alves** apresentou o Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado **"METODOLOGIAS E ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): estratégias para o ensino de aprendizagem"** como requisito para conclusão do Curso de Pedagogia, perante uma Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.ª Dra. Alba Helena Fernandes Caldas (orientadora)

Prof.ª Ma. Magda Cristina Nascimento Rochael (avaliadora)

Prof.ª Ma. Ana Carolina Carneiro Lopes (avaliadora)

Aprovada (X)

Aprovada com Restrições ( )

Reprovada ( )

Dedico este trabalho à minha família, dom precioso que Deus me concedeu. Agradeço o amor, o apoio e a fé que me sustentaram em todos os momentos dessa jornada. Que esta conquista seja motivo de alegria e orgulho para todos nós.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder o dom da vida, pela sabedoria e pela força que me sustentaram em todos os momentos desta caminhada. A Ele, toda a minha fé, gratidão e confiança.

À minha orientadora, Alba Helena Fernandes Caldas, expresso minha mais sincera gratidão pela dedicação, paciência e orientação criteriosa na construção deste trabalho. Seus ensinamentos e incentivo foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Aos meus pais, Camila e Benedito, deixo meus mais profundos agradecimentos pelo amor incondicional, apoio constante e por sempre acreditarem em mim. Cada palavra de incentivo e toda paciência diante das minhas ausências. Foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Esta conquista é também de vocês.

Aos meus irmãos, Bruno e Débora, agradeço o companheirismo, carinho e incentivo em todos os momentos. Ter vocês ao meu lado sempre foi motivo de alegria e motivação para seguir em frente e lutar pelos meus sonhos.

À minha sobrinha, Maria Laura, por ser uma fonte de alegria e inspiração, lembrando-me diariamente da importância da educação, do amor e da esperança no futuro.

Ao meu noivo, João Vitor, agradeço pela presença amorosa, pela paciência e por ser meu maior incentivador. Sua compreensão e apoio inabalável foram fundamentais para que eu mantivesse o foco e a serenidade durante esta caminhada.

Agradeço também às amigas que a faculdade me presenteou, Amanda e Ana Flávia, pela amizade verdadeira, pela cumplicidade e pelas inúmeras trocas de experiências. Compartilhar essa jornada com vocês tornou os desafios mais leves e as conquistas mais significativas.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, professores, colegas e demais pessoas que estiveram presentes

nessa trajetória. Cada palavra de apoio e gesto de incentivo teve grande importância na concretização deste sonho.

RESUMO

o presente trabalho tem como tema Metodologias e alfabetização na educação de jovens e adultos (EJA): estratégias para o ensino de aprendizagem. O estudo busca compreender como as metodologias de ensino podem contribuir para o processo de alfabetização dos alunos da EJA, levando em conta suas vivências, necessidades e ritmos de aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem bibliográfica, voltada para refletir sobre práticas educativas que valorizem o saber do aluno e promovam uma aprendizagem significativa. Constatou-se que o uso de metodologias ativas, contextualizadas e participativas favorece a autonomia, o interesse e o aprendizado dos educandos, além de promover uma educação mais inclusiva e transformadora. Dessa forma, o estudo reforça a importância de o educador conhecer o perfil dos alunos da EJA e adotar estratégias que despertem a curiosidade e o prazer de aprender ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; alfabetização; metodologias de ensino; aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This research focuses on methodologies and literacy for Young and Adult Education (EJA): strategies for teaching and learning. The study aims to understand how teaching methodologies can contribute to the literacy process of EJA students, considering their experiences, educational demands, and rate of acquisition. For this purpose, the study was conducted using a bibliographic approach to investigate educational practices that acknowledge learners' prior knowledge and foster meaningful learning experiences. Furthermore, the analysis allows the conclusion that the use of active, contextualized, and participatory methodologies promotes the autonomy, interest, and learning of students, while also fostering inclusivity and transformative education. Thus, the study reinforces the importance of educators understanding the profile of EJA students and adopting strategies that awaken curiosity and the pleasure of lifelong learning.

Keywords: Youth and Adult Education; Literacy; Teaching methodologies; Meaningful learning.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Número de matrículas na educação de jovens e adultos, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil – 2022 17

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 8

2 HISTÓRIA E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL 10
2.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil 10
2.2 Marcos Legais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil..... 13

3 CLIENTELA DA EJA E O PAPEL DO PROFESSOR..... 16
3.1 Clientela da EJA 16
3.2 Papel do professor..... 19

4 METODOLOGIAS DE ENSINO NA EJA..... 22
4.1 A contribuição de Paulo Freire..... 22
4.2 Metodologias ativas e participativas 25
4.3 Tecnologias e recursos digitais na EJA 26

4 CONCLUSÃO..... 28

REFERÊNCIAS 30

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade fundamental para garantir o direito à educação para pessoas que, por diferentes motivos, não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade adequada. No contexto brasileiro, a EJA surge como uma política pública que busca promover a inclusão social, a valorização da experiência de vida dos alunos e a superação das desigualdades educacionais que persistem na sociedade.

O interesse em desenvolver este trabalho surgiu tanto da observação da importância das metodologias adequadas para o ensino da EJA quanto de uma vivência pessoal: o fato de meu pai não ter tido a oportunidade de estudar em nenhum momento da vida despertou em mim o desejo de compreender melhor os desafios enfrentados por jovens e adultos que retornam à escola em busca de novas oportunidades e aprendizado. Essa realidade reforça a necessidade de uma educação mais sensível, inclusiva e voltada às necessidades específicas dessa clientela.

Diante disso, surge o seguinte questionamento: como as metodologias de ensino podem contribuir para o processo de alfabetização de jovens e adultos, considerando suas particularidades, experiências e ritmos de aprendizagem? Essa pergunta norteia o desenvolvimento desta pesquisa, servindo como ponto de partida para a reflexão sobre práticas pedagógicas eficazes e humanizadas no contexto da EJA.

A hipótese que orienta este estudo é a de que metodologias ativas, contextualizadas e participativas tornam o processo de alfabetização mais significativo, favorecendo a autonomia, o interesse e o desenvolvimento integral dos alunos da EJA.

O objetivo geral deste trabalho é analisar as metodologias utilizadas no processo de alfabetização dos alunos da EJA, destacando aquelas que se mostram mais eficazes para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Como objetivos específicos, busca-se compreender o perfil da clientela da EJA, refletir sobre o papel do professor nesse processo e identificar estratégias pedagógicas que contribuam para uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

A escolha deste tema se justifica pela necessidade de reconhecer a EJA como um espaço de transformação, que valoriza a trajetória de vida dos educandos e possibilita o recomeço de muitos que tiveram seus estudos interrompidos. Além disso, é fundamental que o professor compreenda que não é possível alfabetizar jovens e adultos da mesma forma que se alfabetizam crianças na educação regular, uma vez que o público da EJA apresenta realidades, motivações e tempos de aprendizagem diferentes.

A metodologia utilizada neste trabalho é de caráter bibliográfico, fundamentada em estudos e pesquisas que discutem a alfabetização e as práticas pedagógicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa bibliográfica permitiu reunir diferentes perspectivas teóricas sobre o tema, possibilitando reflexões acerca das práticas docentes que melhor atendem às necessidades dessa modalidade de ensino.

Este trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta um breve panorama histórico da EJA no Brasil, destacando os principais marcos legais. O segundo capítulo aborda o perfil da clientela da EJA e o papel do professor. Por fim, o terceiro capítulo traz reflexões sobre a importância das estratégias pedagógicas no processo de alfabetização de jovens e adultos, destacando práticas que promovem a inclusão, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, este estudo pretende contribuir para o fortalecimento da EJA e para a valorização de práticas pedagógicas que respeitam o tempo, as vivências e as potencialidades dos educandos, reafirmando que a alfabetização é um direito de todos e um caminho para a cidadania e a transformação social.

2 HISTÓRIA E MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por diversos avanços e retrocessos. Como observam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a EJA foi tratada mais como uma “ação compensatória” do que como um direito permanente. O termo ação compensatória significa que ela não foi criada desde o início como uma política de educação para todos, planejada para prevenir o analfabetismo. Em vez disso, surgia para corrigir problemas educacionais já existentes de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade certa, recebendo uma nova chance de alfabetização mais tarde.

2.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos tem uma história antiga no Brasil; durante o período colonial, os primeiros a praticar o ensino eram os padres jesuítas. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000)**,** os jesuítas atuavam não apenas para propagar a fé, mas também na transmissão de normas sociais e na formação prática para a economia colonial. Voltado primeiro aos indígenas e depois aos escravos negros, sendo, mais adiante, estendido à educação dos filhos da elite colonial em escolas de humanidades.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação ficou desorganizada, e somente no período imperial são encontrados registros de ações voltadas para a educação de jovens e adultos. Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que a Constituição de 1824 garantia no seu artigo 179 direito à educação primária e gratuita para todos, incluindo a educação de adultos. Porém, na prática isso não foi implementado durante o Império; o acesso à educação continuou restrito, excluindo grande parte da população pobre, mulheres e negros recém-libertados.

> Ao direito de educação que já se afirmara nas leis do Brasil, com as garantias do ensino primário gratuito para todos os cidadãos, virá agora associar-se, da mesma forma como ocorrera em outros países, a noção de um dever do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício das responsabilidades da cidadania. (Beisiegel, 1974, p. 63)

Apesar das limitações do Império, em 1891, com a Proclamação da República, a educação no Brasil passou a ter um novo olhar, para as pessoas exercerem sua cidadania, pois somente as que sabiam ler e escrever podiam votar. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), nesse momento a educação de adultos começou a ser vista como um instrumento necessário para a modernização do país e para a formação de trabalhadores.

A partir da década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, a educação ganhou mais atenção por parte do Estado. Com o aumento das industrializações exigia-se uma mão de obra que soubesse o básico de escrita, leitura e cálculos e com isso impulsionou políticas para jovens e adultos. Como destacam Almeida e Corso (2015), nesse período, a educação do Brasil, a elite recebia acesso à formação mais completa, enquanto os trabalhadores tinham sua trajetória escolar reduzida ao aprendizado das primeiras letras, complementado por um ensino profissionalizante paralelo oferecido pelo SENAI e SENAC.

Nos anos 40 começaram campanhas de alfabetização em massa. Em 1947 foi criada a primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), coordenada por Lourenço Filho, com o objetivo de levar a alfabetização para pessoas das cidades e das zonas rurais, para promover o desenvolvimento social e econômico no país. Para os autores Haddad e Di Pierro (2000), as pessoas analfabetas eram consideradas como uma espécie de “doença social”, em que foram vistas como incapazes, improdutivas e um obstáculo para o progresso do país.

Mesmo com essas campanhas, em 1958, com o Segundo Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, percebiam-se diversas preocupações, como as precárias condições das escolas, a desvalorização do magistério e a inadequação dos métodos de ensino. Nesse contexto, educadores como Paulo Freire passaram a defender uma educação mais próxima da realidade dos educandos, baseada no diálogo e no respeito à cultura popular (Almeida; Corso, 2015).

Na década de 1960, com o surgimento de iniciativas como o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB) e a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, no Rio Grande do Norte, que tinha como objetivo alfabetizar valorizando a realidade social dos alunos, como defendia Paulo Freire. (Beisiegel, 1974)

As propostas de freirianas se materializaram no Projeto de Angicos, em 1963 no Rio Grande do Norte, quando cerca de 300 trabalhadores foram alfabetizados em apenas 40 horas. Mais do que aprender a ler e escrever, eles foram estimulados a refletir criticamente sobre sua realidade, o que marcou profundamente a história da EJA. O projeto, porém, foi interrompido com o golpe militar de 1964, que considerou as ideias de Freire uma ameaça à ordem vigente (Haddad; Di Pierro, 2000; Freire, 2011).

Em seu lugar, surgiu o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que, mesmo contando com grande investimento e forte propaganda oficial, na prática, a educação oferecida pelo MOBRAL não passou de uma instrução escolar mecânica. Seus resultados se limitaram, basicamente, a instrumentalizar o aluno para decodificar letras e números, sem se comprometer com seu desenvolvimento político e social. Coutinho (2005) observa que tal movimento deixou marcas duradouras, criando analfabetos funcionais: pessoas que muitas vezes aprenderam apenas a assinar o próprio nome e não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem.

> A importância da educação como instrumento ideológico poderoso é muito clara tanto para os que os detêm quanto para aqueles que pretendem disputá-lo. A diferença quanto à possibilidade de sua utilização reside no fato de que os detentores do poder político se encarregam de determinar a política educacional a ser seguida, os programas a serem promovidos ou estimulados e o conteúdo ideológico dos mesmos. Para os que disputam o poder, a educação é um instrumento somente quando as contradições dos sistemas, as crises o clima de efervescência ideológica chegou a um ponto em que os programas educacionais podem ser controlados por aqueles que se opõem a ordem vigente (Paiva,1987 p. 23).

Pela primeira vez em 1970, a lei nº 5.692/71 destacou um capítulo para a educação de jovens e adultos, instituindo o ensino supletivo. No entanto, como apontam os autores Haddad e Di Pierro (2000), muitos trabalhadores que buscavam retomar os estudos acabavam desistindo diante das longas jornadas de trabalho. Além disso, os cursos eram oferecidos de maneira rápida e pouco aprofundada, o que fazia com que os alunos sentissem que não estavam aprendendo de fato. Paiva (1987) destaca que o supletivo carregava ainda o estigma de ser uma “educação de segunda categoria”, pouco valorizada pela sociedade, o que contribuía para a frustração e, muitas vezes, para o abandono.

A Constituição de 1988 representou uma grande conquista para a EJA ao reconhecer o direito de estudar em qualquer fase da vida (BRASIL, 1988). No entanto, essa conquista não trouxe mudanças imediatas. Como lembram Almeida e Corso (2015), nos anos 1990 houve retrocessos, com a extinção da Fundação Educar e a transferência da responsabilidade para ONGs e entidades filantrópicas.

Nos anos 2000, a EJA começou a receber mais atenção do governo, com programas como o Projovem e o Proeja, que buscavam unir a educação à formação profissional, conectando a escola às necessidades reais dos alunos (Brasil, 2006). Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), essa integração é fundamental para que os estudantes não apenas conquistem um certificado, mas também melhores condições de vida.

Mesmo assim, o desafio permanece. Segundo o IBGE (2024), o Brasil ainda possui 9,1 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, o que corresponde a 5,3% da população nessa faixa etária. Esse índice representa uma queda histórica em relação a 2016, quando era de 6,7%, mas ainda revela desigualdades profundas. A maior concentração está entre idosos: 14,9% dos brasileiros com 60 anos ou mais são analfabetos, ou seja, quase metade do total de analfabetos do país. Há também diferenças de gênero — mulheres apresentam taxa de 5,0%, contra 5,6% dos homens — e de cor ou raça: 3,1% entre brancos e 6,9% entre pretos e pardos, chegando a 21,8% entre idosos negros e pardos (IBGE, 2024).

Ainda assim, como aponta Santos (2018), muitos desafios permanecem, como a evasão e a falta de continuidade, evidenciando que a EJA continua exigindo atenção prioritária nas políticas educacionais.

2.2 Marcos Legais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A história da EJA pode ser compreendida também através dos marcos legais que, ao longo do tempo, foram reconhecendo e regulamentando essa modalidade no país.

O primeiro registro aparece na Constituição de 1824, que no artigo 179 dizia que a instrução básica deveria ser gratuita para todos. Na teoria, isso também incluía adultos. Mas, na prática, não se concretizou. Durante o Império, a educação continuava sendo para as elites, enquanto a população pobre, mulheres e negros

recém-libertados ainda ficavam de fora do direito de estudar (Haddad; Di Pierro, 2000).

A Constituição de 1891 manteve a responsabilidade educacional descentralizada, repassando-a para estados e municípios. Nesse período, saber ler e escrever se tornou requisito para exercer o direito ao voto, o que fez da alfabetização de adultos uma questão política. Ainda assim, a oferta permaneceu limitada e marcada por campanhas descontínuas (Almeida; Corso, 2015).

Somente a Constituição de 1988 trouxe mudança significativa, ao reconhecer a educação como um direito de todos e dever do Estado, sem restrição de idade. Ela estabeleceu que jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade adequada teriam direito a novas oportunidades de aprendizagem, assegurando ainda a destinação de recursos para o combate ao analfabetismo (BRASIL, 1988).

Esse direito foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que reforçou que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica, voltada para jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos na idade certa. Essa lei consolidou a ideia de que a EJA não é só uma forma de compensar o atraso escolar, mas também um espaço importante para o desenvolvimento humano e a formação de cidadãos (Brasil, 1996).

> A história contemporânea da educação de jovens e adultos (EJA) na política nacional de educação tem como importantes marcos legais e principal ponto de partida, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96 – LDB) e as suas Diretrizes Nacionais Curriculares (Resolução CNE/CEB n. 01/2000) e operacionais (Resolução CNE/CEB n. 03/2010), aprovadas, respectivamente em 2000 e em 2010, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. (Paiva, 2019, p18.)

Outro documento que reforçou essa visão, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, veio para ampliar ainda mais essa visão, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que vão além do ensino de reposição. Ele destacou a importância de reconhecer a diversidade dos estudantes da EJA, levando em conta suas trajetórias de vida e conectando a formação às realidades sociais, culturais e profissionais (BRASIL, 2000).

Um avanço importante foi o Decreto nº 5.840/2006, que criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Esse decreto trouxe uma

inovação ao juntar a escolarização básica com a qualificação profissional, quebrando a antiga ideia de separar o aprendizado intelectual do trabalho manual (Frigotto, Ciavatta e Ramos 2005).

Nos últimos anos, novas políticas públicas têm buscado reduzir a evasão escolar e garantir a permanência dos estudantes na Educação Básica, incluindo a EJA. Um exemplo é o Programa Pé-de-Meia, instituído pela Lei nº 14.818/2024, que oferece incentivo financeiro para estudantes da rede pública, inclusive da EJA, entre 19 e 24 anos. O programa funciona como uma poupança educacional, com depósitos mensais condicionados à matrícula e à frequência escolar, incentivando a continuidade dos estudos e a conclusão da educação básica (BRASIL, 2024).

Assim, a história e os marcos legais da EJA revelam um percurso cheio de desafios, mas também de conquistas significativas. Ao longo do tempo, a modalidade foi se afirmando como direito, mas sua efetivação depende da continuidade de políticas públicas e do compromisso social com a inclusão

3 CLIENTELA DA EJA E O PAPEL DO PROFESSOR

3.1 Clientela da EJA

Os estudantes da EJA no Brasil são marcados por uma diversidade. Nas salas de aula encontram-se sujeitos de diferentes idades, histórias de vidas e contextos sociais, o que faz dessa modalidade um caráter plural e desafiador. Conforme Freire (1996), os alunos da Educação de Jovens e Adultos não devem ser vistos como pessoas em atraso escolar, mas como sujeitos de direitos, portadores de saberes construídos nas experiências de vida. O autor defende que todo educando traz consigo um conhecimento prévio, fruto de sua vivência social, e que o papel do educador é dialogar com esses saberes, reconhecendo e valorizando-os no processo de aprendizagem.

Ao longo da história, o perfil da clientela da EJA passou por transformações significativas. No início dessa modalidade predominavam adultos trabalhadores rurais e urbanos que buscavam alfabetização básica para exercer a cidadania e acessar seus direitos. A partir de 1990, esse público inclui jovens com distorção idade-série, tornando-o um espaço multigeracional, onde convivem expectativas e ritmos de aprendizagem bastante distintos. Como afirmam Haddad e Di Pierro (2000 p.127):

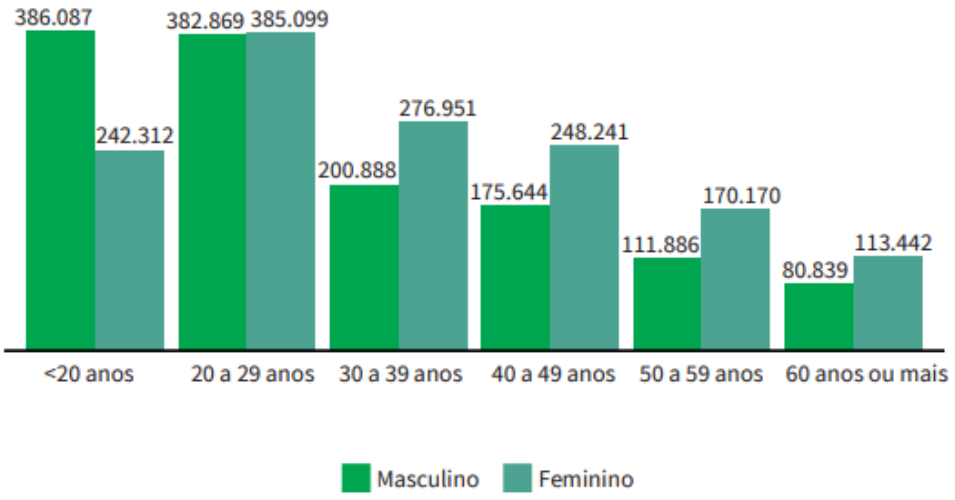
> [...] Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir de 1980, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja [i]trajetória escolar anterior foi mal-sucedida.

De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2022), a maior parte dos estudantes da EJA está na faixa de 15 a 29 anos, mas ainda encontramos muitos que já passaram dessa idade e continuam buscando aprender. Essa mistura de gerações transforma a sala de aula em um espaço rico de convivência, onde histórias de vida e experiências se cruzam. Ao mesmo tempo, representa um desafio para o professor, que precisa criar estratégias que respeitem os diferentes ritmos e expectativas de cada aluno, garantindo que todos se sintam parte do processo. Nesse sentido, como destaca Freire (1996), não basta reconhecer a condição de opressão de forma abstrata; é preciso assumir uma prática concreta e comprometida, que promova solidariedade verdadeira e transformação da realidade dos educandos.

Para compreender o perfil da clientela da Educação de Jovens e Adultos, o gráfico a seguir apresenta o número de matrículas de 2022, distribuídas por faixa etária e sexo. Esses dados permitem visualizar tendências importantes e reforçam a necessidade de práticas pedagógicas adequadas à diversidade presente nas turmas da EJA.

Figura 1**: Número de matrículas na educação de jovens e adultos, segundo a faixa etária e o sexo – Brasil - 2022**

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica



Essa multiplicidade de perfis na EJA se reflete em cada estudante ao retornar os estudos. Muitos veem na educação uma forma de alcançar melhores oportunidades de trabalho, pois a ausência de escolarização limita o acesso ao mercado, outros desejam apoiar os filhos na escola, conquistar autonomia para resolver situações cotidianas ou até mesmo realizar o sonho de aprender a ler e escrever Em todos os casos, a EJA se apresenta como uma oportunidade de retomada de projetos de vida interrompidos. (Haddad; Di Pierro, 2000).

Entretanto, há muitos desafios para a permanência dos estudantes. A clientela da EJA enfrenta longas jornadas de trabalho, responsabilidades familiares, dificuldades financeiras e, muitas das vezes, precariedade no transporte público. Além disso, muitos carregam marcas da exclusão anterior, como a vergonha de voltar a estudar em idade avançada ou a sensação de incapacidade para aprender. Para

Haddad e Di Pieiro (2000), esses desafios ajudam a explicar o alto índice de evasão escolar para essa modalidade.

Outra análise é que leva em consideração as questões de gênero. Bastos (2017), aponta que a sobrecarga de trabalho doméstico e responsabilidades familiares frequentemente retarda ou interrompe a escolarização feminina, tornando sua presença na EJA uma forma de resistência. Destaca que muitas mulheres retornam aos estudos após criarem os filhos ou a necessidade de conquistar autonomia, fazendo a escola um espaço de empoderamento. Já para muitos homens, a motivação está diretamente ligada à inserção ou ascensão no mercado de trabalho. Essas diferenças sociais mostram como as experiências sociais influenciam o modo como a EJA é vivenciada por cada grupo.

Importante destacar da EJA é que ela acolhe grupos que, ao longo da história, foram deixados de lado no direito à educação. Isso inclui povos indígenas, comunidades quilombolas, migrantes e até pessoas em situação de privação de liberdade. O Conselho Nacional de Educação (2010) destaca que;

> Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010). § 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de: I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos; 11 II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam; III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade; IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo; V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação; § 2º Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia. § 3º As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento. § 4º A participação das populações locais pode também subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e à

> oferta de materiais escolares e no que diz respeito a transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais.

Assim, compreender o perfil da clientela da Educação de Jovens e Adultos (EJA) significa reconhecer a diversidade e as trajetórias de vida que compõem esses espaços educativos. Cada estudante que busca a EJA traz consigo marcas de experiências pessoais, profissionais e sociais, que não podem ser ignoradas ou desconsideradas no processo de ensino e aprendizagem.

3.3 O papel do professor na EJA

Com a diversidade dos alunos da EJA, o papel do professor ganha muito mais relevância. Atua como mediador de aprendizagens, orientador e incentivador da autoestima. Ele valoriza os saberes dos alunos, cria vínculos e oferece caminhos para novas descobertas. Sua prática deve unir competência pedagógica, sensibilidade social e compromisso ético, acolhendo diferenças e respondendo às necessidades de cada turma. Assim, o docente se torna uma ponte entre o conhecimento escolar e a vida cotidiana, ajudando os estudantes a se reconhecerem como sujeitos capazes e protagonistas de suas histórias (Freire, 1996; Gadotti, 1996).

O trabalho do professor na EJA deve se basear no diálogo e na construção coletiva do conhecimento, reconhecendo os alunos como protagonistas do próprio aprendizado. Essa visão está alinhada à pedagogia freiriana, que valoriza a escuta e o respeito às experiências de vida de cada educando. Para Paulo Freire (1996), ninguém educa ninguém sozinho; a educação acontece em comunhão, a partir da leitura crítica do mundo. Na EJA, essa perspectiva se torna ainda mais relevante, já que a sala de aula se transforma em um espaço de encontro entre trajetórias de vida diversas.

Além disso, o professor da EJA precisa adotar uma postura de acolhimento, reconhecendo e valorizando os saberes que os estudantes já trazem consigo. Muitos deles chegam à sala de aula inseguros, trazendo marcas da exclusão escolar vivida anteriormente, como vergonha, medo e baixa autoestima. Nesse cenário, o vínculo afetivo construído entre professor e aluno torna-se essencial, podendo ser decisivo para que o estudante permaneça e tenha êxito em sua trajetória escolar. Soares (2009) ressalta que o educador da EJA deve assumir o papel de mediador e incentivador, reconhecendo as histórias de vida dos alunos e fortalecendo sua

autoestima, de modo que eles se percebam como sujeitos capazes de aprender e transformar a própria realidade.

Outro aspecto importante é a necessidade de o educador utilizar metodologias ativas, que valorizem a participação dos estudantes e estabeleçam a conexão entre o conteúdo escolar e a vida prática.. Nesse sentido, o professor da EJA não deve ser apenas transmissor de conhecimentos, mas mediador de experiências que possibilitam aprender fazendo, refletindo e relacionando teoria e prática. Como afirma Freire (1996), a educação precisa partir da realidade concreta dos sujeitos, promovendo o diálogo e a problematização. Nessa mesma perspectiva, Bacich e Moran (2018) destacam que as metodologias ativas favorecem a autonomia, a criticidade e a participação, aspectos essenciais para atender às especificidades dos jovens e adultos.

Atuar na EJA é lidar com a diversidade e com a riqueza de experiências de cada pessoa na sala de aula. Jovens, adultos e idosos dividem o mesmo espaço, cada um com suas histórias, saberes e motivações. Cabe ao professor acolher essas diferenças, criando um ambiente de respeito e valorização da troca de conhecimentos. Como destaca Freire (1996), o aluno é um sujeito ativo, capaz de ensinar e aprender. Reconhecer isso transforma a aprendizagem em um processo compartilhado, onde todos se enriquecem mutuamente e a construção do conhecimento se torna verdadeiramente significativa.

Entretanto, muitos docentes da EJA não tiveram, em sua formação, preparação para essa modalidade. Por isso, a formação continuada é essencial, permitindo que os professores conheçam metodologias adequadas. Nesse sentido, iniciativas recentes do Ministério da Educação (MEC) buscam responder a essa necessidade. Em 2025, foi lançado um programa de formação docente voltado especificamente para profissionais da EJA, em formato híbrido, com o objetivo de qualificar os educadores e fortalecer essa modalidade de ensino (BRASIL, 2025). Atuar na EJA, ou até mesmo em outra área, exige preparação e formação adequada. E esta afirmação está exposta no documento das DCN’s da EJA:

> [...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa

> vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p.56)

Por fim, é preciso ressaltar que o papel do professor da EJA é também político e social. Ele se torna um agente de transformação, alguém que ajuda a construir uma escola mais justa, inclusiva e democrática. Ao lutar pelo direito à educação e incentivar a permanência dos alunos, fortalece a cidadania e contribui para romper os ciclos de exclusão que muitos deles já viveram ao longo da vida. Como nos lembra Freire (1996), ensinar exige compromisso com a vida e com a esperança. Por isso, ser professor na EJA significa acreditar nos educandos, valorizar suas histórias e caminhar com eles na construção de novas possibilidades, exercendo uma tarefa que é, ao mesmo tempo, ética, pedagógica e profundamente social.

4 METODOLOGIAS DE ENSINO NA EJA

Nas salas da EJA, os estudantes apresentam histórias e experiências de vidas muito diversas. Por isso, as metodologias de ensino não podem ser as mesmas utilizadas na educação básica, devendo então considerar a trajetória de cada estudante. Para Freire (1970), a aprendizagem se torna significativa quando ocorre de forma dialógica e problematizadora, conectando o ensino à realidade concreta dos educandos.

Ao planejar as metodologias voltadas à EJA, é essencial considerar os princípios da andragogia, que se referem à arte e à ciência de ensinar adultos. Segundo Knowles (1980), os adultos aprendem de forma mais eficaz quando o ensino parte de suas experiências, necessidades e objetivos pessoais. Na EJA, isso significa desenvolver práticas que valorizem o saber de cada estudante, relacionando o conteúdo escolar às situações reais do cotidiano. Dessa forma, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo, participativo e motivador.

4.1 A contribuição de Paulo Freire

Paulo Freire é um dos maiores nomes da educação brasileira e mundial, e sua contribuição para a EJA é essencial. Seu método de alfabetização se diferencia por ter uma base profundamente humanista, que entende a educação como um ato de criação, liberdade e transformação. Para Freire (1979), alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas ajudar o aluno a compreender o mundo em que vive e a se reconhecer como sujeito capaz de transformá-lo.

Freire fez uma profunda crítica ao método que deu nome de educação bancária, onde o educador deposita conhecimento de forma mecânica, sem diálogo, sem significado e sem relação com a realidade. Para Freire (1987), essa educação é desumanizadora, pois transforma o aluno em um ser passivo, impedido de pensar e agir sobre o mundo. Ele defendia que a escola não pode ser um espaço de silêncio, mas sim de questionamento, diálogo e construção coletiva do saber.

Como contraponto à educação bancária, Freire propôs a educação libertadora, fundamentada na participação, no respeito e na escuta. Nessa concepção, o professor se torna mediador e o aluno é sujeito ativo do processo. Gadotti (1999) reforça que a pedagogia freiriana é essencialmente dialógica e horizontal, pois entende que todos possuem saberes e aprendem uns com os outros. Essa abordagem é especialmente significativa na EJA, onde os alunos carregam consigo experiências riquíssimas de

vida, trabalho e cultura, que devem ser valorizadas e integradas ao processo educativo.

O método freiriano parte da chamada **“**leitura do mundo”, ou seja, compreender a realidade antes mesmo de aprender a ler as palavras. O educador precisa conhecer a vida dos alunos, suas experiências, sonhos e dificuldades. Segundo Brandão (2007), essa prática torna o conhecimento mais próximo e significativo, pois relaciona o conteúdo escolar ao cotidiano do educando. Na EJA, isso é fundamental, já que muitos alunos retornam à escola buscando não apenas aprender, mas também recuperar a autoestima, o sentido de pertencimento e a confiança em si mesmos.

Entre os elementos que se mais destacam, no método de Freire, estão os temas geradores, que são palavras ou expressões extraídas da realidade vocabular dos alunos. Essas palavras nascem da realidade concreta e possuem forte carga de significado social e emocional. O método é dividido em três etapas: investigação, tematização e problematização. Na etapa da investigação, professor e alunos descobrem juntos as palavras que fazem parte da vida do grupo como: trabalho, salário, casa, família, fazenda etc. Na etapa da tematização, essas palavras são analisadas, codificadas e descodificadas, sendo ligadas a situações do cotidiano. E, por fim, na problematização, o grupo reflete sobre o significado social dessas palavras e busca compreender a realidade de forma crítica, transformando a experiência em aprendizado (Freire, 1979).

Os temas geradores podem ser aplicados em diferentes áreas do conhecimento. Em língua portuguesa, palavras e expressões do cotidiano, como trabalho, família, podem inspirar produções de textos, relatos e leituras que valorizam a escrita com significado. Em Matemática, termos como salário e conta ajudam a trabalhar cálculos, porcentagens e noções de economia. Em Ciências, temas como água, saúde e alimentação estimulam reflexões sobre sustentabilidade e qualidade de vida. Em História e Política, expressões como direitos, voto, igualdade e trabalho despertam discussões sobre cidadania e participação social. Em Geografia, palavras como cidade e campo permitem compreender o espaço em que vivemos e os diferentes modos de vida.

Outra inovação importante foi a substituição das cartilhas tradicionais. Freire criticava o uso de cartilhas com frases sem significado, pois elas não dialogavam com a realidade dos alunos. Em vez disso, ele propôs a criação de cartilhas freirianas,

elaboradas a partir das palavras geradoras como enxada, terra e cozinha. Nesse contexto, o professor da EJA deve utilizar textos próximos das realidades e do cotidiano dos alunos, pois isso torna a leitura e a escrita significativas, deixando de ser meras repetições. A prática pedagógica precisa ser crítica e reflexiva, capaz de dar sentido à aprendizagem e de ajudar o educando a se perceber como agente transformador de sua própria realidade (Lira; Silva; Santiago, 2015).

Além das palavras geradoras e das cartilhas contextualizadas, Freire (1979), destaca os círculos de cultura, espaços de diálogo em que todos se sentam em roda e aprendem uns com os outros. Sendo substituída, a estrutura tradicional da sala de aula fortalece o sentimento de pertencimento e igualdade entre os participantes. Na EJA, essa metodologia é eficaz, pois valoriza a diversidade de experiências, incentiva a participação ativa dos alunos e promove a reflexão sobre sua realidade, contribuindo para uma aprendizagem mais crítica e significativa.

O método de Freire foi aplicado pela primeira vez no Projeto de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. Nessa experiência, cerca de 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em apenas 40 horas de aula, sem cartilha, mas com base em palavras e temas ligados à sua vida cotidiana. Mais do que aprender a ler e escrever, os alunos desenvolveram uma consciência crítica sobre o mundo e sobre seus direitos. Gohn (2010) destaca que alfabetizar é também despertar a consciência política e social do educando.

A afetividade também é essencial na pedagogia freiriana. Freire (1996) afirmava que ensinar é um ato de amor e coragem, e que o professor deve acolher, ouvir e compreender que o estudante carrega inseguranças e experiências dolorosas, e o papel do professor é reconstruir o vínculo com o saber, mostrando que aprender é possível em qualquer idade.

Dessa forma, a contribuição de Paulo Freire para a EJA vai muito além da alfabetização. Seu método une razão e emoção, teoria e prática, e propõe uma educação libertadora, dialógica e humanizadora. Como lembra Gadotti (1999), Freire nos ensina que educar é um ato de esperança e compromisso com o outro.

4.2 Metodologias ativas e participativas

Nos últimos anos, novas práticas pedagógicas vêm sendo incorporadas pela EJA buscando tornar o aprendizado mais dinâmico e próximo da realidade dos alunos.

De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG, 2024), muitas escolas têm desenvolvido propostas inovadoras que valorizam o protagonismo dos estudantes e o vínculo entre o conhecimento e o cotidiano. Em eventos como o Seminário Estadual de Práticas Exitosas da EJA, foram apresentadas experiências com oficinas temáticas, rodas de conversa e produções coletivas, que despertam a autonomia, a criatividade e o prazer em aprender.

As metodologias ativas são essenciais para que os alunos se tornem protagonistas do próprio aprendizado, rompendo com o modelo tradicional de ensino. Segundo Moran (2018), ressalta que essas práticas devem estar alinhadas aos objetivos da aprendizagem: quanto mais os estudantes experimentam, criam e se envolvem em desafios reais, mais desenvolvem autonomia, capacidade de decisão e pensamento crítico.

Nesse sentido, a aprendizagem baseada em projetos (ABP) permite que o conhecimento seja construído a partir de situações reais vivenciadas pela comunidade. Os alunos planejam, pesquisam e desenvolvem projetos voltados à resolução de problemas concretos, aproximando o conteúdo escolar da vida cotidiana. Essa abordagem não apenas fortalece o trabalho em grupo e a responsabilidade compartilhada, mas também incentiva a criatividade e o protagonismo (Moran 2018).

Complementando a ABP, a aprendizagem colaborativa valoriza a troca de experiências entre estudantes de diferentes idades e trajetórias. Na EJA, essa diversidade se torna um recurso pedagógico importante, pois cada aluno contribui com saberes e vivências que enriquecem o aprendizado coletivo. Essa perspectiva se alinha à teoria de Vygotsky (1998), que destaca a importância da interação social na aprendizagem: o conhecimento se constrói quando os alunos dialogam, compartilham saberes e apoiam-se mutuamente.

Outro recurso que conecta teoria e prática de forma motivadora é a gamificação, que utiliza elementos de jogos, como desafios, metas e recompensas, para tornar as aulas mais atrativas e engajadoras. Como explicado por Huizinga (2014, p. 4).

> O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa.

A alfabetização com textos reais fortalece ainda mais esse vínculo com a escola e a vida. De acordo com Soares (2010), alfabetizar vai além de ensinar o código

escrito: é inserir o aluno nas práticas sociais de leitura e escrita. Por isso, é importante trabalhar com textos reais e significativos, como bilhetes, receitas ou notícias, que fazem parte do cotidiano dos educandos. Essa proposta torna o aprendizado mais próximo da realidade e ajuda o aluno a compreender que ler e escrever são formas de comunicação e participação social.

Nessa mesma perspectiva de valorização das experiências e saberes dos estudantes, surge a pedagogia do trabalho, que reconhece o valor formativo das práticas profissionais e das vivências cotidianas. Na EJA, essa abordagem relaciona o conhecimento escolar às experiências de vida dos educandos, transformando-as em ponto de partida para novas aprendizagens. Arroyo (2007) destaca que o trabalho é parte da identidade dos sujeitos e deve ser visto como espaço de formação humana.

As metodologias ativas e participativas na EJA demonstram que o aprendizado vai além da simples transmissão de conteúdo, promovendo o protagonismo dos estudantes, fortalecendo sua autonomia e tornando a aprendizagem mais relevante, significativa e contextualizada (Morán, 2015).

4.3 Tecnologias e recursos digitais na EJA

O uso de tecnologias e recursos digitais na EJA complementa as metodologias ativas, tornando o ensino mais dinâmico, interativo e conectado à realidade dos estudantes e promovendo a inclusão e o letramento digital para os estudantes. Diferentemente da ideia de que tecnologia serve apenas como recurso de entretenimento, na EJA ela pode ser incorporada como instrumento pedagógico, apoiando práticas que fortalecem o protagonismo e a autonomia dos alunos.

> A inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar não deve se limitar ao uso esporádico de recursos tecnológicos, mas sim à sua integração pedagógica com intencionalidade didática. É preciso compreender que as TDICs, quando bem utilizadas, podem ampliar as oportunidades de aprendizagem, favorecer o protagonismo estudantil e desenvolver competências essenciais à formação cidadã na sociedade contemporânea" (Silva; Cunha, 2020, p. 8).

Essas ferramentas permitem que os alunos participem de atividades colaborativas, realizem pesquisas, produzam textos multimídia, participem de fóruns e simulações, ampliando o acesso à informação e fortalecendo o protagonismo. Além disso, possibilitam que cada estudante avance no seu próprio ritmo, respeitando suas

experiências, saberes prévios e necessidades individuais, promovendo autonomia e responsabilidade no processo de aprendizagem (Morán, 2015).

O uso de plataformas digitais, aplicativos educacionais, vídeos e recursos interativos torna as aulas mais dinâmicas e conectadas à realidade dos estudantes. Além disso, a incorporação das tecnologias exige do professor um papel ativo de mediador e orientador, planejando atividades que integrem recursos digitais de forma crítica e reflexiva. A tecnologia não substitui o professor; pelo contrário, amplia suas possibilidades de criar experiências diversificadas, estimulando tanto habilidades cognitivas quanto socioemocionais (Morán, 2015).

Dessa forma, o uso de tecnologias e recursos digitais na EJA contribui para um ensino interativo, participativo e conectado à realidade dos estudantes, fortalecendo o aprendizado e preparando-os para lidar com o mundo digital e social contemporâneo. A integração de metodologias ativas com ferramentas digitais garante uma aprendizagem dinâmica, significativa e contextualizada, conectando teoria, prática e experiência de vida.

5 CONCLUSÃO

A realização deste trabalho possibilitou uma reflexão ampla sobre a importância das metodologias de ensino no processo de alfabetização de jovens e adultos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se apresenta como um espaço de acolhimento, superação e reconstrução de trajetórias interrompidas. Mais do que um direito garantido por lei, ela representa uma oportunidade de transformação social, emocional e intelectual.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, observou-se que o sucesso do processo de alfabetização na EJA depende diretamente da forma como o professor conduz o ensino. O educador, nesse contexto, precisa ir além da simples transmissão de conteúdo. É necessário compreender a realidade dos alunos, suas experiências de vida e suas dificuldades, adotando metodologias que despertem o interesse e tornem o aprendizado significativo. As metodologias participativas e dialógicas se mostraram essenciais para alcançar esse objetivo, pois permitem que o aluno seja o protagonista de sua própria aprendizagem.

Autores como Paulo Freire reforçam que educar é um ato de amor, diálogo e libertação. Ensinar jovens e adultos é, portanto, um exercício de escuta e respeito, que valoriza os saberes populares e transforma a sala de aula em um espaço de troca e construção coletiva do conhecimento

É importante ressaltar que a alfabetização na EJA não pode ser conduzida da mesma forma que na educação regular, pois envolve um público com experiências, expectativas e necessidades diferentes. Jovens e adultos retornam à escola após longos períodos de afastamento e, muitas vezes, carregam sentimento de insegurança ou vergonha. Por isso, o professor deve adotar práticas que respeitem o tempo de cada aluno e que considerem suas vivências como ponto de partida para a aprendizagem.

A pesquisa também evidenciou que alfabetizar jovens e adultos exige sensibilidade, empatia e comprometimento. O retorno à escola representa, para muitos, uma oportunidade de recomeço. Cabe ao educador acolher essas histórias, valorizá-las e transformar o processo educativo em um espaço de diálogo, confiança e construção de saberes. As metodologias ativas, os projetos de leitura, as rodas de

conversa e as atividades contextualizadas são caminhos eficazes para despertar o gosto pelo aprendizado e fortalecer a autoconfiança dos educandos.

Dessa forma, conclui-se que o processo de alfabetização na EJA ultrapassa os limites da escrita e da leitura, envolvendo o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Alfabetizar é promover autonomia, autoestima, senso crítico e cidadania. É permitir que cada aluno reconheça seu valor e perceba que nunca é tarde para aprender.

Portanto, as metodologias de ensino, quando bem aplicadas, tornam-se instrumentos de transformação e inclusão social. O educador, ao adotar práticas pedagógicas humanizadas e contextualizadas, contribui para uma educação que não apenas ensina, mas também liberta, inspira e dá novo sentido à vida dos educandos. A EJA, nesse sentido, reafirma-se como uma modalidade essencial para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. de.; CORSO, Â. M. A **Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos e Sociais. XII Congresso Nacional de Educação** – EDUCERE. Curitiba: PUC-PR, 2015.

ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? REVEJ@ **- Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

AUSUBEL, D. P**. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BACICH, L.; MORAN, J**. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BASTOS, L. C. Trabalho doméstico, relações de gênero e educação: um estudo com educandas/os da EJA (2017).

BEISIEGEL, Celso de Rui**. Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos.** São Paulo: Pioneira, 1974.

BRANDÃO, C. R**. O que é método Paulo Freir**e. São Paulo: Brasiliense, 2007.

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: 15 ago. 2025.

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/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL**.** Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL**.** Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL**.** Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024. Institui o Programa Pé-de-Meia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Programa de Formação Docente da EJA. Brasília, DF: MEC, 2025.

COUTINHO, A. C. F**. Práticas e eventos de letramento de jovens e adultos: um estudo com porteiros em Maceió**. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

DI PIERRO, M C; JOIA,O; RIBEIRO, V**. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P**. Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M**. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em:15.ago. 2025.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 123-140, 2007. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/275/27503502.pdf. Acesso em: 9.ago. 2025.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. PNAD Contínua: Educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 13 set. 2025.

INEP – **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 28 set. 2025.

KNOWLES, M S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. New York: Cambridge Books, 1980.

LIRA, K. C. G; SILVA, M. S; SANTIAGO, E. **A prática pedagógica docente na EJA**. 2015. Disponível em: . Acesso em: 11 out. 2025.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papirus, 2015.

PAIVA, J. **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5ª edição - São Paulo - Edições Loyola – Ibrades – 1987.

SEE/MG – **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. Seminário Estadual de Práticas Exitosas da EJA. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 04 out. 2025.

SANTOS, I. P.S. **A evasão escolar na EJA. Olhares & Trilhas,** v. 20, n. 1, p. 61-72, 2018.

SILVA, T. R.; CUNHA, A. P. Tecnologias digitais na sala de aula: potencialidades pedagógicas e desafios para a prática docente. **Revista Práxis Educacional,** v. 16, n. 44, p. 5-13, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis Acesso em:05 out.2025 ano

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.