



QUALIS
A2

**ANÁLISE DE METODOLOGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CESEC
DO MUNICÍPIO DE JEQUITINHONHA/MG¹**

**ANALYSIS OF TEACHING AND LEARNING METHODOLOGIES USED IN
YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) AT CESEC IN THE
MUNICIPALITY OF JEQUITINHONHA/MG**

Emanuelly Rodrigues de SOUZA
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
E-mail: Emanuellys552@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0009-0003-5350-6582>

Silvanis dos Reis Borges PEREIRA
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)
E-mail: silvanisborges1971@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4580-5681>

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que objetiva assegurar o direito à educação àqueles que não tiveram acesso ou que interromperam seus estudos na idade considerada adequada. Voltada à juventude e à vida adulta, essa modalidade busca reparar a violação do direito à aprendizagem ocorrida durante a infância e a adolescência, sendo um dos fatores que contribuem significativamente para os altos índices de analfabetismo no Brasil. O objetivo central deste trabalho é analisar se as metodologias utilizadas pelos docentes da EJA do Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), da cidade de Jequitinhonha, são adequadas e eficazes para a aprendizagem de jovens e adultos. Metodologia: adotou-se a pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. Acredita-se que essa abordagem permitirá compreender profundamente as experiências vividas pelos docentes, proporcionando uma visão detalhada e contextualizada das práticas pedagógicas empregadas. Considerações finais: percebeu-se a necessidade de revisar instrumentos e fortalecer a formação docente para aproximar proposta e prática, potencializar o protagonismo discente e efetivar a função social da EJA, mantendo o CESEC como espaço de inclusão e justiça educacional.

¹ COMO CITAR: (ABNT): SOUSA, E. R.; PEREIRA, S. R. B. Análise de Metodologias de Ensino e Aprendizagem Utilizadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no CESEC do Município de Jequitinhonha/MG. **JNT Facit Business and Technology Journal**. Qualis A2. ISSN: 2526-4281, Mês de Fevereiro de 2026 - Ed. 71. VOL. 01. Págs. 290-338. Disponível: <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. Acesso em: __/__/__.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Metodologias. Educação. Experiências vividas.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is a type of education that aims to ensure the right to education for those who did not have access to or who interrupted their studies at the appropriate age. Aimed at young people and adults, this type of education seeks to remedy the violation of the right to learning that occurred during childhood and adolescence, which is one of the factors that contribute significantly to the high rates of illiteracy in Brazil. The main objective of this study is to analyse whether the methodologies used by EJA teachers at the State Centre for Continuing Education (CESEC) in the city of Jequitinhonha are appropriate and effective for the learning of young people and adults. Methodology: bibliographic and documentary research and field research were adopted, with a qualitative approach. It is believed that this approach will enable a deep understanding of the experiences of teachers, providing a detailed and contextualised view of the pedagogical practices employed. Final considerations: there is a perceived need to review instruments and strengthen teacher training in order to bring theory and practice closer together, enhance student leadership and realise the social function of EJA, maintaining CESEC as a space for inclusion and educational justice.

Keywords: Youth and Adult Education. Methodologies. Education. Vivid experiences.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional voltada a garantir o direito ao ensino para aqueles que, por diferentes razões, não iniciaram ou não concluíram seus estudos na etapa adequada da vida. Destinada à juventude e à vida adulta, essa modalidade surge como uma medida reparadora frente à negação do acesso à aprendizagem vivenciada por muitos durante as etapas iniciais da vida escolar, o que constitui um dos fatores que contribuem significativamente para a expressiva incidência de analfabetismo na população brasileira. Diante dessa realidade, é essencial que a prática pedagógica seja organizada com atenção às singularidades de cada educando, considerando suas vivências, a conciliação entre estudo, trabalho e família, bem como os aspectos socioculturais que permeiam seu dia a dia.

Nesse sentido, torna-se fundamental refletir criticamente sobre as abordagens didáticas desenvolvidas na EJA, com ênfase nas metodologias adotadas no processo

educativo. Considerando as especificidades desse público, analisar tais metodologias revela-se indispensável, uma vez que os discentes da EJA apresentam demandas singulares que requerem práticas pedagógicas diferenciadas. Esses sujeitos trazem consigo trajetórias pessoais marcadas por interrupções escolares e experiências diversas, as quais devem ser reconhecidas e incorporadas à sua formação. Assim, é imprescindível avaliar se as estratégias utilizadas pelos docentes estão, de fato, promovendo uma educação significativa, inclusiva e eficaz, que dialogue com as realidades e necessidades desse perfil de aluno.

Sob essa ótica, o presente trabalho tem como objetivo analisar se as metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas na EJA em um Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), localizado no município de Jequitinhonha, em Minas Gerais são eficazes e adequadas para esse tipo de público.

Para alcançar esse objetivo, adota-se a modalidade de pesquisa qualitativa, visando analisar as metodologias aplicadas na EJA. Acredita-se que essa abordagem permitirá compreender profundamente as experiências vividas pelos docentes, proporcionando uma visão detalhada e contextualizada das práticas pedagógicas utilizadas. Dessa forma, será possível abordar as metodologias de ensino de maneira crítica e alinhada às realidades desse público.

Entre os principais referenciais teóricos utilizados, destaca-se Paulo Freire (1996), cuja obra é essencial para refletir sobre uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos. O autor propõe uma prática pedagógica fundamentada no diálogo, na autonomia e na criticidade, defendendo que o educador deve atuar como mediador do conhecimento, e não apenas como transmissor de informações. Sua concepção de educação como prática da liberdade orienta uma proposta de ensino que respeita a realidade dos sujeitos e promove o pensamento reflexivo.

Complementando essa perspectiva, outro autor amplamente citado nesta pesquisa é Santos (2016), que discute a importância da adoção de metodologias diferenciadas no ensino voltado à EJA, valorizando estratégias que considerem as vivências e os saberes prévios dos alunos. A valorização da experiência de vida dos educandos, segundo o autor, é fundamental para a construção de uma aprendizagem significativa, contextualizada e emancipadora.

Além desses, outros estudiosos da área também foram utilizados como suporte teórico, contribuindo para um olhar mais amplo e aprofundado sobre o tema, especialmente no que se refere à adequação metodológica e à humanização do processo educativo na EJA.

Com base nesse referencial teórico, este trabalho está estruturado da seguinte forma: no Capítulo 1, apresenta-se uma revisão bibliográfica sobre a EJA, abordando sua história, metodologias, o perfil do público-alvo e do educador. No Capítulo 2, realiza-se uma análise documental das metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas em um CESEC localizado no município de Jequitinhonha, Minas Gerais, buscando verificar sua eficácia diante das demandas desse público. Por fim, no Capítulo 3, são apresentadas as conclusões da pesquisa, acompanhadas de recomendações voltadas à melhoria das práticas pedagógicas na EJA.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

A EJA no Brasil tem suas raízes no período colonial, remontando ao ano de 1549, quando os jesuítas chegaram ao país com o propósito de alfabetizar tanto os filhos dos colonos quanto os indígenas. Essa iniciativa, contudo, não se restringia ao ensino da leitura e da escrita, estando profundamente atrelada à catequização e à difusão dos princípios do catolicismo, promovendo uma educação voltada à imposição de um modelo europeu de formação.

O sistema educativo jesuítico destacava-se por sua organização sistemática e metodologia estruturada, priorizando uma rígida disciplina religiosa e um currículo centrado nas doutrinas cristãs, incluindo orações, sacramentos e normas de conduta. Inspirados na tradição liberal medieval, os jesuítas adotavam uma abordagem pautada na formação humanística, fundamentada nos princípios do Trivium, que englobava gramática, retórica e lógica, e do Quadrivium, composto por música, astronomia, aritmética e geometria. Esse modelo educacional proporcionava uma formação refinada e altamente literária, preparando os alunos sob uma ótica filosófico-religiosa predominante na época.

A educação oferecida pelos jesuítas, apesar de elitizada e restrita, marcou significativamente os alicerces do sistema educacional brasileiro, refletindo-se em práticas pedagógicas posteriores. Como apontam os estudiosos Arno e Maria José Wehling (1994), a influência desse ensino se manteve ao longo dos séculos, moldando as visões sobre o processo de alfabetização e instrução formal no país. Essa metodologia resultou, segundo alguns autores, em uma formação altamente literária e estilizada. Como afirmam os autores.

O método pedagógico utilizado seguia as normas do Colégio de Évora, de 1563, e da Ratio Studiorum, manual pedagógico jesuíta do final do século XVI. Nos cursos inferiores valorizava-se a gramática, considerada indispensável à expressão culta, e a memorização como procedimento para a aprendizagem; nos superiores, subordinava-se a filosofia à teologia. Para alguns intérpretes

a educação jesuítica teria deixado marca excessivamente literária na formação brasileira (Wehling; Wehling, 1994. p. 287).

Nesse sentido, a pedagogia jesuítica era, essencialmente, religiosa e moralizadora, com um forte componente político na constituição de uma elite religiosa. Entre 1549 e 1759, os jesuítas monopolizaram a preparação educacional no Brasil, estabelecendo colégios e solidificando seu poder no ensino. Esse domínio perdurou até 1759, quando o Marquês de Pombal, por meio de reformas educacionais, expulsou a ordem jesuíta. Sobre esse contexto, Arno e Maria José Wehling destacam:

As reformas na educação, determinadas por pombal, foram uma consequência da expulsão dos jesuítas. Pelo alvará de 28 de junho de 1759, evitou-se que a expulsão da ordem significasse a interrupção do ensino na colônia. Criaram-se as “aulas régias”, com professores que seriam nomeados pelo governo, ostentando status de nobreza (Wehling; Wehling, 1994. p. 287).

294

Visando principalmente reduzir a influência da religião católica e fortalecer o poder da Coroa portuguesa, a educação passou das mãos dos jesuítas para o controle estatal, que implementou reformas como as chamadas “aulas régias”. Essas reformas tinham como objetivo diminuir o domínio religioso e promover uma aprendizagem considerada mais ágil e eficiente, incluindo o ensino do latim como disciplina gramatical obrigatória.

Diferentemente da educação jesuítica, voltada ao povo e fundamentada na formação religiosa, a proposta da Coroa portuguesa era estabelecer uma educação com fins políticos e econômicos, o que resultou na criação de poucas escolas e em um acesso restrito à instrução formal.

Historicamente, o sistema educacional brasileiro sempre foi moldado por interesses políticos. No entanto, foram as iniciativas da sociedade civil e as campanhas populares que promoveram avanços significativos na formação da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde a década de 1920, o governo passou a se preocupar com os altos índices de analfabetismo, os quais comprometiam a imagem do país e reforçavam sua condição de subdesenvolvimento. Esse cenário resultava de uma série de fragilidades no processo educativo, como currículos inadequados e métodos ineficazes, problemas que, em algumas instituições, ainda persistem. Conforme exposto por Mourão, no texto “Pedagogia Tradicional: ontem e hoje”, destaca-se que:

Nesse contexto educacional o processo de educação que deveria envolver professor- aluno e ensino-aprendizagem e/ou vice-versa, é falho, pois o professor é visto como um ditador em sala de aula, e praticamente não há uma relação entre ele e os alunos, o professor é como uma máquina de repassar conhecimento sem nada de sentimentos, para o professor tradicional alunos eram apenas alunos, e as especificidades não existiam, todos eram os mesmos (Mourão, s/d, s/p).

Antônio Sampaio Dória, que atuou como Diretor-Geral da Instrução Pública entre 1920 e 1924, via a ausência de letramento como um sério entrave ao progresso do Brasil. Para ele, a falta de habilidade em leitura e escrita era “o monstro canceroso, que hoje desviriliza o Brasil, é a ignorância crassa do povo, o analfabetismo que reina do norte ao sul do país, esterilizando a vitalidade nativa e poderosa da sua raça” (Dória, 1923, p. 16, apud Campbell, 2018).

Segundo Dória, o analfabetismo era uma espécie de doença social que impedia o progresso nacional, enfraquecia a população e tornava as pessoas incapazes de crescer intelectual e socialmente. Ele acreditava que, sem acesso à educação, os indivíduos não poderiam contribuir nem para o próprio desenvolvimento, nem para o avanço da nação. Por isso, defendia com urgência a erradicação do analfabetismo como meio de promover a participação cidadã e construir um Brasil mais moderno e desenvolvido.

Diante dessa realidade, surgiram questionamentos e planos para reduzir o analfabetismo. Nos anos 1940, o governo deu início à implementação de iniciativas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 1947, foi lançada a primeira ação governamental nesse sentido: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), desenvolvida pelo Ministério da Educação e Saúde. O objetivo era oferecer ensino àqueles que haviam sido privados da educação na idade apropriada. Conforme destaca Paiva (1987), “[...] a CEAA foi fruto da regulamentação do Fundo Nacional de Educação e Cultura (FNEP) e teve influência da UNESCO. A campanha visava qualificar mão de obra alfabetizada nas cidades, integrar imigrantes e melhorar os índices de analfabetismo no Brasil (Paiva, 1987, p. 178).

A partir da década de 1960, novas campanhas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiram com diferentes abordagens, priorizando uma educação mais igualitária e acessível a todos. Diversos programas foram criados ao longo do tempo com o objetivo de erradicar o déficit de leitura e escrita e melhorar a qualidade da educação no Brasil.

Entre eles, destacam-se dois importantes exemplos: o Movimento de Educação de Base (MEB), uma ação da Igreja Católica dedicada à alfabetização e à conscientização da população; e o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que utilizava o método de Paulo Freire, baseado no diálogo e na valorização do conhecimento do educando como base fundamental para o processo de aprendizagem.

Essa nova perspectiva também estava associada a um contexto de efervescência dos movimentos sociais, políticos e culturais. Dentre as experiências de educação popular daquele período, destacaram-se o Movimento de Educação de Base (MEB), da Confederação Nacional dos

Bispos do Brasil (CNBB); os Centros Populares de Cultura (CPC), da União Nacional dos Estudantes (UNE), e o início da execução do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), de janeiro a abril de 1964, pelo governo federal, para uma política nacional de alfabetização de jovens e adultos em todo o país, coordenada por Paulo Freire (Paraná, 2006, p. 18).

Foi a partir dessa década que surgiu o método de Paulo Freire, pautado em uma proposta educacional totalmente diferente, centrada no aluno. Freire teve grande importância na formação da EJA, participando ativamente das campanhas educativas e defendendo uma educação crítica e reflexiva. Para ele, o sistema de ensino deveria superar a simples transmissão de conteúdos, criando condições para a construção do conhecimento. Como afirmou: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 13). Para autor, a proposta educativa ultrapassava a mera entrega de conteúdos, buscando formar alunos críticos e autônomos, respeitando suas individualidades e necessidades específicas.

Após décadas de descaso e descontinuidade, o governo passou a demonstrar maior preocupação com a EJA, impulsionado tanto pela necessidade de melhorar sua imagem internacional quanto pela demanda por uma força de trabalho mais qualificada. Em 1990, a nomenclatura Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi oficialmente adotada, e, a partir de 2008, essa modalidade foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo reconhecida como um direito público garantido. Como estabelece o Art. 3, §1º, da LDB n.º 9.394/1996:

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 (Lei nº 9.394/1996, p. 33).

Dessa forma, percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nasceu como um movimento impulsionado principalmente pela coletividade, fruto de iniciativas populares e do esforço conjunto para promover o acesso à formação educativa. Mais do que uma simples ferramenta de formação acadêmica, a EJA constitui uma oportunidade significativa de transformação social, proporcionando novas perspectivas de vida aos discentes.

Essa perspectiva transformadora, consolidada historicamente, permanece até os dias atuais. Instituições privadas sem fins lucrativos e movimentos sociais continuam atuando para fortalecer e aprimorar essa abordagem pedagógica, reafirmando seu papel como instrumento de inclusão e justiça social.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares da EJA, estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 11, de 2000, do Conselho Nacional de Educação, organizam essa abordagem pedagógica com base em três funções principais: a função reparadora, que busca restaurar um direito anteriormente negado; a função equalizadora, que promove a equidade de oportunidades, possibilitando novas inserções no mercado de trabalho, na vida social, nos espaços artísticos e nos canais de participação; e a função qualificadora, que visa à atualização de conhecimentos, dentro da perspectiva da educação permanente ao longo da trajetória pessoal.

Essas três funções, portanto, atuam de forma conjunta e interdisciplinar, refletindo diretamente a realidade do público da EJA. Muitos desses alunos tiveram seu direito à educação negado no passado, em grande parte devido à negligência do poder público, e agora buscam retomar os estudos com o desejo de conquistar uma vida mais digna. O retorno à escola representa, para eles, uma forma de inclusão social, de reconhecimento e de esperança por melhores oportunidades.

Esse olhar humanizado e emancipador sobre a educação é fortemente defendido por Paulo Freire, em sua concepção de educação libertadora. O autor afirma que o essencial não é apenas transmitir conteúdos, mas possibilitar que os educandos se reconheçam como sujeitos do próprio pensar e da construção de sua visão de mundo. Como destaca:

O importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não 'bancária', é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutam o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implicitamente ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (Freire, 1987, p. 120).

Diante disso, compreende-se que tais funções não são apenas diretrizes pedagógicas, mas verdadeiros pilares para o processo de ensino-aprendizagem na EJA. Elas acolhem os estudantes em suas individualidades, incentivam o pensamento crítico, o debate, o respeito às opiniões diversas e, sobretudo, promovem uma troca de saberes entre educadores e educandos. Ensinar e aprender tornam-se, assim, ações que se complementam: todos têm algo a ensinar e a aprender dentro do espaço educativo.

Características dos Discentes da EJA

Relatar sobre os aprendizes da modalidade da EJA vai muito além de simplesmente afirmar que se trata de adultos que desejam estudar. É, antes de tudo, compreender quem é esse público e as histórias que carrega. São indivíduos de idades diversas, com trajetórias únicas, que frequentemente enfrentam a difícil tarefa de

conciliar os estudos com longas jornadas de trabalho, responsabilidades familiares e outras demandas da vida adulta.

A maioria desses estudantes teve seu direito fundamental à aprendizagem interrompido na idade apropriada, seja por necessidade de trabalhar e contribuir para o sustento da família, pela ausência de oportunidades de acesso a uma escola de qualidade, por gravidez precoce ou, ainda, por contextos sociais desfavoráveis que os afastaram do ambiente escolar.

Sob essa perspectiva, a autora Santos (2016, p. 4) destaca que:

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos têm uma história de vida quase sempre marcada por fracassos. São pessoas sofridas, adolescentes que não conseguiram acompanhar o ensino regular. Após várias reprovadas e desistências, migram para a EJA com a esperança de ter condições de acompanhar os estudos, evitar as reprovadas e concluir o curso. Jovens em cumprimento de medidas socioeducacionais, desempregados, empregadas domésticas que sonham em trabalhar em uma empresa, donas de casa que querem ser inseridas no mercado de trabalho para aumentar a renda familiar, senhores e senhoras que estão trabalhando, e precisam de um certificado para manter o emprego; este é o perfil socioeconômico do alunado (Santos, 2016, p. 4).

Apesar das dificuldades, o que une esses alunos é um desejo comum de transformação, buscar uma perspectiva de vida mais digna, conquistar melhores oportunidades de emprego e alcançar uma condição de vida aprimorada. A EJA, nesse sentido, representa não apenas o resgate de uma prerrogativa educacional negada, mas também uma porta aberta para a esperança, a autonomia e o reconhecimento pessoal. Esse formato educacional foi criado justamente para restaurar o direito à educação, possibilitando a essas pessoas a conclusão dos estudos. Muitos alunos retomam a aprendizagem em busca de melhores oportunidades e de uma vida mais digna e qualificada.

Sob essa ótica, Haddad (2017, p. 142) indica que:

a persistência de enormes contingentes de pessoas jovens e adultas analfabetas ou com baixa escolaridade não pode ser analisada de maneira isolada, mas sim como mais um indicador da desigualdade no Brasil e da falta de acesso aos direitos básicos de cidadania, portanto, como causa e consequência da pobreza e da exclusão social (Haddad, 2017, p.142. apud, Gomes, 2023).

O autor aponta para um ciclo persistente em que a negação do acesso à educação compromete o pleno exercício da cidadania e perpetua a marginalização de grandes parcelas da população. Essa perspectiva está alinhada com a função reparadora e equalizadora da EJA, discutida anteriormente, pois revela a urgência de se considerar as políticas educacionais como mecanismos de justiça social. A educação de jovens e adultos, portanto, deve ser compreendida como direito e não como concessão, e sua

oferta deve estar integrada às demais políticas públicas que buscam romper com as desigualdades históricas.

Nessa mesma linha de análise, é possível afirmar que uma das causas mais relevantes do analfabetismo está diretamente ligada à desigualdade social. Muitas vezes, crianças e adolescentes abandonam a escola não por falta de interesse, mas por necessidade. Se não precisassem trabalhar para contribuir com o sustento da família, poderiam permanecer nos estudos. Da mesma forma, se tivessem mais acesso à informação e orientação adequada, muitas jovens poderiam evitar uma gravidez precoce, fator que também contribui significativamente para a evasão escolar.

O analfabetismo, portanto, vai além de uma questão puramente educacional; trata-se de um fenômeno social e estrutural, que reflete a ausência de oportunidades e de apoio em momentos decisivos da vida desses sujeitos. Superar esse problema exige não apenas investimentos na educação, mas também políticas públicas integradas que reduzam a desigualdade e promovam condições de vida mais justas para todos.

Além dos estudantes que tiveram a prerrogativa de estudar negado nas áreas urbanas, a EJA também acolhe um público significativo vindo da zona rural. Muitas dessas pessoas não tiveram acesso à escola durante a infância ou adolescência e, em diversos casos, sequer aprenderam a escrever o próprio nome. Para elas, a EJA representa uma chance real de incorporação social e de superação de obstáculos históricos.

Diferente das cidades, os estudantes da zona rural vivenciam obstáculos mais complexos. Apesar da presença de escolas do campo em muitas regiões, ainda enfrentam desafios significativos. Muitos precisam conciliar a rotina de estudos com o trabalho pesado no campo, além de lidarem com as dificuldades de deslocamento até a escola, muitas vezes percorrendo longas distâncias a pé ou utilizando transportes precários. Ainda assim, demonstram uma força de vontade admirável. São pessoas que, mesmo já adultas ou em idade avançada, mantêm o desejo de aprender, de compreender melhor o mundo ao seu redor e de conquistar uma vida mais digna por meio do letramento. Esses alunos trazem consigo não apenas histórias de luta, mas também um olhar maduro sobre a relevância do processo educativo. Dentro do contexto da EJA, encontram um espaço de acolhimento, respeito e valorização de suas trajetórias de vida, onde o aprendizado se torna possível e significativo, mesmo diante de tantas adversidades.

Dada essa realidade, é essencial que o professor adote uma postura acolhedora e sensível, com foco na aprendizagem significativa. É importante utilizar metodologias

de ensino adequadas e eficazes, que respeitem e valorizem as histórias de vida desses alunos. A atenção às necessidades específicas desse público pode fazer toda a diferença em sua trajetória educacional, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e transformador.

Conforme Negreiros et al. (2018), “a Educação de Jovens e Adultos exige do profissional uma metodologia diversificada, bem como uma relação de afetividade entre o aluno e o professor”. Com base nessa compreensão, torna-se imprescindível que o educador conheça a realidade de seus discentes, compreenda o ambiente em que estão inseridos, seus sonhos e objetivos. Só assim será possível desenvolver estratégias pedagógicas verdadeiramente adequadas ao perfil dos sujeitos envolvidos. Estabelecer um vínculo sólido entre educador e estudante é fundamental para a construção de uma prática pedagógica relevante e eficaz.

Nesse sentido, Freire (2022) destaca a importância de considerar os saberes previamente construídos pelos alunos como ponto de partida para o processo de ensino. Para o autor, o conhecimento prévio do educando deve ser incorporado ao planejamento das aulas, favorecendo uma aprendizagem contextualizada, crítica e significativa. Segundo sua perspectiva, o ato de educar deve dialogar com a realidade do aluno, promovendo não apenas o domínio de conteúdos, mas a formação de sujeitos conscientes e ativos em seu meio social.

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 2022, p. 31).

Dessa forma, compreender o perfil do discente da EJA é reconhecer uma diversidade de histórias marcadas por superações, lutas e, sobretudo, esperança. São pessoas de ambos os gêneros que carregam trajetórias de vida que não podem ser ignoradas no processo educativo. Seja no campo ou na cidade, jovens ou idosos, trabalhadores, mães, pais, pessoas em busca de novas perspectivas ou de um simples sonho adormecido, todos trazem consigo o objetivo da aprendizagem e o desejo de transformar suas realidades.

Por isso, é essencial que a prática pedagógica voltada para essa modalidade respeite suas trajetórias, valorize seus saberes e seja estruturada a partir de uma escuta sensível, com procedimentos didáticos que dialoguem com suas vivências. O educando da EJA vai além de ser simplesmente um estudante: é um sujeito social que

busca, por meio do processo educativo, a valorização de sua identidade pessoal e o fortalecimento de sua cidadania.

Perfil do Educador EJA no Contexto Brasileiro

A EJA requer uma análise cuidadosa e uma abordagem diferenciada. Embora muitos dos conteúdos sejam semelhantes aos ensinados na etapa inicial da educação básica, o público da EJA carrega trajetórias únicas, marcadas por vivências, responsabilidades familiares e rotinas de trabalho intensas. Esses estudantes enfrentam desafios diários para conciliar suas múltiplas funções com o desejo de retomar os estudos e construir novas oportunidades para o futuro. Por isso, torna-se imprescindível que a dinâmica do desenvolvimento de aprendizagem esteja alinhada às suas realidades e necessidades.

Schwartz (2015) destaca que o processo de alfabetização na EJA exige do educador uma atuação que vá além da simples transmissão de conteúdo. Segundo a autora, o docente precisa reconhecer a complexidade do sistema de linguagem e buscar estratégias que favoreçam a compreensão por parte dos alunos. Ensinar, nesse contexto, envolve o uso de metodologias adequadas que realmente promovam a aprendizagem. Por isso, atuar na EJA requer preparo, dedicação e uma formação contínua, voltada a práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas desse público.

A professora sinaliza que compreendeu a necessidade de conhecer as teorias relacionadas à aprendizagem para dar conta da complexidade da demanda e da diversidade de alunos que hoje chegam a educação dos jovens e adultos, além de valorizar um olhar individualizado para cada sujeito que recebe nos espaços da sala de aula (Schwartz, 2022, p. 145).

Essa perspectiva rompe com práticas homogêneas e reducionistas, apontando para a urgência de uma atuação docente pautada no respeito às singularidades dos educandos e na construção de vínculos significativos. Valorizar um olhar individualizado, como destaca Schwartz, não é apenas uma questão metodológica, mas também ética e política, pois reafirma a EJA como espaço de inclusão, equidade e emancipação.

Freire (2022) reflete de forma profunda sobre a atuação docente, enfatizando a importância da relação entre educador e estudante. Em suas obras, especialmente em *Pedagogia da Autonomia*, ele defende que o mediador do ensino deve valorizar e promover a autonomia do estudante, incentivando-o a desenvolver sua habilidade de pensar criticamente e discernir o que é justo e correto. É atribuição do docente criar oportunidades que despertem a curiosidade, estimulem questionamentos e

provoquem o raciocínio, pois é a partir dessas inquietações que a aprendizagem se torna verdadeiramente significativa.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo (Freire, 2022, p. 28).

Entende-se que o autor, ao afirmar que o educador democrático não pode se furtar ao dever de reforçar a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão do educando, sinaliza que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas sim provocar a reflexão, o questionamento e a autonomia intelectual. A ênfase na rigorosidade metódica como tarefa do educador aponta para a necessidade de um processo formativo que seja sistemático, coerente e ético, mas que não reproduza o autoritarismo nem a mera reprodução de saberes. Essa rigorosidade, segundo Freire, deve guiar o estudante no processo de aproximação dos objetos de conhecimento, sempre de forma crítica e ativa, o que difere radicalmente da visão bancária, em que o conteúdo é apenas depositado no aluno, sem participação efetiva.

Ao defender essa postura, Freire nos lembra que o educador democrático tem um compromisso com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender o mundo à sua volta e transformá-lo. O ensino, nesse contexto, é também um ato político, e o educador deve assumir sua responsabilidade ética e pedagógica nesse processo.

Assim, ao refletir sobre a citação, é possível perceber que o formato tradicional de ensino, no qual o conhecimento é centralizado no professor como única fonte de saber, já não faz mais sentido na realidade educacional contemporânea. A função do educador, hoje, vai além da mera transmissão de informações: é preciso construir um espaço de diálogo, escuta e troca com os discentes. Incentivar questionamentos, promover debates e valorizar o envolvimento ativo dos estudantes transforma a dinâmica do ensino e da aprendizagem em algo mais significativo, participativo e envolvente. Essa abordagem fortalece a curiosidade pelo conhecimento e transforma a sala de aula em um ambiente de construção coletiva do saber.

Além de refletir criticamente sobre a metodologia que utiliza, o docente precisa estar atento às diversas realidades vividas por seus alunos. Questões como a condição socioeconômica, a baixa autoestima e as diferentes expressões culturais fazem parte do cotidiano escolar e influenciam diretamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Em virtude disso, é fundamental que o educador esteja preparado para acolher essas particularidades. Nesse sentido, da Fonseca (2010) destaca que:

Cada vez mais, os professores da EJA têm de lidar com várias situações: a especificidades socioeconômica do seu aluno, a baixa autoestima decorrente das trajetórias de desumanização, a questão geracional, a diversidade cultural, a diversidade étnico-racial, as diferentes perspectivas dos alunos em relação a escola, as questões e dilemas políticos da configuração do campo da EJA como espaço direto do jovem e adultos, principalmente, os trabalhadores (Fonseca, 2010 p. 143).

O docente que atua na EJA deve desenvolver uma postura atenta, sensível e acolhedora, compreendendo os percursos de seus discentes e respeitando suas individualidades. Conforme estudos sobre a EJA, muitos desses estudantes enfrentaram dificuldades ao longo de sua trajetória escolar, incluindo processos de exclusão e interrupções no percurso educacional, o que pode gerar sentimentos de impotência e desmotivação (Freire, 1996).

Diante desse cenário, é essencial que o profissional da educação estabeleça uma relação dialógica, fundamentada na escuta ativa e na empatia, pois, como destaca Arroyo (2012), a construção do conhecimento na EJA deve partir da valorização das experiências e dos saberes prévios dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos históricos e sociais. Essa perspectiva permite transformar a educação em um espaço de reconhecimento e pertencimento, promovendo um ambiente de confiança mútua e de engajamento no processo de aprendizagem.

Nesse mesmo horizonte de valorização do educando como sujeito ativo, destaca-se a importância de práticas pedagógicas comprometidas com a ética, a inclusão e a sensibilidade. Ensinar com respeito, cuidado e sensibilidade não se restringe a uma escolha metodológica, mas constitui um compromisso ético e humano. Segundo Gadotti (2008), a proposta educativa direcionada à EJA deve estar baseada em princípios inclusivos e democráticos, garantindo condições favoráveis à aprendizagem e estimulando a colaboração ativa dos estudantes. Sob essa perspectiva, à docência na EJA deve ser conduzida de forma planejada, com vistas a atender às particularidades desse público, propiciando um processo educativo significativo que contribua para o desenvolvimento integral dos educandos.

Nesse sentido, Freire (2022, p. 92) destaca: “[...] Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos”. A função do profissional da educação é respeitar os alunos, criando um ambiente em que se sintam acolhidos e seguros de si. Dessa forma, previnem-se sentimentos de inadequação e frustração, evitando que se vejam como "atrasados", mas sim como sujeitos ativos na prática pedagógica.

Ainda, conforme o autor, a educação, por si só, não é responsável por transformar o mundo, mas é capaz de provocar mudanças nas pessoas — e são essas pessoas que, transformadas, promovem mudanças sociais. Ensinar implica valorizar os conhecimentos que os estudantes já possuem, incentivar a investigação, o pensamento crítico, a sensibilidade estética, os princípios éticos e a disposição para enfrentar o novo, sempre com uma postura contrária a qualquer forma de discriminação. O papel do educador não é apenas transmitir conteúdos, mas possibilitar que o conhecimento seja construído de forma significativa. O ato de ensinar deve ser permeado por amor e coragem, estando aberto ao diálogo, à análise crítica da realidade e à construção coletiva do saber. Nesse processo, é fundamental reconhecer os alunos como sujeitos ativos, históricos e sociais, valorizando seus saberes e experiências (Freire, 1996).

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire enfatiza que os alunos EJA não devem ser vistos sob uma ótica deficitária, como indivíduos "atrasados" ou que necessitam ser "recuperados". Pelo contrário, são sujeitos históricos com trajetórias singulares, que trazem consigo histórico pessoal e conhecimentos que precisam ser reconhecidos e valorizados no espaço pedagógico.

Com base nessa compreensão, a proposta freireana ultrapassa a ideia de mera correção de falhas escolares e se orienta para a construção de uma prática pedagógica fundamentada na dignidade e na valorização dos educandos, a EJA, portanto, deve ser concebida como um espaço de inclusividade e respeito, onde o saber prévio dos alunos seja compreendido como parte essencial do processo de aquisição de conhecimento, permitindo-lhes desenvolver autonomia e protagonismo na sua formação.

Para Freire (2022, p. 61), “[...] o educador deve respeitar a autonomia e a identidade do aluno, evitando impor limites que suprimam sua liberdade de pensar e agir”. É fundamental que o professor atue com coerência, alinhando seu saber à prática pedagógica. Isso exige bom senso na escolha das metodologias, evitando atitudes autoritárias que diminuem a participação do estudante. O papel do educador não é silenciar, mas estimular a curiosidade, o questionamento e o pensamento crítico, elementos essenciais para que o aluno construa seu próprio caminho, tornando-se uma pessoa crítica e reflexiva (Freire, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos: Possibilidades a partir das Metodologias de Ensino de Paulo Freire

A educação, para além de repassar conteúdos, deve ser compreendida como um processo formativo que estimula a autonomia e o pensamento crítico dos sujeitos. Nesse sentido, Paulo Freire propõe uma prática pedagógica que ultrapassa a simples

transmissão de informações, valorizando o educando como agente ativo na construção do conhecimento. Em consonância com essa abordagem, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta uma formação que vai além do domínio técnico, ao enfatizar o desenvolvimento de competências que permitam ao estudante refletir criticamente sobre a realidade, posicionar-se com responsabilidade e agir de forma ética e socialmente consciente.

A BNCC propõe uma formação que assegure aos estudantes o desenvolvimento de competências que lhes permitam mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, com pensamento crítico, científico e criativo (Brasil, 2017, p. 9).

Ao destacar a mobilização articulada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, a BNCC reafirma a centralidade de uma educação que prepare os estudantes para os desafios concretos da vida cotidiana, para o exercício pleno da cidadania e para as exigências do mundo do trabalho. Além disso, os termos autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação revelam uma valorização do sujeito ético e protagonista de sua própria trajetória, reforçando a importância da educação socioemocional.

Observa-se que tanto Paulo Freire quanto a BNCC compartilham a defesa de uma educação voltada para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar a realidade que os cerca e de atuar de forma transformadora por meio do diálogo, da reflexão e da participação cidadã. Muito antes da formulação da BNCC, Freire já sustentava essa concepção em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, ao afirmar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2022, p. 47).

Paulo Freire, educador social, é um dos mais significativos pedagogos do mundo, foi reconhecido como patrono da educação brasileira devido à sua enorme contribuição para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Muitas de suas propostas pedagógicas podem ser adaptadas e aplicadas ao ensino regular básico, dada sua ênfase no diálogo, na autonomia do aluno e no desenvolvimento coletivo do conhecimento. Utilizar suas ideias no contexto escolar representa uma constante oportunidade de reflexão e aprendizado para os docentes, permitindo que repensem suas práticas educativas a partir de uma perspectiva crítica e transformadora.

No contexto brasileiro, refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos é, inevitavelmente, remeter-se à obra de Paulo Freire. Reconhecido internacionalmente como o educador brasileiro mais influente, Freire ganhou notoriedade pelo método de

alfabetização de adultos que leva seu nome e por sua abordagem pedagógica profundamente comprometida com questões sociais. Para o autor, o principal propósito da educação é promover a conscientização dos sujeitos, especialmente daqueles pertencentes às camadas mais marginalizadas da sociedade. Sua proposta educativa visa, antes de tudo, à superação do analfabetismo político, possibilitando que os educandos interpretem e transformem a realidade a partir de suas vivências, culturas e trajetórias de vida (Cardoso, 2016).

A metodologia de Paulo Freire é composta por três etapas principais, subdivididas em cinco fases, organizadas de modo a promover a formação de uma consciência crítica e o engajamento ativo dos educandos no processo de aprendizagem. A primeira etapa é a investigação, em que o educador busca conhecer a realidade do estudante, suas vivências e seu vocabulário. A segunda é a tematização, momento em que os conteúdos significativos da vida do educando são analisados, permitindo a compreensão crítica do mundo que o cerca. Por fim, a terceira etapa é a problematização, na qual o professor propõe desafios que estimulam o aluno a refletir sobre sua realidade e buscar transformações a partir de uma postura crítica e participativa.

Essa estrutura metodológica, fundamentada nas obras de Freire (1983; 1987) e aprofundada por autores como Gadotti (1996), expressa o compromisso com uma educação libertadora, que rompe com a lógica bancária e aposta na formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu. Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a “palavra geradora”, {73} na pós-alfabetização, busca e investiga o “tema gerador” (Freire, 1987, p. 120).

Ao diferenciar a busca pela “palavra geradora” na alfabetização e o “tema gerador” na pós-alfabetização, Freire sinaliza uma progressão na complexidade dos conteúdos e no aprofundamento do pensamento crítico. A “palavra geradora” permite ao educando iniciar seu processo de leitura e escrita, vinculada à sua realidade concreta, enquanto o “tema gerador” amplia essa perspectiva, conduzindo à leitura crítica do mundo e à atuação transformadora.

Além disso, a ênfase na equipe interdisciplinar reforça o caráter coletivo da prática educativa, superando abordagens fragmentadas e promovendo a integração entre saberes diversos. O educador dialógico, nesse sentido, atua como mediador entre

o saber popular e o saber sistematizado, valorizando a cultura do educando e reconhecendo seu potencial como sujeito histórico e social.

A metodologia de alfabetização proposta por Paulo Freire estrutura-se em cinco fases, com o objetivo de articular a linguagem dos educandos à construção do conhecimento de forma crítica e significativa. Na primeira fase, realiza-se a identificação do vocabulário utilizado no cotidiano do grupo, valorizando sua linguagem, cultura e experiências de vida. Essa etapa corresponde ao que Freire (1983) chama de investigação do universo vocabular, essencial para garantir a aproximação entre o conteúdo escolar e a realidade do educando.

Na segunda fase, são selecionadas as chamadas palavras geradoras, escolhidas com base em critérios como simplicidade fonética, complexidade conceitual e relevância social. Essas palavras, segundo Freire (1987), são capazes de provocar reflexões e diálogos, pois carregam significados profundos para o grupo envolvido.

A terceira fase envolve a utilização de situações reais e vividas pelos participantes para fomentar discussões e promover uma leitura crítica do mundo. Nesse momento, o processo de alfabetização ultrapassa a simples decodificação e torna-se instrumento de conscientização. Na quarta fase, elaboram-se roteiros temáticos relacionados às palavras escolhidas.

Esses roteiros funcionam como mediadores do debate e servem de apoio principalmente para alfabetizadores em formação, garantindo maior intencionalidade pedagógica ao processo.

Por fim, a quinta fase prevê a construção de fichas com as palavras geradoras, com foco na análise de suas estruturas e famílias fonêmicas, facilitando a aprendizagem da leitura e da escrita de forma contextualizada.

De acordo com Sérgio Haddad (2000), essa metodologia de alfabetização tem como diferencial o respeito ao saber popular, à cultura dos sujeitos e à sua capacidade de compreender e transformar a realidade. Para o autor, a prática freireana reafirma a educação como um ato político e libertador, em que ensinar e aprender caminham juntos na construção de uma consciência crítica e comprometida com a justiça social.

É o meu bom-senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, o mínimo, de que não é possível a escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias e de seus vizinhos (Freire, 2022, p. 62).

Mais do que um conjunto de etapas técnicas, o método freireano exige uma postura pedagógica sensível e comprometida. Nesse sentido, Paulo Freire afirma que ensinar exige bom senso, o que significa que o educador precisa ter sensibilidade,

equilíbrio e discernimento para lidar com as diferentes situações que surgem em sala de aula. Esse bom senso não se limita a questões técnicas ou didáticas, mas envolve uma compreensão profunda do contexto em que os alunos estão inseridos, suas vivências, desafios e necessidades.

Um professor que atua com bom senso é aquele que adapta sua prática à realidade da turma, escuta seus alunos, respeita suas opiniões e reconhece o diálogo como uma ferramenta essencial da ação pedagógica. Ensinar com equilíbrio e sensibilidade não significa impor conhecimentos, mas criar condições para que o saber seja construído de maneira participativa e significativa. Isso exige empatia, acolhimento e, sobretudo, a capacidade de reconhecer o educando como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Quando o professor adota essa postura, o ambiente escolar torna-se mais motivador, favorecendo o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

A metodologia de ensino proposta por Paulo Freire é essencial para os educandos, pois proporciona oportunidades de aprendizagem significativa, com base no respeito às experiências e ao contexto de vida dos alunos. Por meio dessa abordagem, os estudantes desenvolvem maior autonomia e senso crítico — elementos fundamentais, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, um público que frequentemente demanda maior atenção devido à sua condição de vulnerabilidade social e educacional. Para Freire, alfabetizar não se resume ao ato de decodificar palavras, mas envolve um processo de conscientização, no qual o educando aprende a “ler o mundo” antes de ler a palavra. Ensinar, portanto, exige do educador sensibilidade para reconhecer a trajetória do aluno, compreendendo sua origem, seus propósitos e seus sonhos relacionados à aprendizagem e à transformação de sua realidade.

A valorização dessa trajetória se concretiza na prática pedagógica por meio de estratégias que partem da realidade do educando e dialogam com seu universo cultural e linguístico. No processo educativo, é essencial que o ponto de partida seja a própria realidade vivida pelos educandos. Ao utilizar palavras que fazem parte do seu cotidiano, o ensino se aproxima mais de suas experiências e favorece uma aprendizagem com sentido. Nesse contexto, o uso de palavras geradoras, como propôs Paulo Freire (1987), permite que o educador desperte no aluno a curiosidade e a reflexão sobre o mundo que o cerca. Essas palavras, extraídas da vivência concreta dos estudantes, servem como chaves para o diálogo e para a construção do conhecimento. Assim, educar deixa de ser um ato mecânico e passa a ser uma prática transformadora.

ABORDAGEM METODOLÓGICA E ANÁLISE DE DADOS

Metodologia

A metodologia deste trabalho é de natureza qualitativa, com enfoque exploratório e descritivo. Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se uma combinação de abordagens complementares, a saber: pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica; pesquisa documental para análise de documentos pertinentes ao tema; e pesquisa de campo, com coleta de dados diretamente junto aos participantes do estudo. Essa composição metodológica possibilita uma compreensão aprofundada e contextualizada do objeto estudado, alinhando-se às necessidades e especificidades do estudo.

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa assume papel fundamental por possibilitar uma análise mais profunda dos fenômenos sociais a partir das experiências e percepções dos participantes da pesquisa. Esse tipo de abordagem busca compreender os significados atribuídos às práticas e realidades vividas, valorizando o contexto em que os fatos ocorrem e o olhar interpretativo do pesquisador. De acordo com Soares,

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo desenvolvimento conceitual a partir de fatos, ideias e opiniões, recorrendo à interpretação indutiva dos dados coletados. Possui natureza exploratória e subjetiva, manifestada por meio de procedimentos como observação direta, realização de entrevistas, análise de textos e documentos, além da interpretação de discursos e comportamentos registrados (Soares, 2019, p. 1).

Nesse sentido, essa metodologia permite apreender particularidade e dimensões que não estariam acessíveis por métodos exclusivamente quantitativos. Nesse sentido essa abordagem:

Considera a relação, análise e interpretação subjetivas para atribuição de significados aos fenômenos estudados. A percepção e a visão de mundo das pessoas são levadas em conta. Não requer uso de métodos e técnicas estatísticas, mas demanda padronização dos registros e análises (Rodrigues; Neubert, 2023, p. 42).

Logo, a pesquisa qualitativa busca compreender as percepções e experiências dos participantes de maneira contextualizada, valorizando seus significados e interpretações.

A primeira técnica utilizada neste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, que teve como foco reunir informações e dados para a fundamentação teórica do estudo. Nesse sentido, como destacam Rodrigues e Neubert (2023, p. 68):

A pesquisa bibliográfica é uma etapa central do processo de pesquisa, pois propicia a identificação dos documentos que deverão compor o referencial teórico do estudo – requisito de qualquer projeto e relatório de pesquisa

científica. O resultado geralmente é apresentado em uma seção chamada de Revisão de literatura ou Referencial teórico.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio do levantamento de fontes teóricas variadas, incluindo livros, revistas científicas, websites e artigos acadêmicos, que fundamentam o desenvolvimento deste estudo.

A pesquisa bibliográfica primordial na construção da pesquisa científica, uma vez que nos permite conhecer melhor o fenômeno em estudo. Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, anuários, revistas, leis e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados (Sousa et al, 2021).

Após o levantamento teórico, iniciamos a análise dos documentos do Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC). De acordo com Cardoso e Batista

A pesquisa ou análise documental possui como definição a construção do conhecimento a partir de documentos oficiais ou não, não tratados, podendo ser fotos, atas, teses, depoimentos etc. Poderá ser desenvolvida tanto como pesquisa qualitativa como quantitativa, sendo a qualitativa de escolha da maioria dos autores já que permite com que o pesquisador aprofunde nos fatos e realize uma compreensão detalhada destes (Cardoso, Batista, 2024, p. 30).

Para fundamentar este estudo realizou-se uma análise minuciosa de documentos disponibilizados pelo Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), os quais refletem diretamente a realidade e o funcionamento da instituição. Foram considerados o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o regimento escolar, documentos que norteiam as diretrizes e regras internas da escola, além de um documento complementar elaborado pela própria instituição para suportar práticas pedagógicas.

Também foram analisados os protocolos de acesso e o uso do aplicativo Conexão Escola, ferramenta que possibilita a interação entre estudantes, professores e a gestão escolar, trazendo uma dimensão tecnológica e prática ao cotidiano da escola. Adicionalmente, as fichas de autoavaliação dos estudantes ofereceram dados importantes sobre as percepções individuais do processo de aprendizagem, enriquecendo a análise com o olhar direto dos protagonistas da educação. Materiais didáticos, como apostilas do ensino médio, especialmente de História, bem como avaliações aplicadas, incluindo provas exemplares de Geografia, foram incluídos para aprofundar a compreensão dos conteúdos e desafios enfrentados pelos alunos.

O conhecimento acerca dos tipos de documentos é fundamental no processo da pesquisa documental, por ser considerado uma fase principal no delineamento desse tipo de investigação. Caberá aos responsáveis em dada pesquisa averiguar cada dimensão do(s) tipo(s) de documento selecionado em relação à compatibilidade e exequibilidade para o cumprimento dos A pesquisa documental como ferramenta metodológica na linguística aplicada objetivos da investigação (Yonaha, 2024, p. 6).

Essa diversidade e profundidade documental permitiram uma visão ampla e fundamentada, que sustenta as reflexões e proposições da pesquisa, demonstrando o compromisso com a realidade escolar e a busca por caminhos para sua constante melhoria.

Após a análise documental, realizamos a pesquisa de campo, por meio de entrevistas conduzidas oralmente com os participantes. “Pesquisa de campo é uma das etapas da metodologia científica de pesquisa. Corresponde à observação, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos que ocorrem dentro de seus nichos, cenários e ambientes naturais de vivência” (Significados, 2022, s/p).

Para esta pesquisa, utilizou-se a técnica de entrevistas orais realizadas com dois profissionais do CESEC. De acordo com o website Brasil Escola (2025, s/p) “[...] a entrevista representa uma técnica de coleta de dados na qual o pesquisador tem um contato mais direto com a pessoa, no sentido de se inteirar de suas opiniões acerca de um determinado assunto”. Portanto, fez-se entrevista com uma supervisora e uma professora especialista da EJA, as perguntas foram baseadas na metodologia de ensino delas.

Utilizou-se a entrevista semiestruturada, que é um método de coleta de dados que combina perguntas previamente definidas com a flexibilidade de incluir novas questões durante a entrevista, conforme a necessidade. Esse formato permite que o entrevistado se expresse de forma mais livre, enquanto o pesquisador mantém o foco no tema principal, garantindo maior profundidade e riqueza nas respostas. Para Manzini (1990),

Na entrevista semiestruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador, como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. Geralmente, a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O uso de gravador é comum a este tipo de entrevista. É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre (Manzini, 1990, p. 154).

Optou-se por essa abordagem metodológica devido à necessidade de captar as percepções e vivências individuais dos participantes, aspectos que dificilmente seriam explorados por meio de perguntas fechadas. A flexibilidade proporcionada pela entrevista semiestruturada permitiu aprofundar temas que surgiram durante o diálogo, enriquecendo significativamente os dados coletados.

No que tange à ética da pesquisa, esclarece-se aos participantes os objetivos deste estudo, garantindo seu anonimato e o direito de interromper a participação a qualquer momento.

O consentimento informado foi obtido antes da realização das entrevistas, que foram gravadas somente após autorização, em conformidade com as diretrizes da pesquisa qualitativa. Dessa forma, a entrevista semiestruturada mostrou-se um recurso eficiente para este estudo, pois viabilizou um diálogo aberto, porém orientado, facilitando o acesso às informações essenciais para alcançar os objetivos propostos.

Caracterização da Escola

Esta pesquisa foi realizada no Centro Estadual de Educação Continuada Zemaria do Norte (CESEC), uma instituição pública dedicada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), situada na praça Juscelino Kubitschek, nº 38 - Centro, no município de Jequitinhonha, Minas Gerais.

A partir da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foram estabelecidas diretrizes para o atendimento de alunos evadidos, o que levou à criação das Unidades de Estudos Supletivos (UES), que começaram a funcionar em 1975. Diversos fatores contribuíram para essa iniciativa, como o aumento no número de alunos e o interesse das administrações públicas, além da disponibilização de recursos financeiros para a instalação de centros, postos ou UES em vários municípios de Minas Gerais. Nesse contexto, em 1987, foi criado o Centro Estadual de Educação Continuada Zemaria do Norte, no município de Jequitinhonha/MG, inicialmente como posto de ensino supletivo vinculado à Unidade de Ensino Supletivo de Almenara/MG.

O CESEC Zemaria do Norte é uma instituição pública da rede estadual que inicialmente funcionava em regime semipresencial e atualmente opera no formato de ensino a distância (EaD). Os alunos frequentam o centro apenas para realizar avaliações presenciais, enquanto os professores permanecem disponíveis na escola para oferecer suporte presencial aos estudantes que tenham dúvidas ou dificuldades. O CESEC atende jovens e adultos que não cursaram ou não concluíram as etapas da educação básica na idade adequada. As matrículas são realizadas por disciplina, e os alunos realizam provas finais para obtenção da certificação.

Atualmente, o CESEC oferta, para o público da EJA, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, viabiliza intercâmbios com instituições públicas e privadas e oferece cursos de formação profissional. A escola possui cento e quarenta e um (141) alunos matriculados, sendo 71 nos anos finais do ensino fundamental e 70 no ensino médio. O funcionamento ocorre em dois turnos, vespertino e noturno, das 12h às 22h. O corpo docente é composto por oito orientadores de aprendizagem. A equipe administrativa inclui um diretor, um secretário, um professor responsável pela biblioteca, dois

especialistas em educação básica, um professor orientador de aprendizagem e uma supervisora especialista.

Os dados desta pesquisa foram coletados diretamente com os sujeitos de interesse, que incluíram professores, supervisores do CESEC e alunos, sendo que um dos participantes não é aluno da instituição. A coleta ocorreu por meio de entrevistas orais, as quais foram gravadas para garantir a fidelidade das informações. Esse método permitiu obter dados ricos e detalhados, fundamentais para a análise e compreensão do tema abordado.

Análise dos Documentos da Escola CESEC

O conjunto de documentos analisados é composto pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP), pelo Regimento Escolar, por um documento de orientação complementar fornecido pela escola, pelos encaminhamentos de acesso e uso do aplicativo Conexão Escola, pela ficha de autoavaliação do estudante e por materiais didáticos como a apostila de História do Ensino Médio, por provas aplicadas, a exemplo da avaliação de Geografia.

O PPP de 2022 constitui o núcleo organizador da identidade institucional. Nele estão expressos os compromissos do CESEC com a inclusão educacional, com a valorização das trajetórias de jovens e adultos trabalhadores e com a formação cidadã de cada um. O documento ressalta a necessidade de flexibilizar percursos, acolher especificidades e articular ensino com as demandas concretas da vida cotidiana dos educandos. Estruturalmente, o PPP organiza o trabalho pedagógico por módulos, prevendo avaliação total de 100 pontos distribuídos entre o plano de estudos, com peso de 40, e a prova final com peso de 60. Reconhece, contudo, que ainda é preciso qualificar os materiais didáticos e avançar em práticas avaliativas que privilegiem competências, o que evidencia uma preocupação explícita com a superação de práticas meramente conteudistas.

O Projeto Político-Pedagógico de 2022 também se destaca por apresentar um diagnóstico institucional que reconhece as especificidades do público atendido pela EJA. Nele, são descritas as condições socioeconômicas dos estudantes, as dificuldades de conciliação entre trabalho, família e estudo e os altos índices de evasão, aspectos que justificam a necessidade de metodologias diferenciadas. O documento enfatiza a função reparadora da modalidade, ao assegurar o direito de retomar os estudos, e sua função qualificadora, ao possibilitar atualização de conhecimentos para inserção no mundo do trabalho e exercício pleno da cidadania.

Além disso, aponta a importância do acompanhamento pedagógico contínuo, não apenas como exigência normativa, mas como condição para que os alunos possam superar lacunas formativas acumuladas ao longo da vida escolar interrompida. O PPP configura-se como um documento orientador que não se limita a estabelecer regras de funcionamento, mas expressa a concepção de educação defendida pela instituição, reafirmando o compromisso com a inclusão social e a construção de oportunidades para sujeitos historicamente excluídos do acesso ao ensino.

Em consonância com o PPP, o Regimento Escolar de 2022 aprofunda as normas de funcionamento. Define os critérios de matrícula, certificação e avaliação, consolidando a exigência de 50 pontos para aprovação, desde que o estudante atinja simultaneamente metade da pontuação na prova final. O documento orienta que as avaliações presenciais sejam compostas por questões objetivas e discursivas, sinalizando a importância de instrumentos diversificados e que permitam aferir não apenas memorização, mas também elaboração própria. Ao mesmo tempo, o Regimento reforça a previsão de observações, registros e atendimentos individualizados, reconhecendo a necessidade de acompanhamento contínuo dos estudantes. Essa normatização confere consistência formal ao processo pedagógico, mas mantém a centralidade da prova presencial como condição obrigatória para a certificação.

Além de normatizar os critérios de matrícula, certificação e avaliação, o Regimento Escolar de 2022 também organiza a rotina administrativa e pedagógica da instituição, detalhando atribuições de cada segmento escolar, desde a gestão até o corpo docente e discente. O documento evidencia a preocupação em assegurar a transparência dos processos, estabelecendo regras claras para a realização de provas, frequência e procedimentos disciplinares, o que garante segurança jurídica às práticas institucionais.

Um elemento importante é a valorização da autonomia do aluno, já que o regimento prevê matrícula por componente curricular, permitindo que cada estudante organize seu percurso de acordo com suas possibilidades e necessidades. Ao mesmo tempo, reforça o papel do professor como orientador de aprendizagem, incumbido de registrar observações e promover acompanhamento individualizado. Essa combinação de exigência normativa e flexibilidade curricular mostra que o Regimento busca equilibrar a formalidade necessária à certificação com a atenção às particularidades do público da EJA.

Mais um aspecto a destacar é o regimento, um documento de Orientação Complementar do CESEC, elaborado em conformidade com a Resolução nº 4955/24, que se apresenta como um documento normativo que detalha diretrizes específicas

para o funcionamento da modalidade, buscando operacionalizar de forma mais imediata os princípios gerais estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico. Trata-se de um instrumento de ajuste e atualização das práticas da escola, que visa orientar professores e estudantes quanto à organização do percurso formativo, ao uso dos recursos pedagógicos disponíveis e ao cumprimento das exigências avaliativas. Diferentemente do PPP, que estabelece os fundamentos e a identidade institucional, e do Regimento, que normatiza a vida escolar em sua totalidade, a Orientação Complementar tem caráter pragmático, funcionando como um guia de procedimentos que articula os documentos oficiais às demandas cotidianas do CESEC.

Complementando esses marcos, o documento de encaminhamentos sobre o uso do aplicativo Conexão Escola, fornecido para orientar os discentes, apresenta-se como um manual prático voltado à organização pedagógica no ambiente digital da escola. Nele estão descritas as formas de acesso ao sistema, a estrutura dos módulos de aprendizagem e as responsabilidades, tanto de professores quanto de estudantes no acompanhamento das atividades online. O texto destaca que os conteúdos estão alinhados às habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais e orienta que a carga horária seja cumprida por meio da realização de atividades online, da autoavaliação e da prova presencial.

Ele reforça, entretanto, a mesma estrutura de avaliação definida pelo Regimento, estabelecendo que apenas será aprovado o estudante que alcançar, ao mesmo tempo, metade da pontuação total e metade da prova final. O texto destaca o caráter processual do acompanhamento, mas deixa claro que a prova presencial se mantém como filtro indispensável para a certificação, o que reforça a assimetria entre intenção formativa e prática somativa. Trata-se, portanto, de um instrumento que operacionaliza, no cotidiano escolar, as normas gerais do PPP e do Regimento, garantindo a padronização dos procedimentos e o registro formal da participação do aluno no processo educativo.

Um dos instrumentos diretamente relacionados a essa avaliação é a ficha de autoavaliação disponibilizada ao aluno. Entretanto, a análise demonstra que se trata de um documento bastante limitado, reduzido a campos de identificação, sem perguntas reflexivas ou indicadores de desempenho. Embora apareça nos encaminhamentos como parte do processo avaliativo, sua forma atual a torna um ato meramente burocrático, incapaz de oferecer informações consistentes sobre o percurso do estudante ou de fomentar consciência crítica sobre avanços e dificuldades. Por exemplo, em vez de questões que poderiam instigar o aluno a pensar sobre sua participação nas atividades, suas dificuldades de conciliar estudo e trabalho ou os

conteúdos que considerou mais significativos, a ficha restringe-se a dados formais, como nome e disciplina.

A ausência de elementos reflexivos na ficha de autoavaliação contraria o caráter formativo previsto nos documentos institucionais, Regimento Escolar, PPP e encaminhamentos do Conexão Escola, que definem a avaliação como processo contínuo, articulado às habilidades do currículo. Na perspectiva de Luckesi (2011), a avaliação formativa exige a produção de evidências diagnósticas sobre o que o estudante aprendeu, suas dificuldades e os apoios necessários. Entretanto, a ficha limita-se a dados de identificação, sem espaço para o aluno indicar conteúdos compreendidos, competências desenvolvidas ou necessidades de apoio pedagógico. Assim, não gera subsídios para que o professor registre avanços nem permite ao estudante reconhecer-se como protagonista do processo avaliativo, reduzindo-se a um instrumento burocrático que não cumpre a função de acompanhamento prevista institucionalmente.

No mesmo sentido analisou-se um material central, a apostila de História destinada ao Ensino Médio. O documento apresenta conteúdos básicos de períodos históricos clássicos, como Reforma e Contrarreforma, Era Vargas, povos indígenas e independência dos Estados Unidos, organizados em forma de síntese narrativa. Embora cumpra o papel de fornecer um panorama dos principais fatos, evidencia-se um formato essencialmente expositivo, dependente de compilações de portais generalistas. Não há evidência de vinculação explícita às habilidades do currículo estadual, tampouco propostas de atividades investigativas, de análise de fontes históricas ou de problematização da realidade do aluno. A apostila apresenta-se como suporte de estudo, mas limitado em termos de potencial crítico e de valorização das experiências de vida do estudante trabalhador, mantendo forte traço de práticas pedagógicas tradicionais.

Essa característica também é visível na prova de Geografia analisada. A avaliação corresponde a um conjunto de questões objetivas de múltipla escolha que tratam de biomas, globalização, Revolução Industrial, transportes e dinâmica demográfica. Embora um enunciado apresente uma breve contextualização da era da informação, a maior parte das questões exige apenas reconhecimento de definições e classificações. O exame privilegia a memorização em detrimento da interpretação e da argumentação. Além disso, não foram observados itens discursivos, em desacordo com a própria exigência do Regimento, nem critérios de correção que evidenciem correspondência com competências e habilidades. Como alertam Luckesi (2011) e Perrenoud (1999), avaliações centradas na memorização assumem caráter

classificatório, não regulam a aprendizagem nem evidenciam competências. À luz da Taxonomia Revisada de Bloom (Anderson; Krathwohl, 2001), a ausência de itens discursivos e de critérios por habilidades limita a interpretação e a argumentação, aspecto ainda mais sensível no ensino de Geografia, que requer leitura crítica do espaço (Callai, 2013). Tal configuração reforça a centralidade da prova como filtro classificatório, mas esvazia seu potencial de ser também formativa e processual.

De modo geral, a análise documental evidencia um arcabouço institucional formalmente coeso, que reconhece a especificidade da EJA e propõe avaliação por competências e atendimento individualizado. Entretanto, os instrumentos efetivos, como a autoavaliação, os materiais didáticos e as provas aplicadas, revelam fragilidades significativas, mantendo práticas expositivas e conteudistas, com forte dependência da prova final como critério de certificação. Esse descompasso entre as intenções registradas nos documentos institucionais e a operacionalização concreta no cotidiano escolar constitui um ponto de tensão importante a ser problematizado nas discussões do trabalho.

Análise das Entrevistas

As entrevistas foram aplicadas a duas especialistas da EJA: uma professora e uma supervisora do CESEC, garantindo profundidade e autoridade nos relatos colhidos. Após a transcrição minuciosa de todas as perguntas e respostas, selecionamos para este tópico apenas alguns trechos que revelam conhecimentos valiosos.

Essas respostas foram transcritas utilizando o método verbatim, que, conforme definição do site Transgate:

Transcrição verbatim é o processo de converter palavras faladas em texto escrito exatamente como são faladas, incluindo todas as pausas, gagueiras, preenchimentos e até mesmo sons não verbais como risadas ou suspiros. Ao contrário da transcrição limpa, que remove elementos desnecessários, a transcrição verbatim verdadeira preserva cada enunciado para fornecer uma representação completa e precisa da fala (Transgate, 2025).

Prática Docente na Educação de Jovens e Adultos: Entrevista com Professoras da EJA.

A presente pesquisa contou com a colaboração de duas profissionais vinculadas ao CESEC, uma Supervisora Especialista e uma Professora de História que, além de sua atuação docente, também foi aluna do CESEC. Para preservar a identidade dessas participantes, seus depoimentos e respostas serão identificados ao longo do trabalho pelos nomes Supervisora e Professora. Essas entrevistas foram conduzidas de forma

oral, buscando captar as percepções e experiências dessas educadoras na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é o foco deste estudo. Esta abordagem possibilita um aprofundamento qualitativo das práticas, desafios e vivências presentes no cotidiano escolar do CESEC, contribuindo para a compreensão mais detalhada do contexto educacional da EJA.

Inicialmente, a entrevista foi planejada para abordar também questões relacionadas à metodologia aplicada na EJA. No entanto, considerando que a Supervisora Especialista nunca atuou como docente na EJA, optou-se por direcionar as perguntas pedagógicas à professora responsável pela área, a fim de garantir maior precisão e relevância nas respostas.

Questionou-se “Quais metodologias você utiliza com mais frequência nas aulas da EJA?”. A professora destacou o uso do método da sala de aula invertida, uma abordagem que tem sido amplamente aceita e valorizada pelos alunos da EJA. Essa metodologia oferece uma flexibilidade essencial para essa modalidade, já que a maioria dos estudantes concilia o trabalho com os estudos. “[...], mas a maioria dos alunos hoje está preferindo pegar o material e fazer em casa e traz para a gente, e quando eles têm alguma dúvida, tira as dúvidas e depois vem e faz a prova [...]”.

Segundo o autor Silveira Junior (2020, p. 4):

Na Sala de Aula Invertida tem-se uma mudança na forma tradicional de ensinar. O conteúdo passa a ser estudado em casa e as atividades, realizadas em sala de aula. Com isso, o estudante deixa para trás aquela postura passiva de ouvinte e assume o papel de protagonista do seu aprendizado.

Ao permitir que os alunos acessem o conteúdo fora do ambiente escolar e no seu próprio ritmo, a sala de aula invertida facilita o aprendizado e torna o processo mais acessível e adaptado às reais necessidades dos discentes. Dessa forma, o método contribui para um engajamento maior, respeitando a rotina e oferecendo suporte personalizado aos estudantes, o que potencializa os resultados educacionais nessa modalidade.

Apesar dos benefícios, a sala de aula invertida enfrenta desafios concretos na EJA, muitos estudantes adultos têm baixa familiaridade digital, o que dificulta o estudo prévio em plataformas e o envio de atividades, sem mediação próxima, cresce o risco de mal-entendidos sobre os conteúdos e as tarefas. A literatura indica que o modelo demanda autonomia, acesso e letramento digital, condições que precisam ser construídas com tutoria e feedbacks frequentes (Bacich; Moran, 2018; Kenski, 2013). Ademais, quando o componente online é forte e o diálogo docente é insuficiente, aumenta a chamada distância transacional, o que compromete a compreensão e a

eficácia do percurso (Moore, 1993). Mesmo em propostas híbridas, é necessário planejamento cuidadoso da etapa prévia e acompanhamento sistemático para que a inversão não se torne barreira ao invés de ponte (Valente, 2015).

A sala de aula invertida, como metodologia ativa de ensino, apresenta uma abordagem inovadora que promove a personalização do aprendizado e a autonomia dos estudantes. Entretanto, a implementação desse modelo enfrenta desafios significativos, especialmente no contexto da educação básica, onde as desigualdades de acesso à tecnologia e a infraestrutura escolar inadequada são realidades persistentes (Ribeiro et al, 2025, p. 707).

Para o questionamento “como você avalia a eficácia das metodologias utilizadas na aprendizagem dos alunos da EJA?” A professora destacou que as metodologias aplicadas realmente enriquecem o processo de ensino, porém, a falta de acesso às ferramentas necessárias acaba por limitar significativamente o desempenho dos alunos.

[...] Agora a gente tem alunos que descontam, que questionam, que interrogam, que querem saber mais. A gente tem alunos bem assim, né? Não é uma clientela igual. Mas eu acho que ainda falta um pouco para a gente alcançar o que realmente é o papel da educação, que é formar cidadão para mudar a sociedade que vive.

Como destaca Freire (1970, p. 5), “[...] a prática da liberdade só encontrará adequada expressão em uma pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”. Isso reforça a necessidade de uma educação que vá além da técnica, que promova a conscientização crítica e a autonomia do educando, valores essenciais para a emancipação e transformação social efetiva na EJA.

Questionou-se quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos da EJA em relação à aprendizagem?

É, é...um dos maiores entraves que a gente percebe com os alunos né é porque eles ficaram muito tempo afastados das escolas, né, eles tiveram que interromper os estudos. Então essa retomada às vezes é difícil né, então a gente passa por esse primeiro momento de dificuldade né, o aluno vem e ele tem que ser muito bem acolhido, tem que ter parceiros aqui que precisa entender a situação dele para poder dar esse apoio para ele não desistir, porque daqui a pouco ele já e ele já quer desistir e acaba saindo, passando esse momento da dificuldade a gente encontra outra que é a formação básica mesmo né, as vezes os alunos chega aqui e chega com muita dificuldade de leitura né, então os conhecimentos básicos para ele conseguir fazer um estudo mais é, é autônomo, o CESEC ele exige né que esse aluno tenha, exige ou espera que esse aluno tenha um autonomia maior né, então quando esse aluno chega aqui com dificuldade de leitura, dificuldade de interpretação, dificuldade na matemática básica, então para ele já é um desafio, então a gente precisa estar por perto, acolhendo né, porque senão também se torna um empecilho, ai além disso para essa modalidade atual do CESEC, como hoje o EJA é 80% EAD e os 20% é com as avaliações que eles fazem presencial, então foi mais uma dificuldade que teve enfrentar e estamos enfrentando, e ai eles tem a dificuldade com o uso da tecnologia, eles tem muita dificuldade

em acessar a plataforma pelo conexão escola, como estamos ainda vivenciando conseguimos montar um jeito nosso de estar inserindo eles aos poucos começamos esse acesso pelo whatsapp por ser mais fácil. Passar disso aí estamos conseguindo lidar sabe.

O relato apresentado destaca três obstáculos comuns no Ensino de Jovens e Adultos: i) o retorno aos estudos após longos períodos de ausência, que requer uma recepção atenciosa e valorização das vivências; ii) dificuldades em leitura, escrita e cálculo que impedem a independência esperada pelo sistema; e iii) limitações no uso de tecnologias digitais em um formato misto com forte presença online. Inspirado em Paulo Freire, o reinício pede ações de amparo, conversa e validação dos conhecimentos práticos para que o aluno não se renda diante dos primeiros problemas (Freire, 1996). As Normas Curriculares da EJA enfatizam a importância da adaptação, acompanhamento personalizado e conexão entre escola e cotidiano, justamente para apoiar trajetórias interrompidas (Brasil/CNE, 2000).

Quanto aos problemas de leitura, interpretação e matemática básica, os estudos mostram que a autonomia não é o começo, mas o fim, ela se desenvolve por meio de interações, suportes e ajuste gradual do aprendizado (Vygotsky, 1998; Perrenoud, 1999). Para tanto, a avaliação formativa/diagnóstica é fundamental, ferramentas que geram informações sobre progressos e carências direcionam ações e evitam a simples categorização (Luckesi, 2011).

Na sequência, foi realizada a seguinte pergunta: Como os alunos participam das atividades propostas?

É nós tivemos que primeiro mudar todo, é a secretária de estado ela compôs o material e colocou os módulos na plataforma “se liga na educação”, então a gente tem é os cadernos que já vieram, toda uma orientação inicial, e a secretaria enviou todos os componentes curriculares com o seu material de estudo, então a gente tem os módulos de estudo, ele começa fazendo esses módulos, finalizando esses módulos eles fazem a atividade avaliativa, é, essas atividades tem todos os módulos juntos, todos os conteúdos são cobrados juntos na avaliação final, e esse material é explicado via whatsapp, e esse aluno também pode utilizar o laboratório de informática aqui, para ter esse acesso à plataforma ou ao material de estudos, nós tivemos que salvar né nos computadores do laboratório o material né que eles estão estudando, eles fazem uma escolha né de disciplina, não faz todas de uma vez e vai eliminando, inicia com duas escolhas de disciplinas e vai eliminando e fazendo as outras, e aí os professores estão aqui em regime de plantão é e, no vespertino e no noturno, então o aluno vem aqui quando tem muita dificuldade, quando ele não tem ele faz em casa e traz já o material e as atividades prontas. E aí ele vem se preparar e faz a avaliação final.

No decorrer da entrevista, a partir das respostas da entrevistada, surgiu uma indagação relevante acerca da eficácia da modalidade de Ensino a Distância (EaD) no processo de ensino e aprendizagem desses discentes. Dessa forma, foi feita a seguinte

pergunta: Essa modalidade EaD tem se mostrado eficaz no ensino e na aprendizagem dos alunos da EJA?

Eu achei bom, por um lado, sabe, é a gente percebe que alguns alunos estavam amedrontados, eles achavam que não iam dar conta que seria muito difícil, mas a agora eles estão conseguindo concluir até em um tempo menor sabe, embora alguns ainda precisem que a gente providencie um material para eles, que a gente explica para eles. Justamente por conta daquela dificuldade que falei eles não têm autonomia suficiente para enfrentar essa modalidade EAD né, então a gente precisa estar perto o tempo todo, tem alguns que só consegue com a gente aqui na escola, o professor tem que ir com ele no laboratório tem que estar por perto, então o aluno vem nos dias que o professor está na escola vai para o laboratório de informática ou usa o whatsapp na sala de aula para esse fim e o professor vai monitorando. Eu acho que foi uma visão diferente, se a gente considerar que antes ele não tinha esse contato com a tecnologia e hoje ele está desenrolando então já é uma formação.

321

O que as professoras relatam evidencia que a educação a distância para jovens e adultos é eficaz se houver um ambiente acolhedor e acompanhamento tutorial dedicado, sobretudo na retomada dos estudos após pausas. Tal constatação alinha-se com as ideias de Paulo Freire, que via no diálogo e na valorização do conhecimento prévio formas de prevenir o abandono e de dar propósito ao aprendizado (Freire, 1996). Segundo Moore, a experiência de aprendizado virtual se aprimora ao diminuir a distância transacional através de uma presença ativa dos professores e de apoio contínuo (Moore, 1993). E, como salienta Luckesi (2011), é fundamental uma avaliação que diagnostique e oriente o processo, visando construir autonomia gradualmente, direcionando ações e evitando a mera classificação.

Durante o desenvolvimento da entrevista, também surgiu uma nova pergunta relativa à chegada de alunos com necessidade de alfabetização no CESEC. Assim, foi levantada a questão: Chegam ao CESEC alunos que necessitam de alfabetização?

Chega, a gente tem aqui hoje 3 alunos em trabalhos de intervenção, a gente precisa montar uma intervenção pedagógica quem nos ajuda são os professores da biblioteca, o de língua portuguesa e o de matemática. Então eles vêm e se matriculam nessas disciplinas primeiramente né e a gente começa fazendo o trabalho de alfabetização mesmo, nós temos uma aluna aqui que veio de um abrigo e não era alfabetizada, e hoje já está começando a ler sabe, a gente percebe um avanço lento, mas um avanço. E eles não fazem o EAD, o que a gente usa com eles no computador são jogos pedagógicos, de alfabetização e material mais visual para ajudar nesse processo de alfabetização. Mas eles não fazem uso daqueles módulos que estão determinados e inserido, eles têm um material que a gente confecciona a parte, a gente planeja todo o trabalho de alfabetização e faz atividades de alfabetização mesmo, como temos uma professora da biblioteca que é alfabetizadora, isso tem nos ajudado muito né e a gente também por ter experiência em anos iniciais a gente vai coordenando essa atividade aí e todos eles vêm presencial não utiliza nada EAD. Nós recebemos já um aluno com necessidade especial que saiu do ensino médio sem alfabetizar e hoje já ler, está terminando o ensino médio, e tivemos que mesclar um pouco da aprendizagem dele com a nossa e tivemos que produzir o material dele e hoje ele já faz o uso do computador, ele consegue desenrolar e ter essa autonomia.

As ações relatadas estão em harmonia com as orientações encontradas em estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos em fase de (re)alfabetização, como o uso de suporte pedagógico sob medida, atenção individualizada e recursos visuais criados especificamente para eles. A valorização e a consideração das experiências de vida dos alunos, mencionadas pelas professoras, são elementos fundamentais para diminuir o abandono escolar e motivar o aprendizado (Freire, 1996).

Considerando o desenvolvimento do aluno, a autonomia surge como consequência do aprendizado, e não como uma exigência inicial; portanto, o apoio constante, os jogos educativos e as tarefas com níveis de dificuldade crescentes servem como ferramentas de auxílio eficazes (Vygotsky, 1998). Priorizar a alfabetização antes de introduzir o ensino a distância diminui a pressão sobre os alunos e reflete a diferença crucial entre alfabetização e letramento, que demanda atividades relevantes e com progressão gradual (Soares, 2003). O progresso, ainda que "lento, mas contínuo", demonstra a relevância da avaliação para identificar as necessidades dos alunos e aperfeiçoar o processo de ensino (Luckesi, 2011).

Em continuidade à entrevista, foi levantada a questão sobre as possíveis diferenças entre os perfis dos alunos da EJA, considerando aspectos como faixa etária, experiências de vida e motivação para estudar. Assim, foi formulada a pergunta: Você percebe diferenças significativas entre os perfis dos alunos (faixa etária, experiências de vida, motivação)? Como isso influencia o ensino?

A sim, a gente percebe é bem nítido isso, o jovem que chega aqui ele se desenrola muito mais, ele tem uma habilidade maior com essas inovações e por isso o desempenho melhor, ele consegue ler em um tempo mais curto e nem por isso o idoso fica para trás eles acabam aprendendo a se desenrolar e acaba concluindo, mas a gente percebe a diferença né de assimilação de conteúdo mas apesar disso a convivência entre eles é muito boa e isso facilita sabe eles estão sempre juntos na sala de informática. Então essa interação entre eles não é ruim não.

A resposta revela características diferentes, a juventude geralmente se adapta melhor às novas tecnologias e absorve informações com mais agilidade, enquanto pessoas mais velhas progridem em um compasso diferente, contudo, a troca entre as faixas etárias no laboratório de informática beneficia a todos. Essa colaboração retratada exemplifica o aprendizado sociocultural, com o auxílio dos colegas na área de desenvolvimento imediato (Vygotsky). Para a educação, isso significa adaptar os caminhos, estimular a mentoria entre colegas e dar retornos que fomentem a capacidade, a conexão e a independência, elementos cruciais da motivação (Moran, 2018). Desse modo, as diferenças de perfil deixam de ser um entrave e se transformam em ferramenta educacional.

Questionou-se à Supervisora sobre os critérios utilizados para avaliar o desempenho dos alunos da EJA, por meio da pergunta: 'Quais critérios você utiliza para avaliar o desempenho dos alunos da EJA?'

Aqui os critérios de desempenho são os módulos da avaliação final, antigamente a gente tinha o sistema de que a cada modulo tinha a sua atividade avaliativa e tinha uma provinha, avaliação, além das atividades dos módulos tinha uma avaliação em cada modulo, agora não, agora eles fazem o modulo de acordo com a disciplina de acordo com o componente curricular, e aí ele tem uma pontuação que ele tem que fazer um desempenho mínimo que é 50% de tudo que ele faz, então estando habilitado para fazer avaliação ele vai ter que fazer a provinha e tirar no mínimo 60 pontos, que corresponde a 20% da carga horária e ele vai estar pronto para concluir. E no final eles fazem uma autoavaliação.

323

Percebe-se que tal formato garante a certificação, mas pode enfraquecer o papel da avaliação como ferramenta de diagnóstico e ajuste durante o aprendizado, algo fundamental na Educação de Jovens e Adultos. Conforme sugerem Luckesi (2011) e Hoffmann (2014), a avaliação deve gerar dados constantes sobre o aprendizado, direcionar as ações dos professores e incluir o aluno em autoavaliações que o façam refletir, e não só cumprir um protocolo.

A entrevistada foi questionada sobre os procedimentos adotados para observar os indicadores de evolução dos alunos no CESEC. A pergunta formulada foi: Como você observa os indicadores de evolução no CESEC?

A gente percebe uma evolução neles, alguns sentem bastante dificuldade, mas a gente percebe uma evolução bacana dos que tem interesse, e talvez até seja o diferencial do CESEC, talvez o aluno chegue aqui e encontra uma dificuldade e acaba evadindo, mas os que querem realmente fazer ele procura a escola porque tem um objetivo então por isso que a gente não tem aqui caso de indisciplina, o aluno que procura o professor ele está realmente a fim de realizar sua atividade então o aproveitamento é bem bacana, os indicadores que percebemos é a nota final do aluno, nós não temos aquela avaliação sistêmica, então percebemos só na nota final, e alguns projetos que fazemos percebemos também uma visão.

Dando continuidade à entrevista, foi questionada a entrevistada sobre os aspectos positivos que ela destaca na metodologia adotada pelo CESEC. A pergunta formulada foi: Quais aspectos positivos você destaca na metodologia adotada pelo CESEC?

Isso, eu acho que o principal aspecto positivo é você dar a oportunidade desse Jovem e Adulto aí, de adequar esse mundo da internet, desse mundo da tecnologia, que talvez seria muito distante do dia a dia dele, aqui ele tem essa oportunidade, ele fica mais antenado a essa novidade e sua formação passa a ter outro nível. Talvez isso sirva para ele entender que ele possa passar por esse mundo lá fora e ele também tenha a oportunidade de estar hábito para novas oportunidades de trabalho e de forma geral. Acho que foi a melhor coisa que veio com essa tecnologia, foi essa possibilidade desse aluno deslumbra, se sentir capaz de escolher novos caminhos e formar de uma forma mais moderna e realista. Porque hoje quem não tem essa habilidade de

informática vai encontrar um desafio no mercado de trabalho né, então talvez abriu mais essa oportunidade e vimos esse lado positivo. Já a forma antiga do CESEC dava uma forma de aproximação melhor entre aluno e professor que com esse novo sistema acabou perdendo um pouco né, muitos alunos chegam aqui só com o material para entregar, então esse contato com o professor acaba sendo prejudicado.

A resposta revela que o método do CESEC facilita o acesso ao universo online, eleva a segurança pessoal e otimiza as chances de trabalho dos alunos da EJA. Tal cenário converge com a visão de Kenski (2013) quando afirma que as habilidades digitais são elemento chave na educação do cidadão, e Moran/Bacich (2018) que afirmam que técnicas ativas conectam o aprendizado a desafios práticos. Contudo, a supervisora também salienta um perigo considerável do distanciamento do professor no formato EaD. Nesse cenário destaca-se a ligação, relação, atenção e significado tão valorizadas por Freire (1996).

Para a pergunta, quais as metodologias mais usadas no CESEC para trabalhar com a EJA? Obteve-se a seguinte resposta: “é a realização de estudos na plataforma e a execução de avaliação aqui na escola”.

Questionou-se à entrevistada sobre as mudanças ou melhorias que ela considera importantes para o ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pergunta formulada foi: Que mudanças ou melhorias você considera importantes para o ensino na EJA? “Fora isso que é o novo contato com as mudanças é, talvez é, a exigência de um ter um conhecimento maior e abrangente nesse contato tecnológico”.

A fala da professora acerta ao defender que, na EJA, é essencial ampliar o domínio tecnológico. Assim, para que a tecnologia seja ponte e não barreira, é preciso combinar formação contínua dos docentes com um letramento digital gradual dos estudantes, usando passos curtos, tutoria próxima e atividades significativas que conectem ferramentas digitais a problemas reais (Kenski, 2013).

Continuando com a entrevista, questionou-se a entrevistada sobre a existência de espaços para formação continuada dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e se ela própria participa desses processos. A pergunta formulada foi: Há espaço para formação continuada dos professores da EJA? Você participa?

Tem, tem sim e muito, tem muitas propostas, muitos cursos, muitas propostas de formação continuada, inclusive nossos professores todos participam dessa formação continuada, inclusive isso está sendo muito bom e estamos tendo o curso da proeja que é um curso para esse novo momento que o CESEC está passando e temos o pacto eja que é um curso de formação continuada e que todos tem que participar, supervisores, professores. Todo mundo participa e tem sido bem bacana fora os outros cursos que temos.

Dando continuidade à entrevista, questionou-se a entrevistada sobre a visão dela a respeito do papel da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na transformação social dos alunos. A pergunta formulada foi: Como você vê o papel da EJA na transformação social dos alunos?

A gente ver de uma forma positiva, eu vejo de uma forma bem importante sabe, acho que a EJA desempenha um papel enorme e significativa na vida dos alunos, isso a gente percebe nesse contato que temos com ele todo tempo. Eu tinha um aluno lá de 2015 ele mal falava e hoje ele tem uma expressão muito maior, uma comunicação mais eficaz e se desenrolar em muitos aspectos. Então a gente percebe que a EJA é fundamental na vida dele. Eu sou apaixonada por essa modalidade acho que ela é fundamental para quem tem esse tempo todo parado e isso dá para eles uma outra visão.

A segunda entrevistada foi a professora de História do CESEC, que também foi aluna da instituição. Possui formação em Licenciatura em Normal Superior e Licenciatura em História, especificamente para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Atualmente, ela é professora concursada e acumula 10 anos de experiência lecionando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A primeira pergunta direcionada à professora buscou compreender as estratégias pedagógicas que ela emprega em sua prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por isso, foi questionado: Quais são as metodologias que você utiliza com maior frequência nas aulas da EJA?

As metodologias que a gente usa aqui, antes de entrar o CESEC na plataforma, que agora nós estamos trabalhando as atividades antes que o aluno leva, vem, faz a matrícula e você entrega para ele o material, o acesso à plataforma né do Se Liga na Educação, e a gente vai fazendo, ainda a gente não conseguiu fazer com que ele participe das salas no Google Sala de Aula, mas aí a gente fica comunicando por WhatsApp ou presencialmente com o CESEC, porque nós temos as apostilas que vão no computador, que a gente pode mandar via WhatsApp ou ele pode vir e fazer aqui na sala com a gente, né? E a partir desse material concreto, a gente senta com ele, vai analisando as atividades e aí a gente vai fazendo, mas a maioria dos alunos hoje está preferindo pegar o material e fazer em casa e traz para a gente, e quando eles têm alguma dúvida, tira as dúvidas e depois vem e faz a prova. Mas aqui no CESEC, a gente trabalha muito projetos nas datas que precisam trabalhar e projetos que são enviados pela Secretaria de Educação que a gente desenvolve com a participação deles, né? A saída do CESEC, às vezes, a gente vai na mata escura, a gente vai em outras áreas de campo para ele estar observando e depois a gente volta a trabalhar na sala de aula. Dentro do nosso Instagram, do CESEC você pode estar vendo aí as atividades que são feitas, porque sempre quando tem esses encontros, não especificamente que seja história, mas são todas as disciplinas envolvidas nos encontros, nos passeios, nas datas que estão dentro de história, às vezes a participação da gente. Ou a participação da gente, hoje em dia traz um palestrante referente ao tema trabalhado. Para alunos em defasagem de aprendizado eu elaboro atividades diferenciada. Fazendo uso dos temas de estudo, habilidades, unidade temática e objeto do conhecimento. Que estão na apostila. Temos no ensino fundamental temos 4 módulos. No ensino médio são 3 módulos e uma avaliação.

A segunda pergunta direcionada à professora foi: Como você adapta suas estratégias pedagógicas para atender às especificidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Em relação às estratégias, a gente desenvolve apostilas diversificadas com o nível do aluno. Dependendo do nível do aluno, você faz uma apostila e aí tem alunos que não conseguem acompanhar via WhatsApp, que nem conseguem acompanhar via... que a gente não está usando o Google Sala de Aula, ele não consegue fazer pelo computador, a gente tem as apostilas físicas que ele faz com a gente aqui na sala, com orientação. Tem alunos que conseguem fazer com as apostilas normais, tem alunos que a gente faz adaptação das apostilas e das avaliações para ele. Então, tem todo um, a gente senta, a gente vai tentando ajudar fazendo uma leitura, com muita conversa, a explicação mais pausada para que ele compreenda.

326

A adoção de estratégias pedagógicas flexíveis e diferenciadas na EJA é condição de justiça educacional. Em turmas heterogêneas, padronizar meios e ritmos produz exclusões silenciosas, especialmente quando a mediação depende de tecnologias que nem todos dominam ou acessam. Oferecer apostilas em diferentes níveis, versões impressas para quem não acompanha atividades online, adaptações de tarefas e avaliações, além de acompanhamento próximo com leitura compartilhada e explicações pausadas, corresponde a um princípio simples, tratar desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades, para garantir oportunidades reais de aprender. É isso que a política pública de EJA demanda ao prescrever flexibilidade de tempos, espaços e linguagens, e que a BNCC reafirma ao convocar a remoção de barreiras à aprendizagem e à participação (Brasil, 2000; Brasil, 2018).

Você utiliza metodologias ativas (como projetos, estudos de caso, rodas de conversa)? Quais?

Livros e vídeos, sim. Os vídeos dentro da própria postila vem o QR Code e o link para acessar os vídeos, né? E o uso da internet, já praticamente os alunos já estão resolvendo usando, fazendo uso das tecnologias digitais. E tem um material concreto que são as postilas que estão aqui no CESEC, porque se o aluno não der conta dessa tecnologia, a gente faz com a postila normal.

A próxima pergunta dirigida à professora foi: Quais recursos didáticos você costuma utilizar em suas aulas, como livros, vídeos, tecnologias digitais e materiais concretos?

Aqui a gente desenvolve sempre os projetos, mandados pela Secretaria de Educação, e nesse converso, geralmente tem roda de conversa, ou palestra, ou a gente faz passeios também fora da escola. A gente tem as buscas ativas que a gente faz com os alunos, às vezes, uns dois meses atrás, um mês atrás, a gente fez uma busca ativa falando sobre o fake, o fato e o fake. A gente fez essa busca ativa junto com esse esclarecimento do que é fake e o que é fato. Lá no mercado. Então, se você entrar dentro do Instagram do CESEC, você vai ver um monte de coisa lá que a gente faz. Especificamente, a gente não faz essas coisas assim, roda de conversa só em história, mas a gente faz sempre voltado dentro dos projetos que vêm da Secretaria.

As práticas descritas configuram o uso coerente de metodologias ativas em regime híbrido, projetos institucionais que se desdobram em rodas de conversa, palestras e saídas de campo transferem o foco da transmissão para a investigação e a ação situada (Bacich; Moran, 2018; Dewey, 1971), enquanto a mediação dialógica nas rodas sustenta a construção coletiva de sentidos e o protagonismo discente (Freire, 1996). A integração de vídeos acessados por QR Code nas apostilas e de atividades com tecnologias digitais amplia repertórios e linguagens, alinhando-se à BNCC ao desenvolver cultura digital, pensamento crítico e resolução de problemas (Brasil, 2018). Nesse contexto, percebe-se que, como abordado pela docente, livros, vídeos, mídias sociais institucionais e materiais concretos, combinados a projetos e rodas, compõem um ecossistema ativo em que o estudante aprende fazendo, dialogando e avaliando evidências no mundo fora da sala, sem perder de vista inclusão e rigor.

A pergunta seguinte foi: Como você avalia a eficácia das metodologias utilizadas na aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Eu acho que são boas, mas eu acho que ainda deixam uma lacuna na aprendizagem do aluno, porque o aluno, ele... Eu não sei como eu vou te falar, não sei se é pouco participativo, não são todos, né? Porque tem aluno que interroga, que conversa, que questiona, mas tem aluno que não dialoga, que quando vai para a roda de conversa, por exemplo, ele tem medo de expor sua opinião. Tem mudado isso aí, tem mudado um pouco, né? Mas eu percebo que ainda a gente não está longe ainda de uma educação libertadora, uma educação onde o aluno saia com ferramentas, ou como que eu vou te falar, com uma nova visão de mundo, sabe? Ele acha que, às vezes, só ele ter o diploma só vai resolver a situação dele. E não percebe que a educação é uma ação libertadora, né? É uma ação onde ele pode estar mudando um pouco o mundo, está buscando mais seus direitos, lutando por uma sociedade mais justa, mais igualitária. Agora a gente tem alunos que descontam, que questionam, que interrogam, que querem saber mais. A gente tem alunos bem assim, né? Não é uma clientela igual. Mas eu acho que ainda falta um pouco para a gente alcançar o que realmente é o papel da educação, que é formar cidadão para mudar a sociedade que vive.

A eficiência das estratégias na EJA está menos relacionada ao nome ativo e mais à qualidade da conexão, ao significado social do saber e às oportunidades de expressar-se com confiança e objetivo. Se os projetos, debates e recursos variados estiverem alinhados com as experiências adultas e o histórico de vida e trabalho dos alunos, a presença aumenta e o aprendizado se torna significativo (Arroyo, 2004). Para evoluir do uso ao protagonismo, é essencial desenvolver ações comunicativas que valorizem o conhecimento anterior e incentivem a prática, reflexão e ação transformadora, unindo o estudo à interpretação crítica do mundo (Freire, 1996; Gadotti, 2012).

No dia a dia, isso se reflete em métodos ativos com atividades autênticas, seleção de mídias e questões reais da comunidade, sem deixar de lado as intervenções inclusivas, materiais impressos quando necessário, explicações detalhadas e suporte

entre colegas, para que todos alcancem as mesmas habilidades (Bacich; Moran, 2018). Ainda, a avaliação deve ser formativa e baseada em critérios: ferramentas claras, feedbacks constantes e chances de revisão que transformem o erro em um sinal para reensinar, e não em uma marca de inaptidão (Hoffmann, 2014; Luckesi, 2011; Soares, 2003).

A pergunta seguinte foi: Quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos da EJA em relação à aprendizagem?

Eu acho que o principal desafio do aluno é tempo, porque ele já chega muito cansado para estudar. E sempre as mulheres, por exemplo, elas estudam, trabalham, ainda são mães, donas de casa, os homens também. A gente teve meninos aqui que trabalhavam no Bananal. Teve, a gente tem, que ainda é aluno daqui que ele chegava cansado, a gente vê uma expressão cansada. E aqueles alunos que pararam muito tempo de estudar e que voltaram e têm uma defasagem de aprendizado, por exemplo, na escrita, na leitura e compreensão, na localização implícita e explícita. Então, assim, tem eles dificuldades. O CESEC é um local onde o aluno, quando ele chega, você pode preparar que alguma dificuldade, desafio ele tem. Eu acho que o desafio principal é esse, conciliar o tempo e vencer o cansaço. Apesar da gente ver que existe um desafio dessa questão do cansaço, a gente fica muito feliz que a gente depara alunos que estão saindo daqui, que estão indo para a faculdade, alunos que saíram daqui, como eu, por exemplo, consegui passar em dois concursos públicos. Tem vários professores que dão aula hoje, que já foram alunos do CESEC. Demonstra que a gente procura fazer o papel da gente como professor, como equipe pedagógica, as minhas são excelentes. Nosso diretor também dá todo o apoio para a gente, em relação ao que a gente pensa, respeita a opinião da gente, e isso é muito importante. Eu acho que um dos principais fatores do CESEC de Jequitinhonha é porque aqui a gente se considera, o aluno passa a fazer parte da vida da gente mesmo, e nós, professores, equipe pedagógica e diretor, a gente acaba falando que a gente é uma família CESEC. Falando não, a gente é uma família, porque a gente sempre, igual a relação a essa questão da tecnologia, por exemplo, a gente sempre um vai ajudando o outro, que um sabe, engaja um no outro, e a gente acaba vencendo essas dificuldades aí, porque é um desafio novo, essa questão da plataforma, mas a gente acaba encontrando apoio nos colegas que sabem um pouco mais que a gente, o que a gente sabe a gente passa para o outro. Então, assim, é um local satisfatório para você trabalhar no SESEC.

Reforça a resposta da docente Arroyo (2004) quando afirma que os tempos de vida- trabalho marcam trajetórias estudantis e exigem que a escola reconheça o trabalhador- aluno e reorganize tempos, ritmos e mediações. Diante das defasagens de letramento, o caminho pedagógico passa por práticas que articulem usos reais da língua e devolutivas formativas sem rotular fracassos, mas regulando o ensino (Soares, 2003).

Entende-se que o clima de pertencimento que a professora relata, com apoio entre pares e gestão que escuta, é um ativo didático, uma vez que fortalece motivação, autoeficácia e engajamento (Gadotti, 2012). Na perspectiva freireana, é essa combinação de diálogo, sentido e práxis que transforma cansaço em persistência e certificados em projeto de vida (Freire, 1996).

A próxima pergunta direcionada foi: De que maneira os alunos participam das atividades propostas em sala de aula?

Ah... então, a participação varia muito, sabe? Tem aluno que é bem ativo, que gosta de conversar, perguntar, participar mesmo das rodas de conversa, dos projetos. Tem outros que ficam mais quietos, observando, mas depois acabam participando de alguma forma. Quando a gente faz atividades práticas ou projetos, eles costumam se envolver mais, principalmente quando é alguma coisa diferente, tipo um passeio, palestra, ou quando traz algum tema que tem a ver com a realidade deles. Agora, tem também aqueles que preferem levar o material pra casa, fazer no tempo deles, porque muitos trabalham, têm filhos, então o envolvimento depende muito da rotina de cada um. Mas no geral, quando a gente chama, estimula, eles participam sim, de alguma forma.

A variação que você menciona é comum na EJA e espelha as diferentes rotinas de vida e trabalho dos alunos, quando as atividades são aplicadas, relacionadas à realidade e debatidas abertamente, o envolvimento aumenta porque o aluno percebe relevância e consegue compartilhar suas vivências; quando ele precisa levar o material para casa, isso não significa falta de interesse, mas uma forma de conciliar estudo e trabalho/família, algo que a escola deve compreender e aceitar (Arroyo, 2004). Assim, abordagens que começam com temas relevantes e com a escuta atenta geralmente promovem maior participação e expressão, mesmo dos mais quietos, ao unir diálogo, vivência e prática (Freire, 1996).

A próxima pergunta direciona foi: Você percebe diferenças significativas entre os perfis dos alunos (faixa etária, experiências de vida, motivação)? Como isso influencia o ensino?

Percebo demais, viu? Aqui tem aluno mais novo, tem adulto, tem idoso... então cada um vem com uma bagagem diferente. Os mais novos, às vezes, têm mais facilidade com a tecnologia, pegam mais rápido as coisas, mas também têm um pouco de impaciência. Os mais velhos, muitos ficaram muito tempo fora da escola, então têm mais dificuldade com leitura, escrita, interpretação, mas em compensação trazem experiências de vida muito ricas, então quando a gente faz roda de conversa ou projetos, eles contribuem muito. Essa diversidade influencia bastante, porque a gente tem que adaptar as metodologias, usar uma linguagem mais acessível pra uns, estimular outros a ter mais paciência, então a sala é bem heterogênea, e o trabalho da gente tem que ser diferenciado também.

A diversidade mencionada é comum na EJA. As diferentes histórias de vida e experiências exigem abordagens personalizadas: uma comunicação clara, suporte gradual para quem volta a estudar depois de um tempo, e atividades que estimulem a criatividade dos jovens, que são rápidos com a tecnologia, mas nem sempre pacientes (Arroyo, 2004). Dar importância às vivências dos alunos mais velhos nas discussões e trabalhos transforma o conhecimento que eles já têm em aprendizado prático, aumentando o interesse e a colaboração (Freire, 1996). No ensino, isso significa usar métodos que acolham a todos, como afirma Mantoan (2003), variadas maneiras de

alcançar o mesmo objetivo, adaptações no ritmo e nas formas de comunicação, sempre mantendo o nível alto.

Também se questionou: Como você realiza o acompanhamento da aprendizagem ao longo do tempo?

Ah gente faz acompanhamento de forma contínua, né... a partir das atividades que eles vão entregando, das participações nas rodas de conversa, dos projetos e das avaliações que eles fazem no final de cada módulo. Quando o aluno traz a apostila preenchida, a gente senta com ele, corrige junto, conversa, tira dúvida. Eu observo muito também a evolução da escrita, da leitura, da interpretação, porque muitos chegam com dificuldade nisso. Então é um acompanhamento bem de perto, individualizado mesmo, porque cada um tem seu ritmo. E como aqui é modular, a gente vai acompanhando módulo por módulo.

330

A resposta leva a conjecturar que o jeito de acompanhar do docente é muito humano, com avaliação formativa que envolve observar as participações, ler as atividades, sentar-se junto para corrigir, conversar, tirar dúvidas e ajusta o caminho conforme cada necessidade, o que demonstra o respeito ao ritmo de cada aluno e valorização dos pequenos avanços na escrita, na leitura e na interpretação. Como lembra Hoffmann (2014), avaliar é acompanhar o percurso para que o estudante aprenda melhor, não carimbar um resultado final.

Quando questionada se os alunos demonstram evolução e quais indicadores você observa para identificar isso, a professora respondeu:

Sim, a gente percebe evolução sim, principalmente na forma como eles vão ganhando confiança pra participar mais, sabe? No começo muitos têm vergonha, ficam calados, com medo de errar. Depois vão se soltando, perguntando mais. Outra coisa é na escrita, tem aluno que chega com muita dificuldade, depois de um tempo a gente já vê que ele consegue fazer textos maiores, responder com mais clareza. Na leitura também, eles vão ganhando mais fluência. E a gente observa também nas avaliações, que no começo tiram notas mais baixas e depois vão melhorando. Então tem evolução, cada um no seu tempo, mas tem.

Na perspectiva da professora, no ambiente acolhedor, o erro vira oportunidade de aprender, os estudantes ganham voz e confiança, participam mais e isso aparece na escrita, na leitura e, por fim, nas notas. Esse caminho é típico da avaliação formativa/mediadora, acompanhar de perto, devolver com sentido e ajustar a rota, que, como ensina Hoffmann (2014), serve para fazer aprender e não só para medir. Na mesma direção, Freire (1996) mostra que o diálogo e o respeito ao ritmo de cada um ativam a autonomia, quando o silêncio inicial cede lugar à pergunta e à autoria. E, no campo do letramento, Soares (2003) reforça que a fluência e a clareza vêm com prática situada e orientação constante.

A próxima pergunta direcionada foi: Quais aspectos positivos você destaca na metodologia adotada pelo CESEC?

Eu acho que um ponto muito positivo é a flexibilidade, sabe? Porque aqui o aluno tem liberdade de organizar o tempo dele, de fazer as atividades em casa ou na escola, e isso ajuda muito quem trabalha. Outro ponto é que a gente trabalha com projetos e atividades práticas que aproximam o conteúdo da realidade deles, então eles se sentem mais incluídos. E o apoio da equipe, porque aqui a gente trabalha muito em conjunto, um ajuda o outro, tanto entre professores quanto com os alunos. Essa relação mais próxima faz diferença.

A perspectiva da professora vai ao encontro do que afirma Arroyo (2004), quando mostra a flexibilidade de tempo e espaço respeita os tempos de vida-trabalho dos estudantes e amplia as chances de permanência. Também vai na mesma direção de Freire (1996) quando afirma que os projetos e atividades práticas dão sentido ao que se aprende e convidam ao diálogo e à práxis, aprender pensando e fazendo sobre a própria realidade. E fundamenta-se na concepção de Bacich e Moran (2018) de que o trabalho em equipe docente-discente cria pertencimento e apoio mútuo, condições que potencializam as metodologias ativas

Foi questionado que mudanças ou melhorias você considera importantes para o ensino na EJA?

Eu acho que precisava ter mais incentivo pra formação continuada dos professores, sabe? Porque a EJA tem suas especificidades, então a gente precisa estar sempre se atualizando. Outra coisa seria ampliar os recursos tecnológicos e dar mais suporte pros alunos que têm dificuldade de acesso, porque muitos ainda não conseguem acompanhar bem pela plataforma. E acho que seria importante fortalecer mais a participação dos alunos, trazer mais atividades que envolvam a comunidade, que façam eles se sentirem parte ativa do processo. A educação de jovens e adultos precisa ser mais valorizada, porque muda a vida de muita gente.

A docente aborda elementos-chave para aprimorar a EJA, uma vez que capacitação constante e direcionada oferece base para atender às diversas histórias, velocidades de aprendizado e anseios dos alunos que trabalham (Arroyo, 2004; Brasil, 2000); aumento de verbas e apoio digital diminui dificuldades de acesso e efetiva a cultura digital presente no programa, sem deixar de lado aqueles que necessitam de materiais impressos e aulas presenciais (Mantoan, 2003); e criar oportunidades para o desenvolvimento social do aluno (Freire, 1996).

A última pergunta direcionada foi: Como você vê o papel da EJA na transformação social dos alunos?

Eu vejo que a EJA tem um papel fundamental, sabe? Porque muitos alunos chegam aqui achando que é só pegar o diploma e pronto, mas no decorrer do tempo eles vão percebendo que é muito mais que isso. A educação abre portas, muda a forma de pensar, de enxergar o mundo. Eu sempre falo que a

EJA é uma oportunidade de recomeço, de dar continuidade aos sonhos que ficaram parados lá atrás. A gente vê alunos que entram tímidos, desacreditados, e depois saem daqui com outra postura, mais confiantes, indo pra faculdade, passando em concurso, melhorando de vida. Então a EJA transforma sim, não só a vida do aluno, mas também da família, da comunidade em volta. Ela faz o aluno perceber que ele pode ocupar espaços, lutar pelos direitos dele, buscar uma sociedade mais justa. É uma educação libertadora mesmo.

O relato expressa que o poder de mudança proporcionado pela EJA vai além de conseguir o certificado, representando um novo começo cheio de significado, uma recuperação da autoconfiança e uma expansão de perspectivas. Numa visão freireana, a educação é vista como um exercício de liberdade, que estimula a consciência crítica e o engajamento social (Freire, 1996). Também comunga com Arroyo (2004), ao valorizar as experiências de vida e trabalho, assegurando ao aluno adulto o direito de aprender no seu próprio tempo e com base em sua trajetória. E, alinha-se com Gadotti (2012), educar não se resume a preparar para o mercado de trabalho, mas sim a promover a cidadania, participar ativamente, lutar por direitos e melhorar a qualidade de vida pessoal, familiar e da comunidade.

Importante mencionar que a análise das respostas revela uma aparente contradição que, na verdade, reflete aspectos complementares da realidade educacional da EJA. Por um lado, a supervisora enfatiza que a introdução da metodologia com o uso da tecnologia amplia significativamente o acesso ao conhecimento para os alunos. Por outro, a professora aponta que essa ampliação só é efetiva se houver recursos adequados e um acompanhamento orientador eficiente para garantir a aprendizagem plena. Isso evidencia que a tecnologia, por si só, não assegura o sucesso pedagógico, é imprescindível que seja aliada a um suporte estruturado, capaz de guiar os estudantes no uso das ferramentas digitais. Portanto, para que a metodologia seja eficaz, é fundamental integrar recursos tecnológicos, formação e acompanhamento contínuo, promovendo uma aprendizagem inclusiva e qualificada na EJA.

A análise da entrevista com a Supervisora e a Professora de História do CESEC sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) revela que os alunos enfrentam desafios como dificuldade de retomada dos estudos após um longo período afastado da escola, dificuldade de leitura, escrita e interpretação, e dificuldade com o uso da tecnologia. Diante desse diagnóstico, o arranjo metodológico do CESEC atua como resposta, combina aulas presenciais e atividades a distância mediadas por plataforma on-line e WhatsApp (para comunicação e envio de materiais), utiliza apostilas e recursos didáticos específicos da EJA (favorecendo retomada e nivelamento) e promove projetos e práticas contextualizadas, como rodas de conversa e palestras, que

aproximam o conteúdo da realidade dos alunos, estimulam a participação e fortalecem competências de leitura, produção textual e argumentação alinhados às DCN e à BNCC (Brasil, 2000; Brasil, 2018). Desse modo, a docente articula desafios e metodologias, as dificuldades identificadas orientam escolhas didáticas que reduzem barreiras, dão sentido ao aprender e sustentam a permanência com aprendizagem.

O acompanhamento da aprendizagem é feito de forma contínua por meio de atividades, participações e avaliações, observando a evolução da escrita, leitura e interpretação, e usando indicadores como notas e participação em projetos para avaliar a aprendizagem, como orienta Hoffmann (2014) e Luckesi (2011). A EJA é vista como uma oportunidade de recomeço e mudança na vida dos alunos, ajudando-os a se tornarem mais confiantes e a ocuparem espaços e lutarem por seus direitos.

A entrevista com a Supervisora e a Professora de História do CESEC sobre a Educação de Jovens e Adultos mostrou que a instituição utiliza metodologias ativas e tecnologias para promover a aprendizagem e é vista como uma oportunidade de recomeço e mudança na vida dos alunos. No entanto, houve divergência nas respostas em relação à formação continuada e é importante garantir igualdade de oportunidades e respeito mútuo entre professores e alunos. O CESEC parece ser um lugar acolhedor e apoiador, mas precisa abordar desafios como adaptação das metodologias e formação continuada para garantir uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como foco a análise das metodologias de ensino e aprendizagem aplicadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um CESEC no município de Jequitinhonha/MG. A EJA atende majoritariamente pessoas com vidas já estabelecidas, o que requer abordagens pedagógicas diferenciadas para garantir resultados eficazes. Contexto em que a investigação avaliou se as práticas pedagógicas adotadas pelos professores estavam em consonância com as necessidades desse público específico. A partir das hipóteses de que a falta de formação continuada dos docentes e a escassez de materiais pedagógicos limitavam o uso de metodologias inovadoras, o estudo realizou uma análise crítica das metodologias adotadas, fundamentadas nos documentos da escola, e ouviu especialistas por meio de entrevistas orais.

No CESEC Zé-maria do Norte, constatou-se o uso de um ensino híbrido e metodologias que incorporaram tecnologias digitais e estratégias ativas, como a sala de aula invertida, para promover um aprendizado mais significativo e participativo. Além disso, para os alunos que necessitam de atendimento especializado em

alfabetização, são adotadas metodologias diferenciadas, com atendimentos realizados presencialmente, o que confirma a sensibilidade da instituição às particularidades desse público. Entretanto, permaneceram alguns desafios presentes, especialmente a necessidade de formação continuada dos docentes e a disponibilidade de recursos pedagógicos adequados, os quais influenciaram diretamente na eficácia do processo educativo.

Percebeu-se que os educadores desempenharam papel fundamental ao implementar uma prática pedagógica acolhedora, que valoriza as experiências de vida dos educandos, alinhada com a perspectiva crítica de Paulo Freire, enfatizando a autonomia e o pensamento crítico. Este trabalho assegurou uma educação de qualidade e adequada para a EJA, pautada no respeito e na compreensão. Reconheceu-se que o público da EJA é vulnerável e traz consigo uma vasta bagagem de experiências que exigem uma abordagem pedagógica sensível e contextualizada.

O conjunto documental analisado, que inclui o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar, documentos de orientação complementar, materiais didáticos e provas aplicadas, apresenta um arcabouço formalmente coeso que reconhece a especificidade da EJA e propõe avaliação por competências e acompanhamento individualizado. Contudo, a operacionalização cotidiana revela descompassos importantes, como os instrumentos efetivos, como a ficha de autoavaliação, os materiais didáticos e as provas, mantêm práticas expositivas e conteudistas, centralizando a certificação na prova final. A ficha de autoavaliação, por exemplo, não estimula a reflexão nem promove o protagonismo do estudante, contrariando os princípios institucionais de avaliação contínua e formativa. Da mesma forma, os materiais e avaliações privilegiam a memorização em detrimento da argumentação e da problematização, evidenciando fragilidades na execução das diretrizes institucionais.

Assim, apesar das boas intenções e do compromisso explícito com a inclusão social e a valorização das trajetórias de jovens e adultos trabalhadores, o trabalho evidencia que a distância entre propostas e práticas pode comprometer o pleno desenvolvimento das potencialidades dos educandos. Esta situação demanda a revisão e qualificação dos instrumentos pedagógicos para que a avaliação e o ensino da EJA se tornem verdadeiramente formativos, efetivando o compromisso social da modalidade e garantindo o protagonismo dos estudantes na construção de seus saberes.

Por fim, o CESEC em Jequitinhonha/MG consolida-se como um espaço de esperança e recomeço, promovendo a inclusão social e a justiça educacional para jovens e adultos que retomaram seus estudos, mas segue sendo necessário fortalecer

a articulação entre documentos, práticas e formação docente para aprimorar continuamente a qualidade da educação ofertada.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R. (org.). **A taxonomy for learning, teaching, and assessing**: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman, 2001.

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de estudantes e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CEB n.º 1/2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CALLAI, Heloisa Helena Silva de Souza. **Ensinar Geografia**: ser professor, conhecer a Terra. São Paulo: Contexto, 2013.

CARDOSO, Juliana Pena Teixeira; BATISTA, Gustavo Araújo. **A pesquisa documental no âmbito das políticas educacionais**: conceitos e discussões. Cadernos da FUCAMP, v. 29, 2024. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3429>. Acesso em: 12 out. 2025.

CARDOSO, Marcelia Amorim; PASSOS, Gisele Louves. **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação docente**. Educação Pública, 2016. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/25/reflexes-sobre-a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-a-formacao-docente>. Acesso em: 11 maio 2025.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

FONSECA, Solange Gomes. **O perfil do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Recanto das Letras, 2010. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/2124657>. Acesso em: 18 abr. 2025.

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

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

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

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

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Manoel Messias. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o contexto social dos alunos dessa modalidade. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 17, 9 maio 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/17/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil-e-o-contexto-social-dos-alunos-dessa-modalidade>. Acesso em: 9 maio 2023.

HADDAD, Sérgio. **Paulo Freire: aprendiz da liberdade**. São Paulo: Moderna, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1990. 154 p. (v. 26).

MOORE, Michael Grahame. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, Desmond (org.). **Theoretical Principles of Distance Education**. New York: Routledge, 1993.

MORAN, José Manuel; BACICH, Lilian (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOURÃO, Helder. **A pedagogia tradicional ontem e hoje**. Brasil Escola – Meu Artigo (UOL), [s. l.], 2025. Disponível em: <https://meuartigo.brasilestela.uol.com.br/educacao/a-pedagogia-tradicional-ontem-hoje.htm>. Acesso em: 17 abr. 2025.

NEGREIROS, João da Silva. **Educação de jovens e adultos: práticas e desafios**. 2. ed. São Paulo: Editora ABC, 2018.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola; Ibrades, 1987.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf. Acesso em: 17 abr. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESQUISA de campo. **Significados** – Toda Matéria, 2022. Disponível em: <https://www.significados.com.br/pesquisa-de-campo/>. Acesso em: 11 out. 2025.

RIBEIRO, Elson José; MARCONDES, Pollyana; ARAÚJO, Adriana Carla de; DETONI, Vanessa Souza Santos; BACELAR, Keila Fernanda. A sala de aula invertida: um novo paradigma para o ensino-aprendizagem. **Revista Aracê**, v. 7, 2024.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; NEUBERT, Patrícia da Silva. **Introdução à pesquisa bibliográfica**. Florianópolis: UFSC, 2023. p. 43–68.

SANTOS, Aurora dos. **Estudo de metodologias diferenciadas na Educação de Jovens e Adultos**. Jacarezinho, 2016.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos**: formação continuada compartilhada. [S. l.: s. n.], 2015.

SILVEIRA JUNIOR, Carlos Roberto. **Sala de aula invertida**: por onde começar? Goiás: Instituto Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Ensino, Diretoria de Educação a Distância, 2020.

SOUZA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/emanu/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308.pdf>. Acesso em: 11 out. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Simaria de Jesus. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda**, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/emanu/Downloads/ciranda,+1593-5182-13-PB.pdf>. Acesso em: 11 out. 2025.

TRANSGATE. **Título da página**. Disponível em: https://www.transgate.ai/pt?utm_source=copilot.com. Acesso em: 8 out. 2025

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 773–789, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semiónovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEHLING, Arno; WEHLING, Maria José Camargo de Mello. **Formação do Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

YONAH, Tábara Quintana. **A pesquisa documental como ferramenta metodológica na linguística aplicada**. D.E.L.T.A., Brasília, v. 40, n. 1, p. 6, 2024.