



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
UNIDADE PROFESSOR JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA
CURSO DE PEDAGOGIA**

ELIANE BARROS DA SILVA

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma revisão integrativa**

Imperatriz
2025

ELIANE BARROS DA SILVA

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma revisão integrativa**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão, como pré-requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Késsia Mileny de Paulo Moura.

Barros da Silva, Eliane.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A
ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma revisão
integrativa / Eliane Barros da Silva. - 2025.
62 p.

Orientador(a): Késsia Mileny de Paulo Moura.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2025.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Alfabetização. 3.
Desafios. 4. Estratégias. I. Mileny de Paulo Moura,
Késsia. II. Título.

ELIANE BARROS DA SILVA

**DESAFIOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma revisão integrativa**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do
Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal
do Maranhão, como pré-requisito para obtenção do grau
de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 01 /07 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Késsia Mileny de Paulo Moura (Orientadora)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA

Prof.^a Dr.^a Catiane Cinelli

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA

Prof.^a Dr.^a Lizandra Guedes Baptista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO-UFMA

*Dedico este trabalho à minha família,
pelo amor, apoio incondicional e por
sempre acreditarem em mim.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força, sabedoria e proteção concedidas ao longo desta trajetória.

À minha mãe, Maria de Jesus Cardoso da Silva, exemplo de sabedoria, dedicação e amor incondicional, expresso minha eterna gratidão.

Ao meu pai, Alcides Ribeiro Barros, pelo incentivo constante, cuidado e apoio ao longo de toda a minha caminhada acadêmica.

À minha irmã, Cleidiane Barros da Silva, por ser minha maior incentivadora, oferecendo sempre palavras de encorajamento e confiança.

À minha orientadora, Professora Doutora Késsia Mileny de Paulo Moura, pela valiosa orientação, atenção e dedicação durante o desenvolvimento deste trabalho.

A todos, os meus mais sinceros agradecimentos.

"Educar é impregnar de sentido o que
fazemos a cada instante!"
(Freire, 1996, p. 25).

RESUMO

Este trabalho tem como foco a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino que tem como princípio garantir o direito à educação àqueles que, por razões históricas, sociais e estruturais, foram excluídos do processo educacional em sua idade regular. Mais do que uma oferta tardia de escolarização, a EJA representa uma política pública de reparação e justiça social frente às desigualdades educacionais perpetuadas ao longo do tempo. Nesse sentido, traçou-se como objetivo geral analisar produções científicas brasileiras dos últimos quinze anos que investigaram os desafios educativos e as estratégias metodológicas mais eficazes para a alfabetização nesse contexto. Adotou-se a revisão integrativa como metodologia, reunindo e interpretando dados de estudos recentes. Os principais achados revelam desafios persistentes, como a mitigação da evasão escolar, a urgência da inclusão digital, a valorização social da EJA e a necessidade de uma formação docente específica e crítica voltada a essa modalidade. Como estratégias promissoras, destacam-se o uso de metodologias ativas, a incorporação de tecnologias digitais e o fortalecimento da formação continuada de professores. Conclui-se que a superação desses entraves exige não apenas maior investimento do poder público e das instituições educacionais, mas também um engajamento coletivo da sociedade. Refletir e problematizar as práticas pedagógicas da EJA torna-se imprescindível para garantir o exercício pleno do direito à educação e promover trajetórias escolares mais dignas, emancipatórias e condizentes com as vivências dos sujeitos que a compõem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Alfabetização. Desafios. Estratégias.

ABSTRACT

This study focuses on literacy within Youth and Adult Education (YAE), a teaching modality designed to guarantee the right to education for those who, due to historical, social, and structural reasons, were excluded from the educational process at the regular age. More than a belated offer of schooling, YAE represents a public policy of reparation and social justice in the face of longstanding educational inequalities. The main objective was to analyze Brazilian scientific productions from the last fifteen years that investigated educational challenges and the most effective methodological strategies for literacy in this context. An integrative review was adopted as the methodological approach, gathering and interpreting data from recent studies. The main findings reveal persistent challenges such as reducing school dropout rates, promoting digital inclusion, increasing the social value of YAE, and ensuring specific and critical teacher training for this modality. Promising strategies include the use of active methodologies, the incorporation of digital technologies, and the strengthening of continuous teacher education. The study concludes that overcoming these obstacles requires not only greater investment from public authorities and educational institutions, but also a collective commitment from society. Reflecting on and problematizing pedagogical practices in YAE is essential to guarantee the full exercise of the right to education and to promote more dignified, emancipatory educational paths that align with the experiences of its students.

Keywords: Youth and Adult Education. Literacy. Challenges. Strategies.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Produções mapeadas.....	31
------------------------------------	----

BREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ABPj	Aprendizagem Baseada em Projetos
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CES	Centros de Estudos Supletivos
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IES	Instituições de ensino superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PBL	Problem Based Learning
SECAD	Secretaria Nacional da Educação Continuada, Alfabetização e
Diversidade	
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 SITUANDO A EJA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	14
2.1 Nuances da EJA no Brasil e suas funções atribuídas.....	14
2.2 Especificidades da EJA e alguns norteadores das abordagens metodológicas para alfabetização.....	25
3 A EJA NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS: desafios e estratégias metodológicas para alfabetização.....	34
3.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	34
3.2 Os desafios.....	38
3.3 Estratégias metodológicas.....	42
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	54

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino fundamental para a promoção da inclusão educacional no Brasil, destinada a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade considerada regular. Essa modalidade atende um público diverso, formado por jovens, adultos e idosos, com o propósito de proporcionar a alfabetização e o desenvolvimento de competências essenciais que permitam a inserção plena e autônoma desses sujeitos na sociedade (SOARES, 2024).

Entretanto, problematizar o processo de alfabetização na EJA requer pensar suas especificidades, associadas às múltiplas experiências, histórias de vida e conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo, além das circunstâncias macro. Segundo Spíndola (2024), um dos principais obstáculos à alfabetização na EJA é a grande diversidade de perfis e vivências dos estudantes, que frequentemente apresentam lacunas no percurso escolar e dificuldades específicas. Somando-se a isto, existem fatores macrosociais, econômicos e culturais que impactam diretamente o processo de aprendizagem e exigem atenção individualizada por parte dos educadores.

Nesse contexto, Saviani (1983) defende uma prática pedagógica que reconheça as particularidades dos alunos da EJA, sem renunciar à universalização do conhecimento. Para o autor, é necessário que o ensino seja pautado em sólida base teórica, permitindo que o educador compreenda e atue sobre a realidade concreta de seus estudantes. A ausência de estímulos à leitura e à escrita nos ambientes familiares e sociais, bem como a experiência escolar descontinuada, são barreiras adicionais que comprometem o processo de alfabetização.

A motivação para o estudo surgiu da minha vivência pessoal, cuja trajetória familiar está vinculada à EJA. Em minha família, muitos membros não tiveram acesso à educação formal na infância, devido às difíceis condições socioeconômicas, como o trabalho infantil nas zonas rurais. Um exemplo significativo é o de minha mãe que, aos 59 anos, retornou à escola, representando um símbolo de resistência e valorização da educação como um direito. Esses relatos reforçam a importância de discutir os desafios enfrentados pelos alunos da EJA, especialmente no que diz respeito à adaptação a rotinas escolares, à adoção de novas metodologias e à necessidade de formação específica para docentes que atuam com esse público.

Diante desse cenário de persistente exclusão educacional, a presente pesquisa propõe-se a investigar os entraves e as possibilidades que permeiam o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, parte-se das seguintes questões norteadoras: quais são as principais dificuldades enfrentadas no processo educativo de jovens e adultos? Quais abordagens metodológicas têm demonstrado maior eficácia na promoção da alfabetização nesse contexto? Nesse sentido, o objetivo geral do estudo consiste em analisar, à luz da produção científica brasileira produzida nos últimos quinze anos, os principais desafios enfrentados na alfabetização de jovens e adultos, bem como identificar estratégias pedagógicas que se mostram mais adequadas e eficientes à realidade heterogênea desse público.

Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma revisão de literatura integrativa em bases científicas reconhecidas, adotando uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva e interpretativa. Foram selecionadas produções acadêmicas em língua portuguesa, que tratam especificamente do tema proposto.

A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se em autores como Gadotti (1996, 2011), Saviani (1983), Libâneo (1992), além de documentos oficiais como a LDB nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Ainda, estudos resultantes da revisão realizada como Alves (2024), Santana (2022), Silva e Araújo (2016), dentre outros. Esses referenciais fundamentam as práticas pedagógicas da EJA e orientam a construção de uma educação que respeita a diversidade, promova a equidade e valorize o conhecimento construído pelos sujeitos ao longo da vida.

Dito isto, o trabalho está estruturado da seguinte forma: na introdução, apresenta-se a problemática da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os objetivos da investigação e as motivações da pesquisadora. A alfabetização de jovens e adultos continua sendo um dos grandes desafios da educação brasileira, marcada por processos históricos de exclusão e pela baixa prioridade nas políticas públicas. Mais do que garantir o acesso tardio à escola, a EJA precisa ser compreendida como instrumento de reparação social e de promoção da cidadania.

No segundo capítulo, discute-se o contexto histórico da EJA no Brasil, os principais marcos legais que a regulamentam, como a LDB e o PNE, e as metodologias voltadas ao seu público, com ênfase na importância de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas, bem como na formação específica dos docentes para essa modalidade.

O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa, fundamentada em uma abordagem qualitativa do tipo revisão integrativa, detalhando os critérios de seleção, os descritores utilizados e os passos para a análise dos 31 artigos escolhidos. Também são apresentados os dados e a análise das produções científicas dos últimos quinze anos.

Por fim, nas considerações finais, retomam-se os principais achados, refletindo sobre as contribuições da literatura para o avanço da alfabetização na EJA, e sugerem-se melhorias nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas voltadas a essa população historicamente negligenciada.

2 SITUANDO A EJA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Este capítulo irá abordar aspectos relevantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase em seus fundamentos históricos, legais e pedagógicos. Na seção 2.1 foi aborda-se alguns nuances que situam histórico e legalmente as origens e o desenvolvimento da EJA no Brasil, destacando os marcos normativos e as políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação para jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização regular na idade apropriada. Já na seção 2.2 são apresentados pressupostos metodológicos de ensino na EJA, considerando suas especificidades cognitivas, sociais e culturais. Além disso, são discutidas práticas que buscam superar os desafios enfrentados pelos educadores na condução de um ensino eficaz, inclusivo e contextualizado.

Dessa forma, o capítulo propõe apontamentos sobre a EJA, articulando fundamentos teóricos e legais às práticas pedagógicas, com vistas a contribuir para melhor entendimento dessa modalidade de ensino a esse público historicamente marginalizado.

2.1 Nuances da EJA no Brasil e suas funções atribuídas

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que apresenta particularidades importantes a serem consideradas na análise do processo de ensino e aprendizagem. Entre os desafios dessa modalidade, destacam-se a diversidade etária dos estudantes, sua inserção no mercado de trabalho, os diferentes períodos de interrupção ou início tardio nos estudos, a baixa autoestima decorrente de experiências escolares anteriores e sua condição social. A EJA possui uma identidade própria, distinta da escolarização regular, não apenas pela faixa etária do público atendido, mas também por sua especificidade socio-histórico-cultural (Marquez, 2020).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) concretiza o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso a ela na “idade adequada”, proporcionando ao aprendiz a oportunidade de retomar o processo de construção do conhecimento e ressignificar sua visão de mundo. Baseada no conhecimento científico transmitido pela educação formal, essa modalidade possibilita ao indivíduo uma nova perspectiva para seu desenvolvimento pessoal e social (Santos, 2017).

Uma das funções essenciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA): a de garantir o direito à educação àqueles que foram historicamente excluídos do sistema regular de ensino, seja por motivos socioeconômicos, geográficos ou culturais. A EJA representa mais do que um espaço de escolarização tardia — ela se constitui como um lugar de resistência, reconstrução da cidadania e valorização da trajetória de vida dos sujeitos.

A retomada dos estudos por meio da EJA não se dá de forma descontextualizada: os sujeitos chegam à sala de aula carregando saberes, histórias e vivências. Nesse sentido, a prática pedagógica deve ir além da simples reprodução de conteúdo, buscando articular o conhecimento científico com a realidade concreta dos educandos, como bem sugere Santos (2017).

Paulo Freire (1996) é enfático ao afirmar que a educação deve ser libertadora, crítica e dialógica, respeitando a dignidade do educando. Ele defende que a escola não pode ser um espaço de opressão, mas de reconstrução da autoestima e do papel social do indivíduo. A EJA, portanto, deve adotar uma pedagogia da escuta, da valorização do saber popular e da problematização do mundo, ressignificando o conhecimento a partir da realidade vivida.

Além de possibilitar o desenvolvimento intelectual, a EJA também cumpre papel sociopolítico, ao contribuir para a inserção do sujeito no mundo do trabalho, na participação social e política, no fortalecimento de sua identidade e no reconhecimento de seus direitos como cidadão. Conforme Arroyo (2005), a EJA é uma forma de devolver dignidade e projetar um futuro possível àquelas cujas histórias foram marcadas pela exclusão e pela desigualdade.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem seus primeiros registros no Brasil com a chegada dos jesuítas em 1549, cuja educação visava à catequização indígena. Após a expulsão dos jesuítas no século XVIII, a educação foi negligenciada até o século XIX, devido a fatores como a predominância rural, o trabalho infantil, a falta de escolas e professores qualificados e a escravidão até 1888, tornando a educação uma questão marginalizada (Souza, 2007). Durante o século XIX, a precariedade educacional se acentuou, resultado da forte ruralização do país, da ausência de políticas públicas estruturadas, da exploração do trabalho infantil e da persistência da escravidão até 1888, o que relegava a população negra, pobre e trabalhadora à marginalidade educacional.

A história da EJA no Brasil, portanto, está intimamente ligada a processos de exclusão e negação de direitos. Não se trata apenas da ausência física de acesso à escola, mas da construção de um modelo educacional excludente, voltado a um ideal de aluno padronizado e adequado às exigências produtivas da elite. Como aponta Arroyo (2005), os sujeitos da EJA foram historicamente invisibilizados pelas políticas educacionais, tratados como “resíduos do sistema escolar” e não como cidadãos plenos de direitos. Essa herança ainda se manifesta em abordagens fragmentadas, assistencialistas e pouco comprometidas com uma pedagogia emancipadora.

Durante o período imperial, a primeira Constituição brasileira, promulgada em 1824, assegurava o direito à instrução primária gratuita para os cidadãos. No entanto, seu impacto foi limitado, pois apenas a elite econômica era considerada cidadã, excluindo indígenas, negros e a maioria das mulheres (Haddad; Di Pierro, 2000). Somente por volta de 1870 surgiram escolas noturnas com o propósito de alfabetizar trabalhadores analfabetos e “civilizar as camadas populares”.

A educação nesse contexto tinha um caráter filantrópico e se baseava na ideia de que aqueles sem domínio da escrita eram vistos como inferiores, incapazes e degenerados. Essa visão foi reforçada com a Lei Saraiva, de 1882, e a Constituição de 1891, que proibiram o voto de analfabetos, afetando cerca de 80% da população da época (Souza, 2007).

Em termos legais, segundo Lopes (2005), a Constituição de 1934 foi a primeira a reconhecer a educação de adultos como um dever do Estado, garantindo o ensino primário gratuito e obrigatório também para essa população. Na década de 1940, diversas ações políticas e pedagógicas fortaleceram a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e das primeiras obras sobre ensino supletivo. Além disso, o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) contribuiu para consolidar a educação de adultos como uma pauta nacional. Paralelamente, movimentos internacionais e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) influenciaram positivamente esse processo, reconhecendo os avanços no Brasil e incentivando a implementação de programas voltados à alfabetização de adultos.

Já em 1947, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que adotou duas estratégias principais: a alfabetização em larga escala e a capacitação profissional integrada à comunidade.

No mesmo ano, ocorreu o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, seguido pelo Seminário Interamericano de Educação de Adultos em 1949.

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), inicialmente vinculada à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), configurando-se como uma importante iniciativa voltada ao desenvolvimento educacional das populações do campo. A CNER atuou entre os anos de 1952 e 1956, buscando levar alfabetização, práticas de saúde, noções de cidadania e técnicas agrícolas às comunidades rurais, com o objetivo de promover o desenvolvimento comunitário integrado (Lopes, 2005).

Essa campanha representou uma tentativa de responder à histórica negligência da educação rural, marcada pela escassez de escolas, a precariedade da formação docente e a ausência de políticas públicas consistentes voltadas ao campo. A CNER procurou articular alfabetização com práticas sociais e econômicas locais, contribuindo para uma visão de educação mais contextualizada e voltada às necessidades reais dos sujeitos rurais. No entanto, apesar de seu caráter inovador para a época, a campanha enfrentou limitações, como a descontinuidade política, a falta de financiamento adequado e a centralização de decisões no governo federal, o que restringiu sua eficácia e sua capacidade de transformação estrutural nas comunidades atendidas.

A experiência da CNER, ainda que breve, influenciou práticas posteriores no campo da Educação Popular, inspirando iniciativas como os movimentos de Educação Rural nos anos 1960 e servindo de referência para políticas de EJA voltadas à população camponesa. Sua proposta de integração entre educação, trabalho e cidadania ainda ressoa nos debates contemporâneos sobre a necessidade de uma educação rural crítica, emancipadora e comprometida com os sujeitos do campo.

No início da década de 1960, a pedagogia de Paulo Freire influenciou significativamente os principais programas de alfabetização e educação popular. Essas iniciativas foram estudadas e debatidas por diversos segmentos da sociedade, incluindo estudantes, intelectuais, grupos católicos, movimentos populares e educadores que buscavam apoio do governo federal. Esse cenário culminou, em 1964, na aprovação do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), baseado na proposta de Freire, com o objetivo de alfabetizar cerca de cinco milhões de brasileiros em todo o país por meio de uma metodologia dialógica e libertadora (Colavitto, 2014).

No entanto, o plano não chegou a ser implementado de forma efetiva. Com o golpe militar de 1964, o projeto foi abruptamente interrompido, e Paulo Freire foi preso e posteriormente exilado. A ditadura considerava sua proposta subversiva, por entender que a alfabetização crítica promovia a conscientização política das classes populares, o que era visto como uma ameaça à ordem estabelecida. Como consequência, as ações educativas passaram a ser controladas pelo Estado, que substituiu iniciativas libertadoras por campanhas mais tecnocráticas e despolitizadas, como o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), instituído em 1967.

Assim, o golpe militar impôs um retrocesso significativo às perspectivas críticas de alfabetização no Brasil, silenciando projetos voltados à emancipação popular e à transformação social. Nessa perspectiva de políticas públicas, Segundo Lopes (2005) durante a década de 1970, ainda sob o regime militar, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a meta de erradicar o analfabetismo em dez anos. No entanto, ao término desse período, o Censo do IBGE apontou que 25,5% da população com 15 anos ou mais ainda era analfabeta. Ao longo do tempo, o programa passou por modificações, expandindo seu foco para áreas como a educação comunitária e o ensino infantil.

A erradicação do analfabetismo no Brasil constitui um dos grandes desafios históricos da educação nacional. Apesar dos avanços alcançados nas últimas décadas, o país ainda convive com índices alarmantes de exclusão educacional, especialmente entre populações adultas, negras, rurais e periféricas. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), mais de 11 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais ainda não sabem ler ou escrever, o que evidencia uma dívida social persistente. Diante desse cenário, foram instituídos diversos projetos e programas com o objetivo de combater o analfabetismo, como o Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, e a Meta 9 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que visava erradicar o analfabetismo absoluto até o fim de sua vigência.

Tais iniciativas se baseiam no entendimento de que o acesso à alfabetização é condição fundamental para o exercício pleno da cidadania e para a inserção social e econômica do sujeito. No entanto, a efetividade desses projetos ainda é limitada, sobretudo pela descontinuidade das políticas públicas, pela precariedade na formação e valorização dos educadores e pela ausência de estratégias territorializadas que considerem as especificidades dos diferentes públicos da Educação de Jovens e

Adultos (EJA). Além disso, os desafios contemporâneos, como a exclusão digital e o impacto da pandemia na educação, agravaram as desigualdades já existentes.

Nesse contexto, a erradicação do analfabetismo no Brasil exige não apenas vontade política, mas também a implementação de ações articuladas e contínuas, pautadas na equidade, na valorização dos saberes populares e na escuta ativa dos sujeitos envolvidos. Reafirma-se, portanto, a necessidade de uma política de alfabetização integrada à EJA, que reconheça os educandos como sujeitos históricos e que promova uma educação libertadora, tal como defendida por Paulo Freire (1996).

Com efeito, o Estado brasileiro tem implementado diversas ações ao longo das últimas décadas, embora sem a continuidade e efetividade necessárias. O *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA), instituído em 2003, destacou-se por buscar a mobilização social e a valorização de educadores populares, sendo um marco importante na tentativa de combater o analfabetismo estrutural (BRASIL, 2003). No entanto, como observa Soares (2009), a ausência de um sistema nacional articulado de alfabetização, somada à instabilidade institucional e à carência de acompanhamento pedagógico contínuo, comprometeu o alcance de seus objetivos.

Outro marco relevante é a Meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), que estabeleceu como compromisso erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir pela metade o analfabetismo funcional. Contudo, os dados do IBGE (2022) demonstram que as metas estão longe de serem cumpridas, revelando um hiato entre as intenções planejadas e a realidade da execução. Essa lacuna evidencia, como destaca Arroyo (2005), o caráter historicamente marginalizado da EJA nas políticas públicas nacionais, refletindo a desvalorização social dos sujeitos que dela fazem parte.

Dessa forma, para que se avance rumo à superação do analfabetismo, é imprescindível adotar políticas de longo prazo, integradas ao desenvolvimento social, que considerem as condições de vida e trabalho dos educandos. Conforme argumenta Gadotti (2001), alfabetizar é um ato político que deve estar comprometido com a emancipação dos sujeitos e com a transformação da sociedade. Por isso, é urgente resgatar o sentido libertador da educação, conforme defendido por Freire (1996), e investir em propostas pedagógicas dialógicas, críticas e inclusivas, ancoradas na justiça social e no reconhecimento das múltiplas linguagens e culturas dos educandos da EJA.

O MOBRAL expandiu suas atividades, mas foi extinto em 1985, sendo substituído pela Fundação Educar, que passou a oferecer suporte técnico e financeiro a iniciativas de alfabetização. Já na década de 1990, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou por uma reformulação, adotando novos métodos para estimular a criatividade no ensino. O objetivo era oferecer uma segunda chance para aqueles que tiveram uma passagem breve pela escola, permitindo-lhes adquirir cultura, conhecimento e melhores condições de inserção no mercado de trabalho (Colavitto, 2014).

Nos anos 1990, a Educação de Jovens e Adultos foi impulsionada por parcerias entre a sociedade civil e o poder público. Um exemplo disso foi o "Programa de Alfabetização Solidária", criado em 1996, que se caracterizou como uma iniciativa emergencial, de curta duração e com viés assistencialista. O programa contava com professores despreparados e reforçava a visão do analfabeto como incapaz, especialmente por meio da campanha "Adote um analfabeto" (Souza, 2007).

Segundo Marquez (2020) para reduzir custos, utilizou instituições de ensino superior (IES) na execução das políticas educacionais, sendo majoritariamente financiado por doações de empresários e indivíduos. Esse caráter filantrópico perpetuava o estigma de que os analfabetos eram pobres e desamparados, em vez de reconhecê-los como cidadãos com direitos. Além disso, os alfabetizadores recebiam apenas uma bolsa de 200 reais mensais, sem vínculo empregatício, repetindo o modelo ineficaz de políticas públicas anteriores.

Em 10 de maio de 2000, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, elaborado pelo relator Carlos Roberto Jamil Cury, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse parecer, que regula e normatiza a EJA até os dias atuais, estabeleceu três principais funções para essa modalidade de ensino: reparadora, equalizadora e qualificadora (Souza, 2007).

A função reparadora da Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo corrigir a negação do direito ao aprendizado, especialmente no que se refere à alfabetização, garantindo a equidade no acesso à educação de qualidade. A ausência desse direito contribui para desigualdades sociais, tanto materiais quanto simbólicas. O documento reconhece que a escola desempenha um papel essencial na reparação dessas injustiças, mas enfatiza que essa transformação exige uma sociedade mais igualitária. Dessa forma, garantir uma escola pública, gratuita e qualificada é um

caminho para promover maior equidade social. Além disso, a EJA deve assegurar não apenas a permanência dos alunos na escola, mas também um modelo de ensino que atenda às suas necessidades específicas de aprendizagem (Sartori, 2011).

A função equalizadora visa garantir esses direitos, ou seja, é preciso possibilitar a esses sujeitos menos favorecidos, marcados pela desigualdade social de nosso país, maiores condições de acesso, permanência e sucesso escolar. A EJA tem a função equalizadora de, considerando as condições específicas, garantir uma redistribuição e alocação mais igualitária na forma pela qual se distribuem os bens sociais. Assim sendo, os indivíduos aos quais tenha sido negado o direito ao acesso e permanência na escola, por quaisquer que sejam as razões, devem proporcionalmente receber maiores oportunidades que outros, possibilitando igual condição para viverem em sociedade (Brasil, 2000).

A função qualificadora da EJA possui um significado próprio, relacionado à oferta contínua de oportunidades para a atualização do conhecimento ao longo da vida. O ser humano está em constante desenvolvimento, com potencial para adquirir novos saberes, valores, habilidades e competências em qualquer fase da vida. Além disso, essa função também abrange a importância do material didático, que deve ser adequado, atualizado e flexível, permitindo um acompanhamento contínuo dos conteúdos. Dessa forma, é possível atender às necessidades e especificidades dos jovens e adultos, considerando as constantes transformações do mundo atual (Brasil, 2000).

A base legal da EJA se encontra na antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, promulgada em 1971, que incluiu pela primeira vez na história das legislações educacionais, um capítulo destinado à EJA, então chamada de ensino supletivo, estabelecendo no artigo 24 a função de “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade certa” (Brasil, 1997).

O referido Ensino Supletivo foi regulamentado pelo Parecer nº 6997 cuja elaboração esteve sob a responsabilidade do então Conselheiro Valnir Chagas, do extinto Conselho Federal de Educação (CFE), hoje Conselho Nacional de Educação (CNE). De acordo com Paiva (1987), nos idos de 1974, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propôs a implantação de Centros de Estudos Supletivos (CES) como a solução mais viável para essa modalidade de ensino, atendendo ao tríptico objetivo

de tempo (rapidez de instalação); custo (aproveitamento de espaços ociosos) e efetividade (emprego de metodologias adequadas).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi oficialmente reconhecida como uma modalidade da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, especificamente nos Artigos 37 e 38 da Seção V. O Artigo 37 estabelece princípios como o direito de acesso e continuidade dos estudos, a gratuidade da educação, a oferta de oportunidades compatíveis com as necessidades e características dos estudantes, além do incentivo à permanência escolar por meio de ações integradas do Poder Público.

Art. 37 A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar seus estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (Brasil, 2010, p. 25).

A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um direito fundamental para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos em idade regular. O parágrafo primeiro destaca a necessidade de garantir oportunidades educacionais gratuitas e adequadas às realidades e necessidades desse público, levando em consideração suas condições de vida e trabalho. Já o parágrafo segundo enfatiza o papel do Poder Público na criação de estratégias para facilitar o acesso e a permanência dos trabalhadores na escola, reconhecendo os desafios enfrentados por esse grupo. Por fim, o parágrafo terceiro propõe uma articulação entre a EJA e a educação profissional, visando ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e promover o desenvolvimento social e econômico dos estudantes. Esse artigo reflete a importância da EJA não apenas como uma forma de reparação educacional, mas também como um meio de inclusão e valorização da cidadania.

A estrutura legal da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil está principalmente voltada para o direito à escolarização, sendo destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade apropriada (BRASIL, 1996). A legislação vigente define a EJA como uma iniciativa voltada à inserção ou reintegração educacional, dedicando-lhe uma seção específica no capítulo da

Educação Básica (Seção V – Capítulo II). Além dessa seção, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) inclui referências indiretas à EJA, como no Artigo 4º, que menciona a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando" e de "educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola" (Brasil, 1996).

Segundo Trentin (2021), na década de 2000, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2001-2010), o governo federal criou a Secretaria Nacional da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) para fortalecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foram implementados programas como o Brasil Alfabetizado, que visava monitorar e avaliar a alfabetização de jovens e adultos; o PROJOVEM, lançado em 2005, focado na integração entre Educação Básica e qualificação para jovens entre 18 e 24 anos em situação de vulnerabilidade; e o PROEJA, em parceria com os Institutos Federais, que oferecia educação profissional integrada à Educação Básica, promovendo mobilidade social e qualificação profissional.

O Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172/01, teve sua vigência encerrada em janeiro de 2011. O documento estabelecia um conjunto de 298 metas e objetivos a serem atingidos entre 2001 e 2011. Essas metas abrangiam aspectos como a oferta e o atendimento educacional, a qualificação dos profissionais da área, além do financiamento e da gestão da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que possui vigência de dez anos e é composto por 14 artigos e um anexo que detalha suas 20 metas e as estratégias para alcançá-las. Essas metas abrangem os três níveis de ensino (fundamental, médio e superior), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a oferta de Educação Profissional, levando em consideração fatores como financiamento e gestão democrática. No total, o plano apresenta 20 metas, das quais as de número 08, 09 e 10 são voltadas especificamente para a EJA (Amorim, 2017).

A meta 08 trata de “elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Já a meta 09 é de elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. A meta 10 é oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014, p. 12).

Segundo Amorim (2017), com base na análise dos documentos legais, observa que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil não enfrenta a falta de regulamentação. No âmbito municipal, além das legislações nacional e estadual, existe a possibilidade de desenvolver normas específicas que contemplem essa modalidade de ensino, como ocorre com a criação do Plano Municipal de Educação.

Em 2011, a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer do município de Imperatriz – MA elaborou o *Regimento Escolar dos Estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino de Imperatriz*, documento normativo que orienta o funcionamento das instituições educacionais da rede municipal. Composto por 79 páginas, o regimento dedica-se especificamente à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no intervalo entre as páginas 20 e 29.

O artigo 44 do referido documento estabelece a organização da EJA no município, abrangendo desde a Alfabetização até o 9º ano do Ensino Fundamental, dividida em dois segmentos, conforme disposto na Resolução nº 001/2011 do Conselho Municipal de Educação. Essa organização está estruturada da seguinte forma:

I – 1º Segmento: compreende três etapas: a) 1ª etapa – 1º ano; b) 2ª etapa – 2º e 3º ano; c) 3ª etapa – 4º e 5º ano; II – 2º Segmento: compreende duas etapas: a) 1ª etapa – 6º e 7º ano; b) 2ª etapa – 8º e 9º ano (Conselho Municipal de Educação, 2011).

Essa estrutura tem como finalidade proporcionar aos jovens e adultos o acesso à educação básica, considerando suas especificidades e experiências de vida, além de atender às diretrizes legais e pedagógicas voltadas à modalidade (Imperatriz, 2011).

A oferta de uma escola pública e gratuita para toda a população é uma obrigação do Estado e um direito fundamental de cada cidadão. Esse princípio está assegurado na Constituição Federal de 1988, dentro do Título referente aos Direitos

Individuais e Coletivos, que estabelece a educação como um direito universal dos brasileiros. Conforme o texto constitucional, "o dever do Estado com a educação será cumprido por meio da garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (Brasil, 1988).

A entrada em uma escola pública, gratuita e de qualidade é um caminho essencial para alcançar níveis que favoreçam uma maior equidade na sociedade. A EJA deve assegurar não apenas o direito desses indivíduos à educação, mas também deve ser estruturada como um modelo pedagógico específico, adaptado às suas necessidades de aprendizado (Sartori, 2011).

Todas essas nuances que formatam a EJA no Brasil apontam para um cenário desafiador, não somente nas proposições dos dispositivos legais, políticas de oferta e permanência e/ou retorno aos estudos, mas também desafios referentes as proposições pedagógicas que ocorrem. Nesse interim, a partir das categorias que este trabalho se propôs investigar, os norteadores das abordagens metodológicas para alfabetização nessa modalidade de ensino serão tratados agora.

2.2 Especificidades da EJA e alguns norteadores das abordagens metodológicas para alfabetização

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) integra a modalidade da educação básica, sendo ofertada nas instituições de ensino com o objetivo de atender, de forma adequada, aqueles que, por diferentes motivos, não concluíram seus estudos na idade prevista. Essa modalidade é assegurada por dispositivos legais e deve ser implementada nas escolas conforme determina a Lei nº 9.394/1996, em seu Art. 37, §1º:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (Brasil, 1996, p. 30).

Segundo Maués (2021) compreende-se que é dever das instituições públicas de ensino oferecerem, de forma gratuita, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), adotando metodologias que estejam alinhadas às particularidades desse público. Assegurar o acesso à educação é fundamental para despertar o interesse dos

estudantes pela escolarização, promovendo seu desenvolvimento pessoal e profissional, além de contribuir para a melhoria de suas condições de vida. É importante reconhecer que os estudantes da EJA são, em sua maioria, adultos com experiências acumuladas fora do ambiente escolar, o que os diferencia significativamente das crianças em processo de alfabetização. Por essa razão, os métodos de ensino utilizados devem considerar tais vivências e ser adaptados à realidade desses alunos.

Nesse contexto, a alfabetização, os modelos de aula e o currículo escolar na EJA exigem uma abordagem diferenciada daquela aplicada nos anos iniciais do ensino regular. É fundamental adotar práticas pedagógicas que considerem as especificidades do público adulto, respeitando suas trajetórias de vida, ritmos de aprendizagem e motivações. O processo de ensino-aprendizagem deve ser cuidadosamente planejado para que o estudante se sinta acolhido no ambiente escolar e, sobretudo, compreenda com clareza e significado os conteúdos trabalhados (Maués, 2021). A EJA não pode ser reduzida à mera alfabetização, ela deve possibilitar ao educando o acesso a uma formação integral, considerando suas experiências de vida, sua inserção no mundo do trabalho e sua condição de cidadão que aprende ao longo da vida (Brasil, 2013).

Práticas metodológicas acessíveis têm o potencial de transformar significativamente o processo de aprendizagem, por meio do diálogo em sala de aula, é possível identificar ideias que contribuam diretamente para sua efetivação. No entanto, esse processo exige preparo profissional e um comprometimento genuíno com o desenvolvimento dos educandos. Nesse contexto, Paiva (2016, p. 19) destaca que o diálogo é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, pois é a partir da troca entre professor e aluno que ambos constroem novos saberes.

O diálogo, portanto, é um norteador essencial na promoção de práticas educativas para essa modalidade de ensino. Assume um papel essencial, visto que é na escuta atenta que a aprendizagem realmente acontece. Para os estudantes da EJA, o ato de dialogar em sala é crucial; o silêncio, por sua vez, pode revelar desmotivação ou insatisfação com o ensino recebido. Assim, fomentar o diálogo nas metodologias de ensino torna-se um movimento transformador, que valoriza a interação entre educador e educando na construção conjunta do conhecimento (Santana, 2022).

A Educação de Jovens e Adultos demanda do docente o uso de metodologias diferenciadas em relação às demais modalidades de ensino, além de uma relação pautada na afetividade entre professor e aluno (Negreiros et al., 2018), outros norteadores imprescindíveis. Cabe ao educador, ainda que parcialmente, a responsabilidade de formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade (Libâneo, 1992). Nesse contexto, diversificar as estratégias e trabalhar pela/com a afetividade irá contribuir para um processo mais exitoso. Como nos apontam Silva e Araújo (2016), no contexto da EJA, é essencial que o professor planeje conteúdos e estratégias pedagógicas diversas, capazes de motivar os alunos a assumirem um papel ativo em seu processo de aprendizagem.

Ainda sobre norteadores para metodologias exitosas, Freire (1996) reforça essa perspectiva ao apontar a importância de o educador considerar as condições concretas para que o conhecimento seja efetivamente construído. Essa ideia nos conduz à compreensão de que somos seres em constante formação, capazes de protagonizar nossa própria aprendizagem, e não apenas receptores passivos de informações. Desse modo, conforme nos apontou Gadotti (1996, p. 83):

Diante da própria realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para os que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatar sua autoestima [...] esses jovens e adultos são tão capazes como uma criança, exigindo somente mais técnica e metodologia eficientes para esse tipo de modalidade.

O trecho enfatiza a importância de o educador partir da realidade dos alunos da EJA para motivá-los e reconstruir sua autoestima. Reconhece que, com metodologias adequadas, esses estudantes têm a mesma capacidade de aprender que crianças, reforçando a necessidade de uma educação inclusiva e eficiente.

Ademais, ainda considerando os norteadores que devem permear a EJA, consideramos que a educação, em sua concepção mais abrangente, deve permitir ao indivíduo desenvolver uma compreensão crítica da realidade, promovendo transformações significativas em sua vida e deixando a condição de ignorância para assumir o papel de protagonista de sua própria trajetória. Paulo Freire destaca a relevância de vincular o processo de alfabetização que parte de sua realidade à reflexão crítica, pois é por meio desse processo que jovens e adultos passam a interpretar o mundo e a se reconhecer como agentes ativos de suas próprias histórias (Santana, 2022).

Paulo Freire defendia que, dentro de uma proposta de educação libertadora em oposição ao modelo "bancário", o essencial é que os indivíduos se reconheçam como sujeitos do próprio pensamento, sendo capazes de refletir criticamente sobre suas percepções e visões de mundo, tanto as suas quanto as de seus colegas. (Freire, 1987, p. 120). Com isso, o pensador criticava o modelo tradicional de ensino, caracterizado pela figura do professor como autoridade absoluta e detentor exclusivo do conhecimento.

A proposta metodológica de Freire fundamenta-se na interação recíproca e na troca de vivências entre educador e educando. Nesse processo, ambos aprendem, pois o professor também adquire conhecimento a partir da experiência do aluno. O ser humano, por sua natureza, busca se relacionar, e é por meio dessas relações que passa a compreender seu papel no mundo. Propôs ele uma alfabetização conectada à realidade do cotidiano, defendendo que a escola deve ensinar o estudante a interpretar criticamente o mundo ao seu redor (Nascimento, 2013).

Dessa forma, destaca-se a metodologia de Paulo Freire (1996), que compreende a educação como um ato essencialmente político. Para o autor, não existe educação neutra, e toda proposta de transformação educacional exige uma escolha política e um compromisso concreto com sua efetivação (Freire, 2002, p. 23). Sua abordagem valoriza o conhecimento da realidade dos alunos, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde os estudantes, por diversas razões, interromperam sua trajetória escolar. Nesse cenário, o estabelecimento de vínculos afetivos e o reconhecimento da individualidade do educando tornam-se fundamentais. A aproximação entre professor e aluno fortalece a convivência, promove a confiança e estimula a cooperação, favorecendo o processo de aprendizagem (Nascimento, 2013).

Diversos estudos presentes na literatura destacam a importância de um ensino mais significativo voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade, atende a um público que, por razões sociais ou pessoais, não teve acesso ou não conseguiu permanecer na escola em tempo oportuno, resultando em demandas educacionais não supridas pelo ensino regular (Camargo; Rosa, 2013). Diante dessa realidade, torna-se fundamental que o processo de ensino-aprendizagem na EJA adote metodologias pedagógicas inovadoras, envolventes e dinâmicas, capazes de manter o interesse dos educandos e facilitar a assimilação dos conteúdos.

A utilização de metodologias que integram práticas lúdicas tem se mostrado eficaz para facilitar o processo de aprendizagem, uma vez que os estudantes demonstraram elevado nível de engajamento, entusiasmo e interesse pelas aulas, inclusive em conteúdos tradicionalmente considerados complexos, como os da biologia. No campo da Química, Ferreira et al. (2012), aplicaram jogos lúdicos como recurso para tornar o ensino mais acessível, promovendo uma compreensão mais significativa dos conceitos químicos. O êxito dessa abordagem depende tanto da forma como os jogos são aplicados em sala quanto da maneira como os alunos os interpretam e se envolvem com a proposta. Entre os estudantes da EJA, essa metodologia estimulou a busca pelo conhecimento científico, revelando uma preferência por estratégias similares também em outras disciplinas

Resultados semelhantes foram obtidos por Antunes et al. (2009), que desenvolveram atividades lúdicas com foco na saúde humana em escolas urbanas e rurais. As experiências mostraram que os jogos facilitaram o aprendizado e fortaleceram o vínculo entre alunos e professores. As práticas lúdicas podem ser compreendidas como estratégias pedagógicas que utilizam elementos do brincar como jogos, dramatizações, músicas, brincadeiras e atividades sensoriais com a finalidade de estimular o interesse, a criatividade e o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

Conforme Rosa (2002), essas práticas favorecem a interação e a socialização no ambiente educativo, respeitando as particularidades individuais de cada educando. Nesse sentido, Kishimoto (1994) destaca que o lúdico não é apenas recreativo, mas também um recurso fundamental de construção do conhecimento, pois permite ao aluno experimentar, errar, refletir e aprender de maneira prazerosa. Já Vygotsky (1988) argumenta que o brincar ocupa papel central no desenvolvimento cognitivo e social da criança, pois cria uma “zona de desenvolvimento proximal”, na qual o estudante pode ir além de suas capacidades atuais com o apoio do mediador. Assim, o uso intencional do lúdico na educação de jovens e adultos pode favorecer não apenas o aprendizado conceitual, mas também o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da interação social dos educandos.

Dessa forma, o papel do professor assume relevância central no contexto da sala de aula, sobretudo em turmas caracterizadas pela heterogeneidade etária e pela diversidade de experiências e necessidades dos educandos. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível que o docente atue com sensibilidade pedagógica, planejando

estratégias metodológicas adequadas que contemplem as especificidades do grupo, promovendo, assim, um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo, equitativo e eficaz.

É justamente diante desse panorama norteador que se evidencia a importância da formação docente voltada à prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos. A complexidade inerente a essa modalidade de ensino exige do educador mais do que domínio de conteúdos: demanda compreensão das realidades socioculturais dos alunos, flexibilidade metodológica e compromisso com uma educação emancipadora. Nesse sentido, a formação inicial e continuada torna-se elemento estruturante para preparar o professor a atuar com competência e sensibilidade nas múltiplas dimensões do processo educativo da EJA (Dourado, 2018).

No contexto da educação atual, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se esforçado para ir além do caráter meramente compensatório ou reparador que historicamente lhe foi atribuído. Enquanto modalidade da educação básica, apresenta particularidades que demandam profissionais capacitados e com conhecimento específico sobre as realidades e necessidades dos sujeitos que a compõem (Amorim, 2017).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige uma atenção diferenciada por parte dos profissionais que nela atuam, pois lida com alunos que apresentam diversas particularidades. Alguns nunca tiveram acesso à escola, enquanto outros foram excluídos do sistema regular por dificuldades durante a alfabetização. Cada estudante carrega conhecimentos prévios que precisam ser reconhecidos e incorporados ao processo de aprendizagem. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000), a EJA integra a educação básica nos níveis fundamental e médio, possuindo características específicas e requerendo abordagens pedagógicas adequadas. O parecer também destaca a importância da formação docente, estabelecendo diretrizes para a qualificação inicial dos profissionais que atuam com a educação de adultos.

Para Gadotti (2011, p. 47), a qualificação dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino deve ser baseada em determinados aspectos fundamentais,

reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; reconhecer a importância da EJA para a cidadania, o trabalho, a renda e o desenvolvimento; reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem do adulto; e resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social.

Gadotti destaca pontos centrais e indispensáveis para uma compreensão crítica e transformadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Valorizar o papel do educador bem-preparado reforça a necessidade de investimento na formação continuada, enquanto a reafirmação da diversidade de experiências dos educandos aponta para uma abordagem pedagógica inclusiva e sensível às trajetórias de vida. Ao vincular a EJA à cidadania, ao trabalho, à renda e ao desenvolvimento, reconhece-se sua função social ampla.

Segundo Amorim (2017) sem dúvida, o desafio não se limita apenas aos professores que estão iniciando sua formação na graduação. Atualmente, há um número expressivo de docentes já formados que atuam na EJA nas redes públicas de ensino. A maioria dos cursos de licenciatura ainda prepara os futuros professores para lidar com um perfil de aluno “ideal”. Durante a formação, os educadores aprendem os conteúdos específicos de suas áreas e algumas metodologias e ferramentas pedagógicas, mas essa preparação muitas vezes se distancia das situações reais enfrentadas no cotidiano escolar, especialmente quando se ingressa por meio de contratos temporários ou concursos para cargos efetivos no sistema público de ensino.

É importante considerar as ideias de Barreto (2006, p. 95), ao colocar que,

“certamente, todo educador, ao desenvolver o seu trabalho, aprende com ele. A própria vida e as relações que ela proporciona nos colocam num processo permanente de formação. Entretanto, esse processo espontâneo não dá conta de preparar o educador de hoje para o enfrentamento de uma realidade, que muito rapidamente vai mudando e exigindo novas práticas.”

O trecho traz uma reflexão importante sobre a formação do educador como um processo contínuo e dinâmico. Embora a prática cotidiana e as experiências de vida contribuam significativamente para o crescimento profissional, elas, por si só, não são suficientes diante das rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam a educação. O educador contemporâneo precisa ir além da aprendizagem espontânea, buscando intencionalmente a formação continuada, que o capacite a responder de forma crítica, criativa e eficaz aos novos desafios e demandas que surgem no ambiente escolar.

Arbache (2001) afirma que atuar na Educação de Jovens e Adultos exige do educador um conjunto de saberes específicos relacionados ao conteúdo, à metodologia, à avaliação e ao atendimento, entre outros aspectos, devido à

diversidade cultural e à heterogeneidade do público atendido. Diante disso, propõe-se aqui uma reflexão voltada para outro ponto: a busca do professor por sua autoformação. A intenção é compreender o que motiva esse processo, qual o papel da EJA em sua trajetória profissional, como ele enxerga as políticas voltadas à formação docente na EJA e quais são suas expectativas. Apesar dos inúmeros desafios enfrentados, reconhece-se também o potencial de realização de um trabalho significativo e transformador.

Segundo Vigano e Cabral (2017), apesar do crescimento das pesquisas voltadas à formação de professores para a EJA nos últimos anos, essa modalidade de ensino ainda é marginalizada e marcada por condições precárias. Eles destacam a necessidade de uma formação específica, que prepare os docentes para atuar de maneira eficaz, considerando as particularidades e demandas próprias desse contexto educacional.

É relevante destacar a perspectiva de Nóvoa (1988, p. 25), ao afirmar que a formação docente não se dá simplesmente pela soma de cursos, conteúdos ou técnicas, mas sim por meio de uma reflexão crítica e consciente sobre a prática pedagógica. Esse processo reflexivo é essencial para direcionar as transformações necessárias rumo a uma formação mais libertadora e verdadeiramente significativa para o educador.

Nessa mesma linha, Arroyo (2006) aponta que uma formação generalista e com enfoque universalista na EJA limita a capacidade do professor de reconhecer e compreender a diversidade presente entre os educandos. Essa abordagem formativa, muitas vezes, se baseia em conceitos genéricos e modelos científicos lineares que pertencem a um determinado contexto histórico e cultural, muitas vezes já ultrapassado frente às realidades concretas e diversas das salas de aula da EJA mesmo quando essas realidades coexistem com a formação vivenciada pelo docente.

Perrenoud (2000, p. 159) destaca que, embora a formação continuada dos professores esteja relacionada às práticas profissionais, apenas recentemente passou a considerar, de forma mais sistemática, as práticas efetivamente realizadas no cotidiano escolar. Diante de uma dinâmica social cada vez mais acelerada e de mudanças significativas nas vivências dos alunos, torna-se cada vez mais urgente que a escola se adapte e se contextualize frente às novas realidades.

Segundo Amorim (2017) além da graduação e dos cursos de formação continuada, há um campo formativo que merece maior atenção: a autoformação

docente. Trata-se do esforço individual do professor em investir em seu próprio desenvolvimento, refletindo sobre seus limites e potencialidades, identificando suas necessidades, dificuldades e possibilidades de crescimento tanto pessoal quanto profissional. Essa busca visa encontrar caminhos para aprimorar sua prática, especialmente frente às particularidades enfrentadas em sala de aula.

Fica evidenciado que a atuação docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) demanda uma formação específica, crítica e contínua, que prepare o educador para enfrentar os desafios de uma prática pedagógica voltada a sujeitos com trajetórias marcadas por exclusão social, diversidade cultural e experiências plurais. A formação inicial, ainda que essencial, muitas vezes não contempla as particularidades da EJA, exigindo complementações por meio da formação continuada e da autoformação, esta última entendida como um movimento individual de busca por aprimoramento, reflexão e ressignificação da própria prática. Assim, a formação docente na EJA deve ser concebida como um processo permanente, dialógico e reflexivo, capaz de potencializar práticas pedagógicas transformadoras, inclusivas e socialmente comprometidas com a construção de uma educação emancipadora.

3 A EJA NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS BRASILEIRAS: desafios e estratégias metodológicas para alfabetização

Segundo Alves (2024) a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem oscilado entre conquistas e retrocessos, expressando as contradições e os desafios sociais do país. As primeiras experiências voltadas à educação de adultos surgiram ainda no período colonial, principalmente com iniciativas religiosas, que tinham como objetivo catequizar os indígenas e promover a alfabetização da população.

De acordo com Galvão e Di Pierro (2013), o alcance dos objetivos da EJA, no sentido de promover uma educação de qualidade e gerar possibilidades de transformação para os estudantes, depende diretamente da articulação entre o poder público, a comunidade e os profissionais da educação. Essa cooperação é essencial para assegurar que jovens e adultos tenham acesso a um ensino capaz de impulsionar seu desenvolvimento pessoal e social.

Considerando o exposto, antes de adentrar nos dados que versam sobre desafios e estratégias na alfabetização de jovens e adultos, aponta-se aqui as escolhas e procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa.

3.1 Procedimentos metodológicos da pesquisa

A presente pesquisa tem como objetivo compreender os desafios e estratégias pedagógicas voltadas à alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais nessa modalidade de ensino. Para isso, se optou por uma pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Gil (2002), caracteriza-se pela análise de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações e documentos institucionais, possibilitando um embasamento teórico consistente.

O estudo é de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, que visa compreender, à luz dos objetivos, as várias nuances que envolvem os processos de alfabetização na EJA, com foco nos desafios e estratégias metodológicas. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é apropriada para investigar fenômenos sociais complexos, permitindo uma análise aprofundada dos significados, contextos e experiências, o que se alinha aos objetivos deste trabalho.

A pesquisa foi conduzida por meio de uma revisão de literatura, entendida como um exame crítico e sistemático da produção científica existente sobre o tema. Segundo Gil (2019), a revisão de literatura consiste na análise detalhada das publicações relevantes, com o intuito de identificar, organizar e discutir o conhecimento acumulado em determinada área, permitindo ao pesquisador a construção de uma visão abrangente e fundamentada.

Nesse contexto, adotou-se também a revisão integrativa como suporte metodológico, por ser considerada uma das abordagens mais amplas no campo das revisões científicas. A revisão integrativa permite a inclusão de estudos experimentais e não experimentais, combinando dados da literatura teórica e empírica para proporcionar uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado. Essa abordagem tem múltiplas finalidades, como a definição de conceitos, a revisão de teorias e evidências, e a análise de problemas metodológicos, oferecendo um panorama consistente sobre questões complexas (Souza, 2010).

No presente estudo, os dados empíricos referem-se aos resultados e discussões encontrados em artigos científicos que abordam práticas e desafios da alfabetização na EJA, bem como às análises oriundas de experiências relatadas por educadores em pesquisas qualitativas. Já a pesquisa das legislações como a LDB, o PNE e documentos oficiais sobre políticas públicas é considerada parte da base teórica e normativa, sendo utilizada para contextualizar e sustentar o objeto de estudo, mas não constitui dado empírico propriamente dito, uma vez que não resulta de observação direta da realidade nem de coleta em campo.

Segundo Souza (2010) apesar de sua amplitude, a revisão integrativa exige rigor metodológico, visto que a combinação de diferentes delineamentos pode aumentar o risco de viés e imprecisões. Por isso, a coleta, análise e discussão dos dados devem seguir critérios sistemáticos e bem definidos. Quando conduzida com rigor, a revisão integrativa contribui significativamente para a Prática Baseada em Evidências, ao sintetizar pesquisas sobre determinada temática e orientar práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimento científico.

Para compor o corpus de análise deste trabalho, foram realizadas buscas em três bases de dados amplamente reconhecidas: Periódicos CAPES, Google Scholar e SciELO. Utilizando-se os seguintes descritores: educação de jovens e adultos (EJA); alfabetização; estratégias e desafios pedagógicos. Foram identificados 2.852 trabalhos na plataforma CAPES, 81.400 no Google Scholar e 93 na SciELO. Como

critério de inclusão, foram considerados apenas trabalhos redigidos em língua portuguesa, com texto completo disponível para download, que abordassem exclusivamente o entrelaçamento do tema proposto, publicados em periódicos da área de educação e com, no mínimo, 10 páginas. Após a triagem, restaram 31 trabalhos considerados elegíveis para análise, sendo:

Tabela 1: Produções mapeadas

AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO
Desafios		
Santos, L. F.; Silva, R. P.; Almeida, M. G.	2020	Racismo estrutural e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um olhar crítico sobre as desigualdades educacionais
Nascimento, J. M. M.	2024	Os Desafios e Perspectivas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil
Arroyo, M.	2017	Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos
Friedrich, M. et al.	2010	Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil
Almeida, L. M.; Silva, C. D. D.; Torres, C. I. O.	2021	Tecnologia educacional e inclusão social na Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Nascimento, J. M. M.; Costa, R. D. A.; Almeida, C. M. M.	2015	Inclusão digital e Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma breve revisão bibliográfica
Alencar, G. A.; Martins, D. J. S.	2015	Inclusão Digital e Alfabetização de Jovens e Adultos: um relato de experiência utilizando softwares livres
Joaquim, B. S.; Pesce, L.	2016	As tecnologias digitais da informação e da comunicação nos contextos da Educação de Jovens e Adultos
Amparo, M. A. M.; Schlünzen Jr., K.; Costa, K. C. R.	2015	Estratégias para Inclusão Social e Digital na Educação de Jovens e Adultos
Estratégias		
Santana, Iolanda Pereira	2022	EJA: Um estudo de caso na alfabetização e letramento de jovens e adultos...
Alves, Antônio Jacinto de Sousa	2024	Metodologias ativas na Educação de Jovens e Adultos: um mapeamento da produção científica brasileira...

Silva, R. S.; Morano, D. A. C. M. S.; Cerqueira, G. S.	2022	Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (GV/GO): Uma Metodologia Ativa...
Moran, José	2015	Mudando a educação com metodologias ativas
Amparo, M. A. M.; Schlünzen Jr., K.; Costa, K. C. R.	2015	Estratégias para Inclusão Social e Digital na Educação de Jovens e Adultos
Melo, Elizete Felipe de et al.	2022	Metodologias ativas na educação de jovens e adultos: concepções e possibilidades formativas
Bacich, L.; Moran, J.	2018	Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora
Santos, M. I. M.; Cabral, C. D. S. R.; Brito, C. E. N.	2019	Metodologias ativas de aprendizagem na educação básica: relatos da experiência...
Berbel, N. A. N.	1998	A problematização e a aprendizagem baseada em problemas
Covizzi, U. D. S.; Andrade, P. L.	2012	Estratégia para o ensino do metabolismo dos carboidratos...
Camargo, F.; Daros, T.	2018	A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas...
Vieira, M. N. C. M.; Panúncio-Pinto, M. P.	2015	A Metodologia da Problematização como estratégia de integração...
Lima, Valéria V.	2017	Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem
Prado, M. L. et al.	2012	Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa...
Bender, W. N.	2014	Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI
Gouvêa, A. R. de; Dias, A. F. F.; Cabrelli, D. W. M.	2022	Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), in Guia prático...
Menezes, M. A. A.	2009	Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica
Bacich, L.; Neto, A. T.; Trevisani, F. M.	2015	Sala de aula invertida: uma proposta inovadora
Bergmann, J.; Sams, A.	2018	Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem
Amorim, A.; Dantas, T. R.; Aquino, M. S.	2017	Educação de jovens e adultos: políticas públicas...
Libâneo, J. W.	1992	Didática (ou Organização e gestão escolar)
Maués, M. J. S.; Junior, P. C. B.	2021	Alfabetização e letramento na escola do campo...

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os achados foram analisados à luz das categorias delineadas nos objetivos do estudo, permitindo a síntese das principais contribuições acadêmicas para o campo da alfabetização na EJA. Tratando especificamente das categorias definidas nos objetivos, apontam-se a seguir os principais desafios para o ensino na EJA identificados por pesquisadores brasileiros nos últimos 15 anos, conforme a análise dos estudos selecionados por meio desta revisão bibliográfica.

3.2 Os desafios

A Educação de Jovens e Adultos enfrenta diversos desafios na atualidade, sendo a evasão escolar um dos mais relevantes. Essa problemática é causada por múltiplos fatores, como a carência de suporte financeiro, a baixa autoestima dos estudantes, as obrigações familiares e a necessidade de trabalhar para garantir o sustento da família (Santos et al., 2020). Esse cenário é ainda mais acentuado entre os homens, que frequentemente deixam os estudos para ingressar precocemente no mercado de trabalho, o que contribui significativamente para os altos índices de defasagem idade-série observados nessa modalidade de ensino. Segundo Nascimento (2024), além disso, a EJA ainda sofre com a falta de valorização social, sendo frequentemente vista como uma alternativa de menor prestígio em comparação à educação tradicional. Essa percepção negativa pode afetar a motivação dos alunos e reduzir o apoio governamental à modalidade. Para enfrentar esse obstáculo, é essencial promover campanhas de conscientização que destaquem a importância da EJA na transformação de vidas, no fortalecimento da cidadania e na promoção da equidade social e educacional.

Conforme discutido por Arroyo (2006), a desvalorização histórica da EJA está diretamente relacionada a uma abordagem formativa generalista, que não considera as singularidades dos sujeitos nela inseridos. Isso compromete não apenas o engajamento dos alunos, mas também a eficácia das práticas pedagógicas adotadas. Gadotti (2011) complementa essa análise ao destacar a necessidade de uma formação docente voltada à diversidade de experiências e realidades desses educandos, o que reforça a importância de metodologias sensíveis e apropriadas às condições sociais vividas por esse público. Além disso, como aponta Amorim (2017), os cursos de licenciatura muitas vezes preparam os docentes para um perfil de aluno idealizado, desconsiderando as particularidades da EJA, o que evidencia a

necessidade de um olhar mais atento e crítico sobre a formação docente. Dessa forma, superar os desafios da evasão escolar e da desvalorização da modalidade passa, inevitavelmente, por um investimento contínuo na formação específica de professores, na elaboração de políticas públicas comprometidas e em práticas pedagógicas que valorizem as trajetórias e os saberes dos alunos da EJA.

Outro grande desafio enfrentado pela Educação de Jovens e Adultos diz respeito à preparação dos docentes que nela atuam. O ensino voltado para adultos exige práticas pedagógicas diferenciadas daquelas empregadas na educação tradicional, considerando as vivências, os saberes prévios e os contextos sociais e culturais dos alunos. Conforme destaca Arroyo (2017), muitos professores da EJA não contam com uma formação específica que os capacite para atender às necessidades desse público, o que pode impactar negativamente a qualidade do ensino e contribuir para a evasão escolar.

A formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é essencial para o sucesso dessa modalidade de ensino, considerando as especificidades e a diversidade do público atendido. A preparação docente deve ir além do domínio dos conteúdos, envolvendo metodologias participativas e inclusivas, como as Metodologias Ativas que favorecem o protagonismo do aluno e tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Além disso, é imprescindível o investimento contínuo na qualificação dos educadores e na elaboração de um currículo flexível, contextualizado e alinhado às experiências de vida e às necessidades dos estudantes da EJA (Alves, 2024).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) também enfrenta atualmente o desafio de se adaptar ao universo digital e às inovações tecnológicas, sobretudo após a pandemia da COVID-19, que acelerou o processo de digitalização no ensino. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a exclusão digital representa um dos principais obstáculos para a permanência e o sucesso escolar dos estudantes. Muitos alunos dessa modalidade, historicamente marginalizados pelo sistema educacional, enfrentam dificuldades de acesso a dispositivos tecnológicos e, sobretudo, não dominam as habilidades digitais básicas exigidas no contexto educacional contemporâneo. Esse cenário reflete não apenas uma lacuna tecnológica, mas também a perpetuação de desigualdades sociais e educacionais, especialmente entre populações negras, periféricas e de baixa renda grupos historicamente excluídos do direito pleno à educação (Arroyo, 2005; Freire, 1996).

Ao considerar que a EJA é destinada, em grande parte, a trabalhadores com trajetórias escolares interrompidas e marcadas por experiências de fracasso escolar, torna-se evidente que a ausência de políticas públicas consistentes de inclusão digital compromete ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é fundamental que as ações voltadas à EJA contemplem a ampliação do acesso às tecnologias, com a oferta de cursos de letramento digital, laboratórios de informática e a disponibilização de equipamentos e conectividade, como forma de garantir o mínimo de equidade. Mais do que uma questão técnica, trata-se de assegurar a efetivação do direito à educação em sua plenitude, reconhecendo a centralidade das tecnologias na vida social e profissional contemporânea (Nascimento, 2024).

Diante deste último desafio, outros trabalhos e proposições oferecem diretrizes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo com uso de tecnologias. Para Friedrich et al. (2010), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) abrange uma ampla variedade de práticas e processos, tanto formais quanto informais, voltados para a aquisição ou o aprimoramento de conhecimentos essenciais, habilidades técnicas, profissionais e socioculturais. Nessa perspectiva, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm contribuído significativamente para o acesso ao conhecimento em diferentes níveis e modalidades educacionais, inclusive na EJA (Almeida, 2021).

De acordo com Alves (2021) as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm potencial para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem ao estimularem os alunos a desenvolverem competências e habilidades essenciais. Esse estímulo contribui tanto para o crescimento intelectual quanto para a inserção social, permitindo que os estudantes atinjam seus objetivos escolares e se preparem para o mercado de trabalho, favorecendo a integração nas esferas social e profissional.

Considerando que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) necessitam de maior estímulo para seguir e permanecer na escola, diversos estudiosos indicam que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pode contribuir positivamente para a permanência desses alunos no ambiente escolar. Diante disso, é fundamental que as políticas públicas voltadas à EJA promovam ações e programas que auxiliem escolas, educadores e estudantes a enfrentarem os desafios que comumente surgem nos cursos dessa modalidade de ensino (Nascimento et al., 2015; Alencar et al., 2015; Joaquim et al., 2016).

No estudo de Joaquim et al. (2016), foi realizada uma revisão de literatura com foco na aplicação pedagógica das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na Educação de Jovens e Adultos, considerando publicações entre 2007 e 2014. Os autores identificaram três aspectos relevantes: a carência de pesquisas que abordem a formação docente voltada para o uso das TDIC na EJA; o potencial das tecnologias digitais em contribuir para o ensino e a aprendizagem nessa modalidade; e a importância de integrá-las às práticas escolares de forma crítica e reflexiva, indo além de uma abordagem meramente técnica.

Dessa forma, os autores acima citados destacam que a inclusão digital na EJA pode transformar significativamente a vida social dos adultos que retornam à escola, desde que essa inclusão seja entendida como uma prática cultural voltada à emancipação. Para que isso ocorra, é necessário que a EJA não seja vista apenas como uma medida compensatória, mas como parte de uma proposta educativa contínua ao longo da vida. Com esse entendimento, é possível reconhecer que os adultos têm plena capacidade de aprender, se integrar social e digitalmente, e alcançar o empoderamento pessoal e coletivo. Neste sentido, os autores assinalam que:

A inclusão digital na educação de jovens e adultos, se configurada como ação cultural para libertação, poderá ter um impacto profundo na vida social dos sujeitos adultos reinseridos no espaço escolar. Isto só será viável, no entanto, se a educação de jovens e adultos for compreendida a partir de uma perspectiva não compensatória, que tenha por base o sentido pleno de educação ao longo da vida. Se dotada desta significação, ela permitirá reconhecer os sujeitos adultos como dotados da capacidade de aprender, de se incluir, social digitalmente, e, portanto, de se empoderar (Joaquim et al., 2016).

É contundente o potencial transformador da inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando esta é concebida como uma ação cultural voltada à emancipação dos sujeitos. Ao propor uma abordagem que transcenda o caráter compensatório, enfatiza-se a importância de reconhecer o adulto como sujeito capaz, portador de saberes e experiências que devem ser valorizados no processo educativo. A inclusão digital, nesse contexto, não deve se limitar ao mero acesso a ferramentas tecnológicas, mas sim atuar como instrumento de promoção da autonomia, da participação social e da construção de uma cidadania crítica. Tal perspectiva vai ao encontro das proposições de Freire (1996), que defende uma educação libertadora, fundamentada no respeito aos saberes populares e na promoção da consciência crítica dos educandos. Do mesmo modo, Arroyo (2006) destaca que o sujeito da EJA

traz consigo uma rica bagagem de vivências, que deve ser reconhecida e utilizada como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, Amparo et al. (2015) investigaram os efeitos de uma intervenção pedagógica com foco na inclusão social e digital de alunos do primeiro segmento da EJA, utilizando a abordagem de pesquisa-intervenção. Inicialmente, aplicou-se um diagnóstico para mapear os conhecimentos e interesses dos alunos em relação à informática. Na segunda etapa, foram desenvolvidas atividades com recursos tecnológicos diversos, adaptadas às necessidades do público adulto e idoso, considerando limitações visuais, cognitivas e níveis de letramento. As tarefas foram contextualizadas e práticas, como a elaboração de listas de supermercado, utilizando softwares específicos para facilitar a aprendizagem. A reaplicação do diagnóstico evidenciou avanços no processo de inclusão digital e social, demonstrando que estratégias acessíveis e contextualizadas são fundamentais para o êxito pedagógico nessa modalidade de ensino.

Além disso, é preciso destacar que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se tornaram indispensáveis na sociedade contemporânea, desempenhando um papel relevante na ampliação do acesso ao conhecimento e na formação cidadã. Conforme Almeida (2021), o uso pedagógico das TIC na EJA contribui para o desenvolvimento de competências em leitura, escrita, interpretação e no fortalecimento da autonomia dos alunos. No entanto, desafios persistem, como a escassez de infraestrutura, o acesso limitado às tecnologias e a ausência de formação adequada dos docentes para integrar tais recursos às práticas pedagógicas. Tais questões reforçam o apontamento de Oliveira (2019), ao afirmar que a efetivação da inclusão digital na EJA requer políticas públicas comprometidas, investimentos em capacitação e metodologias que considerem a heterogeneidade e a realidade vivida por esse público.

Sobre as metodologias traremos agora os achados.

3.3 Estratégias metodológicas

A pesquisa de Santana (2022), realizada em escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade de Salvador (BA), envolveu oito professores atuantes em turmas de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A autora, por meio de uma abordagem qualitativa com uso de entrevistas semiestruturadas e observações de

sala de aula, buscou compreender como os docentes escolhiam suas metodologias de ensino e quais fatores influenciavam essas decisões. Os resultados apontaram que a definição das metodologias ficava a critério individual de cada professor, sendo guiada por suas compreensões e preferências pessoais acerca do que consideravam mais adequado à sua turma. Verificou-se ainda que os principais recursos utilizados nas práticas pedagógicas eram apenas o caderno, o lápis e a borracha, o que, segundo a autora, revela uma limitação expressiva em termos de estratégias e materiais didáticos.

Do ponto de vista deste trabalho, tais dados refletem um cenário preocupante, marcado pela ausência de um planejamento pedagógico coletivo e de um acompanhamento sistemático por parte da coordenação escolar. A falta de reuniões entre os docentes para alinhamento dos conteúdos e metodologias evidencia um processo de ensino-aprendizagem fragmentado e desarticulado, que compromete o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, foi constatado que, em alguns casos, a permanência dos professores na função se dava mais pela estabilidade do vínculo empregatício do que por um compromisso efetivo com a proposta educativa da EJA, o que reforça a necessidade de uma formação docente mais consistente e voltada para as especificidades dessa modalidade.

Nessa perspectiva, Alves (2024) enfatiza que a Educação de Jovens e Adultos constitui um campo particular dentro do sistema educacional, exigindo práticas pedagógicas que superem os modelos tradicionais e dialoguem com a diversidade de trajetórias, saberes e expectativas dos educandos. Como este trabalho também defende, o público da EJA demanda metodologias ativas, centradas no protagonismo do aluno e capazes de promover um ambiente participativo, colaborativo e significativo. Em consonância, Dewey (1938) afirma que “a educação é um processo social e contínuo, não apenas uma preparação para a vida, mas a própria vida”, ressaltando a importância de práticas que conectem o conteúdo escolar à realidade vivida pelos estudantes.

Diversos autores têm se dedicado a conceituar as metodologias ativas, evidenciando seus princípios, benefícios e aplicabilidades em diferentes contextos educacionais. Para Silva, Morano e Cerqueira (2022, p. 119-120), essas metodologias consistem em “processos de ensino centrado em atividades que estimulem os alunos a se engajarem em sua aprendizagem de forma mais autônoma, envolvendo mais do que a memorização de fatos e conceitos a curto prazo, levando à compreensão de

longo prazo por meio de análise, avaliação e criação". Tal definição reforça a importância de práticas pedagógicas que vão além da repetição mecânica de conteúdos, valorizando o desenvolvimento da autonomia intelectual e da capacidade crítica dos estudantes.

Corroborando essa visão, Moran (2015) ressalta que as metodologias ativas implicam uma mudança profunda no papel do docente, que deixa de ser mero transmissor de informações e passa a atuar como orientador e mediador do processo de construção do conhecimento. Isso requer também uma transformação no ambiente de aprendizagem, que deve ser mais flexível, colaborativo e responsivo às necessidades dos educandos.

Sob essa mesma perspectiva, este trabalho considera que o ensino significativo ocorre quando as experiências de aprendizagem se conectam diretamente com a realidade dos alunos. Como destaca Melo (2022), cada sujeito aprende de forma distinta, a partir de vivências que fazem sentido em sua trajetória, o que demanda estratégias que reconheçam essa diversidade. As metodologias ativas, portanto, apresentam-se como um caminho promissor para promover não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o engajamento, a autonomia e a valorização dos saberes prévios dos estudantes.

No atual cenário educacional, em que se busca tornar o ensino mais atrativo, dinâmico e relevante, entende-se que essas metodologias constituem alternativas eficazes aos métodos tradicionais. Conforme apontam Bacich e Moran (2018), elas se concretizam por meio de projetos, jogos, estudos de caso, resolução de problemas e atividades colaborativas, com o objetivo de desenvolver competências essenciais para a formação do sujeito contemporâneo, como pensamento crítico, criatividade e capacidade de trabalho em equipe.

Além disso, este trabalho reconhece a importância da divulgação de experiências bem-sucedidas no uso dessas estratégias, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como afirmam Santos, Cabral e Brito (2019), compartilhar práticas pedagógicas inovadoras fortalece a formação dos educadores e amplia as possibilidades de transformação das salas de aula. O intercâmbio de experiências, promovido por meio de seminários, publicações e redes de colaboração, tem potencial para encorajar os docentes da EJA a adotar novas abordagens, contribuindo para ambientes de aprendizagem mais significativos e inclusivos.

Dentro do conjunto de estratégias que compõem as metodologias ativas, destaca-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), também conhecida como *Problem Based Learning* (PBL), por seu potencial em promover o protagonismo discente e a aprendizagem significativa. Essa metodologia foi inicialmente adotada na área da educação médica, na Universidade McMaster, no Canadá, em 1969, com o objetivo de aprimorar a formação dos profissionais da saúde por meio da resolução colaborativa de problemas reais ou simulados (Berbel, 1998). Estruturada na apresentação de uma situação-problema, a ABP mobiliza os estudantes a investigar, refletir e propor soluções, estimulando o raciocínio crítico, o trabalho em grupo e a autonomia na construção do conhecimento (Covizzi; Andrade, 2012).

Embora tenha surgido no campo da saúde, a ABP tem se expandido para diferentes áreas do conhecimento, inclusive na Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde assume um papel especialmente relevante. Neste trabalho, defende-se que sua aplicabilidade na EJA se justifica justamente por sua capacidade de dialogar com a realidade concreta dos educandos, respeitando suas vivências, interesses e necessidades. Ao partir de situações do cotidiano, a metodologia contribui para um processo educativo mais contextualizado e significativo, alinhado a uma perspectiva crítica da aprendizagem. Nesse sentido, Camargo e Daros (2018, p. 83) afirmam que “o problema coloca o aluno no centro do processo, como protagonista”, desde que os cenários propostos sejam planejados com base nos repertórios dos estudantes e favoreçam a articulação entre teoria e prática.

Além do domínio dos conteúdos escolares, entende-se que a ABP também colabora para a formação de sujeitos autônomos, socialmente engajados e conscientes de seu papel na transformação da realidade. Essa visão encontra respaldo nas contribuições de Saviani (1983) e Arroyo (2006), para quem o aluno da EJA deve ser compreendido como sujeito histórico e portador de saberes que precisam ser valorizados no processo pedagógico.

Portanto, este trabalho reconhece que a Aprendizagem Baseada em Problemas representa uma importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento integral dos estudantes da EJA. Ao propor situações reais e significativas, essa metodologia não apenas favorece a assimilação de conteúdos conceituais, mas também estimula o pensamento crítico, a cooperação e a autonomia competências essenciais para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade democrática.

Segundo Berbel (1998), a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) surge como uma proposta educativa centrada na resolução de problemas significativos, que aproxima o processo de aprendizagem da realidade vivida pelos alunos. Ao integrar teoria e prática, essa metodologia contribui para a formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de refletir sobre suas experiências e transformá-las em conhecimento. Complementando essa perspectiva, Covizzi e Andrade (2012) destacam que o trabalho em grupo, a investigação ativa e a construção coletiva de soluções fortalecem o protagonismo discente e proporcionam uma aprendizagem mais significativa.

Do ponto de vista deste trabalho, a ABP se mostra especialmente pertinente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por sua capacidade de articular o conteúdo escolar com o cotidiano dos educandos. Camargo e Daros (2018) apontam que o uso de situações-problema baseadas na vivência dos estudantes favorece o engajamento e torna o processo de ensino mais atrativo e relevante. Esse aspecto é essencial, sobretudo para um público cuja trajetória educacional foi, muitas vezes, marcada por interrupções, fracassos escolares e desvalorização institucional. Acredita-se, portanto, que ao promover o protagonismo discente e reconhecer os saberes prévios dos educandos, a ABP se alinha aos princípios de uma educação inclusiva, crítica e emancipadora.

Outra abordagem que merece destaque é a Metodologia da Problematização, que se diferencia por valorizar o contexto sociocultural do educando como ponto de partida para o processo formativo. Essa proposta foi sistematizada por João Bordenave e Miguel Pereira, em 1982, com base no Método do Arco de Charles Maguerez, e é fortemente influenciada pelo pensamento freireano, que concebe a educação como prática da liberdade e o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem (Vieira; Panúncio-Pinto, 2015; Lima, 2017).

Neste trabalho, entende-se que essa metodologia assume relevância particular na EJA, ao propor a construção coletiva do conhecimento a partir da problematização de situações reais e significativas. Como defende Freire (1996), é por meio da leitura crítica da realidade que o educando desenvolve consciência social e se engaja com sua transformação. Dessa forma, ao utilizar o cotidiano como gerador de reflexão, a Metodologia da Problematização contribui para uma aprendizagem mais contextualizada e libertadora, promovendo a autonomia intelectual e o senso de pertencimento dos estudantes.

Além disso, o método possibilita uma articulação concreta entre teoria e prática, uma vez que incentiva a análise crítica dos fenômenos observados, a formulação de hipóteses e a busca por soluções compartilhadas. Arroyo (2006) reforça essa perspectiva ao afirmar que as trajetórias de vida dos educandos da EJA são, por si só, recursos formativos potentes, capazes de enriquecer o processo pedagógico quando reconhecidas e valorizadas. Assim, compreende-se que a Metodologia da Problemática contribui para a construção de uma educação dialógica e transformadora, alinhada aos princípios da cidadania, da equidade social e do reconhecimento da diversidade.

No desenvolvimento do Arco de Maguerez, observa-se uma sequência metodológica estruturada em cinco etapas: (1) observação da realidade, em que os alunos identificam aspectos do cotidiano que merecem reflexão; (2) definição dos pontos-chave, onde são selecionados os elementos mais relevantes da situação observada; (3) teorização, com a busca por explicações teóricas para os fenômenos; (4) formulação de hipóteses de solução, momento em que se articulam teoria e prática; e (5) aplicação à realidade, fase em que os conhecimentos construídos são colocados em ação (Prado et al., 2012). Acredita-se que esse processo favorece uma aprendizagem ativa, crítica e comprometida com a transformação social especialmente necessária no contexto da EJA.

Dentre as estratégias que integram o escopo das metodologias ativas, destaca-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABPj), também conhecida como *Project Based Learning* (PBL), por promover uma abordagem didática centrada na elaboração de projetos reais e significativos. Segundo Bender (2014), essa metodologia tem como finalidade envolver os alunos na resolução colaborativa de problemas, por meio da realização de tarefas que culminam na criação de produtos concretos como apresentações multimídia, protótipos, vídeos, podcasts ou portfólios os quais representam a materialização dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo. Além disso, observa-se que o uso de tecnologias digitais, quando bem incorporado, potencializa a execução dos projetos e amplia as possibilidades de aprendizagem.

Na perspectiva de Gouvêa, Dias e Cabrelli (2022, p. 26), a ABPj se configura como uma metodologia investigativa que incentiva os estudantes a desenvolverem soluções para problemas específicos, por meio de atividades práticas e cooperativas. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), esta abordagem revela-se especialmente eficaz, pois oportuniza a valorização das experiências prévias dos

educandos e fomenta o desenvolvimento de habilidades como criatividade, cooperação, autonomia e aplicação do conhecimento em situações reais. Neste trabalho, considera-se que metodologias como a ABPj promovem uma aprendizagem mais significativa, justamente por estabelecerem uma ponte entre o saber escolar e a realidade concreta dos sujeitos da EJA.

Outra metodologia ativa relevante é o Estudo de Caso, também conhecido como método de caso, que favorece a aproximação entre teoria e prática, sobretudo na formação profissional. Conforme Menezes (2009), essa técnica, originalmente desenvolvida por Christopher Langdell na Faculdade de Direito de Harvard, visa aprimorar a capacidade analítica dos alunos por meio da exposição a situações reais ou simuladas, contextualizadas em diferentes campos do saber. Quando aplicada à EJA, entende-se que essa metodologia fortalece o protagonismo dos estudantes ao permitir que analisem e reflitam sobre experiências concretas relacionadas ao seu cotidiano, respeitando seus saberes prévios e potencializando o processo de aprendizagem crítica.

Além disso, a gamificação surge como uma alternativa metodológica que associa elementos de jogos como desafios, pontuação, rankings e recompensas ao processo educativo, tornando-o mais lúdico e engajador. Na Educação de Jovens e Adultos, a gamificação tem demonstrado potencial para aumentar a motivação, facilitar a assimilação de conteúdos e estimular a participação ativa dos alunos, especialmente em contextos marcados por desinteresse ou experiências escolares frustradas. Contudo, como ressalta Kapp (2014), sua implementação exige um planejamento pedagógico cuidadoso, com objetivos claros e metas bem definidas, para que a ludicidade não se sobreponha à intencionalidade educativa.

Outro modelo inovador é a Sala de Aula Invertida, ou *Flipped Classroom*, que propõe uma reorganização dos tempos e espaços de aprendizagem. Nessa abordagem, os conteúdos teóricos são disponibilizados previamente, geralmente por meio de recursos digitais, permitindo que os momentos presenciais sejam dedicados à resolução de problemas, discussões e atividades práticas (Bacich; Neto; Trevisani, 2015). Bergmann e Sams (2018) reforçam que, ao permitir que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo, a metodologia contribui para o fortalecimento da autonomia e do protagonismo. Este trabalho entende que, na EJA, essa prática mostra-se promissora, pois respeita o ritmo individual dos educandos e amplia as possibilidades de interação e construção coletiva do conhecimento.

Ao analisar as estratégias metodológicas apontadas nas produções científicas, constata-se uma forte consonância com os pressupostos defendidos por autores como Freire (1987, 1996, 2002) e Gadotti (1996, 2011), que afirmam que a educação na EJA deve estar enraizada na realidade vivida dos educandos e pautada em práticas pedagógicas dialógicas e emancipatórias. Tais princípios se concretizam, por exemplo, nas metodologias da problematização, da aprendizagem baseada em problemas e por projetos, pois todas valorizam a experiência do aluno como ponto de partida do processo educativo. Neste sentido, este trabalho reconhece que metodologias ativas bem estruturadas podem representar não apenas estratégias eficazes de ensino-aprendizagem, mas também instrumentos de inclusão, valorização da diversidade e transformação social no contexto da EJA.

Autores como Arroyo (2006) e Amorim (2017) destacam a necessidade de uma formação docente específica e sensível às particularidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo esses autores, é fundamental que o educador compreenda a importância de reconhecer e valorizar os saberes prévios e as experiências acumuladas pelos educandos, pois esse reconhecimento é elemento central nas metodologias ativas analisadas como a Aprendizagem por Projetos e o Estudo de Caso. Essa valorização dos sujeitos da EJA como protagonistas do processo educativo contribui para a superação da lógica transmissiva da chamada “educação bancária”, tão criticada por Paulo Freire. Na mesma direção, Libâneo (1992) e Maués (2021) defendem a centralidade do educando na prática pedagógica, perspectiva que encontra respaldo nas metodologias ativas por favorecerem o engajamento, a autonomia e a construção coletiva do conhecimento.

Diante disso, este trabalho entende que os dados analisados ao longo da revisão refletem de forma coerente os princípios discutidos na fundamentação teórica. As metodologias ativas surgem, portanto, como respostas concretas às necessidades históricas da EJA, desde que sejam implementadas de forma articulada com formação docente continuada, com a disponibilização de recursos pedagógicos adequados e com políticas públicas efetivamente comprometidas com uma educação inclusiva e emancipadora.

A adoção dessas estratégias metodológicas representa, assim, um avanço significativo na busca por práticas pedagógicas mais democráticas, participativas e eficazes. Ao priorizarem o protagonismo do aluno, metodologias como a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Problematização, a Aprendizagem por

Projetos, o Estudo de Caso, a Gamificação e a Sala de Aula Invertida não apenas desenvolvem competências essenciais para o século XXI como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas como também reconhecem e valorizam as trajetórias de vida e os saberes culturais dos educandos da EJA. Dessa forma, favorecem uma aprendizagem mais significativa e conectada com a realidade social.

Entretanto, reconhece-se que a implementação dessas metodologias ainda enfrenta desafios significativos. Dentre os principais obstáculos, destacam-se a carência de formação continuada para os professores, a escassez de recursos tecnológicos, a heterogeneidade das turmas e as dificuldades socioeconômicas enfrentadas por muitos estudantes da EJA. Superar essas barreiras exige um esforço coletivo que envolva o poder público, as instituições de ensino e a comunidade escolar, com investimentos em infraestrutura, políticas de inclusão e práticas pedagógicas baseadas na escuta ativa e no respeito à diversidade.

As metodologias ativas quando aplicadas com intencionalidade pedagógica e sensibilidade às condições reais da EJA, se tornam aliadas potentes no fortalecimento dessa modalidade de ensino. Elas contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da cidadania crítica e da transformação social princípios que devem nortear toda prática educativa voltada à garantia do direito à educação de qualidade para jovens e adultos historicamente excluídos do sistema formal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender os principais desafios e metodologias pedagógicas para a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio de uma revisão de literatura fundamentada em produções científicas relevantes. Houve maior concentração no uso da revisão bibliográfica como método de investigação, o que possibilitou reunir, comparar e refletir sobre diferentes perspectivas teóricas e práticas relacionadas ao tema. A análise dos estudos selecionados permitiu constatar que a EJA ainda enfrenta inúmeras dificuldades que comprometem a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à alfabetização de sujeitos que, em sua maioria, vivenciaram a exclusão educacional em diferentes momentos de suas trajetórias.

Foi possível verificar que, para além da heterogeneidade do público atendido, persistem entraves como a carência de formação docente específica, infraestrutura inadequada, escassez de materiais didáticos contextualizados e políticas públicas que, muitas vezes, desconsideram as singularidades dessa modalidade. A alfabetização de jovens e adultos apresenta desafios estruturais e pedagógicos recorrentes, tais como a evasão escolar provocada, em grande parte, pelas exigências da vida adulta, como trabalho, responsabilidades familiares e deslocamento, a inserção insuficiente no universo digital, que compromete a apropriação de tecnologias essenciais ao mundo contemporâneo, e a falta de valorização social da EJA, frequentemente percebida como uma medida compensatória. Soma-se a isso a limitada preparação dos professores, que, em sua formação inicial, não recebem subsídios teórico-práticos para atuar com um público historicamente marcado por interrupções escolares e experiências de fracasso educacional.

Diante desses desafios, é necessária uma reflexão profunda sobre o papel social da EJA e a responsabilidade compartilhada entre Estado, instituições formadoras, escolas e sociedade civil. A permanência e o sucesso dos alunos dependem de ações concretas, fundamentadas em políticas públicas efetivas, investimentos estruturais, valorização docente e um currículo que respeite as vivências e os saberes trazidos pelos estudantes. Repensar a EJA significa reconhecer seu potencial transformador e reafirmar o compromisso com uma educação inclusiva, emancipadora e alinhada aos princípios democráticos.

Nesse sentido, a superação dos desafios no campo pedagógico demanda metodologias ativas e inovadoras, mas também um olhar sensível e humanizado por parte dos educadores, capaz de reconhecer e valorizar as experiências de vida e os saberes prévios dos educandos. As estratégias pedagógicas identificadas nos estudos analisados destacam a importância de práticas que dialoguem com a realidade dos alunos, respeitando seus ritmos de aprendizagem e promovendo autonomia, pensamento crítico e cidadania. A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) foi apontada como ferramenta potencial de inclusão social e educacional, desde que acompanhada por capacitação docente e por condições adequadas de uso.

Diante das reflexões suscitadas ao longo deste estudo, evidenciou-se a necessidade de aprofundar investigações futuras sobre o letramento na modalidade da EJA, temática que ainda carece de maior atenção na produção científica. Recomenda-se que novos estudos explorem, de forma sistematizada, práticas de letramento que dialoguem com a realidade plural e dinâmica dos alunos da EJA, especialmente no contexto contemporâneo, marcado por transformações sociais, urbanas e tecnológicas. Também se aponta a importância de ampliar pesquisas voltadas à compreensão das necessidades atuais desse público, com ênfase nas dificuldades enfrentadas em sala de aula, na adequação das práticas pedagógicas e na integração de novas tecnologias.

Outro aspecto relevante diz respeito à lacuna existente na formação inicial dos docentes, sobretudo nos cursos de Pedagogia, os quais, muitas vezes, não contemplam de maneira efetiva as especificidades da EJA. Nesse cenário, propõe-se que investigações futuras também se voltem à formação docente, com o objetivo de subsidiar políticas públicas que promovam currículos mais sensíveis e coerentes com a diversidade dos sujeitos atendidos por essa modalidade.

Conclui que a superação dos desafios enfrentados pela EJA requer o engajamento conjunto de gestores, professores, instituições formadoras e sociedade civil. Faz-se imprescindível investir na formação continuada dos docentes, em políticas públicas consistentes e em práticas pedagógicas que promovam a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

Por fim, o que se espera deste estudo é que tenha contribuído para ampliar o panorama das pesquisas sobre a temática, fomentando reflexões e incentivando novos estudos que auxiliem na construção de uma educação mais justa, inclusiva e

transformadora, capaz de assegurar, a jovens e adultos, o pleno exercício da cidadania por meio da escola.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, G. A.; MARTINS, D. J. S. **Inclusão Digital e Alfabetização de Jovens e Adultos: um relato de experiência utilizando softwares livres**. Revista Tecnologias na Educação, v.7, n.12, p.1-10, 2015.
- ALVES, Antônio Jacinto de Sousa. **Metodologias ativas na Educação de Jovens e Adultos: um mapeamento da produção científica brasileira no Portal de Periódicos da CAPES (2014 2024)** / Antonio Jacinto de Sousa Alves. - 2024. 58 f. : il.
- ALMEIDA, L. M.; SILVA, C. D. D.; TORRES, C. I. O. **Tecnologia educacional e inclusão social na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Civicae, v.3, n.1, p.1-12, 2021. DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2674-6646.2021.001.0001>.
- AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento. **Educação de jovens e adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural**. 2017.
- AMPARO, M. A. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; COSTA, K. C. R. **Estratégias para Inclusão Social e Digital na Educação de Jovens e Adultos**. Revista InFor, v.1, n.1, p.161-177, 2015.
- ANTUNES, A. M. et al. **A utilização de metodologias lúdicas no ensino de Biologia: Estudo do valor educativo de jogos em escola urbana e rural**. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 3., 2009, Anápolis. Anais...Ponta Grossa: POSITIVO, 2010. v. 2, p. 1-8.
- ARBACHE, A. P. **A Formação de educadores de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica**. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2001.
- ARROYO, M. Formar Herson Conceição | Sônia Vieira de Souza Bispo | Antonio Amorim **117** educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica: SECAD-MEC: UNESCO, 2006.
- ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo T.; TREVISANI, Fernando M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 29 maio. 2025.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1. ed. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em linguagem e letramento na diversidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso editora, 2014.

BERBEL, Neusi A. N. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. v. 2, p. 139-154, 1998.
<<https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100008> >.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados Centro de Documentação e Informação Coordenação de Biblioteca <http://bd.camara.gov.br>.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de março de 2025.

BRASIL. Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus**. Apresentação de Esther Pillar Grossi. Rio de Janeiro: Casa Ed. Pargos, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, aprovado em 10 de maio de 2000: Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº 11/2000. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecear_11_2000.pdf. Acesso em: 20 de março de 2025.

_____. Resolução no 3/2010. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA**. Disp.: confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf. Acesso em: 20 de março de 2025.

_____. Resolução no 4/2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: .

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 20 de março de 2025.

CABRAL, P.; VIGANO, S. M. M. Políticas públicas em educação para formação de professores na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 201-220, jul. 2017. Doi: 10.22478/ufpb.2525-5584.2017v2n1.31751.

CAMARGO, P; S. A. S.; ROSA, E. C. **A ludicidade como estratégia pedagógica na educação de jovens e adultos –EJA**. Mimesis, v. 34, n. 2, p. 219-232, 2013.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

COVIZZI, Uderlei D. S.; ANDRADE, Patricia L. **Estratégia para o ensino do metabolismo dos carboidratos para o curso de farmácia, utilizando metodologia ativa de ensino**. *Revista Brasileira de ensino de Bioquímica e Biologia Molecular*. n. 1, p. 10-22, 2012. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/287531164_Estrategia_para_o_ensino_do_metabolismo_dos_carboidratos_para_o_curso_de_farmacia_utilizando_metodologia_ativa_de_ensino/fulltext/567776b708ae0ad265c5bbc6/Estrategia-para-o-ensino-do-metabolismo-dos-carboidratos-para-o-curso-de-farmacia-utilizando-metodologia-ativa-de-ensino.pdf>. Acesso em 28 maio. 2025.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. New York: Kappa Delta Pi, 1938.

DOURADO, Robson de Cássio Santos. **Gestão da Aprendizagem em Sala de Aula Pelos Professores da Educação de Jovens e Adultos no Município de Tanhaçu-Bahia: Processos de Intervenção para a Melhoria da Qualidade do Ensino**. 2018.

ESPÍNDOLA, S.F. and de Resende Matos, D.R., 2024. Educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas nos processos de alfabetização e letramento na concepção freiriana. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem**, 1(1), pp.1-18.

FERREIRA et al. **Aplicação de jogos lúdicos para o ensino de química: auxílio nas aulas sobre tabela periódica**. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA/UEPB, 1., 2012, Paraíba. Anais... Paraíba: REALIZE, 2012.

FRANCO, Camila Marques et al. **A Aprendizagem na EJA: uma reflexão a partir das metodologias de ensino**. 2021.

FERREIRA, N. S. C. **Pesquisa qualitativa: possibilidades e desafios**. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.). *Fundamentos da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. (Trabalho original publicado em 1979).

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Ensaio, Rio de Janeiro, v.18, n.67, p.389-410, 2010.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Brasil. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. (Org.). **História da educação no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 201-221.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
GOUVÊA, A. R. de; DIAS, A. F. F.; CABRELLI, D. W. M. Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). In: LUCHESI, B. M.; LARA, E. M. O.; SANTOS, M. A. dos. (org.). **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022. p. 26-32.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio-ago. 2000. Doi: 10.1590/S0102-88392000000100005.

IMPERATRIZ (MA). **Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer. Regimento escolar dos estabelecimentos do sistema municipal de ensino de Imperatriz – MA**. Imperatriz, 2011. 79 p. Disponível em: http://novo.imperatriz.ma.gov.br/media/site/notify/semmed/regimento/REGIMENTO_ESCOLAR.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025.

JOAQUIM, B. S.; PESCE, L. **As tecnologias digitais da informação e da comunicação nos contextos da Educação de Jovens e Adultos**. Olh@ares, v.4, n.1, p.86-106, 2016.

KAPP, K. M. **Gamify your business: strategies and best practices for driving employee engagement and performance**. San Francisco: Pfeiffer, 2014.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

LIMA, Valéria V. **Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem**. *Interface* – Comunicação, Saúde, Educação [online]. v. 21, n. 61, p. 421-434, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>>. Acesso: 11 de maio 2025.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia. **Revista Alfabetização Solidária (Alfasol)**, v. 5, p. 75-80, 2005.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista de Educação Popular, Uberlândia**, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020.

MAUÉS, Marcos José Silva; JUNIOR, Pedro Chaves Baia. Alfabetização e letramento na escola do campo: um estudo em turmas de EJA na Escola Santo Antônio, Rio Bacuri, Abaetetuba, Pará. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. e567101019220-e567101019220, 2021.

MENEZES, Maria A. A. **Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica**. *Educação e Pesquisa*. v. 35, n. 1., p. 129-143, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000100009>>. Acesso em: 11 de maio 2025.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade - Desafios educacionais do terceiro milênio**. 1993, p. 28.

MELO, Elizete Felipe de et al. **METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES FORMATIVAS**. 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: BACICH, L. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

NASCIMENTO, Júlio Mateus; FERNANDES, Andréia Castiglia. **Os Desafios e Perspectivas da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise dos dados do Censo Escolar (2019-2023)**. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, v. 7, n. 13, p. 280-294, 2024.

NASCIMENTO, J. M. M.; COSTA, R. D. A.; ALMEIDA, C. M. M. **Inclusão digital e Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma breve revisão bibliográfica**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12. Anais. Curitiba, 2015. p.40633- 40645.

NEGREIROS, Anailton da Silva et al. **Educação de Jovens e Adultos no município de Porto Walter: suas concepções históricas e pedagógicas uma análise sobre as especificidades dos alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Borges de Aquino**. 2018. 37 f. TCC UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, Porto Walter, 2018.

NÓVOA, A. As histórias de formação no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, C.L.C. (2016). **Material didático na educação de jovens e adultos: avaliação dos mediadores da leitura no município de Conde - PB**. p. 19.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRADO, Marta L.; VELHO, Manuela B.; ESPÍNDOLA, Daniela S.; SOBRINHO, Sandra H.; BACKES, Vânia M. S. **Arco de Charles Maguerez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde**. *Escola Anna Nery*. v. 16, n. 1, p. 172-177, 2012. <<https://doi.org/10.1590/S1414-81452012000100023>>.

ROSA, S. S. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

SANTOS, Nara Barreto; SOUZA, Taise Caroline Longuinho; DE LIMA BARCELOS, Valdo Hermes. A ESCOLA DEMOCRÁTICA: emancipação pela cidadania na perspectiva freireana. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, p. 25. 2017.

SANTOS, L. F.; SILVA, R. P.; ALMEIDA, M. G. **Racismo estrutural e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um olhar crítico sobre as desigualdades educacionais**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 789-807, 2020.

SANTOS, M. I. M.; CABRAL, C. D. S. dos R.; BRITO, C. E. N. **Metodologias Ativas de aprendizagem na educação básica: relatos da experiência de uma escola particular em Sergipe**. In: MARTINS, G. (Organizador). *Metodologias Ativas: A caixa preta da Educação...* Quirinópolis - GO: Editora IGM, 2019. p. 85-103.

SANTANA, Iolanda Pereira. EJA: UM ESTUDO DE CASO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL MENDONÇA ALVES E NO CENTRO DE REFERÊNCIA EM ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA**, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SARTORI, A. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. In: LAFIN, M. H. L. F. **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

SILVA, Pedro Lopes da; ARAÚJO, Aline Vasconcelos de. **As metodologias utilizadas por profissionais da EJA: Uma reflexão a partir do Estágio Supervisionado III**. X Simpósio UFAC, 2016.

SILVA, R. S. e; MORANO, D. A. C. M. S.; CERQUEIRA, G. S. Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (GV/GO): Uma Metodologia Ativa como ferramenta no ensino superior. In: MARTINS, G.; AZEVEDO, G. (Org.). **Metodologias Ativas: um caminho de novas possibilidades**. 1ª. ed. Goiânia: Editora IGM, 2022.

SOUZA, M. A. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein (São Paulo), v. 8, p. 102-106, 2010.

SOARES, Leônicio. **Educação de Jovens e Adultos: direitos, concepções e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, F. C. P., 2024. **Saberes e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos**: um estudo na rede estadual de Campo Maior-PI. Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí UFPI.

SILVA, M.S.N., Santos, S.M.A.V., dos Santos Schaefer, A.D., Massalai, E.S.C., Cuman, P.S., Viana, S.C. and Nunes, V.C.G., 2025. Inovações e desafios na educação de jovens e adultos: estratégias para a inclusão. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, 11(1), pp.1178-1195.

TRENTIN, V. B. **Políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial no Brasil: breve contextualização**. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 15, e80029, agosto de 2021.

VIEIRA; Marta N. C. M.; PANÚNCIO-PINTO, Maria P. **A Metodologia da Problematização (MP) como estratégia de integração ensino-serviço em cursos de graduação na área da saúde**. *Medicina (Ribeirão Preto)*, v. 48, n. 3, p. 241-248, 2015. <<https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v48i3p241->>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.