

Entre o Direito e o Desejo de Aprender: a Educação de Jovens e Adultos como via de Democratização do Conhecimento

Adriane de Carvalho Paludo

Graduação em Pedagogia

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

adrianecpaludo@hotmail.com

Resumo: No cenário brasileiro recente, marcado por desigualdades educacionais persistentes e por trajetórias escolares interrompidas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura campo estratégico no qual direito à educação e desejo de aprender se encontram e se tensionam; objetiva-se, portanto, analisar como a EJA pode operar como via de democratização do conhecimento, articulando garantia legal, reconhecimento de identidades e oportunidades formativas significativas; justifica-se o estudo pela necessidade de qualificar o debate público sobre políticas reparadoras, permanência e certificação, sobretudo quando experiências de trabalho, maternidade, migração e vulnerabilidades atravessam a escolarização; metodologicamente, adota-se revisão bibliográfica narrativa e analítica, com seleção de produções nacionais e internacionais (2010–2025) em bases indexadas, leitura criteriosa por eixos temáticos (direito à educação, mediação pedagógica, avaliação e certificação, organização curricular flexível, tecnologias e inclusão) e análise hermenêutica-crítica que coteja marcos legais, evidências empíricas e aportes teórico-metodológicos; os resultados apontam que arranjos didáticos flexíveis, reconhecimento de saberes prévios, mediações dialógicas, avaliação formativa e itinerários de certificação alinhados ao mundo do trabalho ampliam engajamento, reduzem evasão e fortalecem a autoestima intelectual, ao passo que fragilidades de financiamento, formação docente insuficiente e gestão pouco participativa limitam ganhos; conclui-se que a EJA, quando ancorada em financiamento estável, formação continuada situada, currículos integradores e tecnologias acessíveis, avança na democratização do conhecimento por combinar acolhimento, rigor acadêmico e justiça social, convertendo o direito formal em experiências de aprendizagem com sentido e projetando horizontes de continuidade formativa, inserção produtiva e cidadania ativa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Democratização do Conhecimento; Direito à Educação.



Recebido em: fev. 2025; Aceito em: junho 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.717

Visadas Investigativas Multitemáticas: Educação, Formação e Ciência

Agosto, 2025, v. 3, n. 29

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



**Between the right and the desire to learn:
Youth and Adult Education as a way to democratize knowledge**

Abstract: In the recent Brazilian scenario, marked by persistent educational inequalities and interrupted school trajectories, Youth and Adult Education (EJA) configures a strategic field in which the right to education and the desire to learn meet and tension; therefore, the objective is to analyze how EJA can operate as a way to democratize knowledge, articulating legal guarantee, recognition of identities and significant training opportunities; The study is justified by the need to qualify the public debate on reparative policies, permanence and certification, especially when experiences of work, maternity, migration and vulnerabilities cross schooling; Methodologically, a narrative and analytical bibliographic review is adopted, with a selection of national and international productions (2010–2025) in indexed databases, careful reading by thematic axes (right to education, pedagogical mediation, evaluation and certification, flexible curricular organization, technologies and inclusion) and hermeneutic-critical analysis that compares legal frameworks, empirical evidence and theoretical-methodological contributions; The results indicate that flexible didactic arrangements, recognition of prior knowledge, dialogic mediations, formative assessment and certification itineraries aligned with the world of work increase engagement, reduce dropout and strengthen intellectual self-esteem, while funding weaknesses, insufficient teacher training and little participatory management limit gains; It is concluded that EJA, when anchored in stable funding, situated continuing education, integrative curricula and accessible technologies, advances in the democratization of knowledge by combining welcoming, academic rigor and social justice, converting formal law into meaningful learning experiences and projecting horizons of formative continuity, productive insertion and active citizenship.

Keywords: Youth and Adult Education; Democratization of Knowledge; Right to Education.

**Entre la ley y el deseo de aprender:
La educación de personas jóvenes y adultas como forma de democratizar el
conocimiento**

Resumen: En el escenario brasileño reciente, marcado por persistentes desigualdades educativas y trayectorias escolares interrumpidas, la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) configura un campo estratégico en el que el derecho a la educación y el deseo de aprender se encuentran y se tensionan; por lo tanto, el objetivo es analizar cómo EJA puede operar como una forma de democratizar el conocimiento, articulando garantía jurídica, reconocimiento de identidades y oportunidades significativas de formación; El estudio se justifica por la necesidad de calificar el debate público sobre políticas reparadoras, permanencia y certificación, especialmente cuando las experiencias de trabajo, maternidad, migración y vulnerabilidades se cruzan en la escolarización; Metodológicamente, se adopta una revisión bibliográfica narrativa y analítica, con una selección de producciones nacionales e internacionales (2010-2025) en bases de datos indexadas, una lectura cuidadosa por ejes temáticos (derecho a la educación, mediación pedagógica, evaluación y certificación, organización curricular flexible, tecnologías e inclusión) y un análisis hermenéutico-crítico que compara marcos legales, evidencia empírica y contribuciones teórico-metodológicas; Los resultados indican que los arreglos didácticos flexibles, el reconocimiento de conocimientos previos, las mediaciones dialógicas, la evaluación formativa y los itinerarios de certificación alineados con el mundo del trabajo aumentan el compromiso, reducen la deserción y fortalecen la autoestima intelectual, mientras que las debilidades de financiamiento, la insuficiente formación docente y la escasa gestión participativa limitan las ganancias; Se concluye que la EJA, cuando se ancla en una financiación estable, una educación continua situada, currículos integradores y tecnologías accesibles, avanza en la democratización del conocimiento combinando la acogida, el rigor académico y la justicia social, convirtiendo el derecho formal en experiencias de aprendizaje significativas y proyectando horizontes de continuidad formativa, inserción productiva y ciudadanía activa.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Democratización del conocimiento; Derecho a la educación.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos, concebida como direito social e via de reparação histórica, delineia-se no Brasil contemporâneo como espaço de reinvenção das trajetórias formativas interrompidas por desigualdades econômicas, de gênero, raça e território.

Nas últimas décadas, as políticas públicas voltadas à modalidade vêm buscando articular a ampliação do acesso à escolarização básica com a valorização dos saberes adquiridos fora da escola, em contextos de trabalho e convivência social.

Iniciativas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Programa Brasil Alfabetizado ilustram um esforço de institucionalização que procura converter o direito formal em oportunidade concreta de aprendizagem ao longo da vida.

Embora nem sempre coordenadas entre si, essas ações apontam para um movimento de revalorização do percurso educativo interrompido e para o reconhecimento do desejo de aprender como força que reabre o horizonte da escolarização.

Em face desse cenário, torna-se perceptível que as políticas e programas destinados à EJA tendem a reunir públicos heterogêneos, cujas trajetórias são atravessadas por experiências laborais precoces, maternidade, desemprego, mobilidade rural-urbana e exclusão tecnológica. As ações afirmativas, as parcerias com instituições de ensino técnico e os projetos de certificação de competências constituem instrumentos de mediação entre o direito à educação e as condições reais de permanência dos sujeitos.

A expansão das turmas semipresenciais, o uso de recursos digitais acessíveis e as políticas de alimentação e transporte escolar configuram tentativas de mitigar os obstáculos que, historicamente, afastaram jovens e adultos da escola. A permanência, entretanto, ainda se vê comprometida por currículos pouco flexíveis, avaliações descontextualizadas e carências estruturais que dificultam o acolhimento das experiências trazidas pelos

estudantes, revelando a distância entre o discurso legal e o cotidiano das práticas formativas.

Por esse motivo, a reflexão sobre a EJA como via de democratização do conhecimento adquire pertinência renovada. A modalidade, ao acolher sujeitos que historicamente estiveram à margem das oportunidades educacionais, projeta-se como espaço de encontro entre o direito garantido pela Constituição Federal e o desejo humano de participar de uma comunidade de saber. O estudo que ora se delineia justifica-se, portanto, pela necessidade de compreender em que medida a EJA pode ultrapassar a função compensatória e consolidar-se como campo de emancipação cognitiva e política.

A perspectiva implica considerar o aluno da EJA não como “atrasado” em relação a um ideal normativo de escolarização, mas como portador de experiências densas e saberes singulares que, devidamente reconhecidos, reconfiguram o próprio sentido do aprender. A análise teórica e documental torna-se, assim, um meio de compreender como as políticas educacionais, os dispositivos legais e as práticas pedagógicas podem convergir para ampliar a justiça cognitiva e social.

O objetivo geral delineia-se, portanto, em examinar a Educação de Jovens e Adultos sob a perspectiva de democratização do conhecimento, identificando como políticas, programas e práticas escolares podem alinhar direito e desejo, promovendo percursos formativos significativos e sustentáveis. Busca-se compreender como o princípio da equidade, articulado ao reconhecimento de saberes prévios e ao uso criativo de tecnologias acessíveis, pode favorecer a permanência e o êxito dos estudantes, reforçando o valor público da educação como bem comum.

Pretende-se, ainda, destacar como a dimensão afetiva e identitária da aprendizagem atua na reconstrução do pertencimento e na reconfiguração da autoestima intelectual, apontando para uma educação menos excludente e mais dialógica.

A estrutura do artigo organiza-se em três partes interdependentes. Na primeira, realiza-se uma contextualização histórica e conceitual da EJA, destacando avanços e contradições nas políticas públicas voltadas à modalidade, bem como as condições socioculturais que moldam a procura por

escolarização tardia. Na segunda parte, discute-se o marco teórico que sustenta a análise, articulando o direito à educação, o conceito de desejo de aprender e as concepções de democratização do conhecimento à luz de referenciais críticos da pedagogia e da sociologia da educação. Por fim, a terceira parte apresenta a discussão interpretativa dos achados da revisão bibliográfica, apontando recomendações para o fortalecimento da EJA como política de reparação e como espaço de formação integral, no qual a aprendizagem se converte em exercício de cidadania e de reconstrução de horizontes de futuro.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL DA EJA: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil remonta às primeiras iniciativas de alfabetização de massas no período pós-Segunda Guerra, quando o analfabetismo passou a ser interpretado como obstáculo ao desenvolvimento nacional e à integração política. A experiência de Paulo Freire, entre as décadas de 1950 e 1960, consolidou a compreensão da alfabetização como prática de libertação e leitura do mundo.

Com a instauração do regime autoritário de 1964, as ações de formação emancipadora foram substituídas por campanhas instrumentais de alfabetização, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização, centradas em resultados quantitativos e distanciadas da crítica social. Somente com a redemocratização, nos anos 1980, reemergiu a defesa da EJA como direito e dimensão da cidadania.

No contexto da Constituição de 1988, o direito à educação de jovens e adultos consolidou-se como dever do Estado, abrindo espaço para políticas voltadas à correção de fluxos e à certificação de saberes. O surgimento de programas como o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania e o Programa Alfabetização Solidária traduziu esforços de universalização ainda marcados por descontinuidades.

Ao longo da década de 2000, a instituição do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de

Educação de Jovens e Adultos expandiu horizontes de certificação e profissionalização, aproximando escolarização e mundo do trabalho. Todavia, as desigualdades regionais e os baixos índices de permanência permaneceram como dilemas estruturais.

Além dos avanços legais, a consolidação da modalidade esteve condicionada a disputas conceituais sobre sua natureza, ora compreendida como política de reparação, ora como estratégia de inclusão produtiva. Essa ambivalência, segundo Arroyo (2017), produziu currículos fragmentados e concepções restritivas de aprendizagem, incapazes de valorizar os saberes experienciados pelos sujeitos.

No campo sociocultural, a procura por escolarização tardia reflete trajetórias atravessadas pela precarização do trabalho e pela necessidade de reconhecimento simbólico. Jovens e adultos ingressam na EJA em busca de novas possibilidades de inserção profissional e de recomposição identitária, motivados tanto pelo desejo de aprender quanto pela reapropriação do espaço escolar.

A análise de Di Pierro (2010) evidencia que a heterogeneidade das turmas desafia a organização pedagógica e demanda práticas que integrem alfabetização, letramento digital e formação cidadã. A diversidade de idades, origens e expectativas exige mediações dialógicas que considerem ritmos diferenciados de aprendizagem e experiências anteriores de exclusão.

A presença crescente de mulheres chefes de família, trabalhadores informais e migrantes revela que a EJA se tornou um espaço de acolhimento de grupos historicamente marginalizados. Segundo Soares (2016), a permanência desses estudantes depende da criação de ambientes flexíveis e de currículos que reconheçam o saber como construção coletiva.

Apesar dos esforços recentes, o financiamento irregular e a rotatividade docente comprometem a continuidade das políticas, reiterando a fragilidade institucional que marca a modalidade. Arroyo (2019) adverte que, sem estabilidade e formação situada, a EJA corre o risco de retornar à condição de política compensatória, afastando-se do horizonte emancipatório que a originou.

Por conseguinte, a história da EJA no Brasil revela um percurso tensionado entre avanços normativos e limites operacionais. A modalidade

reflete a permanente disputa entre o direito à educação e a lógica excludente que estrutura a sociedade brasileira. Sua consolidação depende da articulação entre políticas integradas, reconhecimento de saberes e práticas pedagógicas humanizadoras.

O DIREITO À EDUCAÇÃO

Direito à educação compõe horizonte normativo que organiza expectativas sociais, enquanto desejo de aprender movimentava biografias interrompidas que reclamam reconhecimento e continuidade. Quando se articulam, forças reconfiguram a EJA como campo onde garantias legais dialogam com projetos de vida, sustentando percursos formativos ancorados em experiências diversas e expectativas plurais concretas.

Além disso, marco normativo apenas ganha densidade quando atravessado por práticas que reconhecem sujeitos concretos e suas condições de existência. A articulação entre direito e desejo, logo, demanda mediações pedagógicas sensíveis, currículos flexíveis e reconhecimento de saberes prévios, dimensões apontadas por Di Pierro (2010) e Soares (2016) como estruturantes centrais.

Com base em perspectiva crítica, a EJA converte-se em política de reparação e lugar de produção cultural, na medida em que valoriza trajetórias laborais e narrativas comunitárias. Arroyo (2017) sustenta que sujeitos da modalidade exigem reconhecimento de tempos próprios, enquanto práticas escolares requerem rearranjos institucionais que acolham heterogeneidades irreductíveis duráveis.

Por sua vez, direito à educação, quando tomado como promessa pública vinculante, convoca Estado, escola e comunidade a instaurarem condições de permanência e aprendizagem com sentido. Soares (2016) argumenta que formação docente continuada e gestão participativa fortalecem vínculos, desde que processos avaliativos evitem punições e valorizem progressos observáveis, embora discretos.

Na fronteira entre direito e desejo, aprendizagem adquire feição de experiência ética e política, orientada por reconhecimento e diálogo. Di Pierro

(2010) indica que organização curricular precisa considerar temporalidades do trabalho e da família, de modo que trajetórias não sofram novas interrupções, condição para permanência e certificação com sentido pleno.

Democratização do conhecimento requer políticas que desmontem barreiras simbólicas e materiais, enquanto produzem pertencimento intelectual. Arroyo (2019) adverte que projetos de escolarização tardia perdem potência quando subordinados a métricas simplificadoras, razão pela qual indicadores precisam dialogar com narrativas biográficas, acolhendo ritmos diversificados e intercâmbios culturais forjados em territórios populares urbanos.

Reconhecimento de saberes prévios, ao se articular com avaliação formativa, converte sala de aula em espaço autoral de produção de sentido. Soares (2016) sublinha que práticas dialógicas, centradas em problemas reais, favorecem reapropriação da leitura e da escrita, enquanto fortalecem autoestima acadêmica e consolidam vínculos com a comunidade escolar local.

Currículo integrado, quando alinhado a itinerários formativos coerentes com o trabalho e a cultura, expande possibilidades de certificação sem precarizar processos formativos. Di Pierro (2010) argumenta que desenhos pedagógicos flexíveis, ao reordenarem tempos e espaços, potencializam trajetórias, desde que garantias infraestrutura e apoio psicossocial acompanhem estudantes em transições desafiadoras.

Formação docente continuada, concebida como processo situado, sustenta mediações que transformam controvérsias em oportunidades de aprendizagem. Soares (2016) sustenta que percursos formativos precisam combinar estudo teórico, acompanhamento pedagógico e comunidades de prática, de modo que professores reconfigurem expectativas e criem repertórios para lidar com heterogeneidades e defasagens acumuladas historicamente presentes.

Indicadores quantitativos, embora necessários para monitoramento público, carecem de diálogo com dimensões qualitativas construídas no cotidiano. Arroyo (2019) alerta que a fixação exclusiva em metas reduz complexidades e desautoriza saberes comunitários, enquanto narrativas biográficas, quando consideradas, iluminam percursos invisibilizados e orientam decisão pedagógica mais aderente às realidades locais em curso.

Afetividade e pertencimento, quando cultivados intencionalmente, reposicionam estudantes como autores de sua trajetória, reabrindo pactos com o conhecimento. Di Pierro (2010) argumenta que reconhecimento de identidades e combate a discriminações produzem ambiência favorável à continuidade, desde que políticas de cuidado e proteção social dialoguem com estratégias pedagógicas construídas coletivamente duráveis.

Tecnologias acessíveis, quando orientadas por finalidades pedagógicas claras, ampliam repertórios de leitura, escrita e cálculo, sem subordinar a formação a soluções imediatistas. Soares (2016) enfatiza que mediações digitais exigem acompanhamento próximo e curadoria criteriosa, de modo que materiais dialoguem com repertórios culturais dos estudantes e com seus projetos profissionais futuros.

Gestão democrática, ao assegurar escuta qualificada, favorece diagnóstico preciso de obstáculos à permanência, incluindo transporte, alimentação e cuidado com dependentes. Arroyo (2017) lembra que decisões colegiadas criam compromissos públicos verificáveis, condição para estabilidade de turmas, enquanto rodas de conversa e conselhos ampliam participação e reforçam laços com territórios vizinhos próximos.

Políticas intersetoriais, quando articuladas a financiamento estável, sustentam continuidade de estratégias, evitando ciclos de expansão e retração. Arroyo (2019) registra que calendários compatíveis com jornadas de trabalho, acesso a creches e atenção psicossocial reduzem evasões, desde que acompanhamento individualizado permita identificar riscos precocemente e construir respostas com famílias e redes.

Quadro 1. Principais conceitos sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) abordados na discussão interpretativa

Conceito central	Descrição interpretativa	Autor e ano
EJA como política de reparação	Entende a EJA como dispositivo de justiça social destinado a recompor trajetórias educativas interrompidas e a restituir o direito ao conhecimento como bem público. Valoriza a alfabetização crítica e a certificação como reingresso na cidadania.	Arroyo (2017); Di Pierro (2010)
Aprendizagem como exercício de cidadania	Defende a aprendizagem como prática de emancipação e de reconhecimento social, na qual o estudante se torna sujeito de direitos e agente de transformação em sua comunidade.	Soares (2016); Arroyo (2019)

Formação integral	Propõe o desenvolvimento intelectual, afetivo e social de jovens e adultos, com metodologias que integrem cultura, trabalho e convivência, rompendo com modelos instrucionais fragmentados.	Arroyo (2017); Soares (2016)
Mediação dialógica e currículo integrado	Sustenta que o diálogo e a interdisciplinaridade estruturam práticas pedagógicas que acolhem experiências de vida, favorecendo aprendizagens significativas e permanência.	Di Pierro (2010); Soares (2016)
Reconhecimento de saberes prévios	Defende a valorização dos conhecimentos adquiridos em contextos informais, permitindo que experiências laborais e comunitárias se convertam em conteúdo legítimo do processo escolar.	Arroyo (2019); Di Pierro (2010)
Formação docente situada	Enfatiza a necessidade de formação continuada baseada na reflexão da prática e no acompanhamento pedagógico, fortalecendo o educador como mediador cultural e político.	Soares (2016)
Gestão democrática e pertencimento	Afirma que a gestão participativa, ancorada na escuta e no diálogo com comunidades, amplia a legitimidade da EJA e reforça o vínculo entre escola e território.	Arroyo (2017); Arroyo (2019)
Democratização do conhecimento	Propõe a redistribuição simbólica e material do acesso ao saber, rompendo barreiras históricas de exclusão e desigualdade, e garantindo a aprendizagem como direito humano permanente.	Di Pierro (2010); Soares (2016); Arroyo (2019)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Di Pierro (2010), Soares (2016) e Arroyo (2017; 2019).

Democratização do conhecimento, assim sendo, demanda convergência entre direito garantido e desejo mobilizador, mediada por pedagogias dialógicas e por arranjos institucionais consistentes. Di Pierro (2010) e Soares (2016) fornecem pistas para composições integradas, enquanto Arroyo (2017) e Arroyo (2019) convidam a recolocar dignidade e justiça cognitiva no centro da ação pública.

À luz deste marco, investigação orienta-se por um horizonte normativo viável e por uma ética do cuidado, na qual cada estudante encontra condições para aprender com autonomia e reconhecimento. Referenciais analisados, quando articulados criticamente, sustentam políticas e práticas que convertem promessas legais em experiências formativas significativas, duráveis e transformadoras concretas.

FORTALECIMENTO DA EJA COMO POLÍTICA DE REPARAÇÃO

A discussão interpretativa da revisão bibliográfica indica que a Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida como campo de reconstrução social e política, no qual a aprendizagem se converte em instrumento de emancipação e de reconhecimento público. Quando o conhecimento é vivenciado de modo dialógico, os sujeitos redimensionam suas trajetórias e reconstroem identidades fragmentadas.

A análise das produções revela que o fortalecimento da EJA requer o reconhecimento da história de vida dos estudantes como ponto de partida do processo pedagógico. Conforme Freire (1996), aprender significa reler o mundo e compreender as condições que o estruturam, o que transforma o ato educativo em exercício de liberdade e consciência crítica.

Por outro lado, a investigação de Arroyo (2012) demonstra que a modalidade precisa reafirmar-se como política de reparação, destinada a recompor direitos interrompidos pela exclusão histórica. Quando a escolarização se organiza em torno do reconhecimento de experiências laborais e comunitárias, o espaço escolar se converte em território de reconstrução da dignidade.

Em perspectiva próxima, Gadotti (2009) enfatiza que o direito à educação, no caso da EJA, deve ultrapassar a lógica compensatória e se constituir em política permanente de formação humana integral. A aprendizagem, quando concebida como experiência cultural compartilhada, promove pertencimento e consolida vínculos comunitários que sustentam o desejo de continuar aprendendo.

A literatura evidencia, ainda, que a formação integral requer integração entre trabalho, cultura e cidadania, o que implica superar currículos fragmentados e práticas descontextualizadas. Arroyo (2012) afirma que a escola da EJA deve acolher saberes diversos e propor experiências que articulem leitura crítica da realidade e engajamento social transformador.

Além disso, o fortalecimento da modalidade depende da formação continuada de professores sensíveis às histórias de exclusão e às necessidades de cada grupo. Freire (1996) propõe que o educador atue como mediador

dialógico, capaz de instaurar ambientes onde a escuta e a palavra se entrelaçam, gerando consciência política e solidariedade.

Na perspectiva sociológica, a EJA configura-se como espaço de redistribuição simbólica do saber e de reparação de desigualdades históricas. Segundo Gadotti (2009), o conhecimento, quando democratizado, reorienta o pertencimento social e oferece instrumentos de leitura crítica das estruturas que produzem marginalização e silenciamento.

Para que se amplie essa dimensão transformadora, a gestão pública precisa assegurar financiamento contínuo e políticas intersetoriais que articulem educação, cultura, assistência e trabalho. Arroyo (2012) alerta que a descontinuidade das ações desmobiliza comunidades e enfraquece o sentido de coletividade que sustenta os projetos educativos emancipatórios.

As recomendações resultantes da revisão sugerem a construção de currículos integradores, com base em práticas colaborativas e avaliação processual. Freire (1996) indica que a valorização dos saberes prévios e a reflexão sobre a realidade cotidiana fortalecem o compromisso ético com a justiça social e com a democratização da aprendizagem.

Por conseguinte, a consolidação da EJA como política de reparação e como espaço de formação integral requer coerência entre princípios legais e práticas escolares. A combinação entre diálogo, acolhimento e criticidade, conforme propõem Gadotti (2009), Freire (1996) e Arroyo (2012), permite transformar a escola em ambiente de cidadania ativa e de esperança partilhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consolidam-se, ao longo do percurso analítico desenvolvido, evidências de que a Educação de Jovens e Adultos, quando sustentada por financiamento estável, mediações dialógicas e reconhecimento de saberes prévios, promove recomposição de trajetórias e amplia o horizonte de direitos. Direito à educação e desejo de aprender, uma vez alinhados por currículos integradores, impulsionam permanência, certificação com sentido e pertencimento comunitário.

Nessa direção, recomendam-se arranjos pedagógicos ancorados em projetos interdisciplinares, avaliação formativa contínua e acompanhamento tutorial que considere responsabilidades familiares e vínculos laborais. Gestões escolares com escuta qualificada, apoiadas por redes intersetoriais de proteção social, tendem a reduzir barreiras materiais, enquanto formação docente continuada, situada em comunidades de prática, fortalece repertórios metodológicos para turmas heterogêneas.

Do ponto de vista sociocultural, valorização de narrativas biográficas e circulação de saberes comunitários convertem salas de aula em espaços de autoria e de leitura crítica do mundo. Tecnologias acessíveis, com curadoria e tutoria, ampliam repertórios sem submeter processos formativos a soluções imediatistas. Monitoramento híbrido, combinando indicadores quantitativos e descrições qualitativas, orienta decisões mais aderentes às realidades locais e previne descontinuidades.

Por fim, projetam-se, para agendas futuras, investigações sobre impactos de calendários flexíveis na redução de evasões e na aceleração de percursos com qualidade. Demandam aprofundamento estudos longitudinais que acompanhem egressos em inserção laboral, participação comunitária e continuidade de estudos, de modo a estimar efeitos duráveis da certificação. Logo, convidam atenção avaliações de modelos de formação docente em serviço, comparando dispositivos presenciais e híbridos na produção de mudanças de prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Cartilha do Participante no Encceja** – Ensino Médio (2023). Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil Alfabetizado**. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Encceja**: Livro Introdutório – Documento Básico. Brasília, DF: Inep, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos**: desafios e perspectivas. São Paulo: Global, 2010.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Leônicio. **Educação de jovens e adultos e formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.