

HISTÓRIAS E PERCURSOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM OLHAR SENSÍVEL SOBRE QUEM RETOMOU OS ESTUDOS

Marcos Antônio¹; **Amelia Soares**²;

¹Universidade Estadual Vale do Acaraú, (UVA), Sobral (CE) marcostsnf@gmail.com

²Universidade Estadual Vale do Acaraú, amelimel@yahoo.com.br

Resumo: Introdução: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como uma modalidade fundamental para a garantia do direito à educação daqueles que tiveram seus percursos escolares interrompidos por condições sociais, econômicas e históricas de exclusão. Marcada por trajetórias diversas e por negações sistemáticas de direitos, a EJA demanda práticas pedagógicas sensíveis, dialógicas e comprometidas com a valorização das experiências de vida dos sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas do processo educativo. **Desenvolvimento:** O presente artigo tem como objetivo compreender as trajetórias de vida e escolares de estudantes da EJA, a partir da escuta qualificada de seus relatos, analisando experiências, motivações, desafios e expectativas em relação à escolarização. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, realizada com dois sujeitos que participaram da EJA em municípios distintos do estado do Ceará. Os resultados evidenciam que as interrupções escolares estão associadas ao trabalho precoce, às responsabilidades familiares, à precariedade socioeconômica e à ausência de políticas públicas de permanência, além de revelarem práticas pedagógicas pouco diversificadas e insuficientemente sensíveis às especificidades dos educandos. **Conclusões:** Conclui-se que a EJA não pode ser compreendida como modalidade compensatória, mas como espaço legítimo de formação humana e emancipatória. A escuta sensível emerge como fundamento ético, político e pedagógico indispensável à ação educativa, ao possibilitar práticas mais contextualizadas, inclusivas e comprometidas com a superação das desigualdades e com a valorização dos sujeitos historicamente invisibilizados no sistema educacional.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Escuta Sensível. Prática Pedagógica. Trajetórias de Vida. Direito à Educação.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino essencial para garantir o direito à educação àqueles que, por diferentes motivos, não puderam concluir seus estudos na idade regular. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem o papel da construção curricular para a formação dos sujeitos dessa modalidade de ensino. Além disso, fornece subsídios para que se afirmem como pessoas ativas, críticas e democráticas. (Reichardt; Silva, 2020, p. 64). Ao valorizarmos as experiências e os percursos de vida dos(as) alunos(as), conseguimos compreender melhor os sentidos que atribuem à escola e os desafios que enfrentaram para retomar os estudos.



Nesse sentido, essa modalidade de ensino não se configura como divergente da Educação Básica. Segundo Reichardt e Silva (2020, p. 64) “Na EJA, as disciplinas e cargas horárias são as mesmas da Educação Básica, para que esses indivíduos possam ser inseridos no mercado de trabalho.” Entretanto, é fundamental reconhecer que os participantes da EJA possuem trajetórias de vida, tempos de aprendizagem e experiências sociais distintas, o que exige práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

O conteúdo pedagógico da EJA deve abranger as mesmas disciplinas da Educação Básica e com a mesma qualidade. (Reichardt; Silva, 2020, p. 66) Assim, o currículo não deve se limitar à mera reprodução dos conteúdos da educação regular, mas considerar os saberes prévios dos educandos, articulando a formação escolar com suas vivências pessoais, profissionais e comunitárias. Dessa forma, a EJA cumpre não apenas uma função certificadora, mas também um papel emancipatório, ao possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia e da participação social desses sujeitos.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, voltada à compreensão das trajetórias escolares, experiências de vida e percepções dos sujeitos da EJA a partir de seus próprios relatos. A coleta de dados foi organizada com dois entrevistados de idades distintas e municípios divergentes, o que favoreceu a sistematização do trabalho de campo, a ampliação do alcance investigativo e a aproximação com as realidades educacionais locais. Um entrevistado de Fortaleza (CE) e a entrevistada do município de Sobral (CE). Ambos já participaram da EJA.

Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados de forma online e presencial, nos horários em que os entrevistados estavam livres, cujas identidades foram preservadas.

Nesse cenário, o presente artigo tem como objetivo compreender as trajetórias de vida e escolares dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio da escuta qualificada e da análise de suas experiências, motivações, desafios e perspectivas, de modo a promover uma reflexão crítica e humanizada sobre essa modalidade de ensino. Busca-se, ainda, contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a valorização dos sujeitos historicamente invisibilizados no sistema educacional. O aprendizado deve ser contínuo, pois o mundo atual sofre alterações constantes; é necessário compreender e interpretar a realidade, estar atento e preparado. (Reichardt; Silva, 2020, p. 65). Além disso, essa escuta qualificada permite que educadores(as) repensem suas práticas a partir das reais necessidades dos(as) estudantes.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: fundamentos históricos, normativos e sociopolíticos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil nos mostra ao decorrer da história como esse campo educacional foi marcado por tensões, disputas e contradições que atravessam as dimensões políticas, sociais e econômicas do país. Assim destaca a autora Sampaio (2009, p. 14), compreender a EJA implica reconhecer que sua trajetória é fruto de relações complexas entre Estado, movimentos sociais, instituições não governamentais e diferentes modelos de desenvolvimento nacional. Desde o século XX, a EJA tem sido influenciada por projetos de sociedade divergentes, que variam entre perspectivas conservadoras e propostas emancipadoras fundamentadas na educação como direito humano.

Em suas bases sociopolíticas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nasce de um processo de negação histórica de direitos às classes populares, sustentado por uma lógica elitista e excludente. (Cury 2000, e Sampaio, 2009) afirmam que essa concepção de educação para adultos foi por muito tempo tratada como “favor”, e não como uma política pública estruturada. A concepção elitista e assistencialista aparece fortemente na ideia de “educação de segunda classe”, voltada a um público estigmatizado como “incompetente e culturalmente inferior” (FÁVERO, 2004, p. 15). Tal percepção contribuiu para a baixa autoestima dos sujeitos jovens e adultos, frequentemente convencidos de sua incapacidade de aprender. Paulo Freire (1983) aprofundar essa compreensão ao explicar que os oprimidos carregam dentro de si a cultura da dominação, internalizando discursos negativos e limitadores sobre sua própria condição.

Ao examinar o percurso histórico da EJA, nota-se um avanço significativo tanto em seus fundamentos conceituais quanto em suas estruturas organizacionais. Esse avanço proporciona ao público atendido uma perspectiva mais equitativa, comprometida com a qualidade social da educação e orientada para a inclusão. Dessa forma, a modalidade deixa de assumir uma função meramente compensatória e passa a valorizar o diálogo, a autonomia e a expressão crítica, princípios essenciais para o fortalecimento de uma sociedade democrática.

A Educação de Jovens e Adultos é assegurada pela Constituição Brasileira:

A Constituição Federal do Brasil/1988 incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF. Art. 205). “I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” (CF. Art. 208). Retomado pelo Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, este princípio abriga o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações (BRASIL, 1988).

Ao longo do processo de redemocratização, a EJA ganha novos contornos e passa a ser compreendida não mais como ação compensatória, mas como política pública estruturada em princípios de equidade e justiça social. A Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, a LDB

n.º 9.394/1996 consolidam essa mudança ao reconhecer jovens e adultos como sujeitos legítimos da Educação Básica, rompendo com a ideia de educação como favor e reafirmando-a como direito universal (Reichardt & Silva, 2020).

Essa inflexão político-normativa também redefine a função da modalidade. As Diretrizes Curriculares de 2000 destacam que a EJA assume três dimensões fundamentais: a função reparadora, que busca restituir um direito historicamente negado às camadas populares; a equalizadora, que assegura oportunidades de permanência e continuidade dos estudos; e a qualificadora, que entende a educação como processo permanente ao longo da vida. Esses três eixos, quando articulados, afastam definitivamente a concepção assistencialista e afirmam a EJA como espaço de formação plena, crítica e cidadã.

O olhar sensível na prática pedagógica: escuta como fundamentos da ação educativa

A Educação de Jovens e Adultos configura-se como uma modalidade marcada pela pluralidade de sujeitos, histórias e experiências, exigindo práticas pedagógicas que reconheçam essa diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse sentido, compreender quem são os educandos da EJA implica ir além da concepção restrita de distorção idade-série, reconhecendo as múltiplas realidades sociais que atravessam suas trajetórias. Segundo Rodrigues e Sampaio (2025, p. 2), “É esse público diverso que vivencia a opressão, mas que também realiza movimentos constantes de superação – que poderíamos chamar de atos de resistência – e que ocupa o espaço da EJA ao retornar à escola.” Tal compreensão convoca o educador a adotar um olhar sensível, capaz de perceber o estudante como sujeito histórico, social e culturalmente situado.

Esse olhar sensível materializa-se, sobretudo, na escuta enquanto fundamento da ação educativa. A prática pedagógica, quando orientada por uma perspectiva dialógica, pressupõe a abertura do professor à fala do educando e à sua leitura de mundo. Conforme apontam Rodrigues e Sampaio (2025, p. 8), “Ao escutá-los, apreendemos não apenas os marcadores sociais visuais que os identificam, mas a que condições suas vidas estão articuladas.” Assim, escutar não se restringe a ouvir, mas implica legitimar as experiências e os saberes construídos ao longo da vida, reconhecendo-os como ponto de partida para a prática pedagógica.

Ao assumir a escuta como princípio educativo, o professor da EJA passa a compreender de forma mais ampla os condicionantes que interferem na permanência e no êxito escolar dos estudantes. As condições de trabalho, as dinâmicas familiares, a moradia e os projetos de vida

emergem como elementos centrais para a organização do trabalho docente. Nesse sentido, segundo Gadotti (2011):

Implica que os professores e demais profissionais da educação que trabalham com a EJA busquem conhecer as condições concretas e subjetivas da vida do alunado, que se aproximem deles, interessando-se por suas vivências, procurando saber sobre suas condições de trabalho e moradia, além de reconhecer suas habilidades e se aproximar de sua cultura.

Tal compreensão possibilita a elaboração de práticas pedagógicas alinhadas às condições concretas de vida dos educandos, superando abordagens descontextualizadas e rompendo com perspectivas assistencialistas que desconsideram os sujeitos como produtores de saberes.

Além disso, a escuta sensível favorece a construção de vínculos pedagógicos pautados na confiança, no respeito e na empatia, elementos essenciais para uma aprendizagem significativa. Ao criar espaços dialógicos de fala e partilha, o educador contribui para o fortalecimento das relações entre os sujeitos da EJA, potencializando a construção coletiva do conhecimento. Segundo Rodrigues e Sampaio (2025, p. 12),

Isso requer uma aproximação real com os educandos e um entendimento de suas condições de vida por meio de espaços dialógicos nos quais eles possam falar de si, das suas leituras de mundo e demandas, assim como dos sonhos que os fazem continuar em uma luta constante contra os processos de exclusão de direitos aos quais são submetidos diariamente.

Dessa forma, a escuta assume um papel estruturante na organização do currículo e no planejamento das ações educativas.

Por fim, a prática pedagógica fundamentada na escuta reafirma o estudante da EJA como sujeito de direitos e produtor de saberes, deslocando a modalidade de uma lógica compensatória para uma perspectiva emancipadora. Reconhecer a fala do educando como legítima é reconhecer sua humanidade e sua capacidade de intervir na realidade. Nesse sentido, Rodrigues e Sampaio (2025, p. 8) afirmam que “escutar o aluno da EJA implica reconhecê-lo como sujeito de direitos e produtor de saberes, rompendo com concepções reduzidas e compensatórias dessa modalidade de ensino.” Assim, o olhar sensível e a escuta constituem-se como fundamentos éticos, políticos e pedagógicos indispensáveis à ação educativa na EJA.

Resultados E Discussões

A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas revelou trajetórias educacionais marcadas por interrupções precoces da escolarização, associadas, sobretudo, à inserção antecipada no mundo do trabalho e às responsabilidades familiares. Quando indagados sobre experiências

escolares anteriores, segue algumas respostas dos participantes: “Sim, 17 anos” e “Sim, parei no segundo ano do ensino médio”. Essas respostas permitiram identificar que a descontinuidade dos estudos ocorreu ainda na juventude, o que possibilitou contextualizar as trajetórias educacionais e compreender os fatores sociais e econômicos que interferiram diretamente no percurso escolar.

No que se refere à inserção no trabalho infantil e juvenil, as respostas evidenciaram a necessidade precoce de assumir atividades laborais como fator determinante para o abandono da escola. Relatos como “Comecei a trabalhar aos 16, estagiário em telemarketing” e “Comecei a trabalhar com 11 anos, em uma casa de família em Fortaleza” demonstram que o trabalho se impôs como prioridade diante da ausência de políticas de proteção à escolarização. Essas experiências corroboram a análise de Costanzi (2009, p. 10):

Vale registrar que, embora muitos jovens entrem no mercado de trabalho por necessidade ou por precariedade econômica e social de suas famílias, há, também, aqueles que, por desejo de autonomia, independência financeira, crescimento profissional, pessoal ou outras razões de cunho subjetivo, entram no mundo do trabalho de forma voluntária. Mas o importante é que a necessidade de trabalhar não seja, para os jovens de baixa renda, um impeditivo para o aumento da escolaridade e da qualificação profissional, assim como não implique na aceitação de um posto de trabalho precário. A conciliação entre estudo e trabalho é um elemento que deve fazer parte da trajetória destes jovens. Porém, como demonstram os dados, os jovens atualmente têm dificuldade de conseguir esta conciliação, entre outros motivos, porque cumprem elevadas jornadas de trabalho.

As entrevistas também evidenciaram que, especialmente no caso do trabalho doméstico, a possibilidade de estudar era condicionada às exigências laborais. O relato “Minha patroa falava que eu podia estudar, mas quando chegasse tinha que cuidar da filha dela e limpar a casa inteira” explicita uma rotina exaustiva, na qual o direito à educação se configurava como secundário. Tal realidade dialoga com Alves (2019) “Entretanto, pensando no acesso, às mulheres tiveram menos oportunidades ainda, pois, desde muito cedo, tiveram que abraçar suas casas e famílias e/ou trabalhar para garantir o sustento e completar a renda.” Esses dados evidenciam que as trajetórias educacionais são atravessadas por relações de poder desiguais que historicamente dificultam o acesso pleno à escolarização.

Quando questionados sobre sentimentos relacionados à interrupção dos estudos, emergiram percepções distintas. Uma das respostas afirmou: “Não, mas assim que acabou a pandemia voltei a estudar, vale a pena ressaltar que um dos motivos de ter largado a escola na época foi justamente a pandemia”, enquanto outra declarou: “Muito. Hoje eu me arrependo de não ter estudado. Só ter querido trabalhar, que eu poderia hoje ter uma profissão melhor”. Essas falas revelam que, embora

a evasão escolar seja marcada por rupturas, ela também é atravessada por processos de reflexão e retomada de projetos de vida.

No que diz respeito às motivações para o retorno à escola, as respostas indicaram tanto razões pragmáticas quanto afetivas. Declarações como “Apenas o certificado, para ir atrás de outro trabalho na época”. Eles têm interesse de iniciar ou dar continuidade aos estudos com expectativa de mudanças, transformações em suas vidas. Essas pessoas acreditam que a educação pode lhes proporcionar essas conquistas, devido à elevação do nível de escolaridade, para atender ao contexto atual do mercado de trabalho (Reichardt; Silva, 2020, p. 64).

Por outro lado, o relato “O que me motivou a voltar a estudar é porque eu morava só com as minhas filhas e elas me incentivaram muito para eu estudar.” Como afirma Alves (2019, p. 36):

As mulheres da EJA retornam às instituições escolares não só em busca de um certificado ou uma melhor colocação no mercado de trabalho. Elas esperam muito mais do que ler e escrever, pretendem continuar os estudos, obter uma formação crítica social, poder serem agentes de suas próprias vidas, adquirindo autonomia, frequentando diferentes lugares, podendo ir aos lugares, fazer comprar sem precisar de ajuda para entender as escritas dos locais, almejam uma oportunidade para um futuro melhor, tanto para elas quanto para seus familiares.

No que se refere à compreensão das explicações docentes, as respostas indicaram dificuldades relacionadas tanto a fatores individuais quanto estruturais. Afirmações como “Não, tenho TDA, sempre estudei em turmas muito cheias e acabavam atrapalhando a aula” e “Na sala, era muito bom, o professor explicava muito bem, o problema é que eu ficava muito preocupada” Um ambiente mal estruturado pode comprometer essa trajetória, dificultando a concentração, a interação e o engajamento dos alunos. Nesse sentido, Damazio e Silva (2008, p. 193) afirmam que

[...] as condições materiais (instalações, material didático, espaço físico) interferem de modo significativo nos trabalhos pedagógicos. Os esforços dos professores, por mais criativos que sejam e diante dos mais belos ideais educativos, podem fracassar, caso não encontrem espaços e condições materiais para concretização de seus planos de trabalho.

Segundo ao seu Transtorno do Déficit de Atenção (TDA), o que evidencia a falta de atenção individualizada e de estratégias pedagógicas inclusivas. Essas dificuldades impactam diretamente o processo de aprendizagem, sobretudo quando a escola não está preparada para lidar com a diversidade de ritmos e necessidades dos alunos. Conforme aponta Mantoan (2003), “a inclusão escolar exige práticas que reconheçam e acolham as especificidades dos estudantes, garantindo

condições adequadas para seu desenvolvimento.” Assim, sua fala revela a urgência de políticas públicas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

As percepções sobre as atividades e materiais didáticos utilizados reforçaram a predominância de práticas pedagógicas tradicionais. As respostas “Não, nem entregava as atividades na escola” e “Não, o professor só passava as mesmas coisas nas aulas, aprendi muito pouco” indicam baixa eficácia das estratégias adotadas. Quanto aos materiais, os relatos “Eu ficava lendo o teórico do assunto e vendo vídeo aulas” e “Só usávamos um livro e uma caligrafia” como afirmam Reichardt e Silva (2020, p. 66):

O professor alfabetizador deve utilizar além dos métodos tradicionais pedagógicos, atividades criativas para tornar o ambiente escolar aconchegante, compreensivo e significativo para os alunos, para formar estudantes autônomos dessa linguagem e da escrita. Ensinar não é somente transmitir conhecimento, mas também é aprender com os alunos e somar todo esse conhecimento em aprendizagem mútua; logo, o conhecimento não se transmite, mas se constrói.

Evidenciam a insuficiência de diversificação metodológica e de recursos pedagógicos capazes de promover a participação ativa, crítica e significativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, reforçando práticas tradicionais que tendem a silenciar os sujeitos e a limitar a construção coletiva do conhecimento.

Ao refletirem sobre os impactos do estudo em suas vidas, as respostas revelaram compreensões distintas, porém complementares. Afirmações como “Estou sempre estudando algo, porém dificilmente algo que envolva alguma matéria escolar” evidenciam a valorização do aprendizado contínuo em diferentes espaços sociais. Já o relato “Hoje eu digo que as pessoas devem estudar muito porque tudo de bom é nosso estudo” demonstra uma percepção ampliada do valor da educação, especialmente em sua dimensão familiar e intergeracional. Essas falas dialogam com Freire (1996, p. 25), ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando que os sujeitos da EJA constroem saberes a partir de suas vivências.

Por fim, ao abordarem sonhos e projetos de vida, emergiram relatos de aspirações educacionais não concretizadas, como “Tinha o sonho de me formar em biologia, mas preferi fazer um curso mais rentável” e “Eu sonhava um dia ser doutora, mas esse sonho não foi realizado”. Esses discursos revelam frustrações que extrapolam o plano individual e se vinculam às desigualdades estruturais que historicamente limitam o acesso à escolarização. Os relatos evidenciam que os

sujeitos da EJA tiveram suas trajetórias educacionais e profissionais atravessadas por condições sociais e econômicas desfavoráveis, que historicamente limitaram a realização de seus projetos de vida.

As falas revelam sentimentos de frustração diante de um sistema que promete igualdade de oportunidades, mas que impõe barreiras concretas aos jovens das camadas populares, levando muitos a priorizarem escolhas orientadas pela sobrevivência imediata em detrimento da realização pessoal. Esses depoimentos expressam frustrações que ultrapassam o âmbito individual, evidenciando seu caráter estrutural e a ausência de políticas públicas efetivas de educação ao longo da vida.

Conclusões

A análise das trajetórias de vida e escolares dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos evidencia que as interrupções no percurso educacional não decorrem de escolhas individuais isoladas, mas se configuram como expressão de desigualdades estruturais historicamente produzidas no contexto social brasileiro. O trabalho precoce, as responsabilidades familiares, a precariedade socioeconômica, as desigualdades de gênero e a insuficiência de políticas públicas de permanência escolar atravessam de forma decisiva as experiências educacionais dos sujeitos investigados, condicionando o acesso, a permanência e o êxito na escolarização.

Os relatos dos participantes confirmam que o retorno à EJA ocorre a partir de motivações múltiplas, que articulam dimensões objetivas e subjetivas, como a busca por certificação, melhores condições de inserção no mundo do trabalho, o incentivo familiar, o desejo de superação pessoal e a reconstrução de projetos de vida interrompidos. Nesse sentido, a EJA se afirma como espaço de ressignificação das experiências escolares, de fortalecimento da autoestima e de reconstrução identitária, ao possibilitar que os sujeitos reconheçam a educação como direito e como instrumento de emancipação social.

No âmbito das práticas pedagógicas, os dados revelam a persistência de metodologias tradicionais, pouco diversificadas e insuficientemente sensíveis às especificidades dos estudantes jovens e adultos, bem como limitações estruturais relacionadas às condições materiais, à organização das turmas e à ausência de estratégias pedagógicas inclusivas. Tais elementos comprometem a aprendizagem significativa e reforçam a necessidade de práticas pedagógicas

contextualizadas, dialógicas e fundamentadas na valorização dos saberes prévios e das experiências de vida dos educandos.

Diante desse cenário, a escuta sensível emerge como princípio ético, político e pedagógico central à ação educativa na EJA. Ao reconhecer a fala dos educandos como legítima e significativa, a prática pedagógica se orienta para a construção de relações educativas mais horizontais, respeitosas e emancipadoras, rompendo com concepções compensatórias e assistencialistas historicamente atribuídas à modalidade. Escutar os sujeitos da EJA implica reconhecê-los como produtores de saberes, sujeitos de direitos e protagonistas de seus processos formativos.

Por fim, este estudo reafirma que a Educação de Jovens e Adultos se consolida como um campo legítimo de formação humana, política e social, fundamental para a efetivação do direito à educação ao longo da vida. Valorizar a EJA exige o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com a permanência, a aprendizagem e a inclusão, bem como a adoção de práticas pedagógicas sensíveis às realidades dos sujeitos que historicamente tiveram seus direitos educacionais negados. Assim, a EJA se afirma como prática educativa comprometida com a superação das desigualdades, a justiça social e a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

Referências Bibliográficas

ALVES, Yasmin Cardoso. Trajetórias de vida de mulheres da EJA: o papel da escola no empoderamento feminino. 2019.

ARROYO, Miguel G. Identidade da educação de jovens e adultos. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 Nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996.

COSTANZI, Rogério Nagamine. Trabalho decente e juventude no Brasil [relatório]. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação de jovens e adultos: direito à educação e políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 117–136, 2000.

DAMAZIO, M.; SILVA, M. F. O ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 189-196, maio/ago. 2008.

DO CARMO RODRIGUES, Abraão Carneiro; SAMPAIO, Tiago Santos. Conhecendo os sujeitos da EJA: experiências de uma dinâmica de aproximação e diálogo entre estudantes e professores. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 32, p. e16065-e16065, 2025.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2009. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00055.pdf. Acesso em: 29 Nov. 2025.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.) Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

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

REICHARDT, Mirian; SILVA, Caroline. A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 23, p. 59-70, 2020.

SAMPAIO, Tiago Santos. Educação de jovens e adultos: políticas públicas e direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 233–245, 2009.

