



NOVAS METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROEJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

NEW PEDAGOGICAL METHODOLOGIES AND PRACTICES IN PROEJA: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN THE TEACHING- LEARNING PROCESS

DOI: 10.5281/zenodo.23486024



Leyane Faustino de Sousa¹

George Ramos da Silva Junior²

Simone Faustino de Sousa³

Adriano Faustino de Sousa⁴

Davi Willams de Paiva Alcântara⁵

Vladimir Bezerra de Oliveira⁶

Dhone Pereira de Sousa⁷

Josiel de Sousa Costa⁸

Daniel Cleberson da Conceição Rocha⁹

Evanildo Borges da Silva¹⁰

Jonhatan de Matos Camilo¹¹

-
- 1 Especialista em Atividades Físicas, UESC, Brasil, E-mail: leyanefaustino@hotmail.com
 - 2 Doutorando em Ensino, UEMA, São Luís - MA, Brasil, E-mail: georgeramos7@gmail.com
 - 3 Especialista em psicopedagogia clínica e institucional, FAEPI, Teresina-PI, Brasil, E-mail: simonefaustinojose@gmail.com
 - 4 Doutorando em Ensino, UEMA, São Luís - MA, Brasil, E-mail: adrianofaustinosousa@hotmail.com
 - 5 Mestre em Matemática/Profmat, IFPI, Brasil, E-mail: davialcantara18@gmail.com
 - 6 Doutorando em Ensino, UEMA, São Luís - MA, Brasil, E-mail: vladimirpi.oliveira@gmail.com
 - 7 Mestre em Matemática, IFPI, Floriano-PI, Brasil, E-mail: dhoneblack14@gmail.com
 - 8 Mestre em Matemática, IFPI, Floriano-PI Brasil, E-mail: josielsousa29@hotmail.com
 - 9 Mestre em Matemática, IFPI, Floriano-PI Brasil, E-mail: caflo.2021114pmat04@aluno.ifpi.edu.br
 - 10 Mestre em Matemática, IFPI, Floriano-PI, Brasil, E-mail: profevanildo.borges@gmail.com
 - 11 Doutorando em Ensino, UEMA, São Luís - MA, Brasil, E-mail: jmccamilo@gmail.com

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 10 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





*Cidielson Pereira dos Santos*¹²

*Suanny Bruno Nolêto*¹³

RESUMO

Este estudo aborda as metodologias e práticas de ensino desenvolvidas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), buscando compreender sua adequação às características e necessidades dos estudantes. A pesquisa teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas utilizadas no PROEJA, considerando a percepção dos estudantes acerca das metodologias empregadas, dos aspectos positivos e das principais dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem. Quanto à abordagem metodológica, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, fundamentada nos estudos de Freire, Fuck, Ferreiro, Gadotti, Gohn e Almeida, além da legislação educacional brasileira. A pesquisa de campo possibilitou conhecer o perfil dos participantes e suas percepções sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula. Os resultados evidenciaram que 92% dos participantes são mulheres e que parcela significativa dos estudantes permaneceu mais de dez anos afastada da escola. Verificou-se ainda que 60% dos participantes escolheram a EJA pela possibilidade de conciliar os estudos com o trabalho e outras responsabilidades. Quanto às metodologias utilizadas, destacaram-se as aulas expositivas (70%), seguidas dos trabalhos em grupo (20%) e das videoaulas (10%). Apesar de os participantes considerarem satisfatórias as metodologias utilizadas, foram apontadas como limitações a necessidade de melhor escolha dos materiais didáticos e de maior apoio interdisciplinar. Conclui-se que o PROEJA demanda práticas pedagógicas diversificadas e contextualizadas, capazes de considerar as trajetórias, experiências e necessidades dos estudantes, fortalecendo a participação e a aprendizagem.

Palavras-chave: PROEJA; Educação de Jovens e Adultos; Metodologias de ensino; Práticas pedagógicas; Educação profissional.

ABSTRACT

This study examines the teaching methodologies and practices developed within the National Program for the Integration of Vocational Education with Basic Education in the Youth and Adult Education modality (PROEJA), seeking to understand their suitability regarding the students' characteristics and needs. The research aimed to analyze the pedagogical practices used in PROEJA, considering student perceptions of the methodologies employed, as well as the positive aspects and main difficulties encountered during the teaching-learning process. Methodologically, the study is characterized as bibliographic, documentary, and field research, grounded in the works of Freire, Fuck, Ferreiro, Gadotti, Gohn, and Almeida, as well as Brazilian educational legislation. The field research provided insight into the participants' profiles and their perceptions of classroom practices. The results showed that 92% of the participants are women and that a significant portion of the students had been out of school for over ten years. It was also found that 60% of the participants chose Youth and Adult

12 Especialista em Educação com Ênfase no Ensino Fundamental e Médio, IESF São João dos Patos, Maranhão, Brasil, E-mail: cidielson.santos@gmail.com

13 Especialista em Docência Universitária, UEMA, São Luís - MA, Brasil, E-mail: Suanny2002@hotmail.com





Education (EJA) because it allowed them to balance their studies with work and other responsibilities. Regarding the methodologies used, lectures were the most prominent (70%), followed by group work (20%) and video lessons (10%). Although participants considered the methodologies satisfactory, they identified limitations such as the need for better selection of teaching materials and greater interdisciplinary support. The study concludes that PROEJA requires diversified and contextualized pedagogical practices that take into account the students' life paths, experiences, and needs, thereby strengthening participation and learning.

Keywords: PROEJA; Youth and Adult Education; Teaching methodologies; Pedagogical practices; Vocational education.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade de ensino marcada por especificidades sociais, culturais, econômicas e educacionais que exigem práticas pedagógicas capazes de considerar as experiências e as necessidades dos sujeitos que a frequentam. Nesse contexto, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) assume importância significativa ao articular a formação geral à preparação para o mundo do trabalho, atendendo estudantes que, por diferentes razões, não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade considerada regular.

A educação destinada aos jovens e adultos não pode ser compreendida apenas como uma oportunidade de recuperação de escolarização. Trata-se também de um espaço de formação humana, social e profissional, no qual os conhecimentos escolares precisam estabelecer relações com as experiências e com a realidade dos educandos. Nessa perspectiva, Gadotti (2000) destaca a educação como um direito fundamental e como elemento indispensável à formação do cidadão, reforçando a necessidade de garantir não apenas o acesso, mas também condições adequadas de permanência e aprendizagem.

A realidade dos estudantes da EJA é diversificada. Muitos conciliam estudo, trabalho, família e outras responsabilidades, o que pode interferir diretamente em sua trajetória escolar. Por essa razão, as metodologias utilizadas pelos professores precisam considerar as características desse público, evitando práticas excessivamente padronizadas e descontextualizadas. Almeida (2000) chama atenção para a relação entre educação,





transformações sociais e mundo do trabalho, evidenciando que as políticas educacionais precisam responder às demandas concretas da sociedade.

Nesse sentido, discutir novas metodologias e práticas de ensino no PROEJA torna-se relevante, sobretudo porque a qualidade da educação não depende exclusivamente da presença do estudante na escola, mas também das condições pedagógicas oferecidas para que ele possa participar efetivamente do processo de aprendizagem. Conforme Gohn (1999), as questões educacionais estão relacionadas às condições sociais e às oportunidades de participação dos sujeitos, o que reforça a necessidade de uma escola capaz de reconhecer as diferentes realidades presentes em seu cotidiano.

A discussão sobre metodologias de ensino também está diretamente relacionada à atuação docente. Uma prática pedagógica adequada precisa considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, suas experiências, dificuldades, expectativas e objetivos. No caso específico do PROEJA, essa preocupação torna-se ainda mais relevante, uma vez que os estudantes apresentam trajetórias escolares diversas e, muitas vezes, retornam à escola após períodos prolongados de afastamento. Assim, cabe ao professor buscar estratégias que favoreçam a participação, a interação e a construção significativa do conhecimento.

Diante dessa realidade, o presente estudo tem como temática as metodologias e práticas de ensino utilizadas no PROEJA, buscando compreender como essas práticas são percebidas pelos estudantes e em que medida atendem às suas necessidades educacionais. A investigação procura estabelecer uma relação entre os pressupostos teóricos da EJA, as orientações legais da educação brasileira e a realidade vivenciada pelos estudantes no espaço escolar.

A pesquisa fundamenta-se nos estudos de Freire (1979; 1996), Fuck (2012), Ferreiro (2001), Gadotti (2000), Gohn (1999) e Almeida (2000), além da legislação educacional brasileira. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, buscando confrontar os conhecimentos produzidos pela literatura com os dados obtidos junto aos estudantes.





Assim, o estudo procura responder à seguinte questão: como as metodologias e práticas de ensino desenvolvidas no PROEJA são percebidas pelos estudantes e em que medida essas práticas atendem às características e necessidades desse público?

A partir desse problema, estabelece-se como objetivo compreender as metodologias e práticas pedagógicas utilizadas no PROEJA, considerando a percepção dos estudantes acerca dos aspectos positivos e negativos dessas práticas, bem como suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Busca-se, ainda, identificar as características do público investigado, conhecer sua trajetória escolar e analisar os principais aspectos relacionados às metodologias utilizadas em sala de aula.

Desse modo, a pesquisa pretende contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica no PROEJA, destacando a necessidade de metodologias que ultrapassem a simples transmissão de conteúdos e favoreçam uma educação contextualizada, participativa e coerente com a realidade dos jovens e adultos.

1. A EDUCAÇÃO ATRAVÉS DOS TEMPOS

1.1 Breve histórico

As primeiras reflexões sobre a educação surgiram na Grécia antiga, de onde vem a palavra pedagogo (paidagogos), que significa condutor de criança, da qual deriva a palavra pedagogia, área de conhecimento que trata da educação.

O artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que a educação é um direito de todas as pessoas e tem por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais (BRASIL, 2004, p. 8).

A escola tem uma grande responsabilidade ética na implementação desse documento, que é fruto de pacto internacional consolidado em 1948 no âmbito da Organização das Nações Unidas. Os educadores comprometidos com a justiça social e com a construção da cidadania e da democracia devem considerar seus princípios na organização do trabalho educativo. Têm





sido grandes os progressos nas áreas de diversidade e equidade, com melhores oportunidades educacionais e maior disponibilidade de informações necessárias a educadores que ensinam grupos de estudos diversos. Entretanto, a promoção de ambientes educacionais flexíveis e sensíveis às necessidades singulares de todo aluno não é tarefa fácil no âmbito da educação tradicional.

Através de toda a história do Brasil se percebe indicações ou causas de formalismo e outras qualidades prismáticas que têm como infra-estrutura os três séculos de domínio português. Nesses três séculos, Portugal e a Europa em geral impuseram ao Brasil muito de sua cultura e de seus sistemas econômicos e políticos (SANDER, 1977, p.36).

Sem dúvida, muitas das normas e instituições trazidas de fora e assimiladas pela sociedade brasileira em formação, esquecendo que a realidade nacional não assimilava inteiramente a vida real.

As mudanças na educação ao longo dos anos assumiram formas, e progressos graduais. O desenvolvimento tem sido cada vez mais progressista rumo a critérios educacionais e sociais mais inclusivos.

A política educacional no Brasil tem sofrido mudanças radicais ao longo dos últimos quatro anos, ocupando um lugar de destaque no conjunto das ações governamentais Federal que redesenham hoje a arquitetura institucional e o papel do Estado brasileiro. Sua função estratégica no conjunto de transformações que se operam no mundo do trabalho e na esfera da cultura constitui um importante componente justificador das alterações que atingem a Educação no País (ALMEIDA, 2000, p.155).

A educação sempre foi um campo da vida social tensionado pelas disputas dos projetos societários de diferentes grupos e segmentos sociais, principalmente em função de se constituir um espaço de luta privilegiado no processo de conquista da hegemonia política e cultural na sociedade. Estas são estratégias que a educação vem tentando fazer neste final de século. Historicamente, aspectos legais da educação no Brasil podem dizer que, no decorrer de sua trajetória, houve reformulações.

No ano de 1942, por iniciativa do Ministro da Educação deste período, Gustavo Capanema, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário. O fato preponderante para





essa realização é, sem dúvida, a mudança político-institucional de 1930, que derogou a Constituição de 1891, cuja inspiração federalista dava aos Estados autonomia e responsabilidade formais em matéria de educação. Outro fator positivo para uma ação efetiva do Governo Federal no ensino médio foi a criação, nessa época, do Ministério da Educação e Cultura como órgão máximo do setor

A Lei Capanema permaneceu em vigor até a promulgação, em 20 de dezembro de 1961, da Lei nº. 4.024 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (...). Finalmente, depois de dez anos de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se promulgou, em 11 de agosto de 1971, a nova Lei de educação nº. 5.692 que fixa “as diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. graus, e dá outras providências” (SANDER, 1977, p.50).

É nesse sentido que a LDB nasceu de um longo e tumultuado processo de 15 anos de duração até a sua aprovação. O passo inicial da LDB foi dado pela Constituição de 1946 (Art. 5º, xv, d), que concedia ao governo federal o direito de “legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” e, no Art. 17, delegava aos Estados a responsabilidade de organizar seus sistemas de ensino.”

No período de redemocratização da vida nacional (1946-1964), desenvolveram-se vários movimentos populares em defesa da educação, dentre sucessivas campanhas como: Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, Erradicação do Analfabetismo, Educação de Adultos, Educação Rural, Merenda Escolar, Material de Ensino.

No final da década de 50 e no início da década de 60, o debate educacional intensificou-se. Em 1964 com o golpe militar, a educação no Brasil sofre outras modificações.

O regime militar notabilizou-se no campo educacional por duas reformas: a do ensino superior (1968) e a do ensino básico (1971), que passariam a serem chamados de 1º. e de 2º. graus, consagrando a tendência tecnicista e burocrática na educação, principalmente, da educação pública. O regime militar decidiu reintroduzir a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, em todos os graus e níveis de ensino, inclusive na pós-graduação. A UNE (União Nacional dos Estudantes), acusada de atividades subversivas, foi substituída pelo Diretório-Lei nº. 477 que atingia o direito de organização de professores, alunos e funcionários, considerados movimentos subversivos (GADOTTI, 2000, p.27).





E, dentro deste contexto da crise do regime militar, os programas decorreram entre os seguintes aspectos: primeiro, a política educacional de escassez, das sobras do sistema, resultando numa educação para pobres, ainda mais precária. Segundo, monta-se uma estratégia de barateamento do ensino destinado aos carentes. Terceiro, o Estado passa a transferência de responsabilidade para a sociedade. A relação entre educação e trabalho privilegia as atividades informais, os pequenos negócios, o artesanato, visando compensar o desemprego.

Mesmo assim, a educação escolar nos anos 80 viveu momentos profundamente contraditórios. Ao mesmo tempo em que setores da sociedade civil se organizavam e demandavam verbas públicas para a educação, de ensino gratuito, surgiram novas legislações e estruturas de carreira para os professores, frentes de ensino e pesquisa para a universidade, ensino noturno, educação infantil em creches e em pré-escolas para os menores de 0 a 6. A sociedade brasileira assistia à deterioração progressiva da instituição que já não estava bem, principalmente a escola pública em todos os níveis

A educação escolar ao nível de 1º e 2º graus caracterizou-se pela evasão, repetência e baixa qualidade de ensino. Programas criados em alguns estados como em São Paulo, o Ciclo Básico, não eliminaram a repetência, apenas transferiram-na para mais adiante. A jornada de 6 horas constitui um programa que parece ter auxiliado em relação a questões nutricionais (à medida que o aluno recebe não apenas a merenda, mas uma refeição completa, o almoço). Também constituiu para distender um pouco mais a jornada de trabalho do professor, embora não tenha contribuído de fato para melhor qualificá-los. Pode-se dizer que esta experiência pode ter contribuído para diminuir a evasão, mas, não contribuído para o melhoramento da qualidade de ensino e nem a questão salarial dos professores e sua formação ou reciclagem (GOHN, 1999, p.71).

Apesar da relativa expansão da educação brasileira nos últimos anos e da reorganização dos trabalhadores em educação, a sociedade civil vem participando mais ativamente e o governo vem também investindo em propaganda e programas destinados ao ensino. Entretanto, é importante observar não só a quantidade de alunos na sala de aula, mas a qualidade básica de ensino para todos. Revelando assim uma realidade social carente com





múltiplos aspectos que interferem no bom desempenho e atendimento às reais necessidades da sociedade brasileira.

1.2 A Educação como direito

A questão da educação está na ordem do dia na realidade brasileira. Quer pelo estado crítico do setor escolar, particularmente a escola pública; quer pelos discursos e propostas governamentais ou de representantes da sociedade civil de diferentes correntes políticas – ideológicas, quer, por exemplo, por meio da prática cotidiana, como o movimento social, que nos anos 80 veio buscando a efetivação das leis, garantindo a todos o direito a educação sem distinção de raça, gênero e nível social.

De acordo com Marx em 1972, o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, assim como as origens da sociedade humana são resultados do surgimento do trabalho. É através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza (objetivando satisfazer suas necessidades), se transforma. Para realizar sua atividade, o homem se relaciona com seus semelhantes e fabrica os meios de seus instrumentos: "O uso e a criação de meios de trabalho humano". Isto quer dizer que as relações dos homens entre si e com a natureza são mediadas pelo trabalho (VYGOTSKY apud REGO, 1995, p. 50).

É com este objetivo de preparação para o mercado de trabalho que a escola surge como meio de atingir a formação do cidadão. E atualmente a exigência das empresas é privilegiar o trabalhador que possui maior escolaridade. Portanto, o acesso à educação está fortemente ligado às condições socioeconômicas, sendo a população de baixa renda a mais afetada, com um grande percentual de crianças e adolescentes repetindo o Ensino Fundamental e o Médio.

A educação, desde os anos 80, vem fazendo uma análise comparativa, do ponto de vista de sua formulação conceitual, entre os programas sociais e educacionais de enfrentamento à pobreza, implementados em momentos distintos no Brasil; um deles foi o Programa Nacional de Ações Sociais Educativas e Culturais para as Populações Urbana e Rural, posto em prática durante o regime militar, como também do Programa Comunidade Solidária, que constituiu uma das políticas sociais no ano de 1991. Observa-se como base a





periferização, a carência, o morador de periferia como sinônimo de pobre e como ator social que reivindica o acesso a bens, serviços e direitos sociais.

Este programa Comunidade Solidária foi calcado numa visão de pobreza e do pobre como excluído. Apoiava a ideia de suprir necessidades básicas e admitia a importância da educação, como melhor caminho para aumentar os recursos dos pobres. O direito à educação está regulamentado pela legalidade, seja na Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente n.º 8.069/90, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, entre outros, com a finalidade de formar os sujeitos como cidadãos ativos e participativos na sociedade

Pela Constituição Federal de 1988, a Educação é um direito de todos, dever do Estado e da família. Ela visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. O ensino deve ser ministrado levando em conta a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, o pluralismo de idéias, a gratuidade do ensino público, a valorização dos profissionais do ensino, a gestão de qualidade. (GADOTTI, 2000, p. 28).

No Brasil o ensino é livre à iniciativa privada desde que cumpra as normas gerais estabelecidas pela Lei de Educação Nacional.

A União, os Estados, o Distrito Federal e o Município devem organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração (Art. 211 da Constituição Federal). A União organiza e financia o sistema federal de ensino, prestando assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios, que devem atuar prioritariamente no atendimento à escolaridade obrigatória (GADOTTI, 2000, p. 28).

Além da normalização que deve ser seguida, o Sistema Nacional de Ensino compreende os sistemas públicos e outras instituições públicas que prestam serviços educacionais. Do ponto de vista legal uma divisão de responsabilidade das diversas esferas públicas deveria ser mais articulada, pois a administração da educação brasileira abrange órgãos federais, estaduais e municipais.

- Federal: MEC (Ministério da Educação e cultura) e CNE (Conselho Nacional de





Educação);

- Estadual: SEDUC (Secretaria Estadual da Educação e Cultura) e CEE (Conselho Estadual de Educação);
- Municipal: Secretaria ou Departamento de Educação e CME (Conselho Municipal de Educação).

Com esta responsabilidade compartilhada, hoje se está investindo um pouco mais no aspecto pedagógico, na formação dos professores e também na parte administrativa, isto porque alguns recursos chegam diretamente à escola, mas, mesmo assim, os recursos financeiros deixam a desejar, pois não atendem a toda a problemática existente na educação brasileira, deixando um grande segmento da sociedade aquém de um real acompanhamento e informações básicas que servirão de base para toda uma estrutura do Sistema Nacional de Educação.

1.3 Escola – espaço de transformação social

No processo educativo, é no espaço escolar que acontecem múltiplas relações que estruturam a identidade, tanto individual como coletiva. Assim, neste espaço, por exemplo, trabalhamos a categoria aluno e estudante. Ou recuperamos a categoria trabalhadora, para determinar um tipo de relação derivada da classe social. Desta forma, as instituições sociais foram feitas justamente para garantir ao indivíduo uma autorrealização.

A partir dessa concepção, o valor individual passa a ser uma projeção dos valores sociais, e que, de certa forma, nos possibilita participar de uma determinada classe social. Nesta tentativa de melhor entender o que se passa no interior da escola, enquanto espaço de sociabilidade, o jovem figura-se como importante. Como alunos e trabalhadores futuros, convivem a condição de homens ou mulheres, independentemente da cor, religião e outras dimensões de um ser social que desafia um grande caminho a ser percorrido. Tendo como universo de pesquisa uma escola da rede pública do ensino fundamental e estando incluído o adolescente, considera-se importante uma prévia análise sobre esta transição de criança a adulto.





Observamos que trabalhar com adolescentes é polêmico e aponta para peculiaridades e diversidades de expressão dessa fase da vida nas diferentes sociedades e culturas. A evolução histórica na forma de lidar com essa dimensão da passagem da condição infantil para a de adulto, ou de jovem adulto, também apresenta novos desafios e interpretações.

O ponto de partida para a construção de um conceito de adolescência é a sua abordagem como uma fase específica do desenvolvimento humano, caracterizada por mudanças e transformações múltiplas e fundamentais para que o ser homem possa atingir com maturidade e inserir-se na sociedade no papel de adulto. A adolescência é, pois, muito mais do que uma etapa de transição, contemplando uma população que apresenta especificidades, das quais decorrem riquezas e potenciais únicos.

Um fator importante é a questão da identidade, pois é fundamental para a compreensão desse momento de vida humana, no caso o jovem, que, a partir de estereótipos, quase sempre nascidos pela elaboração de uma imagem originada da mídia, leva este jovem para um mundo consumista ou alienado. Se recuperarmos a extração de classe, sobretudo para qualificar os alunos da escola pública, acrescentamos, na maioria das vezes, o ser violento ou marginal. Isto é bastante frequente, pois o preconceito é um fato criador de enormes dificuldades para aqueles que se dedicam ao trabalho educativo.

No entanto, é preciso considerar que o momento da juventude é rico em manifestação da sociabilidade, que a formação de grupos fora da escola tem grande influência na vida destes jovens. Considerando o fato de que o mundo da produção cultural e das artes, em especial a música, a poesia, o teatro e a dança, ocupa grande parte do universo de interesse juvenil. Os espaços hoje capazes de propiciar esta forma de agrupamento são raros e, neste campo, a escola pode estar propiciando outras atividades, sem fugir do propósito que é o conhecimento

[...] Escola enquanto espaço físico, capaz de ser a caixa de ressonância do processo cultural, em todas as instâncias. Da escola enquanto instituição, na qual as articulações sociopolíticas que tecem o conviver podem ser vivenciadas em termos de participação imediata, por todos os seus membros. Da escola, enquanto tempo – lugar da produção do saber (Revista Projeto linha direta, 2000, p. 19).





A escola, como um processo cultural em que todos nós somos sujeitos participantes, é neste meio de relação social que se dá o conhecimento. Portanto, o saber vivenciado na escola é um saber crítico, um processo, um conjunto de atividades, dentre outras finalidades. Mas isto não quer dizer que a maior parte deste saber transmitido venha da escola.

A vida é muito mais rica, estende-se por muito mais tempo o período escolar de qualquer ser humano. A educação não deve ser controlada pelas classes dominantes nem por políticos; isto é, não deve ser usada como uma arma de controle, mas a educação é para todos, conquista que se deu durante anos e que o avanço e melhoramento é para todos os indivíduos e não para uso de forças existentes.

Nossa perspectiva de escola não fecha os olhos à realidade da escola que aí está. Escola marcada pelas exigências de interesses múltiplos em conflito, de forças em luta, de hegemonias que se impõem e se institucionalizam. É no bojo desses conflitos e dessas lutas que a escola surge como instituição (Revista Projeto linha direta, 2000, p.20)

A educação é uma prática social que está vinculada ao desenvolvimento do ser humano; que pode ser aprendida entre outros tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação do sujeito dentro da sociedade, num determinado momento histórico de seu próprio desenvolvimento.

AS NOVAS METODOLOGIAS NO ENSINO DO PROEJA

Há décadas que se buscam métodos e práticas adequadas ao aprendizado de jovens e adultos, como, por exemplo, com Paulo Freire:

Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procura-mos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro (Celso Beisiegel), o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem. Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma. (FREIRE, 1979, p. 72)





Com isso, notamos que, desde os anos 70, ou até mesmo antes, o uso da cartilha e metodologias inadequadas na educação de jovens e adultos preocupava os educadores da época e, infelizmente, essa problemática permeia os tempos atuais que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha.

Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizandos com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copia-rem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende. (FUCK, 2012)

Hoje, como ontem, as posições de Paulo Freire com respeito à busca de novas práticas educativas ganham força e nos levam a refletir:

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global. (FREIRE, p. 59, 1996).

A aquisição do sistema escrito é um processo histórico, tanto a nível onto-genético, como a nível filogenético. O sistema escrito é produzido historicamente pela humanidade e utilizado de acordo com interesses políticos de classe. O sistema escrito não é um valor neutro. (FREIRE, p. 59, 1996).

A alfabetização não pode ser reduzida a um aprendizado técnico-linguístico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma construção pessoal intelectual. A alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sociocultural, política e técnica. (FREIRE, p. 60, 1996)

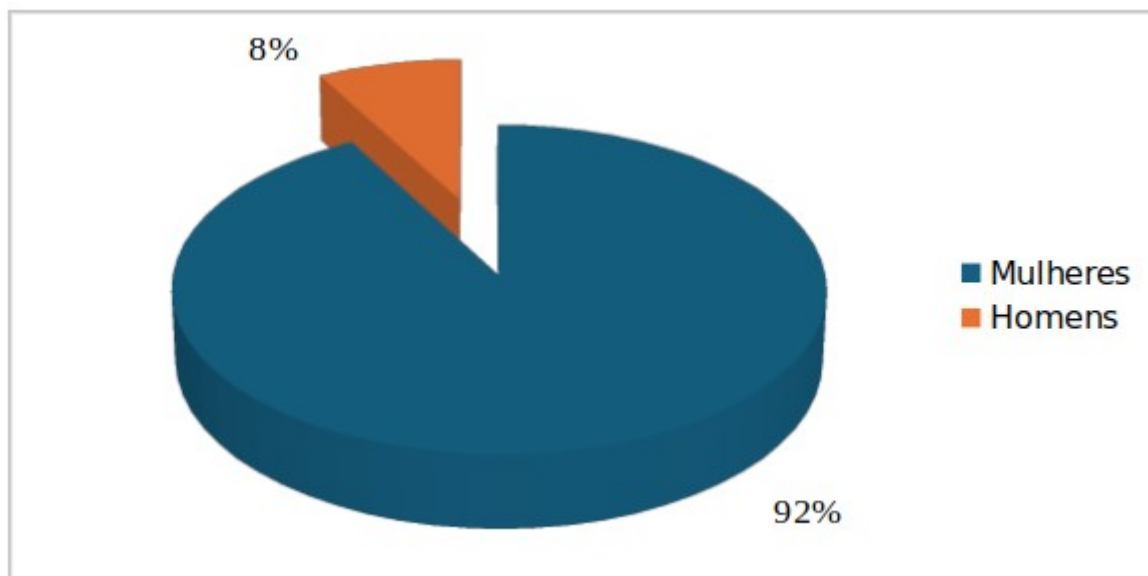
Essa reflexão leva-nos a buscar novas metodologias, adequadas à realidade do educando, não seguindo a padronização da cartilha, que reduz o aprendizado a símbolos pré-determinados e que não condizem com o contexto: “As cartilhas não consideram a peculiar lógica do desenvolvimento cognitivo do aluno, apoiando-se tão-somente na lógica do sistema de escrita de ensinar.” (FUCK, 2012)



ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Os dados da pesquisa mostram que 8% dos entrevistados são homens e 92% são mulheres.

Gráfico 1 – Gênero



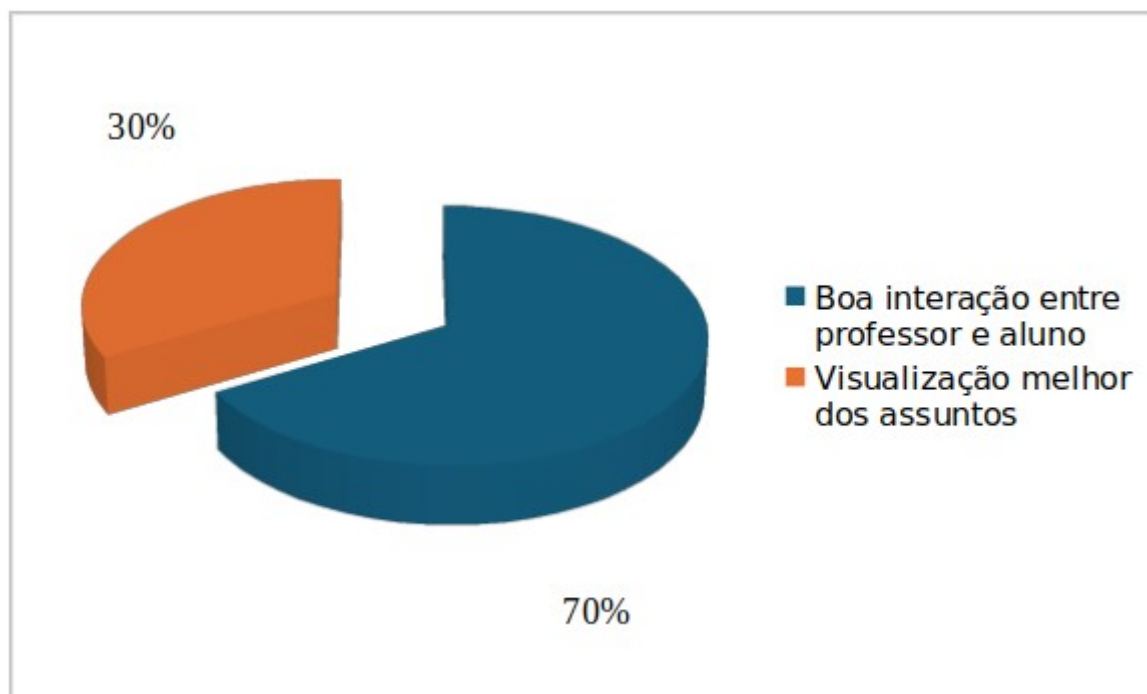
Fonte: Autores (2012)

Os dados apresentados no Gráfico 1 evidenciam uma predominância do público feminino entre os participantes da pesquisa, correspondendo a 92% dos entrevistados, enquanto 8% são do sexo masculino. Esse resultado demonstra que a participação feminina possui forte presença no grupo investigado. Embora o gênero, isoladamente, não permita estabelecer conclusões sobre o processo de aprendizagem, essa característica contribui para a compreensão do perfil social dos estudantes pesquisados. A diversidade do público escolar deve ser considerada na organização das práticas pedagógicas, uma vez que a escola constitui espaço de convivência, participação e construção social. Nessa perspectiva, Gadotti (2000) compreende a educação como um direito de todos e como elemento fundamental para a formação cidadã.

Observa-se que a maioria estava há mais de 10 anos sem estudar como mostra o gráfico 2.



Gráfico 2 – Tempo sem estudar

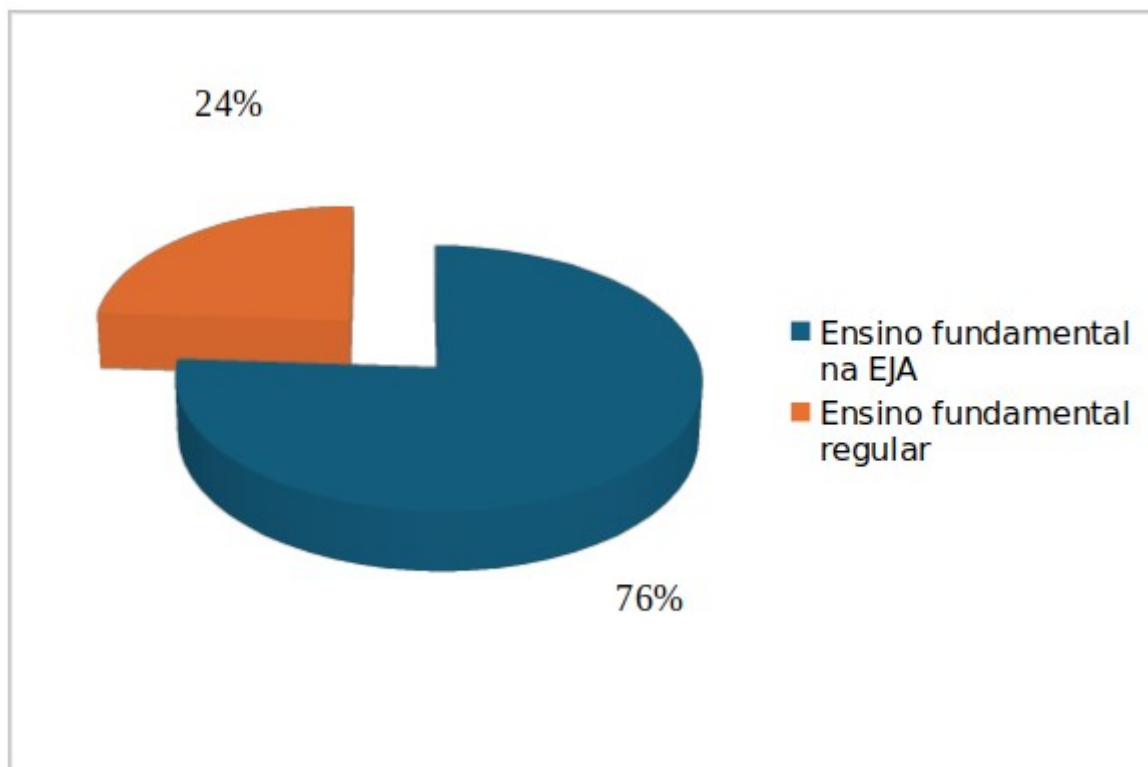


Fonte: Autores (2012)

O Gráfico 2 demonstra que os participantes apresentam diferentes períodos de afastamento dos estudos, variando de três a vinte anos, com predominância daqueles que permaneceram mais de dez anos sem frequentar a escola. Esse dado é particularmente relevante para compreender a realidade dos estudantes do PROEJA, pois evidencia que parte significativa desse público retorna à escolarização depois de uma trajetória marcada por interrupções. Tal situação exige do professor sensibilidade para compreender as experiências anteriores dos educandos e desenvolver estratégias que favoreçam sua reinserção no processo educativo. Essa preocupação dialoga com a perspectiva de Freire, para quem a educação deve considerar o educando como sujeito de sua aprendizagem e de sua própria história (FREIRE, 1979). Portanto, o longo período afastado da escola não deve ser compreendido apenas como uma dificuldade, mas como uma característica que precisa ser considerada no planejamento pedagógico.



Gráfico 3 – Ensino fundamental

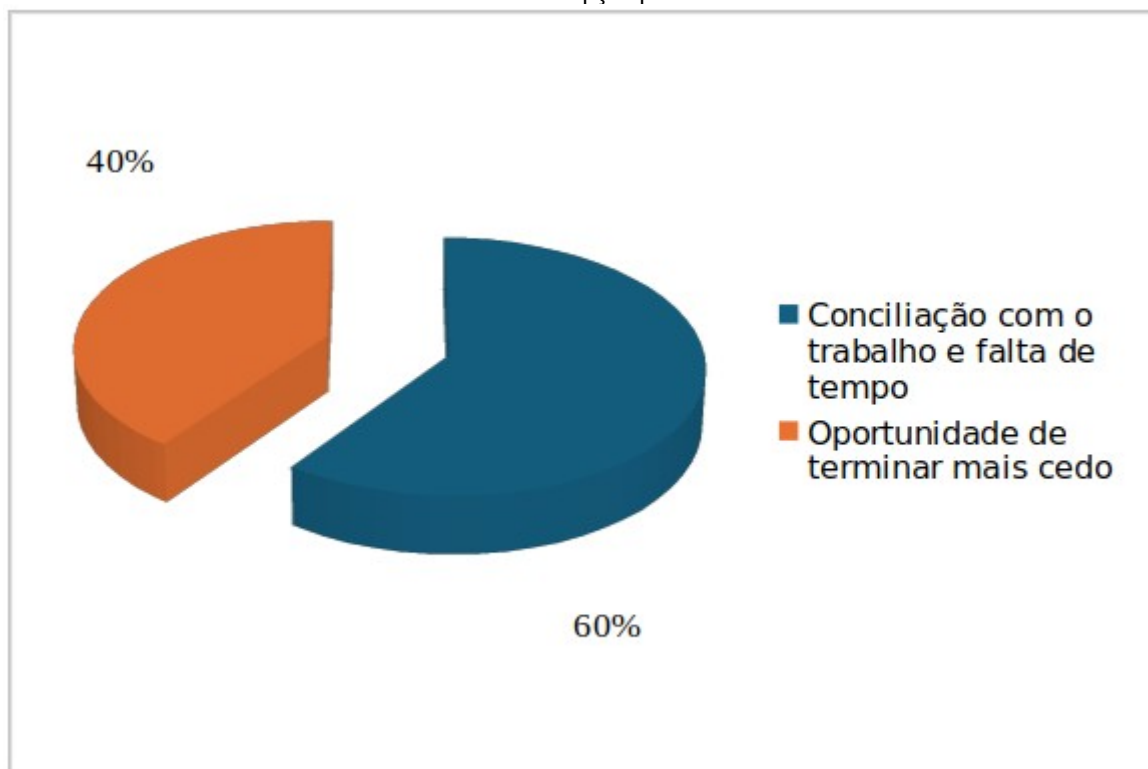


Fonte: Autores (2012)

Os resultados do Gráfico 3 indicam que 76% dos participantes concluíram o ensino fundamental na modalidade EJA, enquanto 24% realizaram essa etapa no ensino regular. A predominância de estudantes oriundos da própria EJA evidencia que muitos participantes possuem uma trajetória escolar construída dentro dessa modalidade, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas articuladas às especificidades desse público. A trajetória educacional dos estudantes precisa ser considerada pelo professor, principalmente porque experiências anteriores podem influenciar suas expectativas, dificuldades e formas de participação em sala de aula. Nesse sentido, Gadotti (2000) destaca a educação como instrumento de formação e participação social, o que reforça a importância de práticas educativas que reconheçam as condições concretas dos sujeitos.



Gráfico 4 – Opção pelo EJA



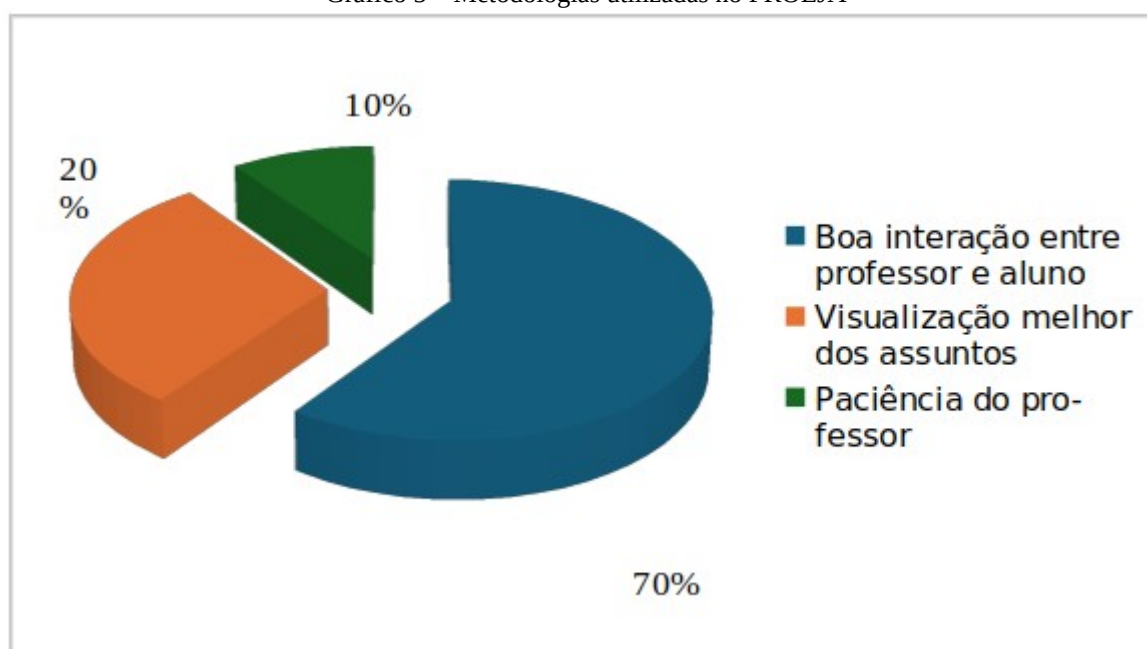
Fonte: Autores (2012)

Conforme apresentado no Gráfico 4, 60% dos participantes afirmaram que optaram pela EJA em razão da necessidade de conciliar os estudos com o trabalho, da falta de tempo ou de outras responsabilidades, enquanto 40% indicaram como motivação a possibilidade de concluir os estudos mais rapidamente e, conseqüentemente, ampliar suas oportunidades educacionais. O resultado evidencia a estreita relação existente entre escolarização, trabalho e condições de vida dos estudantes. A necessidade de conciliar diferentes responsabilidades demonstra que o público do PROEJA não pode ser analisado a partir de uma realidade escolar homogênea. Almeida (2000) ressalta justamente a relação entre educação, transformações sociais e mundo do trabalho, aspecto que se mostra pertinente diante dos dados encontrados. Dessa forma, as metodologias adotadas devem considerar o tempo, as experiências e as necessidades concretas desses estudantes.



Os resultados apresentados permitem observar que os estudantes possuem trajetórias escolares diversificadas, períodos significativos de afastamento da escola e necessidades relacionadas à conciliação entre estudo e trabalho. Ao mesmo tempo, reconhecem aspectos positivos nas práticas docentes, principalmente no que diz respeito à interação com os professores, mas apontam limitações relacionadas aos materiais didáticos e à articulação interdisciplinar. Dessa maneira, os dados reforçam a importância de pensar o PROEJA a partir de práticas pedagógicas contextualizadas e diversificadas, capazes de considerar as experiências e necessidades concretas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Gráfico 5 – Metodologias utilizadas no PROEJA



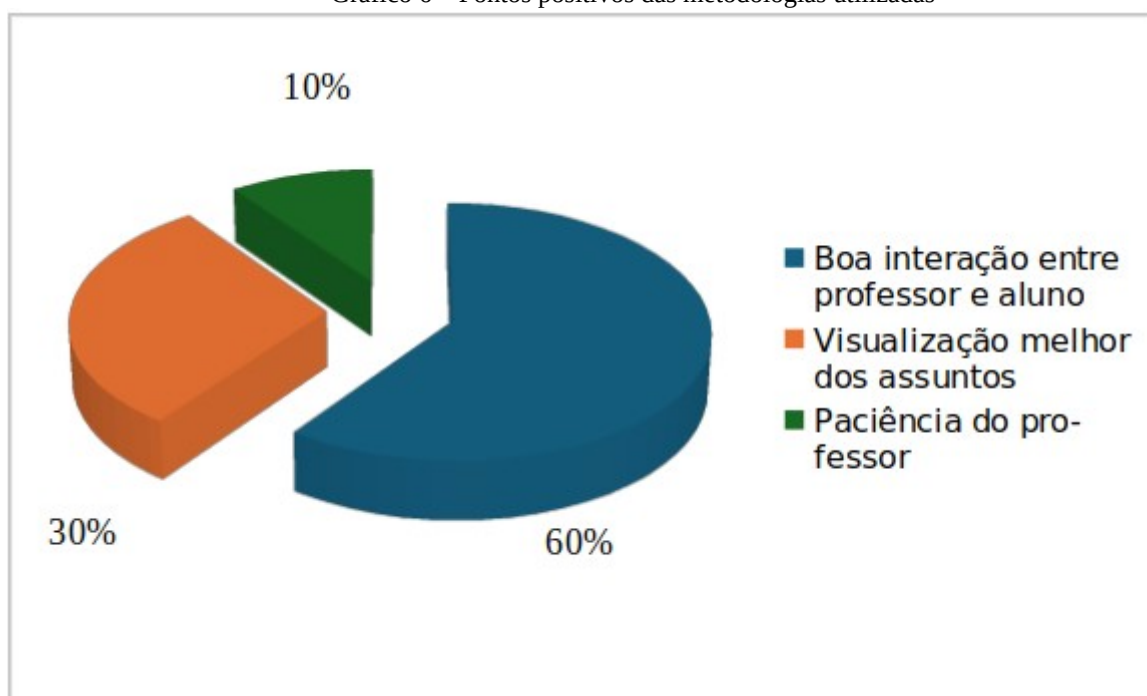
Fonte: Autores (2012)

Os dados do Gráfico 5 mostram que 70% dos participantes identificaram as aulas expositivas como principal técnica utilizada pelos professores, enquanto 20% mencionaram os trabalhos em grupo e 10% apontaram a utilização de videoaulas. Embora todos os participantes tenham avaliado as metodologias do PROEJA como satisfatórias, a predominância das aulas expositivas indica a permanência de uma prática pedagógica mais



tradicional. Esse resultado merece reflexão, especialmente diante das especificidades dos estudantes jovens e adultos. Freire (1979) defende uma educação na qual o educando participe ativamente do processo de construção do conhecimento, o que aponta para a importância de práticas que favoreçam diálogo, participação e interação. Nesse sentido, os dados não permitem afirmar que a aula expositiva seja inadequada, mas indicam a necessidade de diversificação das estratégias pedagógicas, de modo a ampliar as possibilidades de participação dos estudantes.

Gráfico 6 – Pontos positivos das metodologias utilizadas



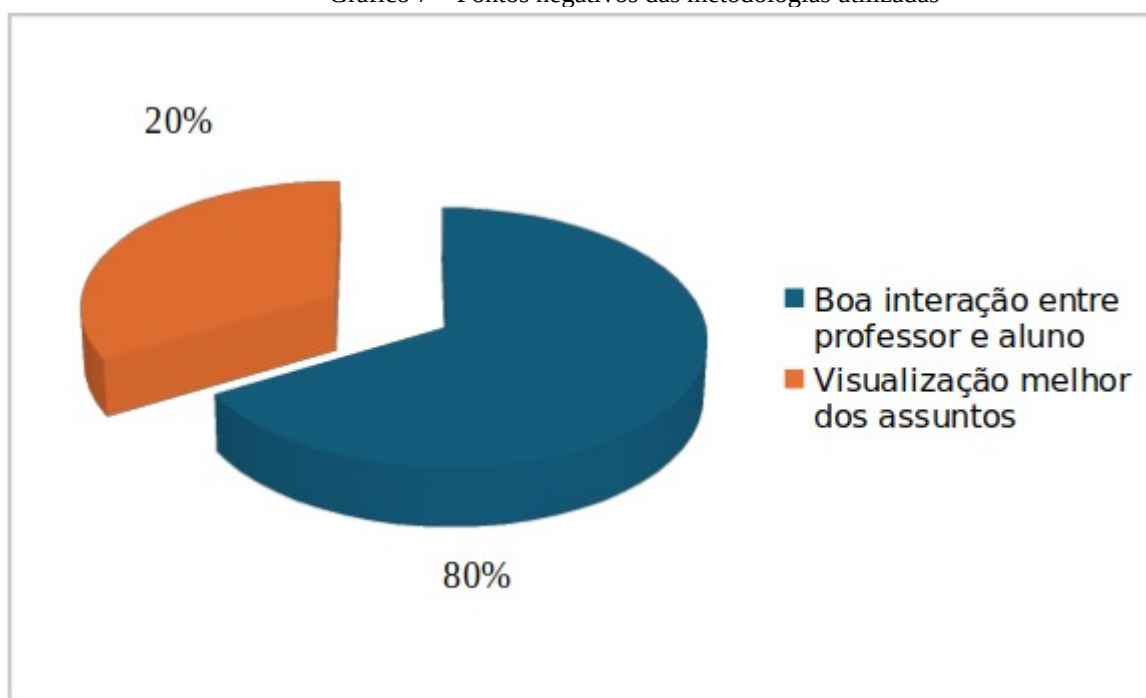
Fonte: Autores (2012)

No Gráfico 6, os participantes destacaram como aspectos positivos das metodologias utilizadas a boa interação entre professor e aluno, a melhor visualização dos conteúdos e a paciência demonstrada pelos professores durante o processo de ensino. Esses elementos revelam que, para os estudantes, a qualidade da relação estabelecida em sala de aula constitui um componente importante da experiência educacional. A interação professor-aluno pode favorecer um ambiente mais acolhedor e contribuir para a participação dos educandos. Essa



perspectiva aproxima-se das concepções de Freire (1996), ao defender uma educação baseada no diálogo e no reconhecimento do estudante como sujeito do processo educativo. Portanto, os resultados sugerem que a dimensão relacional da prática docente é percebida positivamente pelos estudantes e deve ser valorizada no contexto do PROEJA.

Gráfico 7 – Pontos negativos das metodologias utilizadas



Fonte: Autores (2012)

Em relação aos aspectos negativos, apresentados no Gráfico 7, os participantes apontaram principalmente a necessidade de uma melhor escolha dos materiais didáticos e de maior apoio interdisciplinar. Esses resultados são importantes porque indicam que, apesar da avaliação positiva das metodologias de ensino, ainda existem limitações relacionadas aos recursos pedagógicos e à articulação entre diferentes áreas do conhecimento. A escolha dos materiais didáticos deve considerar as características dos estudantes e favorecer uma aprendizagem contextualizada. Fuck (2012) critica práticas excessivamente padronizadas que não consideram a lógica e a realidade daqueles que aprendem, aspecto que contribui para



interpretar a necessidade de repensar os recursos utilizados no PROEJA. Além disso, o apoio interdisciplinar pode favorecer uma abordagem mais ampla dos conteúdos e aproximar a formação escolar das diferentes dimensões da vida dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo possibilitou refletir sobre as metodologias e práticas de ensino desenvolvidas no contexto do PROEJA, considerando as características e as percepções dos estudantes participantes da pesquisa. A análise dos dados demonstrou que trabalhar com jovens e adultos requer do professor uma compreensão das diferentes trajetórias escolares, sociais e profissionais que caracterizam esse público.

Os resultados evidenciaram que uma parcela significativa dos participantes permaneceu vários anos afastada da escola e que muitos buscaram a EJA como possibilidade de conciliar a continuidade dos estudos com o trabalho e outras responsabilidades. Esse aspecto demonstra que as práticas pedagógicas precisam considerar as condições concretas de vida dos estudantes, evitando propostas excessivamente padronizadas e descontextualizadas.

Em relação às metodologias utilizadas, verificou-se a predominância das aulas expositivas, correspondendo a 70% das respostas, enquanto os trabalhos em grupo representaram 20% e as videoaulas, 10%. Embora os estudantes tenham avaliado de maneira satisfatória as metodologias empregadas, os dados indicaram a necessidade de diversificar as estratégias pedagógicas, ampliando as possibilidades de participação e interação no processo de ensino e aprendizagem.

Entre os aspectos positivos, destacaram-se a interação entre professores e estudantes, a melhor visualização dos conteúdos e a paciência dos docentes. Esses elementos demonstram que a dimensão humana e relacional da prática pedagógica possui importância significativa para os estudantes do PROEJA. Por outro lado, foram identificadas como principais limitações a necessidade de melhor escolha dos materiais didáticos e de maior apoio interdisciplinar.





Diante desses resultados, compreende-se que o trabalho pedagógico no PROEJA não deve limitar-se à transmissão de conteúdos, mas precisa considerar os conhecimentos prévios, as experiências, os interesses e as condições sociais dos educandos. Nesse sentido, as contribuições de Freire (1979; 1996) permanecem relevantes ao defenderem uma educação baseada no diálogo, na participação e no reconhecimento do educando como sujeito do processo educativo.

Conclui-se, portanto, que o fortalecimento do PROEJA depende também da valorização da prática docente, da formação continuada dos professores, da disponibilidade de materiais didáticos adequados e da construção de ações interdisciplinares. É necessário que as instituições de ensino ofereçam condições para que os professores possam planejar e desenvolver metodologias diversificadas, capazes de responder à heterogeneidade dos estudantes.

Assim, espera-se que este estudo contribua para ampliar a reflexão sobre as práticas pedagógicas no PROEJA e incentive novas investigações sobre metodologias de ensino voltadas à realidade dos jovens e adultos. Mais do que garantir o acesso à escolarização, é fundamental assegurar condições para que esses estudantes permaneçam na escola, participem ativamente do processo educativo e encontrem na educação possibilidades concretas de formação humana, social e profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. O Serviço Social na Educação. Revista Inscrita, 2000.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.





FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A experiência do MOVA**. 1. ed. São Paulo. 1996.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de adultos: relatos de uma experiência pós-construtivista**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANDER, Benno. **Educação brasileira: valores formais e valores reais**. São Paulo: Pioneira, 1977.

Recebido em: 07/09/2026

Aprovado em: 26/09/2026

Publicado em: 19/10/2026

