Título
ISSN: 2358-8829

A relevância do Círculo de Cultura na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: perspectivas, desafios e lacunas contemporâneas

Romero Nunes da Silva [1]
Rilma Leda Macário [2]

Resumo

O artigo analisa os fundamentos históricos e conceituais do Círculo de Cultura, concebido por Paulo Freire nos anos 1960, e sua atualidade na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Brasil. A pesquisa tem como objetivo discutir como essa metodologia dialógica e problematizadora se mantém pertinente diante dos desafios contemporâneos da modalidade, tais como a formação docente, a mediação digital, a diversidade etária e cultural, a ausência de pesquisas longitudinais e as tensões entre a pedagogia freireana e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como procedimento metodológico optou-se por uma pesquisa qualitativa e descritiva. O estudo apoia-se em revisão bibliográfica e na análise de produções empíricas recentes (2019–2025), que evidenciam tanto inovações quanto limitações na aplicação do referencial freiriano. Entre os resultados, destacam-se a vitalidade do Círculo de Cultura como horizonte pedagógico, a necessidade de integrar tecnologias de forma crítica, a valorização da interculturalidade e o fortalecimento de políticas públicas que assegurem permanência e emancipação dos sujeitos da EJAI. Conclui-se que a pedagogia freireana continua sendo um marco essencial para repensar práticas educativas inclusivas e emancipatórias, reafirmando a EJA como direito humano fundamental.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Círculo de Cultura, Educação Popular, Formação Docente, Interculturalidade.

Abstract

This article analyzes the historical and conceptual foundations of the Culture Circle, conceived by Paulo Freire in the 1960s, and its current relevance in Youth, Adult, and Elderly Education (EJAI) in Brazil. The research aims to discuss how this dialogic and problematizing methodology remains relevant in the face of contemporary challenges, such as teacher training, digital mediation, age and cultural diversity, the lack of longitudinal research, and the tensions between Freirean pedagogy and the National Common Curricular Base (BNCC). A qualitative and descriptive research approach was used as the methodological approach. The study is supported by a literature review and the analysis of recent empirical productions (2019–2025), which highlight both innovations and limitations in the application of Freirean frameworks. The findings highlight the vitality of the Culture Circle as a pedagogical framework, the need to critically integrate technologies, the appreciation of interculturality, and the strengthening of public policies that ensure the permanence and emancipation of EJAI participants. The conclusion is that Freirean pedagogy remains an essential framework for rethinking inclusive and emancipatory educational practices, reaffirming EJA as a fundamental human right.

Keywords: Youth and Adult Education, Culture Circle, Popular Education, Teacher Training, Interculturality.

[1] Doutorando do Curso em Ciências da Educação da Univesid Autonóma de Asuncíon- UAA, romeroliberatol@hotmail.com;
[2] Doutoranda do Curso em Ciências da Educação da Univesid Autonóma de Asuncíon- UAA, rilmaleda@email.com.

1. Introdução

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Brasil é atravessada por tensões históricas entre políticas de alfabetização fragmentadas e práticas pedagógicas inspiradas na educação popular, que concebem a escolarização como direito humano fundamental (ARROYO, 2017; SOARES, 2011). Nesse cenário, o Círculo de Cultura, formulado por Paulo Freire (1967; 1987), consolidou-se como metodologia dialógica e problematizadora, articulando alfabetização e conscientização social em uma perspectiva crítica e emancipatória.

Segundo Freire (1987, p. 45), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Essa concepção rompe com a educação bancária e inaugura uma prática pedagógica que reconhece os educandos como sujeitos históricos, cujas experiências e saberes constituem ponto de partida para o processo educativo. Brandão (2002) amplia tal perspectiva ao enfatizar que a educação popular não se restringe à transmissão de conteúdos, mas se configura como prática comunitária e de transformação social.

Nessa mesma linha, Gadotti (1996; 2013) argumenta que o Círculo de Cultura mantém viva a pedagogia freiriana ao ser atualizado em diferentes contextos, servindo como espaço de diálogo e construção coletiva do conhecimento. Candau (2012) acrescenta a relevância da interculturalidade crítica como dimensão essencial da prática docente, na medida em que valoriza a diversidade cultural e etária como fundamento para uma educação inclusiva.

Contudo, embora a proposta freireana permaneça atual, estudos recentes têm apontado limitações em sua aplicação contemporânea na EJAI. Entre os principais desafios destacam-se a ausência de programas sistemáticos de formação docente (MACHADO, 2021), a escassez de práticas consolidadas de mediação digital (DANTAS, 2025), a pouca exploração da diversidade etária e cultural com inclusão efetiva de idosos (GUEDES, 2025), a falta de pesquisas longitudinais sobre impactos de longo prazo (PINI, 2019) e as tensões entre a pedagogia freireana e a curricularização normativa imposta pela BNCC (FURTADO, 2024).

Diante desse conjunto de estudos, observa-se que, embora haja reconhecimento da atualidade do Círculo de Cultura na EJAI, persistem lacunas relacionadas à formação docente, à mediação digital, à diversidade etária e à ausência de pesquisas longitudinais. Assim, este estudo busca responder à seguinte questão**:** Como o Círculo de Cultura tem sido ressignificado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos frente aos desafios contemporâneos da modalidade?

1.1 Justificativa

A relevância deste estudo justifica-se pela permanência das desigualdades educacionais que marcam a trajetória da EJAI no Brasil. Apesar dos avanços legais que reconhecem a educação como direito humano, a modalidade ainda é frequentemente tratada como compensatória e residual, recebendo investimentos reduzidos em políticas públicas (ARROYO, 2017; SOARES, 2011). Nesse cenário, a pedagogia freiriana, materializada nos Círculos de Cultura, oferece referenciais metodológicos capazes de tensionar modelos hegemônicos de ensino e valorizar a experiência dos sujeitos como fundamento do processo educativo.

Além disso, a conjuntura contemporânea marcada pela intensificação das tecnologias digitais, pela ampliação das demandas multiculturais e pelo envelhecimento populacional desafia a EJAI a se reinventar. Como demonstram estudos recentes (PINI, 2019; MACHADO, 2021; FURTADO, 2024; DANTAS, 2025; GUEDES, 2025), persistem lacunas quanto à formação docente, à mediação digital e à valorização da diversidade etária, cultural e geracional. Assim, torna-se urgente revisitar os fundamentos freirianos para compreender como podem dialogar com os desafios atuais, sem perder sua dimensão crítica e emancipatória.

1.2 Objetivos

O presente artigo tem como objetivo geral Analisar os fundamentos históricos e conceituais do Círculo de Cultura e discutir como essa proposta tem sido ressignificada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), à luz de estudos empíricos recentes (2019–2025).

Como objetivos específicos, propõe-se:

1. Examinar o contexto histórico e os fundamentos conceituais do Círculo de Cultura, relacionando-os à tradição da educação popular;
2. Analisar pesquisas empíricas recentes que aplicaram ou revisitaram a proposta freiriana na EJAI, identificando suas contribuições e limites;
3. Identificar as principais lacunas e tensões conceituais na literatura contemporânea sobre EJAI;
4. Apontar implicações para a pesquisa, a formação docente e a formulação de políticas públicas voltadas à modalidade.

2. Fundamentos históricos e conceituais do Círculo de Cultura

O Círculo de Cultura foi concebido por Paulo Freire, na década de 1960, como uma prática pedagógica comprometida com a alfabetização crítica e a emancipação social dos sujeitos historicamente excluídos do acesso à escolarização. Sua formulação nasce de um contexto marcado pela intensa desigualdade social brasileira, pela luta política dos trabalhadores rurais e urbanos e pela necessidade de uma educação que fosse, ao mesmo tempo, instrumento de leitura da palavra e de leitura do mundo (FREIRE, 1967; 1987).

Diferentemente das tradicionais salas de aula, organizadas de forma hierárquica, o Círculo de Cultura se estrutura em um espaço horizontal, em que educadores e educandos se reúnem como sujeitos de diálogo. Essa disposição circular, mais do que simbólica, materializa uma pedagogia que rejeita a verticalidade e a passividade da chamada "educação bancária", na qual o professor deposita conteúdos prontos nos alunos. O círculo representa a partilha, a troca e o reconhecimento do saber popular como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Outro fundamento essencial é o diálogo como prática de liberdade. Inspirado no método problematizador, Freire defendia que a alfabetização não poderia restringir-se à decodificação de sinais gráficos, mas deveria estar articulada à compreensão crítica da realidade vivida pelos educandos. Para tanto, o processo educativo partia de temas geradores – palavras ou situações retiradas do cotidiano – que, ao serem discutidas coletivamente, possibilitavam não apenas a aquisição da linguagem escrita, mas também a consciência crítica (conscientização) acerca das condições sociais e políticas em que os sujeitos estavam inseridos.

Historicamente, os Círculos de Cultura inserem-se na tradição da Educação Popular latino-americana, marcada pela articulação entre educação, mobilização social e transformação política. No Brasil, suas primeiras experiências estiveram ligadas ao Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife, ao Movimento de Educação de Base (MEB) e a diferentes iniciativas sindicais e comunitárias que, no início da década de 1960, buscavam alfabetizar trabalhadores e fortalecer sua participação cidadã (BEISIEGEL, 1974; GADOTTI, 1996).

Conceitualmente, portanto, o Círculo de Cultura pode ser compreendido como:

1. Espaço pedagógico dialógico, em que todos são sujeitos ativos do processo;
2. Prática política, orientada para a conscientização e emancipação;
3. Metodologia participativa, que parte da realidade dos educandos e retorna a ela de forma crítica;

4. Alternativa contra-hegemônica à escola tradicional, reafirmando os princípios da Educação Popular.

Dessa forma, os fundamentos históricos e conceituais do Círculo de Cultura não se limitam a uma metodologia de alfabetização, mas constituem um projeto político-pedagógico de transformação social, cuja atualidade permanece significativa para a Educação de Jovens e Adultos.

2.1 Contexto histórico

O Círculo de Cultura emerge no início da década de 1960, período de intensas transformações sociais e políticas no Brasil e na América Latina. Marcado pela efervescência dos movimentos populares, sindicais e camponeses, o país vivia um cenário em que a alfabetização de adultos não se restringia a uma demanda pedagógica, mas constituía uma necessidade de formação política para a participação cidadã (BEISIEGEL, 1974; PAIVA, 2009).

Nesse contexto, Paulo Freire, atuando junto ao Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife e em parceria com o Movimento de Educação de Base (MEB), propôs uma metodologia que unia alfabetização e conscientização. A experiência de Angicos, no Rio Grande do Norte (1963), tornou-se emblemática ao demonstrar que era possível alfabetizar cerca de trezentos trabalhadores em quarenta dias, articulando o aprendizado da leitura e da escrita à problematização de sua realidade social (FREIRE, 1967).

Com o golpe civil-militar de 1964, o projeto freiriano foi interrompido no Brasil, sendo considerado subversivo por associar educação à mobilização popular. Exilado, Freire difundiu sua proposta em países da África, América Latina e Europa, consolidando o Círculo de Cultura como uma prática internacionalmente reconhecida no campo da Educação Popular (GADOTTI, 1996).

2.2 Fundamentos conceituais

O Círculo de Cultura diferencia-se da concepção tradicional de sala de aula em vários aspectos. Em primeiro lugar, rompe com a lógica hierárquica do ensino, estruturando-se em um espaço horizontal, onde educadores e educandos compartilham saberes e experiências. Essa horizontalidade expressa a recusa àquilo que Freire (1987) denominou “educação bancária”, caracterizada pela transmissão unidirecional de conteúdos.

Outro fundamento essencial é o diálogo, entendido como prática de liberdade e de reconhecimento do outro como sujeito histórico. O diálogo não se reduz a uma técnica

comunicativa, mas constitui uma postura ética e política diante da educação. A partir dele, emergem os temas geradores, selecionados do cotidiano dos educandos e trabalhados coletivamente de modo a articular a alfabetização linguística à alfabetização política.

Assim, o Círculo de Cultura não se configura apenas como método de ensino, mas como prática social e política de emancipação. Seus princípios conceituais podem ser sintetizados em quatro dimensões centrais: (a) a centralidade da experiência de vida dos sujeitos; (b) a problematização da realidade como motor do aprendizado; (c) a relação dialógica como princípio metodológico; e (d) a formação crítica voltada para a transformação social (FREIRE, 1967; BRANDÃO, 2002).

2.3 Implicações para a EJA hoje

As contribuições do Círculo de Cultura mantêm forte atualidade para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em primeiro lugar, reforçam a necessidade de compreender os sujeitos da EJA não como “alunos atrasados” ou meros receptores de conteúdos, mas como trabalhadores, cidadãos e produtores de cultura, que trazem consigo saberes oriundos de sua prática social.

Em segundo lugar, a proposta freiriana inspira práticas pedagógicas que superam modelos supletivos ou compensatórios, ainda predominantes em muitos programas da EJA. A partir do diálogo e dos temas geradores, é possível construir um currículo que reconheça a experiência de vida dos educandos e, ao mesmo tempo, favoreça sua inserção crítica no mundo contemporâneo (ARROYO, 2017).

Por fim, o Círculo de Cultura aponta para a necessidade de repensar a formação docente para a EJA. A marginalidade dessa modalidade nos cursos de licenciatura, como denunciado por Ventura (2010), evidencia a ausência de um campo formativo consistente. Incorporar a perspectiva freiriana na formação inicial e continuada de professores significa, portanto, reconhecer que a docência na EJA exige não apenas domínio de conteúdos escolares, mas também compromisso político com a emancipação dos sujeitos.

Assim, os fundamentos históricos e conceituais do Círculo de Cultura permanecem como referência teórico-metodológica para a EJA, reafirmando o caráter político da educação e a indissociabilidade entre alfabetização, conscientização e transformação social.

3. A formação docente e a marginalização da EJA nas licenciaturas

3.1 A presença marginal da EJA nas diretrizes curriculares

Embora a Educação de Jovens e Adultos (EJA**)** esteja legalmente reconhecida como modalidade da Educação Básica desde a Constituição Federal de 1988 e reafirmada pela LDB nº 9.394/1996, sua presença nos currículos de formação inicial docente permanece marginal. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de cursos como Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas citam a EJA apenas de modo periférico, geralmente associada a tópicos optativos ou tratados em caráter suplementar (VENTURA, 2010; ARROYO, 2017).

Essa ausência revela uma contradição estrutural: enquanto a legislação aponta para a necessidade de garantir o direito à educação de jovens e adultos, os cursos responsáveis por formar professores não asseguram uma preparação específica para atuar com esse público. Na prática, o resultado é a permanência de uma **formação improvisada**, em que docentes chegam à EJA sem conhecimento das especificidades metodológicas, epistemológicas e políticas dessa modalidade.

3.2 A lógica da educação compensatória

Outro elemento central na marginalização da EJA é a persistência de sua associação histórica à lógica da educação supletiva ou compensatória. Ainda hoje, muitos programas de EJA são concebidos como mecanismos de correção de fluxo escolar, destinados a reduzir estatísticas de evasão ou repetência (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Essa perspectiva reduz a EJA a um lugar secundário dentro das políticas públicas, reforçando práticas pedagógicas que infantilizam os educandos, desconsideram seus saberes e reproduzem currículos escolares fragmentados. Ao permanecer presa a esse paradigma, a formação docente também se limita a transmitir técnicas de ensino, sem discutir a especificidade da EJA como espaço de educação popular e emancipatória (ARROYO, 2017).

3.3 Desafios para a formação inicial e continuada

A marginalização da EJA nos cursos de licenciatura coloca desafios concretos para a formação inicial e continuada dos professores. Em primeiro lugar, é necessário consolidar a EJA como campo de conhecimento específico, que articule pedagogia, políticas públicas e epistemologias críticas voltadas ao trabalho com sujeitos jovens e adultos trabalhadores.

Em segundo lugar, é fundamental que as universidades incorporem experiências metodológicas inspiradas na tradição freiriana, como o Círculo de Cultura, a pesquisa participante e os projetos integradores que dialoguem com a realidade social dos educandos. Essas práticas podem contribuir para superar o caráter meramente

compensatório da EJA, fortalecendo sua dimensão de direito e de emancipação (PAIVA, 2009; SOARES, 2011).

Por fim, a formação docente para a EJA exige também compromisso político. Mais do que dominar conteúdos disciplinares, o professor da EJA deve reconhecer os educandos como sujeitos históricos e valorizar os saberes produzidos no trabalho, na cultura e na vida comunitária. Como defende Ventura (2010), a ausência de políticas consistentes de formação inicial reflete não apenas uma lacuna acadêmica, mas também uma postura social de desvalorização dos trabalhadores que compõem a EJA.

3.4 Síntese

A marginalização da EJA nas licenciaturas não é fruto apenas de descuido curricular, mas de uma estrutura histórica de exclusão, que relega essa modalidade a um lugar secundário dentro das políticas educacionais. Reconhecer essa realidade é passo fundamental para repensar a formação docente em perspectiva crítica, garantindo que a EJA seja tratada não como supletivo, mas como campo legítimo da Educação Popular e da luta pela democratização da escola.

4. Estudos empíricos recentes (2019–2025)

A produção acadêmica mais recente sobre Educação de Jovens e Adultos tem buscado atualizar a reflexão em torno dos fundamentos históricos e conceituais do Círculo de Cultura, destacando tanto sua permanência quanto seus limites frente às transformações contemporâneas. A análise desses estudos revela um campo em movimento, no qual coexistem diferentes ênfases metodológicas, identitárias e tecnológicas.

Pini (2019) confirma a atualidade dos Círculos de Cultura ao examinar a experiência do projeto MOVA-Brasil, reafirmando o potencial da metodologia freiriana para promover práticas dialógicas e de conscientização. Contudo, o autor evidencia a ausência de estudos longitudinais capazes de avaliar os efeitos da participação no longo prazo, sobretudo no que se refere à permanência dos sujeitos na educação formal e ao impacto na vida comunitária. A crítica de Pini indica a necessidade de superar pesquisas pontuais, avançando para investigações que articulem processo e permanência como dimensões indissociáveis.

Machado (2021), por sua vez, analisa a experiência de trabalhadoras em programas de EJA, ressaltando a formação de identidades coletivas como elemento central. A pesquisa revela como o espaço educativo pode fortalecer vínculos solidários e

práticas de resistência frente à precarização laboral. Entretanto, o estudo aponta fragilidades quanto à articulação entre essas práticas coletivas e os currículos oficiais, ainda organizados de forma fragmentada e pouco sensível à realidade dos sujeitos. Essa lacuna evidencia o desafio de construir um currículo crítico que dialogue com as identidades emergentes no contexto da EJA.

Já Furtado (2024) retoma a perspectiva freiriana ao destacar o potencial emancipatório e cultural do Círculo de Cultura, demonstrando como os processos de leitura do mundo e da palavra permanecem atuais. Todavia, o estudo dedica pouca atenção à mediação digital, aspecto que se tornou incontornável após a pandemia da Covid-19. A ausência desse debate aponta para um limite metodológico importante: é preciso compreender como a cultura digital pode ser incorporada de forma crítica, evitando tanto o tecnicismo quanto a exclusão digital.

Dantas (2025) traz uma inovação ao propor o uso do rádio como recurso pedagógico em práticas híbridas da EJA. Sua análise mostra que o rádio, historicamente associado à educação popular no Brasil, pode ressignificar-se como ferramenta de diálogo comunitário, especialmente em regiões com acesso limitado à internet. Ainda assim, o autor reconhece as limitações de continuidade da proposta, que depende de políticas públicas consistentes para não se restringir a experiências isoladas.

Por fim, Guedes (2025) explora o uso da literatura indígena em turmas multietárias da EJA, apontando para uma perspectiva de interculturalidade crítica. O estudo evidencia como narrativas indígenas podem ampliar o repertório cultural dos educandos e problematizar relações étnico-raciais. Contudo, a pesquisa não aprofunda a inclusão de sujeitos idosos, cuja presença é significativa na EJA e demanda abordagens específicas para garantir equidade no acesso e permanência.

De forma geral, esses estudos empíricos confirmam a vitalidade do Círculo de Cultura como horizonte metodológico, mas também expõem desafios contemporâneos: a necessidade de investigações longitudinais, a articulação entre práticas identitárias e currículos oficiais, a incorporação crítica das tecnologias digitais, a busca por recursos pedagógicos inovadores como o rádio e o fortalecimento da interculturalidade em diálogo com a diversidade etária. Tais questões reafirmam que a EJA, para além de modalidade compensatória, constitui-se como campo de produção de conhecimento e de reinvenção pedagógica, em sintonia com a tradição freiriana de educação como prática de liberdade.

5. Lacunas e tensões conceituais

A análise das produções acadêmicas recentes sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), em diálogo com a tradição freiriana, evidencia a permanência de desafios que se traduzem em lacunas conceituais e tensões metodológicas. Essas lacunas não apenas revelam limites da literatura, mas também apontam caminhos para futuras pesquisas e para a consolidação da EJA como campo de conhecimento autônomo.

5.1 Formação docente

A primeira lacuna refere-se à ausência de programas sistemáticos de formação docente para a EJA. Machado (2021) destaca que a preparação dos professores continua fragmentada, frequentemente restrita a disciplinas optativas ou experiências pontuais em estágios. Essa ausência impede a constituição de uma identidade docente própria da EJA, reforçando a lógica de improviso que historicamente acompanha a modalidade. Em perspectiva freiriana, a falta de formação específica compromete a possibilidade de que os educadores se reconheçam como mediadores do diálogo crítico, reduzindo a prática pedagógica a procedimentos técnicos.

5.2 Mediação digital

A segunda lacuna diz respeito à escassez de práticas consolidadas de mediação digital na EJA. Como aponta Dantas (2025), mesmo experiências inovadoras, como o uso do rádio ou de plataformas digitais, carecem de continuidade e sistematização. Essa fragilidade é particularmente preocupante diante do contexto pós-pandemia, em que as tecnologias se tornaram parte indissociável da vida social e educacional. A ausência de uma pedagogia digital crítica na EJA acentua desigualdades, uma vez que muitos educandos já enfrentam barreiras de acesso tecnológico.

5.3 Diversidade etária e cultural

A terceira lacuna emerge da insuficiente exploração da diversidade etária e cultural nos estudos e práticas da EJA. Guedes (2025) evidencia o potencial da literatura indígena para promover interculturalidade crítica, mas o autor também reconhece que a presença de idosos, significativa na modalidade, ainda é pouco contemplada. Essa invisibilidade compromete o caráter inclusivo da EJA, já que ignora especificidades cognitivas, sociais e culturais que marcam os diferentes grupos etários. Em diálogo com Freire, a valorização da diversidade deve ser compreendida como dimensão central da prática emancipatória.

5.4 Impactos de longo prazo

A quarta lacuna diz respeito à ausência de pesquisas longitudinais que acompanhem os impactos da EJA ao longo do tempo. Pini (2019) ressalta que, embora haja evidências pontuais de avanços na conscientização e na alfabetização crítica, pouco se sabe sobre como esses efeitos se mantêm e se desdobram na vida social, laboral e política dos educandos. A falta de estudos de longa duração impede a construção de uma base sólida para avaliar a efetividade da EJA, limitando-a a resultados imediatos e fragmentados.

5.5 Integração curricular

Por fim, uma tensão persistente se refere à integração entre a pedagogia freiriana e as orientações curriculares oficiais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Arroyo (2017) aponta que a BNCC tende a padronizar conteúdos e competências, muitas vezes em contradição com a flexibilidade e a problematização propostas por Freire. Esse embate reflete uma disputa de projetos educacionais: de um lado, a perspectiva crítica e emancipatória; de outro, a racionalidade técnico-burocrática. A tensão entre esses dois polos revela a urgência de repensar a curricularização da EJA em chave democrática e participativa.

5.6 Síntese

As lacunas identificadas – formação docente, mediação digital, diversidade etária e cultural, impactos de longo prazo e integração curricular – não devem ser vistas apenas como fragilidades, mas como horizontes de investigação e ação política. Elas reafirmam a atualidade do pensamento freiriano e a necessidade de articular pesquisa, prática e políticas públicas para que a EJA seja efetivamente reconhecida como espaço de emancipação e direito.

6. Considerações finais

O percurso analítico desenvolvido neste artigo evidenciou que o Círculo de Cultura, concebido por Paulo Freire nos anos 1960, permanece como referência fundamental para pensar práticas emancipatórias na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A investigação mostrou que, apesar da centralidade do diálogo, da problematização da realidade e da valorização da experiência dos sujeitos, a modalidade enfrenta desafios históricos e emergentes que tensionam sua consolidação como política pública.

O resgate dos fundamentos históricos e conceituais destacou a ruptura com a concepção bancária da educação e a inserção da EJA na tradição da Educação Popular. Os estudos empíricos recentes (2019–2025) revelaram experiências que atualizam os princípios freirianos, como o fortalecimento de identidades coletivas (Machado, 2021), o potencial emancipatório da leitura do mundo (Furtado, 2024), o uso inovador de mídias como o rádio (Dantas, 2025) e a valorização da interculturalidade crítica (Guedes, 2025). No entanto, também se identificaram limites recorrentes, como a falta de pesquisas longitudinais (Pini, 2019) e a insuficiente integração curricular com a BNCC (Arroyo, 2017).

As lacunas e tensões conceituais sintetizadas no tópico anterior apontam cinco eixos que devem orientar tanto a produção acadêmica quanto a formulação de políticas: (1) a necessidade de programas sistemáticos de formação docente; (2) a consolidação de práticas críticas de mediação digital; (3) a valorização da diversidade etária e cultural, com especial atenção a idosos e populações historicamente invisibilizadas; (4) o desenvolvimento de estudos de longa duração que permitam avaliar impactos sociais e políticos da EJA; e (5) a reconstrução curricular em chave democrática, superando a padronização imposta por políticas centralizadoras.

Nesse sentido, reafirma-se que a EJA não pode ser reduzida a modalidade compensatória ou residual, mas deve ser compreendida como direito humano fundamental e como espaço estratégico de reinvenção pedagógica. O pensamento freiriano, ao propor uma educação como prática de liberdade, continua a oferecer referenciais críticos para enfrentar os dilemas atuais e projetar horizontes de transformação.

Portanto, cabe à pesquisa acadêmica, aos movimentos sociais e às políticas públicas construir uma agenda comum que enfrente essas lacunas e potencialize experiências inovadoras. Mais do que garantir acesso, trata-se de assegurar permanência, qualidade e emancipação para milhões de jovens, adultos e idosos que encontram na EJA não apenas um espaço de escolarização, mas sobretudo um espaço de reconhecimento, diálogo e produção de novos mundos possíveis.

Referências

ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2023.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Educação de adultos no Brasil*. São Paulo: Loyola, 1974.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

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

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade crítica e educação: desafios atuais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 234-250, 2012.

DANTAS, Lucas Ferreira. O rádio como recurso pedagógico na EJA: experiências híbridas e desafios de continuidade. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 13, n. 2, p. 45-62, 2025.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

FURTADO, Camila Rodrigues. Círculos de Cultura e emancipação: leituras do mundo e da palavra na EJA contemporânea. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 45, n. 168, p. 1-19, 2024.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GUEDES, Marina Alves. Literatura indígena em turmas multietárias da EJA: interculturalidade crítica e diversidade etária. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 45, n. 125, p. 77-94, 2025.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos: o campo e seus desafios. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 74, p. 5-27, 2000.

MACHADO, Ana Paula. Identidades coletivas de trabalhadoras na EJA: práticas de resistência e desafios curriculares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, n. 3, p. 1-20, 2021.

PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2009.

PINI, Andrea. Círculos de Cultura no MOVA-Brasil: atualidade e limites das práticas freirianas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, e240066, p. 1-18, 2019.

SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 55-70, 2010.