ISSN: 2358-8829

PERSPECTIVAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DOS ESTUDANTES DA EJA NO COLÉGIO ESTADUAL ALDEMIRO VILAS BOAS EM SÃO MIGUEL DAS MATAS – BA

Luma Silva Matos1

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da educação básica vinculada ao direito à educação e destinada a sujeitos cujas trajetórias escolares foram interrompidas ou não puderam ser concluídas no percurso considerado regular. Mais do que possibilitar a certificação da escolaridade básica, a EJA pode constituir-se como espaço de reconstrução de trajetórias, ampliação de direitos e elaboração de novos projetos de vida. Este artigo tem como objetivo analisar as perspectivas de acesso ao ensino superior de estudantes da EJA do Colégio Estadual Aldemiro Vilas Boas, localizado em São Miguel das Matas – BA, considerando suas trajetórias escolares, motivações para o retorno à escola, expectativas de continuidade dos estudos e dificuldades percebidas para o ingresso na educação superior. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, realizada com 10 estudantes, com idades entre 18 e 45 anos, mediante questionário semiestruturado, contendo questões abertas e fechadas. Os dados foram examinados por meio da Análise de Conteúdo. A discussão evidencia que as interrupções escolares se articulam a condições sociais e econômicas, especialmente ao ingresso precoce no trabalho e à gravidez na adolescência, enquanto o retorno à escola se relaciona à busca por melhores condições de vida, inserção profissional e realização de projetos futuros. O interesse pelo ensino superior revela expectativas que ultrapassam a conclusão da educação básica e reafirma a necessidade de ações escolares e políticas públicas que articulem acesso, permanência, orientação acadêmica e reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino Superior; Trajetórias Escolares; Direito à Educação; Projeto de Vida.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa lugar estratégico no campo do direito à educação no Brasil, sobretudo por atender sujeitos cujas trajetórias escolares foram marcadas por interrupções, desigualdades e diferentes formas de exclusão. Sua existência não pode ser compreendida apenas como resposta à defasagem idade-série ou como

[1] Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Centro de Formação de Professores, Mestra em Educação do Campo pela UFRB/CFP, Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual da Bahia. E-mail: luma.matos1@enova.educacao.ba.gov.br

mecanismo de compensação de uma escolarização não concluída. Ao contrário, a EJA expressa uma dimensão do direito à educação ao longo da vida e coloca em evidência a responsabilidade do Estado e das instituições educacionais na criação de condições efetivas para o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos.

Essa compreensão desloca o olhar sobre os estudantes da EJA. Em vez de serem definidos prioritariamente pela ausência ou pelo atraso escolar, esses sujeitos precisam ser reconhecidos como portadores de histórias, saberes, experiências de trabalho, responsabilidades familiares e projetos de futuro. Arroyo (2017) chama atenção para o fato de que os sujeitos da EJA carregam trajetórias atravessadas pela negação de direitos, mas também por processos de resistência e busca por uma vida mais justa. Nessa perspectiva, a escola não é apenas o lugar de reposição de conteúdos escolares: constitui espaço de reconhecimento, pertencimento, produção de sentidos e reconstrução de possibilidades.

A própria legislação educacional brasileira sustenta essa perspectiva. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito social, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – estabelece a EJA como modalidade destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, determinando que a oferta considere as características do alunado, seus interesses e suas condições de vida e trabalho. Assim, as especificidades dos sujeitos não podem ser tratadas como elemento periférico da ação pedagógica; elas constituem referência para a organização da modalidade.

Entretanto, reconhecer o direito à educação básica não encerra a discussão. Para muitos estudantes da EJA, a retomada da escolarização também reabre possibilidades de formação profissional, participação social e acesso ao ensino superior. Nesse movimento, a universidade passa a integrar o horizonte de expectativas de sujeitos que, em diferentes momentos de suas vidas, tiveram de interromper os estudos. O desejo de cursar uma graduação, portanto, precisa ser analisado em relação às condições objetivas e subjetivas que estruturam as trajetórias escolares.

No caso da EJA, essa discussão ganha contornos específicos porque as trajetórias de escolarização são heterogêneas e frequentemente atravessadas por trabalho, responsabilidades familiares, desigualdades econômicas e experiências anteriores de

afastamento da escola. Di Pierro (2010) destaca justamente a heterogeneidade do público da EJA e a necessidade de políticas capazes de responder às desigualdades que condicionam o acesso e a permanência escolar. Desse modo, investigar as perspectivas de ingresso no ensino superior significa também perguntar quais condições permitem que uma expectativa se transforme em possibilidade concreta.

É nesse cenário que se insere o presente estudo, desenvolvido no Colégio Estadual Aldemiro Vilas Boas, em São Miguel das Matas – BA. A investigação parte da compreensão de que as expectativas dos estudantes em relação à universidade não são fenômenos isolados, mas se relacionam com suas histórias de escolarização, com os motivos que produziram interrupções, com as razões que impulsionaram o retorno e com as condições sociais nas quais constroem seus projetos de futuro.

Diante disso, o objetivo geral é analisar as perspectivas de acesso ao ensino superior dos estudantes da EJA do Colégio Estadual Aldemiro Vilas Boas. Como objetivos específicos, busca-se compreender suas trajetórias escolares; identificar as motivações que contribuíram para o retorno à escola; investigar o interesse pela continuidade dos estudos no ensino superior; e identificar dificuldades percebidas para o ingresso na universidade.

A relevância da pesquisa decorre da necessidade de ampliar o debate sobre a continuidade das trajetórias educacionais dos sujeitos da EJA, especialmente em contextos escolares nos quais a conclusão da educação básica pode representar apenas uma etapa de um projeto formativo mais amplo. Ao colocar em evidência as vozes e expectativas dos estudantes, o estudo pode contribuir para a reflexão sobre práticas pedagógicas, orientação acadêmica e articulação entre escola, políticas públicas e instituições de ensino superior.

2 A EJA como direito à educação, trajetórias escolares e retorno aos estudos

A compreensão da EJA como direito exige superar uma concepção restrita de escolarização tardia. A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelecendo uma base jurídica para a ampliação das políticas educacionais. A LDB nº 9.394/1996, por sua vez, institucionalizou a EJA como modalidade da educação básica e determinou que sua oferta considere as características dos estudantes, seus interesses e suas condições de vida e trabalho. A

legislação, portanto, estabelece um princípio fundamental: não se trata de adaptar superficialmente uma escola regular para receber jovens e adultos, mas de organizar uma política educacional capaz de reconhecer sujeitos com experiências e necessidades próprias.

Essa dimensão do reconhecimento é central na obra de Arroyo (2017). Para o autor, os estudantes da EJA não podem ser reduzidos à condição de sujeitos que 'não estudaram' ou que 'fracassaram' na escola. São sujeitos concretos, trabalhadores, pais, mães, jovens e adultos que vivenciam desigualdades e, simultaneamente, constroem formas de resistência e projetos de vida. A EJA, nesse sentido, deve partir das experiências sociais desses sujeitos e compreender que suas trajetórias educativas estão vinculadas às trajetórias de trabalho, família, território e sobrevivência.

A perspectiva freireana amplia essa discussão ao compreender a educação como prática que favorece autonomia, diálogo e leitura crítica do mundo. Para Freire (1996), ensinar não significa transferir conhecimentos, mas criar condições para que os sujeitos participem ativamente do processo de construção do conhecimento. Aplicada à EJA, essa concepção implica reconhecer que os estudantes chegam à escola portando saberes produzidos nas experiências cotidianas, profissionais e comunitárias. Valorizar tais saberes não significa abandonar o conhecimento sistematizado, mas estabelecer relações entre este e a realidade vivida.

As trajetórias escolares dos estudantes da EJA não são lineares. Elas são constituídas por entradas, saídas, interrupções e retomadas que se articulam às condições materiais de existência. Di Pierro (2010) evidencia que a EJA reúne um público heterogêneo, marcado por desigualdades sociais e educacionais que não podem ser explicadas exclusivamente pelo desempenho individual. A interrupção da escolarização, nessa perspectiva, precisa ser analisada como fenômeno social.

No presente estudo, os fatores apontados pelos participantes especialmente a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e a gravidez na adolescência podem ser compreendidos dentro dessa estrutura mais ampla. A decisão de interromper os estudos não ocorre em um vazio social: ela se produz em contextos nos quais determinadas necessidades concretas se sobrepõem à continuidade escolar. Paiva (2009) contribui para esse debate ao discutir a EJA em um cenário de mudanças sociais e educacionais,

ressaltando a necessidade de compreender os sujeitos e suas demandas para além de uma perspectiva meramente escolar.

O retorno à escola, entretanto, não deve ser interpretado apenas como tentativa de reparar uma perda. Ele também expressa agência e produção de novos sentidos. Ao voltar a estudar, o sujeito reorganiza sua relação com o conhecimento e passa a projetar possibilidades anteriormente percebidas como distantes. É nessa tensão entre condicionamentos sociais e capacidade de projetar o futuro que as trajetórias da EJA se tornam relevantes para a análise das perspectivas de acesso ao ensino superior.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, tendo como foco compreender experiências, percepções e expectativas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos em relação às suas trajetórias escolares e às possibilidades de acesso ao ensino superior. A escolha da abordagem qualitativa decorre da necessidade de apreender significados atribuídos pelos participantes às experiências vivenciadas, considerando que fenômenos educacionais são atravessados por dimensões subjetivas, sociais e históricas. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa permite trabalhar com universos de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes.

O estudo foi realizado no Colégio Estadual Aldemiro Vilas Boas, localizado no município de São Miguel das Matas, Bahia. Participaram 10 estudantes matriculados na modalidade EJA, com faixa etária entre 18 e 45 anos. A seleção ocorreu de forma intencional, considerando estudantes regularmente matriculados e dispostos a participar da investigação. A diversidade etária foi considerada relevante para contemplar diferentes experiências de escolarização e trajetórias de vida presentes no contexto pesquisado.

Quanto aos objetivos, a pesquisa apresenta caráter exploratório por buscar ampliar a compreensão sobre os motivos relacionados à interrupção e ao retorno aos estudos e sobre as expectativas de continuidade da formação; e descritivo por procurar caracterizar as percepções dos participantes acerca da escolarização e do ensino superior. Gil (2008) ressalta que pesquisas exploratórias favorecem maior familiaridade com o problema investigado, enquanto a dimensão descritiva possibilita sistematizar características e percepções do grupo estudado.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário semiestruturado, composto por questões abertas e fechadas. Esse instrumento possibilitou reunir informações sobre trajetórias escolares, motivos de interrupção e retorno, interesses formativos e dificuldades percebidas em relação ao acesso ao ensino superior. Conforme Marconi e Lakatos (2021), o questionário permite obter informações diretamente dos sujeitos e organizar sistematicamente os dados produzidos.

Para o tratamento do material produzido, adotou-se a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016). A análise foi orientada pela identificação de unidades de sentido e pela organização dos dados em categorias temáticas relacionadas às trajetórias escolares, aos motivos de interrupção e retorno, às expectativas de continuidade dos estudos e aos desafios percebidos para o ingresso no ensino superior. A técnica mostra-se adequada porque permite ultrapassar a descrição imediata das respostas e buscar sentidos recorrentes e relações entre os conteúdos manifestados pelos participantes.

É importante destacar que, por se tratar de uma investigação situada em uma única instituição e com participação de 10 estudantes, os resultados não pretendem representar estatisticamente o conjunto dos estudantes da EJA. Seu propósito é compreender, em profundidade e de forma contextualizada, aspectos das experiências e expectativas do grupo investigado, produzindo elementos para reflexão pedagógica e institucional no contexto escolar estudado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Interrupções escolares e condições sociais das trajetórias

As respostas dos participantes evidenciam que as trajetórias escolares foram atravessadas por circunstâncias que ultrapassam a dimensão estritamente pedagógica. Entre os fatores destacados encontram-se a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho e a ocorrência de gravidez na adolescência. Esses elementos indicam que a interrupção dos estudos esteve relacionada a responsabilidades e condições concretas de vida, reforçando a compreensão de que os percursos escolares precisam ser analisados em articulação com as desigualdades sociais.

Essa constatação dialoga diretamente com Arroyo (2017), para quem os sujeitos da EJA chegam à escola carregando marcas de itinerários de trabalho, exclusão e luta pela

sobrevivência. A interrupção escolar, nesse sentido, não pode ser naturalizada como 'fracasso' individual. Ela precisa ser interpretada à luz das condições sociais que produzem diferentes possibilidades de permanência. Quando o trabalho se torna condição para a sobrevivência ou quando responsabilidades familiares passam a ocupar lugar prioritário, a escola pode ser deslocada para uma posição secundária, ainda que o desejo de estudar permaneça.

A leitura de Di Pierro (2010) reforça essa interpretação ao evidenciar que a EJA é composta por sujeitos heterogêneos, cujas experiências educacionais refletem desigualdades sociais mais amplas. Desse modo, os resultados encontrados no contexto do Colégio Estadual Aldemiro Vilas Boas não devem ser compreendidos como casos isolados, mas como manifestações locais de um problema estrutural: a dificuldade de assegurar trajetórias educacionais contínuas em uma sociedade marcada por desigualdades.

4.2 O retorno à escola como reconstrução de trajetórias e projetos

Se a interrupção escolar aparece associada a condições sociais concretas, o retorno à escola evidencia uma dinâmica de reconstrução. As respostas dos estudantes indicam que a retomada dos estudos se relaciona à busca por melhores condições de trabalho e renda, realização pessoal, ampliação das oportunidades e construção de novos projetos de futuro. A escola passa, assim, a assumir um significado que ultrapassa a certificação: ela se torna espaço de reorientação de expectativas.

Essa dimensão aproxima os resultados das contribuições de Paiva (2009), ao compreender a EJA em sua relação com mudanças sociais e com as necessidades concretas dos sujeitos. Também dialoga com Freire (1996), especialmente com a ideia de que os processos educativos podem favorecer a autonomia e a capacidade de leitura crítica da realidade. O retorno à escola pode ser interpretado, portanto, como movimento no qual o estudante não apenas recupera uma escolarização interrompida, mas reelabora sua relação com o conhecimento e com suas possibilidades de intervenção no mundo.

É nesse ponto que as trajetórias deixam de ser compreendidas apenas como passado e passam a dialogar com o futuro. A experiência escolar anterior, mesmo marcada por interrupções, encontra-se com novas expectativas. O estudante retorna trazendo responsabilidades acumuladas, mas também conhecimentos e experiências construídos

fora da escola. Arroyo (2017) contribui para que esse movimento seja lido não pela lógica da falta, mas pela perspectiva dos saberes e das potencialidades.

Assim, a EJA precisa ser pensada como espaço de reconstrução de pertencimento escolar. Práticas pedagógicas contextualizadas, reconhecimento das experiências de trabalho e vida e construção de relações de confiança podem fortalecer a permanência e ampliar as possibilidades de continuidade. O resultado não depende exclusivamente da motivação individual: depende também de uma escola capaz de acolher o sujeito concreto que retorna.

4.3 O desejo de chegar à universidade: perspectivas e barreiras

Um dos achados centrais da pesquisa é a presença de expectativas de ingresso no ensino superior. O interesse dos participantes por cursos como Pedagogia, Enfermagem e Administração demonstra que a escolarização na EJA não se encerra necessariamente na conclusão da educação básica. A universidade integra o horizonte de projetos de parte dos estudantes e passa a representar possibilidade de formação, realização pessoal, reconhecimento profissional e melhoria das condições de vida.

Esse dado é particularmente relevante porque desafia visões reduzidas da EJA como modalidade destinada exclusivamente à certificação. Quando um estudante da EJA projeta a continuidade dos estudos, ele evidencia que seu percurso formativo permanece aberto. A escola, nesse sentido, precisa reconhecer e alimentar essa expectativa, oferecendo informações e experiências que aproximem o estudante do universo acadêmico.

Ao mesmo tempo, a expectativa não elimina as barreiras. A literatura sobre desigualdades educacionais permite compreender que o acesso ao ensino superior é condicionado por recursos desigualmente distribuídos. Bourdieu (1998) ajuda a interpretar esse processo ao demonstrar que o desempenho e as oportunidades educacionais se relacionam às diferentes formas de capital acumuladas pelos sujeitos. No caso investigado, dificuldades de preparação acadêmica, conciliação entre estudo, trabalho e responsabilidades familiares e acesso limitado a informações sobre processos seletivos podem constituir obstáculos para transformar o desejo em ingresso efetivo.

A democratização do acesso, portanto, precisa ser compreendida como processo que articula oportunidade formal e condições materiais de aproveitamento dessa oportunidade. A existência de SISU, PROUNI, FIES e políticas de ações afirmativas amplia caminhos de entrada, mas não substitui a necessidade de orientação e acompanhamento. Para estudantes que não possuem familiaridade com os códigos do ensino superior, informações sobre inscrição, seleção, documentação, escolha de cursos e políticas de permanência podem ser decisivas.

A contribuição de Coulon (2008) permite avançar ainda mais nessa análise: ingressar na universidade significa aprender uma nova condição de estudante. Por isso, uma política de incentivo ao acesso de estudantes da EJA não deve se limitar à preparação para o ENEM. É necessário construir uma ponte entre a escola e a universidade, antecipando informações sobre a vida acadêmica e fortalecendo a confiança dos estudantes em sua capacidade de ocupar esse espaço.

4.4 Projeto de vida e responsabilidade institucional

As expectativas manifestadas pelos participantes permitem compreender o projeto de vida como construção situada. O desejo de cursar uma graduação está relacionado a condições sociais, experiências anteriores e expectativas profissionais. Dayrell (2007) demonstra que os projetos dos sujeitos são produzidos nas relações sociais e não podem ser analisados de forma descontextualizada. Na EJA, essa característica torna-se ainda mais evidente porque o projeto de futuro é construído a partir de trajetórias que já foram atravessadas por escolhas impostas ou condicionadas pelas circunstâncias.

Por essa razão, cabe à escola criar condições para que o projeto de vida deixe de ser apenas uma expectativa individual e possa adquirir concretude. Isso envolve práticas de orientação profissional, divulgação de processos seletivos, preparação para avaliações, rodas de conversa com universitários, aproximação com instituições de ensino superior e discussão sobre políticas de permanência. Tais ações não significam substituir a responsabilidade do estudante, mas ampliar as condições para que sua autonomia seja exercida.

A discussão também aponta para a necessidade de uma articulação entre acesso e permanência. Se o estudante da EJA enfrenta dificuldades para conciliar trabalho, família e estudo antes de ingressar na universidade, essas condições não desaparecem com a

aprovação. A transição para o ensino superior pode exigir redes de apoio, orientação e políticas de assistência. Portanto, o compromisso da escola com a continuidade dos estudos precisa contemplar uma perspectiva de trajetória, e não apenas de resultado seletivo.

Nesse sentido, a pesquisa sugere que a construção de uma cultura escolar de continuidade acadêmica pode constituir uma estratégia importante. Quando a universidade passa a ser apresentada como possibilidade concreta e não como espaço reservado a determinados grupos, ampliam-se os horizontes de expectativa. Esse movimento se aproxima da concepção de educação como prática de liberdade em Freire (1996) e da defesa de uma EJA comprometida com direitos, inclusão e emancipação presente em Gadotti (2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que as perspectivas de acesso ao ensino superior dos estudantes da EJA do Colégio Estadual Aldemiro Vilas Boas estão profundamente relacionadas às trajetórias escolares e às condições sociais que as atravessaram. Os fatores apontados pelos participantes para a interrupção dos estudos, especialmente o ingresso precoce no mercado de trabalho e a gravidez na adolescência, evidenciam que os percursos educacionais são produzidos em contextos concretos e não podem ser interpretados a partir de uma lógica individualizante.

Ao mesmo tempo, o retorno à escola revela movimento de reconstrução. Os estudantes não retornam apenas para concluir uma etapa interrompida; retornam também carregando expectativas de melhores condições de vida, desenvolvimento profissional, realização pessoal e continuidade formativa. A EJA, portanto, constitui espaço no qual passado e futuro se encontram: as marcas da interrupção convivem com a possibilidade de construir novos projetos.

O interesse pelo ensino superior constitui um resultado especialmente significativo. As perspectivas de cursar graduações como Pedagogia, Enfermagem e Administração demonstram que os estudantes da EJA projetam trajetórias que ultrapassam a certificação da educação básica. Esse dado reforça a necessidade de que a escola incorpore, em seu trabalho pedagógico, ações que aproximem os estudantes das possibilidades de ingresso e permanência na universidade.

A discussão teórica permite afirmar que democratizar o acesso não significa apenas ampliar vagas ou disponibilizar processos seletivos. É necessário enfrentar desigualdades de origem social, ampliar o acesso à informação e fortalecer repertórios acadêmicos e culturais. A partir de Bourdieu (1998), compreende-se que as oportunidades são atravessadas por diferentes volumes de capital; com Coulon (2008), percebe-se que a entrada na universidade envolve um processo de afiliação; e, com Freire (1996), reafirma-se que a educação deve contribuir para a autonomia e para a leitura crítica da realidade.

Diante disso, a pesquisa aponta para a pertinência de ações institucionais que articulem a EJA e o ensino superior, tais como: projetos de orientação acadêmica e profissional; ações de preparação para o ENEM e outros processos seletivos; rodas de conversa com universitários e profissionais; divulgação sistemática de políticas de acesso e permanência; aproximação entre escola e universidades; e acompanhamento dos estudantes interessados em prosseguir os estudos. Essas iniciativas podem contribuir para transformar expectativas em percursos possíveis.

Por fim, é necessário reconhecer os limites desta investigação, especialmente por se tratar de um estudo qualitativo realizado em uma única instituição e com um grupo reduzido de participantes. Os resultados não permitem generalizações estatísticas, mas oferecem elementos relevantes para compreender uma realidade situada e para subsidiar novas pesquisas. Estudos posteriores poderão ampliar a investigação para outras escolas e municípios, comparar diferentes trajetórias e acompanhar estudantes da EJA em processos de transição para o ensino superior.

Conclui-se, portanto, que fortalecer a EJA significa defender o direito à educação ao longo da vida e ampliar as condições para que os sujeitos possam escolher e construir seus próprios caminhos. A universidade, nesse horizonte, não deve aparecer como destino excepcional, mas como uma das possibilidades legítimas das trajetórias educacionais de jovens e adultos. Reconhecer esse direito implica transformar a expectativa de acesso em compromisso pedagógico, institucional e político com a democratização efetiva da educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

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

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

DAYRELL, Juarez. **A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

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

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenário de mudanças.** In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (org.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.