ReGeo ISSN: 2177-3246

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: PRÁTICAS EDUCATIVAS, SABERES E FORMAÇÃO CRÍTICA

CONTRIBUTIONS OF POPULAR EDUCATION TO YOUTH AND ADULT RURAL EDUCATION: EDUCATIONAL PRACTICES, KNOWLEDGE AND CRITICAL FORMATION

CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN POPULAR A LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS DEL CAMPO: PRÁCTICAS EDUCATIVAS, SABERES Y FORMACIÓN CRÍTICA

https://doi.org/10.56238/revgeov17n10-045

Data de submissão: 09/09/2026 **Data de publicação:** 09/10/2026

Paulo Ricardo Conceição Aleluia
Mestre em Educação
Instituição: Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
E-mail: pauloed36@gmail.com

Ana Paula dos Santos Chaves
Licenciada em Pedagogia
Instituição: Universidade Estadual da Bahia (UNEB)
E-mail: sartesapl@gmail.com

RESUMO
Este artigo analisa de que modo os fundamentos da Educação Popular podem contribuir para a constituição de práticas educativas socialmente referenciadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Campo, considerando as desigualdades históricas que atravessam o acesso, a permanência e a produção do conhecimento entre populações campesinas. O objetivo é analisar as contribuições da Educação Popular para a EJA do Campo, com ênfase na valorização dos saberes produzidos na experiência, na contextualização pedagógica e na formação crítica dos sujeitos. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter analítico-interpretativo, fundamentada no diálogo entre produções sobre Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo. Esses campos são compreendidos não como áreas justapostas, mas como territórios político-pedagógicos atravessados por disputas em torno do direito à educação. A análise indica que a perspectiva popular oferece fundamentos para questionar modelos escolarizantes que desconsideram trajetórias de trabalho, pertencimentos territoriais, culturas e conhecimentos comunitários dos educandos. Indica, ainda, que o diálogo, a problematização da realidade e o reconhecimento dos saberes sociais podem reorganizar a relação pedagógica, conferir maior densidade formativa ao currículo e ampliar as possibilidades de participação crítica. Conclui-se que a aproximação entre Educação Popular e EJA do Campo não se reduz à adoção de técnicas participativas; ela implica uma opção político-pedagógica comprometida com o reconhecimento dos sujeitos campesinos como produtores de conhecimento, com a leitura crítica das relações sociais e com a construção de processos educativos vinculados à dignidade, à autonomia e ao direito de permanecer, aprender e produzir existência no campo, em seus territórios sociais e culturais.

Palavras-chave: Educação Popular. Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo. Formação Crítica.

ABSTRACT
This article analyzes how the foundations of Popular Education can contribute to the constitution of socially referenced educational practices in Youth and Adult Education (YAE) in Rural Areas, considering the historical inequalities that permeate access, permanence, and knowledge production among rural populations. The objective is to analyze the contributions of Popular Education to YAE in Rural Areas, emphasizing the valorization of knowledge produced through experience, pedagogical contextualization, and critical formation of subjects. Methodologically, a qualitative research of bibliographic nature and analytical-interpretive character is developed, grounded in dialogue between productions on Popular Education, Youth and Adult Education, and Rural Education. These fields are understood not as juxtaposed areas, but as political-pedagogical territories crossed by disputes over the right to education. The analysis indicates that the popular perspective offers foundations for questioning schooling models that disregard work trajectories, territorial belongings, cultures, and community knowledge of learners. It further indicates that dialogue, problematization of reality, and recognition of social knowledge can reorganize the pedagogical relationship, confer greater formative density to the curriculum, and expand possibilities for critical participation. It is concluded that the approximation between Popular Education and YAE in Rural Areas is not reduced to the adoption of participatory techniques; it implies a political-pedagogical choice committed to recognizing rural subjects as knowledge producers, to critical reading of social relations, and to the construction of educational processes linked to dignity, autonomy, and the right to remain, learn, and produce existence in rural areas, in their social and cultural territories.

Keywords: Popular Education. Youth and Adult Education. Rural Education. Critical Formation.

RESUMEN
Este artículo analiza de qué manera los fundamentos de la Educación Popular pueden contribuir a la constitución de prácticas educativas socialmente referenciadas en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) del Campo, considerando las desigualdades históricas que atraviesan el acceso, la permanencia y la producción del conocimiento entre poblaciones campesinas. El objetivo es analizar las contribuciones de la Educación Popular para la EJA del Campo, con énfasis en la valorización de los saberes producidos en la experiencia, en la contextualización pedagógica y en la formación crítica de los sujetos. Metodológicamente, se desarrolla una investigación cualitativa, de naturaleza bibliográfica y carácter analítico-interpretativo, fundamentada en el diálogo entre producciones sobre Educación Popular, Educación de Jóvenes y Adultos y Educación del Campo. Estos campos se comprenden no como áreas yuxtapuestas, sino como territorios político-pedagógicos atravesados por disputas en torno al derecho a la educación. El análisis indica que la perspectiva popular ofrece fundamentos para cuestionar modelos escolarizantes que desconsidera trayectorias de trabajo, pertenencias territoriales, culturas y conocimientos comunitarios de los educandos. Indica, además, que el diálogo, la problematización de la realidad y el reconocimiento de los saberes sociales pueden reorganizar la relación pedagógica, conferir mayor densidad formativa al currículo y ampliar las posibilidades de participación crítica. Se concluye que la aproximación entre Educación Popular y EJA del Campo no se reduce a la adopción de técnicas participativas; ella implica una opción político-pedagógica comprometida con el reconocimiento de los sujetos campesinos como productores de conocimiento, con la lectura crítica de las relaciones sociales y con la construcción de procesos educativos vinculados a la dignidad, a la autonomía y al derecho de permanecer, aprender y producir existencia en el campo, en sus territorios sociales y culturales.

Palabras clave: Educación Popular. Educación de Jóvenes y Adultos. Educación del Campo. Formación Crítica.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Campo situa-se em uma zona de convergência entre o direito à escolarização, o reconhecimento das territorialidades campesinas e a disputa pelos sentidos socialmente atribuídos ao conhecimento. Pensá-la apenas como mecanismo de correção da defasagem escolar significa ignorar que seus sujeitos chegam à escola trazendo experiências de trabalho, memória, cultura, organização comunitária e saberes produzidos em condições históricas frequentemente atravessadas por desigualdades. Nesse horizonte, a Educação Popular constitui uma matriz político-pedagógica capaz de tensionar a racionalidade compensatória ainda presente na EJA, ao deslocar o educando da condição de destinatário da ação educativa para a posição de sujeito que interpreta, interroga e transforma a realidade.

Essa compreensão encontra respaldo jurídico na Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos" (Brasil, 1996). A mesma Lei determina, quanto à população rural, que "os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural" (Brasil, 1996), princípio que impede conceber a educação do campo como simples reprodução territorializada do modelo urbano. A questão que orienta esta investigação é: de que maneira os fundamentos da Educação Popular contribuem para práticas educativas na EJA do Campo que reconheçam saberes, territorialidades e experiências sociais e favoreçam a formação crítica dos educandos?

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da Educação Popular para a EJA do Campo, considerando suas implicações para a valorização dos saberes, a contextualização pedagógica e a formação crítica. Especificamente, busca-se identificar princípios da Educação Popular relacionados à EJA; analisar as especificidades históricas, sociais e pedagógicas dos sujeitos campesinos; relacionar saberes populares e práticas escolares na construção de processos educativos contextualizados; e avaliar potencialidades da perspectiva popular para o fortalecimento da autonomia e da participação crítica.

A relevância do estudo decorre da necessidade de superar leituras que reduzem trajetórias escolares interrompidas a déficits individuais. Arroyo (2017) mostra que os sujeitos da EJA carregam percursos humanos marcados, ao mesmo tempo, pela negação de direitos, pelo trabalho e por experiências de resistência, o que exige outras formas de compreender educação e formação. Investigar essa articulação possui, portanto, relevância científica, social e pedagógica: permite discutir uma EJA do Campo fundada não na adaptação subordinada dos sujeitos à escola, mas no reconhecimento de sua condição histórica de produtores de conhecimentos, culturas e projetos coletivos de existência.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO POPULAR: FUNDAMENTOS E PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

A Educação Popular não pode ser reduzida a um repertório de técnicas participativas, tampouco confundida com uma educação simplificada destinada às classes populares; sua especificidade reside na posição epistemológica e política assumida diante dos sujeitos, do conhecimento e das relações sociais que atravessam o ato educativo. Brandão e Vasconcelos (2021) demonstram que a trajetória histórica desse campo permanece vinculada às experiências coletivas por meio das quais grupos populares produzem formas próprias de compreender e intervir no mundo; essa perspectiva desloca a educação de uma lógica vertical de transmissão para uma prática construída na interlocução entre conhecimentos, experiências e condições concretas de existência. Para Paulo Freire, a Educação Popular é a que:

> Substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição e classe e, ao mesmo tempo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. [...] É a que não considera suficiente mudar apenas as relações entre educadora e educandos, amaciando essas relações, mas, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias [...] critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo (Freire, 2007, p. 103-105).

O qualificativo “popular”, portanto, não indica somente o público ao qual a ação educativa se dirige. Ele expressa uma escolha sobre quem pode produzir conhecimento, quais experiências merecem reconhecimento pedagógico e a serviço de quais projetos sociais se organizam os processos formativos. Essa compreensão assume particular importância na EJA do Campo, pois impede que os conhecimentos associados ao trabalho, à terra, às relações comunitárias e às culturas campesinas sejam tratados como elementos periféricos diante do saber escolar legitimado.

A contribuição de Paulo Freire permanece estruturante justamente porque rompe com a neutralidade aparente da educação e situa o conhecimento no interior das relações históricas entre sujeitos e mundo; ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47), o autor recusa uma pedagogia fundada na passividade intelectual. Essa formulação possui implicações mais profundas do que a simples defesa de metodologias dialógicas, uma vez que altera a própria distribuição da autoridade epistemológica no espaço educativo; o educador conserva responsabilidades pedagógicas específicas, porém deixa de ocupar o lugar daquele que monopoliza a capacidade de conhecer.

A discussão permanece atual porque a Educação Popular não pode ser tratada como uma herança metodológica cristalizada nos movimentos educacionais do século XX. Pitano e Tavares (2021) assinalam a vitalidade da produção vinculada à Educação Popular ao evidenciarem a pluralidade de culturas, metodologias, lugares e sujeitos que atravessam esse campo. Sua potência crítica depende justamente da capacidade de interpretar novas configurações da desigualdade sem abandonar o compromisso histórico com aqueles que vivenciam processos de subalternização. Sob esse prisma, diálogo e conscientização não podem assumir a forma de slogans pedagógicos: ambos requerem práticas nas quais a palavra dos sujeitos produza consequências efetivas para a construção do conhecimento. Spohr, Dalsotto e Correa (2021), ao examinarem princípios freireanos na formação de educadores populares, destacam a articulação entre Educação Popular e pedagogia crítica, evidenciando a centralidade de processos formativos capazes de problematizar relações sociais e produzir participação. O ponto teoricamente relevante está em compreender que o diálogo somente adquire caráter emancipatório quando ultrapassa a manifestação individual de opiniões e se converte em investigação compartilhada da realidade.

A relação entre Educação Popular e educação de adultos também possui uma dimensão histórica que impede interpretá-la como uma associação recente. Haddad e Di Pierro (2021) evidenciam que a perspectiva político-pedagógica freireana contribuiu para alargar a compreensão dos direitos educativos de jovens e adultos no Brasil, alcançando experiências produzidas tanto pela sociedade civil quanto pelo poder público. Esse percurso revela uma tensão persistente entre escolarizar sujeitos excluídos e construir processos educativos capazes de questionar as condições que produziram sua exclusão.

O debate também passou a receber reconhecimento explícito na política educacional contemporânea. O Decreto nº 12.048/2024, que instituiu o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, estabelece entre suas diretrizes “a valorização e o reconhecimento da contribuição da Educação Popular nas ações de alfabetização” (Brasil, 2024, art. 2º, XI). A formulação é relevante porque reconhece institucionalmente uma tradição historicamente construída em movimentos sociais e experiências comunitárias. Ainda assim, a presença da Educação Popular no texto legal não garante, por si só, sua materialização. Sem formação docente, participação social, financiamento, condições de permanência e currículos sensíveis às diferentes territorialidades, há o risco de converter uma perspectiva político-pedagógica complexa em referência apenas declaratória.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Compreender a EJA como direito exige romper, inicialmente, com a interpretação segundo a qual ela constitui política residual destinada a reparar individualmente percursos escolares malsucedidos. Sampaio e Hizim (2022), ao analisarem sua imbricação com o ensino regular, situam a modalidade no campo do direito educacional assegurado constitucionalmente e demonstram que a existência de amplo público potencial para a EJA está relacionada às próprias dinâmicas de acesso e fluxo da educação básica; esse argumento desloca a análise da evasão e da não conclusão escolar do plano estritamente individual para o funcionamento estrutural dos sistemas de ensino.

A heterogeneidade dos sujeitos constitui, nesse sentido, uma categoria indispensável para compreender pedagogicamente a modalidade. Borges, Alves e Carvalho (2021), ao discutirem o processo de juvenilização da EJA, mostram que a presença crescente de jovens modifica o perfil das turmas e produz novas demandas para o trabalho educativo; esse fenômeno impede conceber a EJA a partir de uma identidade discente homogênea. A formação dos profissionais constitui outra dimensão crítica desse direito, porque acesso formal à escola não equivale automaticamente à garantia de uma experiência educativa socialmente relevante. Duques e Amorim (2021) identificaram estreita relação entre formação dos educadores, práticas desenvolvidas na EJA e aprendizagens dos estudantes, registrando inclusive dificuldades docentes diante das especificidades cotidianas da modalidade. Esse achado questiona a recorrente utilização da EJA como espaço no qual professores formados para outras etapas simplesmente reproduzem estratégias pedagógicas concebidas para públicos distintos.

Nessa context, a formação dirigida aos educadores da EJA precisa estabelecer vínculos efetivos com os problemas concretos vivenciados no cotidiano escolar. Oliveira, Silva e Alencar (2022) destacam a necessidade de uma formação que vincule reflexão, intervenção e compromisso político frente as especificidades da modalidade.

> A formação continuada do professor e, no caso específico, do professor da EJA, deve envolver a pesquisa/intervenção da/na realidade complexa do cotidiano escolar, com foco no compromisso político, nos valores éticos e morais, levando ao desenvolvimento integral desse profissional da educação. Formando-os para a problematização, reflexão, intervenção e transformação das incertezas do processo educativo, no sentido micro (contexto da sala de aula/escola) e macro (realidade da educação brasileira). Oliveira, Silva e Alencar (Oliveira, Silva e Alencar, 2022, p. 20)

No plano normativo recente, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, instituiu as atuais Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, posteriormente alteradas pela Resolução CNE/CEB nº 6, de 17 de julho de 2025 (Brasil, 2025a, 2025b). Ao reafirmarem a organização própria da modalidade e a necessidade de considerar as realidades culturais,

sociais e territoriais de seus públicos, as diretrizes atualizam o marco regulatório da EJA. Ainda assim, a existência de regulamentação específica não elimina um desafio recorrente: flexibilização curricular, formas diferenciadas de oferta e adequações organizacionais não podem significar redução da densidade formativa. O direito à educação não se satisfaz pela matrícula ou pela certificação; pressupõe acesso ao patrimônio científico, cultural, linguístico e tecnológico socialmente produzido, em condições compatíveis com as características dos sujeitos atendidos.

O tema ganhou novo impulso na agenda pública com o Decreto nº 12.048/2024, que instituiu o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Entre seus objetivos estão superar o analfabetismo, elevar a escolaridade, ampliar matrículas e qualificar o atendimento da modalidade (Brasil, 2024). A relevância do dispositivo está em reconhecer que a exclusão educacional na vida adulta continua demandando ação coordenada do Estado. Expansão quantitativa e qualidade pedagógica, contudo, não podem ser tratadas como movimentos independentes.

É justamente nesse ponto que Educação Popular e direito à EJA deixam de constituir debates paralelos. Haddad e Di Pierro (2021) demonstram que a contribuição freireana para a educação de adultos está associada tanto à ampliação dos direitos educativos quanto à constituição de uma perspectiva emancipatória de formação; desse modo, assegurar o direito à educação não significa somente permitir que sujeitos anteriormente excluídos ingressem na instituição que historicamente pouco dialogou com suas condições de vida. Para os estudantes do campo, a democratização substantiva pressupõe uma escola capaz de reconhecer seus territórios, saberes e experiências sem aprisioná-los nesses repertórios; cabe à EJA ampliar horizontes culturais e científicos, oferecendo instrumentos para interpretar criticamente a realidade e participar de sua transformação.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS CAMPESINOS

A Educação do Campo constitui um campo político, epistemológico e pedagógico cuja emergência não pode ser dissociada das lutas sociais pela terra, pelo território e pelo reconhecimento dos modos de existência das populações campesinas; sua constituição ultrapassa, portanto, a reivindicação por escolas geograficamente localizadas em áreas rurais. Caldart (2009) demonstra que a Educação do Campo se configura a partir do protagonismo dos movimentos sociais camponeses e das disputas pela garantia da educação escolar no próprio território; essa gênese permite compreender que o termo “campo” não designa apenas um espaço físico, mas um território produzido por relações de trabalho, cultura, pertencimento, conflito e organização coletiva.

Essa perspectiva exige, igualmente, abandonar representações homogêneas sobre quem são os sujeitos campesinos. Oliveira (2022) evidencia que os estudos sobre a interface entre Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo apontam a necessidade de tomar os sujeitos e seus contextos culturais como referências dos processos educativos, superando o paradigma filosófico e curricular urbanocêntrico; a afirmação possui consequências importantes porque impede reduzir o campo a uma identidade social única. O desafio pedagógico consiste justamente em produzir unidade no direito sem eliminar diferenças socioterritoriais; um currículo democrático deve assegurar acesso ao conhecimento sistematizado e, simultaneamente, estabelecer mediações com experiências que historicamente permaneceram à margem daquilo que a escola reconheceu como conhecimento legítimo.

Concernete aos conhecimentos gerados na experiência social dos educandos e o conhecimento sistematizado encontra base nas reflexões curriculares de Scocuglia (2005), ao analisar a concepção freireana de currículo.

> Para conseguir êxito progressivo neste caminho, precisam tomar parte efetiva na construção curricular (e, não secundária) os cotidianos de todos os que agem e interagem no processo de educação, os múltiplos trabalhos e todos os "saberes da experiência feita" dos sujeitos do processo educativo, principalmente da grande população freqüentadora das escolas e cursos públicos. (Scocuglia, 2005, p. 83)

Tomando-se como base o autor, legitimar os saberes dos sujeitos, não significa restringir o currículo apenas as experiencias dos mesmos . Pelo contrario, Ao contrário, sugere tomá-la como ponto de partida para uma construção curricular em que diferentes formas de conhecimento possam dialogar e ampliar a compreensão da realidade.

Na EJA do Campo, essa questão torna-se ainda mais complexa porque as desigualdades educacionais se articulam às relações entre idade, trabalho, território e trajetórias de escolarização interrompidas. Siqueira (2022) chama atenção para a necessidade de compreender a evasão na EJA em conexão com o trabalho e de contextualizar a escola diante das especificidades de seu público, particularmente quando as atividades laborais se desenvolvem no campo. Essa consideração permite questionar interpretações que atribuem abandono e baixa frequência exclusivamente à disposição individual dos estudantes. Os tempos da produção agrícola, as distâncias percorridas até a escola, a disponibilidade de transporte, as responsabilidades familiares e comunitárias e as próprias condições de sobrevivência interferem objetivamente na permanência escolar. Ignorar essas circunstâncias significa transformar desigualdades estruturais em supostas insuficiências pessoais. Isso não implica flexibilizar indiscriminadamente as exigências formativas, mas reorganizar tempos e práticas para que

a garantia formal da matrícula corresponda a condições materiais efetivas de aprendizagem e conclusão da escolaridade.

O trabalho assume, nesse contexto, densidade formativa e política que não pode ser reduzida à preparação para inserção produtiva. Bicalho, Almeida Neto e Oliveira (2023), ao discutirem as interfaces entre EJA e Educação do Campo, situam as duas modalidades em trajetórias marcadas por resistência e luta pelo reconhecimento de direitos, defendendo práticas pedagógicas articuladas a uma perspectiva interdisciplinar e libertadora; esse enfoque permite compreender que o trabalho campesino integra a experiência social dos educandos e, por isso, pode constituir uma categoria mediadora da leitura crítica da realidade.

As especificidades dos sujeitos campesinos também produzem exigências particulares para a formação docente; não basta dominar conteúdos disciplinares quando se desconhecem os processos históricos e socioterritoriais que constituem os educandos. Amaral, Santos e Mateus (2024), ao examinarem políticas públicas de formação de professores e as especificidades dos sujeitos da EJA-Campo, evidenciam a necessidade de uma formação capaz de responder às singularidades dessa interface; esse argumento desloca a discussão da competência individual do professor para uma responsabilidade institucional dos sistemas educacionais. Esperar que docentes produzam práticas territorialmente contextualizadas sem formação específica, condições de trabalho e conhecimento das comunidades significa atribuir individualmente uma tarefa que depende de políticas estruturadas.

A própria institucionalização da Educação do Campo precisa ser interpretada à luz dessa tensão entre reconhecimento normativo e efetivação material. Oliveira (2022) observa que a produção acadêmica dedicada à interface EJA–Educação do Campo ainda evidencia a necessidade de superar referências urbanocêntricas; a persistência desse problema demonstra que a existência de marcos legais e de uma produção teórica consolidada não eliminou assimetrias históricas. Há, nesse sentido, uma contradição fundamental: enquanto o direito educacional reconhece especificidades territoriais, determinadas práticas escolares continuam submetendo os sujeitos campesinos a currículos, temporalidades e representações formulados sem sua participação. A defesa de uma Educação do Campo socialmente referenciada não reivindica menor universalidade do conhecimento, mas outra relação entre universal e particular; o conhecimento escolar amplia sua potência formativa quando permite ao educando compreender tanto seu território quanto estruturas sociais que o ultrapassam, evitando simultaneamente o localismo pedagógico e a negação das experiências comunitárias.

2.4 INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E EJA DO CAMPO

A articulação entre Educação Popular e EJA do Campo não resulta de uma aproximação circunstancial entre três campos educacionais. Ela se estabelece a partir de convergências históricas relacionadas aos sujeitos aos quais o direito à educação foi reiteradamente negado, às formas coletivas de resistência e à crítica de modelos pedagógicos dissociados das condições concretas de existência. Santos e Dias (2022) identificam contribuições significativas das matrizes epistemológicas e da práxis da Educação Popular tanto para a EJA quanto para a Educação do Campo, sobretudo no que se refere à relação ação-reflexão e à compreensão crítica da realidade. A convergência, portanto, não está simplesmente na adoção de metodologias participativas, mas em uma determinada concepção de sujeito e de conhecimento.

É precisamente nesse movimento que a pedagogia freireana mantém sua capacidade explicativa. Freire (1996) sustenta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; contudo, uma leitura rigorosa desse princípio impede interpretá-lo como defesa da simples conservação dos conhecimentos previamente construídos. Respeitar saberes não significa sacralizá-los, mas reconhecê-los como produções históricas passíveis de diálogo, crítica e reconstrução; no contexto da EJA do Campo, essa distinção é indispensável, pois a valorização das experiências campesinas somente adquire potência emancipatória quando permite que os sujeitos avancem na compreensão das estruturas que condicionam essas mesmas experiências.

Oliveira (2022) reforça essa interpretação ao demonstrar que a produção científica sobre EJA e Educação do Campo converge para a necessidade de uma educação cujo ponto de referência sejam os sujeitos do campo e seu contexto cultural; entretanto, tomar a realidade como referência não equivale a transformá-la em horizonte final da aprendizagem. Uma prática verdadeiramente crítica precisa realizar um duplo movimento: parte das condições vividas pelos educandos e retorna a elas depois de submetê-las à problematização teórica, histórica e política. É nesse percurso que a Educação Popular oferece densidade à EJA do Campo; a experiência deixa de funcionar como recurso motivacional e passa a integrar a produção do problema pedagógico.

A relação entre escola e comunidade adquire, nessa perspectiva, caráter epistemológico, e não apenas administrativo. Santos e Dias (2022) mostram que a interlocução entre Educação Popular, Educação do Campo e EJA encontra sustentação na práxis orientada à compreensão da realidade e à emancipação dos sujeitos. Desse modo, a participação comunitária não deve restringir-se à presença em reuniões, eventos ou atividades comemorativas. Quando famílias, associações, movimentos e trabalhadores participam da leitura dos problemas que atravessam o território, a escola passa a acessar

conhecimentos e questões que dificilmente emergiriam de um currículo produzido exclusivamente por instâncias externas.

A literatura analisada também expõe uma contradição recorrente nas políticas destinadas à escolarização de jovens e adultos: a permanência de respostas compensatórias diante de desigualdades produzidas estruturalmente. Freitas, Clemente e Paula (2025), ao analisarem políticas de EJA do Campo no Paraná entre 2007 e 2023, identificam tensões relacionadas à retração da oferta pública e à expansão privada, interpretando esse processo no contexto das transformações neoliberais da educação. Embora se trate de uma realidade territorial específica, a análise explicita um problema de alcance mais amplo: a distância possível entre o reconhecimento discursivo do direito e as condições materiais para efetivá-lo.

A interdisciplinaridade constitui outro ponto de aproximação relevante, desde que não seja compreendida como mera combinação ocasional de componentes curriculares. Bicalho, Almeida Neto e Oliveira (2023) relacionam as práticas pedagógicas da EJA e da Educação do Campo à perspectiva interdisciplinar e libertadora; criticamente compreendida, essa articulação possibilita abordar problemas concretos do território em sua complexidade, evitando fragmentações que dificultam a leitura das relações entre natureza, trabalho, economia, linguagem, cultura e política. Uma questão como acesso à água, por exemplo, não pertence exclusivamente às ciências naturais; envolve história da ocupação territorial, relações econômicas, políticas públicas, conhecimentos ambientais e formas discursivas de reivindicação de direitos. A Educação Popular acrescenta a essa interdisciplinaridade uma orientação problematizadora; não se trata somente de reunir disciplinas em torno de um tema, mas de construir perguntas capazes de tornar inteligíveis as contradições da realidade e ampliar a capacidade de ação dos sujeitos.

Em síntese, a contribuição da Educação Popular para a EJA do Campo reside menos na oferta de um método pronto do que na reorganização das relações entre sujeito, conhecimento, território e formação. Oliveira (2022) mostra que a superação do paradigma urbanocêntrico constitui uma demanda recorrente na literatura sobre a interface entre EJA e Educação do Campo; Santos e Dias (2022), por sua vez, evidenciam a potência das matrizes da Educação Popular para processos educativos comprometidos com a compreensão da realidade e a emancipação. A articulação dessas contribuições permite sustentar que uma prática pedagógica socialmente referenciada precisa reconhecer os saberes dos educandos sem idealizá-los, contextualizar o currículo sem empobrecê-lo, valorizar o território sem produzir confinamento cultural e promover participação sem esvaziar a responsabilidade pedagógica da escola. É nessa tensão produtiva entre experiência e conhecimento sistematizado, pertencimento e ampliação de horizontes, leitura da realidade e possibilidade de

transformá-la que a Educação Popular oferece sua contribuição mais consistente à EJA do Campo: não como fórmula pedagógica, mas como fundamento ético, epistemológico e político para uma educação na qual os sujeitos campesinos possam reconhecer-se como produtores de conhecimento e participantes da construção histórica de seus territórios.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa de abordagem qualitativa, natureza bibliográfica e finalidade exploratório-analítica, delineamento considerado pertinente à compreensão das interfaces entre Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo. A investigação bibliográfica possibilita examinar criticamente conhecimentos já produzidos, identificar convergências, tensões e lacunas e construir interpretações fundamentadas acerca do objeto investigado. O levantamento das produções científicas contemplou artigos publicados entre 2020 e 2025, priorizando estudos brasileiros disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e Google Acadêmico, sem excluir obras clássicas indispensáveis à sustentação conceitual, especialmente as contribuições de Paulo Freire. Utilizaram-se, de maneira combinada, os descritores “Educação Popular”, “Educação de Jovens e Adultos”, “EJA do Campo”, “Educação do Campo”, “saberes populares” e “formação crítica”.

Como critérios de inclusão, consideraram-se trabalhos completos, disponíveis integralmente, vinculados diretamente ao objeto e publicados em periódicos científicos; excluíram-se produções duplicadas ou sem aderência temática. Também foram examinados documentos normativos oficiais relacionados à EJA e à Educação do Campo. O material selecionado foi submetido à análise temática interpretativa, mediante leitura integral, identificação de núcleos conceituais e estabelecimento de relações entre os estudos. A interpretação organizou-se em três eixos: valorização dos saberes e experiências; diálogo, problematização e formação crítica; e práticas pedagógicas contextualizadas, permitindo confrontar criticamente literatura, marcos normativos e objetivos estabelecidos pela investigação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura do corpus evidenciou, como primeiro resultado, que uma das principais contribuições da Educação Popular para a EJA do Campo está no reconhecimento dos educandos como sujeitos de conhecimento, e não como indivíduos definidos pelas lacunas de escolarização. Oliveira (2022) mostra que a articulação entre EJA e Educação do Campo exige considerar os contextos culturais e sociais dos sujeitos campesinos; essa perspectiva confronta práticas curriculares urbanocêntricas que tendem

a deslegitimar conhecimentos construídos no trabalho, na comunidade e nas relações territoriais. Os saberes populares, entretanto, não devem ser romantizados nem convertidos em limite curricular. Sua incorporação ganha sentido formativo quando estabelece interlocução crítica com conhecimentos científicos, históricos e culturais, ampliando as possibilidades de compreensão da realidade.

O segundo eixo revelou a centralidade do diálogo e da problematização como fundamentos de uma formação crítica. Santos e Dias (2022) identificam aproximações entre Educação Popular, EJA e Educação do Campo vinculadas à práxis e à emancipação. A análise permite sustentar, contudo, que práticas dialógicas não se confundem com conversações desprovidas de intencionalidade pedagógica. O diálogo torna-se formativo quando experiências concretas são transformadas em problemas de conhecimento, possibilitando examinar criticamente trabalho, território, desigualdades e direitos. Nessa direção, a perspectiva freireana permanece relevante por deslocar o estudante da recepção passiva para uma participação epistemicamente ativa, sem eliminar a responsabilidade docente pela sistematização do conhecimento.

No terceiro eixo, verificou-se que a contextualização constitui condição relevante para aproximar currículo e realidade campesina. Bicalho, Almeida Neto e Oliveira (2023) defendem práticas interdisciplinares e libertadoras nas interfaces entre EJA e Educação do Campo; essa articulação permite superar abordagens fragmentadas e relacionar conteúdos escolares às dimensões econômicas, ambientais, culturais e políticas do território. Contextualizar, portanto, não significa simplificar conteúdos, mas produzir mediações capazes de ampliar repertórios e favorecer interpretações complexas das experiências vividas.

Os achados também revelam uma tensão entre reconhecimento pedagógico e efetivação institucional. Freitas, Clemente e Paula (2025) identificam fragilidades relacionadas à oferta da EJA do Campo, demonstrando que princípios emancipatórios dependem de condições materiais para sua concretização. Assim, valorização dos saberes, diálogo e contextualização somente alcançam potência transformadora quando acompanhados por políticas de acesso, permanência, formação docente e continuidade da oferta. Os resultados indicam, desse modo, que a Educação Popular pode qualificar a EJA do Campo ao articular reconhecimento cultural e formação crítica, evitando tanto a reprodução de modelos urbanocêntricos quanto a idealização das experiências locais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite compreender que as contribuições da Educação Popular para a Educação de Jovens e Adultos do Campo ultrapassam a dimensão metodológica e alcançam fundamentos epistemológicos, políticos e pedagógicos que redefinem a relação entre sujeitos,

conhecimentos e territórios. Em resposta à questão norteadora, verificou-se que essa perspectiva contribui para práticas educativas comprometidas com o reconhecimento dos saberes e das experiências dos educandos campesinos, ao mesmo tempo que favorece sua problematização e articulação com conhecimentos sistematizados. Esse movimento é necessário para que a valorização da cultura local não resulte em fechamento epistemológico ou redução das possibilidades formativas.

Os objetivos estabelecidos foram alcançados na medida em que a investigação permitiu identificar princípios da Educação Popular relacionados à EJA, analisar especificidades históricas e pedagógicas dos sujeitos do campo, relacionar saberes populares e práticas escolares e avaliar potencialidades dessa matriz para a formação crítica. Os resultados demonstraram que diálogo, contextualização e participação adquirem consistência emancipatória quando integrados a uma prática pedagógica intelectualmente exigente, capaz de partir das experiências concretas sem permanecer limitada a elas. Nessa direção, uma EJA do Campo socialmente referenciada exige superar tanto modelos urbanocêntricos quanto concepções compensatórias que interpretam trajetórias escolares interrompidas como déficits individuais.

Entretanto, a efetividade dessa proposta não depende exclusivamente da atuação docente. Permanência dos estudantes, formação específica dos profissionais, organização curricular, financiamento adequado e continuidade da oferta constituem condições estruturais para que princípios democraticamente reconhecidos sejam materializados no cotidiano escolar. A distância entre reconhecimento normativo e concretização do direito permanece, portanto, como questão crítica.

Conclui-se que a Educação Popular oferece fundamentos consistentes para fortalecer uma EJA do Campo comprometida com a formação humana, a autonomia intelectual e a participação social. Sua contribuição mais significativa reside em reconhecer os sujeitos campesinos como produtores de conhecimentos e protagonistas de suas trajetórias, sem lhes negar o direito de acessar, compreender e problematizar o patrimônio científico e cultural historicamente produzido. Como limite, o caráter bibliográfico deste estudo não permite apreender integralmente as experiências desenvolvidas nas escolas. Recomenda-se, assim, que pesquisas futuras investiguem práticas concretas de EJA em diferentes territórios campesinos, incorporando as vozes de educandos, educadores e comunidades na avaliação dos limites e das possibilidades dessa articulação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Cleonice Matos; SANTOS, Giane Souza dos; MATEUS, Kergilêda Ambrósio de Oliveira. Políticas públicas de formação de professores e as especificidades dos sujeitos da EJA – Campo. Revista Ensin@ UFMS, [S. l.], v. 5, n. esp., p. 122–137, 2024. DOI: 10.55028/revens.v5iEsp.21352.

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

BICALHO, Ramofly; ALMEIDA NETO, Pedro Júlio; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. Práticas pedagógicas na educação básica: interfaces entre Educação do Campo e EJA. Revista ComCiência – Multidisciplinar, [S. l.], v. 8, n. 11, p. 110–127, 2023. DOI: 10.36112/issn2595-1890.v8.i11.p110-127.

BORGES, Ana Paula dos Anjos de Souza; ALVES, Carla Jovina de Oliveira; CARVALHO, Ana Jovina Oliveira Vieira de. Fatores que contribuem para a juvenilização na EJA. Pesquisa e Ensino, Barreiras, v. 2, n. 2, e202111, 2021. DOI: 10.37853/202111.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Entre as origens e o agora: memórias e trajetos da Educação Popular. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 10–24, 2021. DOI: 10.17058/rea.v29i2.16088.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 68, p. 16, 9 abr. 2025a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 6, de 17 de julho de 2025. Altera a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 39, 21 jul. 2025b.

BRASIL. Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 jun. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35–64, mar./jun. 2009. DOI: 10.1590/S1981-77462009000100003.

DUQUES, Maria Luiza Ferreira; AMORIM, Antonio. A formação dos educadores e a aprendizagem dos educandos da Educação de Jovens e Adultos – EJA: limites e possibilidades dessas relações. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, 2021. DOI: 10.5935/2238-1279.20210047.

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

FREIRE, Paulo. Política e educação. 8. ed. rev. e ampl. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.

FREITAS, Mariani Strapazzon dos Santos; CLEMENTE, Leonel Toshio; PAULA, Adalberto Penha de. Educação de Jovens e Adultos do Campo: neoliberalismo e políticas compensatórias no Paraná entre 2007 e 2023. Divers@!, Matinhos, v. 18, n. 1, p. 1–20, 2025. DOI: 10.5380/diver.v18i1.99647.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Considerações sobre Educação Popular e escolarização de adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire. Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, e255872, 2021. DOI: 10.1590/ES.255872.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação de Jovens e Adultos e sua interface com a Educação do Campo: análise da produção em periódicos. Educar em Revista, Curitiba, v. 38, e82106, 2022. DOI: 10.1590/0104-4060.82106.

OLIVEIRA, Adriana Bastos; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos e práxis pedagógica: uma reflexão na perspectiva humanizadora e libertadora da educação. Educação, Santa Maria, v. 47, 2022. DOI: 10.5902/1984644453596.

PITANO, Sandro de Castro; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Apresentação: Paulo Freire e a Educação Popular: cultura, metodologias, lugares e sujeitos. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 2, p. 6–9, maio/ago. 2021. DOI: 10.17058/rea.v29i2.16827.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; HIZIM, Luciano Abrão. A Educação de Jovens e Adultos e sua imbricação com o ensino regular. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 103, n. 264, p. 271–298, 2022. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5135.

SANTOS, Edineia Natalino da Silva; DIAS, Romualdo. A Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação do Campo e a interface com a Educação Popular: reflexões iniciais. EJA em Debate, Florianópolis, v. 11, n. 20, p. 88–108, jul./dez. 2022. DOI: 10.35700/2317-1839.2022.v11n20.3294.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 6, p. 81–92, 2005.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo: diálogo necessário e urgente. RELPE: Revista Leituras em Pedagogia e Educação, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 196–209, 2022.

SPOHR, Fúlvia da Silva; DALSOTTO, Mariana Parise Brandalise; CORREA, Ygor. Educação Popular e pedagogia crítica: os princípios pedagógicos freireanos na formação de educadores populares em saúde. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 16, p. 1–19, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.16613.032.