



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA COM ÁREA DE
APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

JOSÉ GOMES CAZÉ NETO

**METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
UMA ESCOLA QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB**

**JOÃO PESSOA – PB
2025**

JOSÉ GOMES CAZÉ NETO

**METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
UMA ESCOLA QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação de Pedagogia com Área de Aprofundamento em Educação do Campo, do Centro de Educação, como requisito para a obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva

**JOÃO PESSOA – PB
2025**

JOSÉ GOMES CAZÉ NETO

**METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM
UMA ESCOLA QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB**

**FICHA CATALOGRÁFICA
CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SEÇÃO DE CATALOGAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO**

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

C386m Caze Neto, José Gomes.

Metodologias ativas na educação de jovens e adultos
em uma escola quilombola no município de João Pessoa-PB
/ José Gomes Caze Neto. - João Pessoa, 2025.

53 f.

Orientação: Eduardo Jorge Lopes da Silva.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia - área de aprofundamento em Educação do
Campo) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Metodologias
ativas. 3. Educação quilombola. I. Silva, Eduardo Jorge
Lopes da. II. Título.

UFPB/CE

CDU 374.7 (043.2)

JOSÉ GOMES CAZÉ NETO

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Comissão Examinadora do Curso de Licenciamento em Pedagogia, aprofundamento em Educação do Campo, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, como um dos requisitos para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva

Aprovado em: 18/09/2025

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva – Orientador

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Educação

Departamento de Fundamentação da Educação

Documento assinado digitalmente

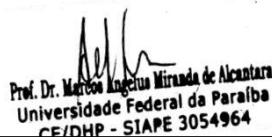
 **FRANCISCA ALEXANDRE DE LIMA**
Data: 08/10/2025 13:53:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Francisca Alexandre de Lima – Examinador

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Educação

Departamento de Educação do Campo



Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcântara
Universidade Federal da Paraíba
CE/DHP - SIAPE 3054964

Prof. Dr. Marcos Angelus Miranda de Alcântara – Examinador

Universidade Federal da Paraíba

Centro de Educação

Departamento de Habilitação Pedagógica

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Miguel Gomes e Maria Gomes pelos ensinamentos, conselhos, amor, respeito e, principalmente, a me ensinar o sentido da vida e viver em sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, suprema divindade, por ter me dado força, saúde e perseverança ao longo desta jornada acadêmica.

Expresso minha sincera gratidão à minha família, especialmente aos meus pais, pelo apoio incondicional, pelos conselhos sempre sábios e pelos constantes incentivos, que foram fundamentais para que eu perseverasse na busca pelos meus objetivos.

Agradeço ao Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva, meu orientador, exemplo de excelência acadêmica e dedicação à pesquisa. Sou profundamente grato por sua orientação segura, paciência, empenho e constante disponibilidade, que foram essenciais para a realização deste trabalho.

Aos professores, que me acolheram com generosidade, motivaram com entusiasmo e me orientaram com sabedoria ao longo da jornada acadêmica.

Agradeço sinceramente pelo conhecimento e pelas contribuições significativas para o meu desenvolvimento intelectual e pessoal.

Agradeço, ainda, aos colegas e amigos pela colaboração, pelo apoio, pelas risadas compartilhadas e pela convivência enriquecedora ao longo de toda essa jornada.

À banca examinadora pela participação e contribuição neste momento especial da minha vida acadêmica.

Expresso aqui meus mais sinceros agradecimentos

Muito obrigado.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo principal identificar quais são as metodologias ativas desenvolvidas nas práticas pedagógicas dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos ciclos I e II, de uma escola quilombola. Com base na temática proposta, desenvolveram-se estudos fundamentados em documentos oficiais, instrumentos normativos, legislações educacionais e em autores que discutem e aprofundam as questões relacionadas à temática, tais como Paiva (1973), Moran, Masseto e Behrens (2013), Valente (2018), Freire (2002), dentre outros. Trata-se de um estudo exploratório, de natureza qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram dois professores efetivos da rede municipal de João Pessoa, Paraíba, com mais de três anos de experiência na EJA, atuando nos Ciclos I e II, em uma escola quilombola. Para a coleta de dados, utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada. Os resultados indicaram que os professores entrevistados apresentam uma visão importante para a prática pedagógica na EJA, sob a perspectiva das metodologias ativas. E, apesar disso, se constatou obstáculos no contexto da aplicação dessas metodologias na EJA, como: a falta de suporte da escola, a resistência dos educandos e a formação continuada em metodologia ativa. Concluímos que ainda se fazem necessárias políticas públicas com investimentos na educação para jovens e adultos, assim como também a importância de uma formação continuada para os docentes no contexto das metodologias ativas em escolas quilombolas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; metodologias ativas; escola quilombola.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo principal identificar cuáles son las metodologías activas desarrolladas en las prácticas pedagógicas de los profesores de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), de los ciclos I y II, en una escuela quilombola. Con base en la temática propuesta, se desarrollaron estudios fundamentados en documentos oficiales, instrumentos normativos, legislaciones educativas y en autores que discuten y profundizan las cuestiones relacionadas con el tema, tales como Paiva (1973), Moran, Masseto y Behrens (2013), Valente (2018), Freire (2002), entre otros. Se trata de un estudio exploratorio, de carácter cualitativo. Los sujetos de la investigación fueron dos profesores efectivos de la red municipal de João Pessoa, Paraíba, con más de tres años de experiencia en la EJA, actuando en los Ciclos I y II, en una escuela quilombola. Para la recolección de datos, se utilizó como instrumento la entrevista semiestructurada. Los resultados indicaron que los profesores entrevistados presentan una visión importante para la práctica pedagógica en la EJA, bajo la perspectiva de las metodologías activas. Y, a pesar de ello, se constataron obstáculos en el contexto de la aplicación de esas metodologías en la EJA, como: la falta de apoyo de la escuela, la resistencia de los educandos y la formación continua en metodología activa. Concluimos que aún se hacen necesarias políticas públicas con inversiones en la educación de jóvenes y adultos, así como también la importancia de una formación continua para los docentes en el contexto de las metodologías activas en escuelas quilombolas.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; metodologías activas; escuela quilombola.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR.....	9
1.2 MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO DA METODOLOGIA ATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	14
2.2 A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	20
2.3 ESCOLAS QUILOMBOLAS	23
2.4 METODOLOGIAS ATIVAS.....	24
2.4.1 Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP).....	28
2.4.2 Atividades Baseadas em Projetos (ABP)	31
3 METODOLOGIA.....	34
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	35
4 ANÁLISES DOS RESULTADOS.....	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	53
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	54

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos este estudo apresentando a nossa trajetória, na condição de discente, ao longo da educação básica e na educação superior, com destaque em etapas percorridas e nos fatores que influenciaram nossa formação nesse nível de ensino. Nesse contexto, torna-se essencial refletir sobre nossa própria história de vida, reconhecendo como as experiências vivenciadas, sobretudo aquelas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem que impactam significativamente, nossa formação pessoal e acadêmica. Essa reflexão contribui para o nosso fortalecimento como sujeito enquanto indivíduo e estudante, ao mesmo tempo em que revela aspectos de nossa identidade cultural, construída e ressignificada ao longo do tempo.

Assim sendo, ao refletirmos sobre o nosso ciclo escolar, temos a constatação da importância do fazer educativo em nossa trajetória. Essa prática reflexiva permite compreender as singularidades que atravessam as múltiplas dimensões envolvidas na nossa formação como futuro educador nas esferas educacional, social, política e cultural.

Por fim, apresentamos as motivações que suscitarão o interesse pelo estudo das metodologias ativas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando tanto os aspectos conceituais quanto os investigativos que permeiam essa abordagem pedagógica.

1.1 TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

Cresci na zona rural, no Sítio Povoado Gomes, município de Boa Ventura, no Sertão da Paraíba. Ingressei na escola aos três anos, por volta do ano 2000, e até 2008 cursei da 1^a à 4^a série na EMEF José Florentino Gomes Cazé¹, conhecida por todos como Grupo Escolar. A instituição de ensino contava com apenas duas salas de aula e uma cozinha. Esse foi o ambiente em que vivi momentos inesquecíveis, repletos de aprendizado e diversão. Meus pais, agricultores e analfabetos, sempre me incentivaram a estudar, e desde cedo, eu dividia meu tempo entre a escola e o roçado. No entanto, a escola enfrentava grandes desafios, como a falta de infraestrutura e a presença de professores pouco qualificados, o que dificultava o processo de ensino-aprendizagem.

¹ A escola é em homenagem a meu tio-avô pela influência política na época.

Em 2009, a escola no campo já não atendia à demanda do 6º do EF então ingressei em uma escola urbana mais próxima, na cidade de Pedra Branca – PB, a cerca de 10 km de distância. A EMEF Laura de Sousa Oliveira tinha um perfil bem diferente da escola rural. Essa mudança foi bastante difícil para mim, pois o trajeto do sítio até a escola era feito em um caminhão, o famoso 'pau de arara'. Muitas vezes, no entanto, eu precisava percorrer esse caminho a pé, especialmente quando chovia, tornando impossível o acesso por veículos devido ao estado das estradas.

A EMEF Laura de Sousa Oliveira era uma instituição bem estruturada, com 15 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, onde tive meu primeiro contato com o computador, e uma sala de jogos lúdicos. Estudei nessa escola até o 9º ano, concluindo o ciclo em 2011.

Em 2012, mudei de escola para cursar o ensino médio, permanecendo na mesma cidade de Pedra Branca-PB. A instituição de ensino era a Escola Estadual João de Sousa Primo. Esse período foi bastante desafiador, pois, como adolescente, passava a maior parte do meu dia no roçado ajudando meus pais. Devido ao cansaço, eu frequentemente faltava às aulas e, às vezes, só chegava em casa por volta da meia-noite, quando havia transporte disponível. A escola contava com 18 salas de aula, uma sala de informática e uma biblioteca. Foi também nessa escola que me destaquei nos Jogos Escolares Interestaduais, sendo o melhor jogador de futebol da competição, e nossa equipe conquistou o título de campeão, representando a escola que, pela primeira vez, se consagrou campeã dos jogos.

Ao concluir o ensino médio em 2014, com gratidão aos excelentes e queridos professores que me orientaram, ensinaram e estenderam a mão sempre que necessário. Fiz muitos amigos durante o percurso, tanto entre os colegas de sala quanto entre os professores, que me deram todo o apoio para continuar meus estudos e não desistir.

Em 2016, meu tio me convidou para morar em João Pessoa, buscando melhores oportunidades na vida. No início, foi muito difícil para me adaptar à rotina da cidade grande, pois sempre vivi no campo. Morar na cidade não foi nada fácil, mas nunca desisti dos meus objetivos.

Em agosto de 2016, comecei a trabalhar como jovem aprendiz em um restaurante. No ano seguinte, fiz um curso de assistente administrativo no Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ). Em 2018, ingressei em uma instituição de ensino superior para cursar Administração, mas, devido ao trabalho e à falta de identificação com o curso, optei por trancar minha matrícula no 3º período. Ainda em 2018, fiz cursos preparatórios

como assistente contábil, excelência em vendas e gestão de pessoas. No final do ano, fiz o Enem e optei por História como primeira opção e Pedagogia com área em aprofundamento em educação do campo, como segunda opção.

Nesse sentido, não fui aceito na minha primeira opção de curso, mas fui aprovado na segunda, ingressando na Universidade Federal da Paraíba no segundo semestre de 2019. No primeiro período, minhas notas não foram muito boas devido à correria do trabalho e à adaptação à nova instituição de ensino. No ano seguinte, em 2020, veio a pandemia, e tive bastante dificuldade para acompanhar as aulas remotas, pois, nunca tinha estudado por meio de ferramentas virtuais. Apesar de todos os desafios, não desisti e continuei em frente com o curso.

Com a volta das aulas presenciais, em 2022, comecei a me envolver mais no meio acadêmico, participando de projetos de extensão e pesquisa. À medida que fui me aproximando da conclusão do curso, percebia o quanto desejei chegar até aqui e o quanto ainda almejo conquistar, pois acredito que a educação deve ser tratada com a seriedade que merece, uma vez que abre oportunidades para mudança de vida. E assim, desejo ser um profissional que busca constantemente valorização e aprimoramento.

Chegar até aqui, em busca da minha formação, não foi nada fácil. Sair do sítio no alto Sertão da Paraíba e ir à busca dos meus objetivos, sendo de uma família rural e com pais analfabetos, foi um grande desafio. Concluir a formação em Pedagogia do Campo é um dos objetivos que estou prestes a realizar.

No item seguinte, iremos abordar sobre nossa motivação para o estudo da metodologia ativa na Educação de Jovens e Adultos.

1.2 MOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO DA METODOLOGIA ATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Meu interesse pelo estudo da metodologia ativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola quilombola do município de João Pessoa-PB, surgiu durante o meu envolvimento no curso de Pedagogia, com área em aprofundamento em educação do campo. Ao me deparar com a problemática das metodologias de ensino na EJA, lembrei-me da minha experiência de infância, quando morava no sítio Povoado Gomes, em Boa Ventura-PB. Naquela época, minha mãe era aluna da EJA, e eu observava que as aulas eram predominantemente tradicionais.

Durante o curso, vivenciamos as disciplinas de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, no 4º período, Organização e Prática de EJA, no 8º período e os Estágios Supervisionados (I, II, III, IV e V), iniciados a partir do 5º período. Neles, tivemos a oportunidade de realizar observações e aplicar a regência em uma escola quilombola (Estágio Supervisionado IV). Essa experiência me motivou ainda mais a aprofundar meus estudos e práticas em metodologias ativas, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e significativa para todos os alunos. Vale ressaltar que, ao cursar Pedagogia e ao relembrar aquela época, percebo que a metodologia utilizada era predominantemente tradicional, sem nenhuma proposta eficaz para promover o desenvolvimento da aprendizagem. Em outras palavras, tratava-se de uma prática pedagógica tradicional e pouco inovadora, ou seja, uma pedagogia que não prioriza a formação para a cidadania, e, muito menos, a formação de sujeitos críticos e os seus saberes prévios, por concebê-los como seres ignorantes e a escola como o local de superação dessa ignorância (Saviani, 2002).

A escolha por uma escola quilombola se deu pelo fato de ela se aproximar da perspectiva rural, além de ser uma instituição com um perfil único, ligado à identidade e cultura da comunidade quilombola à qual pertence. Segundo Caldart (2004), os povos do campo são aqueles que habitam o meio rural e têm uma relação direta com a terra, com diferentes formas de organização social e cultural. Esses povos incluem, entre outros, camponeses, povos indígenas, quilombolas, e trabalhadores rurais, cujas vidas e identidades estão profundamente conectadas ao campo.

Assim, o estudo tem como problemática a seguinte questão: Quais metodologias ativas são empregadas na prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos Ciclos I e II em uma escola quilombola situada no município de João Pessoa, PB?

Com base na questão problema, nosso objetivo geral de pesquisa é: Identificar quais são as metodologias ativas desenvolvidas nas práticas pedagógicas dos professores da EJA dos ciclos I e II, de uma escola quilombola.

Para que o objetivo geral seja alcançado, adotamos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a compreensão de metodologia ativa de professores do Ciclo I e II da EJA;
- Identificar as atividades na perspectiva das metodologias ativas desenvolvidas por esses professores;

- Analisar a compreensão e as atividades desenvolvidas pelos professores em suas práticas pedagógicas, na perspectiva das metodologias ativas.

Diante disso, este trabalho será estruturado em quatro capítulos, visando facilitar a compreensão e distribuição do conteúdo. O primeiro capítulo apresenta a Introdução, na qual é explorada a trajetória do autor na educação básica, abrangendo seu percurso acadêmico universitário, a formação adquirida na universidade e seu interesse pelo estudo.

No segundo capítulo, será discutida a contextualização e a fundamentação sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Quilombola, as Escolas Quilombolas e as Metodologias Ativas. Nessa parte, será articulado de forma específica o contexto das escolas quilombolas, investigando seus aspectos e particularidades. No terceiro capítulo da metodologia apresentaremos a análise dos dados, evidenciando os caminhos pensados para coleta e análise dos dados. No quarto capítulo apresentaremos a análise dos dados. Por fim, no quinto capítulo, expomos nossas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No presente capítulo será apresentada a contextualização e a fundamentação sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Quilombola, Escolas Quilombolas e as Metodologias Ativas.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação para Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica nacional, alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9394/96). Essa modalidade contempla desde a fase da alfabetização, o ensino fundamental e o ensino médio destinados aos maiores de 15 anos, para o ensino fundamental e maiores de 18 anos para o ensino médio.

Porém, atualmente, a EJA exige uma discussão mais ampla no que diz respeito à sua função social e para aqueles e aquelas que não tiveram a oportunidade seja de acesso e/ou permanência no sistema escolar. Segundo Paiva (1973, p. 16):

A educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários.

A educação como um direito público e subjetivo, é, de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo nº 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Na LDB vigente, nº 9.394/1996, a EJA é assegurada gratuitamente aos jovens e aos adultos, com oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, o acesso e a permanência do trabalhador na escola, articulação com a educação profissional, cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, destinados, no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos e, no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito anos, conforme consta no primeiro parágrafo do Art. 37 da LDBEN:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996, Art. 37).

Em 2025, o Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, por meio da Resolução CNE/CEB Nº 3, de 8 de abril de 2025, revogando a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.

Nessa Resolução temos como objetivo principal estabelecer normas e diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica voltada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade apropriada. Trata-se de uma política educacional essencial para assegurar o direito à educação de qualidade, promovendo a equidade social e contribuindo para a formação integral dos sujeitos historicamente excluídos dos processos escolares formais.

Nesse sentido, de acordo com a presente Resolução no Art. 2º, “A EJA é uma modalidade de ensino que visa ao cumprimento do direito de toda pessoa à Educação Básica, garantindo o acesso ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio e oportunizar a ampliação da escolarização de seu público” (Brasil, 2025, p. 1). Modalidade de ensino que visa o direito de toda pessoa à educação. Ainda na LDB 9394/96, esse direito deve, entre outras coisas, assegurar a gratuidade para os “[...] jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, **consideradas as características** do alunado, **seus interesses, condições de vida e de trabalho**, mediante cursos e exames (Brasil, 2023, p. 32, grifo nosso).

Nesse contexto, a Resolução CNE/CEB Nº 3/2025 trata as diretrizes como instrumento essencial para garantir uma oferta educacional de qualidade, fundamentada na flexibilidade e na capacidade de adaptação às especificidades dos sujeitos da EJA. A proposta considera as trajetórias de vida, os ritmos próprios de aprendizagem e os diversos contextos socioculturais que caracterizam esse público, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, inclusivas e humanizadoras, conforme podemos observar a seguir no parágrafo primeiro do artigo segundo da Resolução em tela:

§ 1º Os sistemas de ensino e as escolas poderão, no âmbito de sua autonomia federativa, **propor formas diversificadas de organização curricular para o atendimento das necessidades e demandas dos estudantes jovens, adultos e idosos**, tais como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, desde que se cumpram as cargas horárias mínimas estipuladas para cada etapa (Brasil, 2025, p. 1, grifo nosso).

Nessa direção, propor formas diversificadas de organização curricular para jovens, adultos e idosos é fundamental, pois as turmas da EJA são geralmente multiculturais, ou seja, compostas por indivíduos com trajetórias de vida distintas e experiências variadas. Essa diversidade exige um currículo flexível que valorize os saberes prévios dos estudantes bem como metodologias ativas que favoreça a aprendizagem e se adapte às suas necessidades e contextos específicos desses educandos.

Ao cumprir as especificidades de cada faixa etária e suas experiências, a EJA fortalece seu papel como instrumento de inclusão social, promovendo a participação ativa dos educandos e colaborando para sua formação cidadã. Além disso, uma organização curricular adaptada fortalece para o enfrentamento de desafios em diversos contextos sociais como sociedade, educação e trabalho, preparando os educandos dessa modalidade para uma atuação mais consciente e transformadora nesses espaços.

A nova Resolução estabelece a prioridade da oferta presencial, reconhecendo a escola como um espaço privilegiado de convivência, interação social e construção significativa do conhecimento. Essa diretriz reforça a importância do vínculo pedagógico entre educadores e educandos, valorizando a dimensão humana do processo educativo e respeitando as especificidades socioculturais dos sujeitos atendidos por essa modalidade.

Nessa perspectiva, a nova resolução apresenta-se em clara contraposição à resolução anterior (Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021), que ampliava de forma indiscriminada a utilização da Educação a Distância (EaD) na modalidade EJA. Em resposta às críticas sobre a eficácia desse formato, a normativa de 2025 impõe limites à adoção da EaD. Em seu Inciso III do artigo terceiro, fica autorizado o uso da EaD apenas no Ensino Médio, com restrição de até 50% da carga horária total.

Para o Ensino Fundamental, a oferta deve ocorrer exclusivamente de forma presencial, reafirmando o compromisso com a qualidade do ensino e com a efetiva aprendizagem dos estudantes jovens e adultos, de acordo com o Inciso I do artigo terceiro dessa mesma Resolução.

A Resolução também estabelece cargas horárias mínimas para a oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), fixando o mínimo de 1.600 horas para o Ensino Fundamental e 1.200 horas para o Ensino Médio. Tal medida busca garantir a consistência pedagógica e a efetividade dos processos formativos da EJA, mesmo quando ofertada parcialmente de forma remota, assegurando que a qualidade do ensino não seja comprometida.

Além disso, a Resolução destaca a relevância de integrar a EJA à Educação Profissional, reconhecendo que muitos jovens e adultos buscam na educação a conclusão de seus estudos como caminho para oportunidades no mercado de trabalho, ou seja, a EJA em sua maioria são trabalhadores que têm diferentes objetivos de vida, entre eles o desejo de melhorar sua qualidade de vida.

Segundo Arroyo (2022, p. 26), esses sujeitos são

Diferentes, pois são mulheres, negros, negras, idosos, crianças, adolescentes. Vindo de diferentes trabalhos nas cidades, nos campos – os mais precarizados, porque o sistema escolar os reprovou e condenou a sem-diploma de conclusão do Ensino Fundamental ou do Médio. Desses trabalhos vêm enfrentando filas, ônibus, trajetórias de ida à EJA.

Assim, a proposta da EJA deve ir além dos métodos tradicionais baseados na simples transmissão de conteúdo. Desse modo, é fundamental que essa modalidade de ensino reconheça e respeite as múltiplas identidades dos sujeitos que dela participam, especialmente quando se trata de povos e comunidades tradicionais, cuja presença é essencial para a construção de uma sociedade multicultural. Nessa perspectiva, a educação deve estar conectada às realidades culturais e sociais desses grupos, considerando suas formas específicas de organização social.

Assim sendo, isso inclui todos os aspectos e sujeitos multiculturais, bem como, deve fazer parte da inclusão o reconhecimento de todas as particularidades territoriais, econômicas, culturais, linguísticas, religiosas, ancestrais e étnico-raciais, promovendo uma prática pedagógica que dialogue com a diversidade e contribua para uma formação cidadã, crítica e inclusiva.

Logo, podemos observar que a Resolução também aborda a relevância sobre considerar as realidades culturais de grupos e suas formas de organização social como é possível constatar no quarto parágrafo do artigo segundo. Vejamos:

§ 4º A oferta da EJA deve considerar as realidades culturais de grupos e suas formas de organização social, considerando os aspectos

territoriais, econômicos, culturais, linguísticos, religiosos, ancestrais e étnico-raciais, enquanto povos e comunidades tradicionais, sejam elas quilombolas, ribeirinhas, indígenas e demais grupos dos campos, águas e florestas, adequadas às próprias diretrizes (Brasil, 2025, n.p.).

Dessa forma, o parágrafo do artigo enfatiza a diversidade sociocultural e a importância de oferecer a EJA de maneira que reconheça e valorize as realidades culturais de cada grupo, considerando as especificidades de suas culturas e contextos de cada organização social. Sendo assim, comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas e outros grupos que vivem nos campos, nas águas e nas florestas possuem modos de vida próprios, saberes construídos coletivamente ao longo de gerações e relações sociais pautadas em valores distintos dos modelos urbanos hegemônicos.

Assim, a proposta não é apenas adaptar o conteúdo, mas transformar a própria concepção de ensino, estabelecendo diretrizes que respeitem e integrem a diversidade brasileira. Dessa forma, a EJA se fortalece como instrumento de justiça social, contribuindo para o fortalecimento da cidadania e para a preservação das identidades culturais dos povos e comunidades tradicionais.

Outro aspecto importante a ser destacado na Resolução é a acessibilidade conforme podemos observar a seguir, no parágrafo sexto do artigo segundo que diz:

§ 6º A oferta da EJA deve se dar em ambientes educacionais que respeitem a cultura surda e promovam a interação entre alunos surdos e ouvintes, quando necessário, com o apoio de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Educação especial (Brasil, 2025, n.p.).

Nessa perspectiva, o parágrafo sexto destaca a Educação Especial como aspecto determinante na oferta da EJA para os alunos surdos que necessitam dessa demanda de apoio.

A nova Resolução também destaca a valorização das experiências na EJA em uma perspectiva curricular. Nessa perspectiva, a EJA é uma modalidade que reconhece e valoriza as trajetórias de vida dos educandos, considerando suas experiências, saberes e contextos sociais. Diante disso, podemos observar o artigo onze na Resolução que aborda o seguinte: “Art. 11. Os currículos dos cursos da EJA devem considerar as experiências de educandos e educadores, promovendo a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, nos termos do art. 3º, incisos X e XI, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (Brasil, 2025, n.p.).

Dessa forma, o artigo enfatiza a relevância de um currículo flexível e contextualizado, que respeite os saberes educacionais da EJA e comprometendo-se com a inclusão social.

Na EJA quando se trata de avaliação é preciso uma atenção maior dando suporte a cada educando de níveis diferentes respeitando suas experiências, ou seja, a avaliação precisa ser uma prática educativa de um processo contínuo com o foco no desenvolvimento dos educandos aliada às aprendizagens e sempre valorizando as experiências deles. Nesse sentido, de acordo com o parágrafo segundo do artigo quatorze da Resolução, temos o seguinte:

§ 2º A diversidade de estratégias de avaliação deve ser utilizada para que os estudantes possam demonstrar suas aprendizagens, seus conhecimentos e saberes por diferentes meios, respeitadas as formas de expressão que lhes assegurem maior desenvoltura (Brasil, 2025, n.p.).

Nessa perspectiva, se reconhece que as metodologias ativas devem estar presentes no fazer pedagógico do professor da EJA para diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação, favorecendo aos sujeitos da EJA “[...] ampliar suas capacidades decisórias, técnicas, éticas, estéticas, políticas, intelectuais; numa palavra: construam sua competência humana”, conforme ressalta Souza (2007, p. 177).

É possível afirmar que a modalidade da EJA carrega uma bagagem de conhecimento através das experiências vividas por seus educandos e o professor por meio da prática educativa de aprendizagem deve proporcionar para eles o aprendizado, buscando sempre valorizar os saberes de cada um, porque a turma da EJA é multicultural.

Na EJA, reconhece-se que os educandos trazem consigo uma rica bagagem de saberes adquiridos ao longo de suas trajetórias de vida. Essa diversidade de experiências exige do professor uma prática pedagógica que valorize e integre esses conhecimentos prévios ao processo de ensino-aprendizagem.

A turma da EJA é, por natureza, multicultural, como temos afirmado, composta por sujeitos com diferentes histórias, culturas e vivências. Desse modo, é fundamental que o docente adote uma abordagem inclusiva e respeitosa, que considere as especificidades de cada aluno, promovendo um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral e a construção coletiva do conhecimento.

Portanto, os marcos legais e políticos instituídos a partir da Constituição de 1988 foram decisivos para consolidar a EJA como um direito garantido e uma prioridade nas políticas públicas educacionais. Esses avanços contribuíram para dar visibilidade a uma

parcela da população historicamente excluída do sistema de ensino, reconhecendo suas especificidades, trajetórias e necessidades. Com isso, a EJA deixou de ser vista apenas como uma medida compensatória, passando a ser compreendida como um instrumento efetivo de promoção da cidadania, da inclusão social e da valorização dos saberes de jovens, adultos e idosos.

Dessa forma, a Resolução CNE/CEB Nº 3/2025 traz diretrizes importantes e fundamentais para orientar ações que assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem de qualidade ao longo de toda a vida.

2.2 A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A Educação Escolar Quilombola (EEQ) é uma modalidade da educação básica, cujos fundamentados podem ser encontrados no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica.

No âmbito das políticas educacionais, o que temos de concreto é o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), introduzido pela Lei nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico-raciais, instituindo o estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes da cultura brasileira. Pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 todo sistema de ensino precisará providenciar “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (Brasil, 2003, p.9).

Em 2001, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em Brasília, debateu, em âmbito geral, a diversidade no campo da política educacional. Como resultado desse debate houve a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. A CONAE (2010) definiu que a educação quilombola é da responsabilidade do governo federal, estadual e municipal e estes devem:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (Brasil, 2011, p. 9).

No ano de 2010, o Brasil sediou o Primeiro Seminário de Educação Quilombola, em Brasília, no qual visava projetar um plano Nacional de Educação Quilombola, contando com a participação de professores e lideranças quilombolas. Isso significa que a regulamentação da Educação Escolar Quilombola nos sistemas de ensino deverá ser consolidada em nível nacional e seguir orientações curriculares gerais da Educação Básica e, ao mesmo tempo, garantir a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país (Brasil, 2012).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), começou, em 2011, o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola². Estas diretrizes têm a finalidade de “orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola” (Brasil, 2011, p. 05).

Para efetivar o processo democrático de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram realizados seminários nacionais e regionais e audiências públicas no Maranhão, na Bahia e em Brasília durante o segundo

² O parecer foi aprovado em 2012, identificado como pelo número 16/2012 (Parecer/CNE/CEB nº 16/2012).

semestre de 2011, com o objetivo de construir juntamente com as comunidades quilombolas os alicerces necessários para elaboração das Diretrizes, principalmente na área da gestão pública no que se refere às necessidades da Educação Quilombola, como os processos de avaliação escolar, a alimentação, o transporte, a edificação do prédio escolar, condições de trabalho do professor, formas de ensinar e aprender, o processo didático-pedagógico e o financiamento (Brasil, 2011). É importante considerar que as exigências para a educação quilombola recaem sobre as escolas existentes nas comunidades para que estas construam um projeto pedagógico específico, tendo em vista a singularidade cultural de cada comunidade:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas devem ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2011, p.21).

No ano de 2012, a Resolução nº 8/2012, definiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica, foram de fundamental importância para a educação quilombola. Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Ministério da Educação, esta passa a assumir, no âmbito do Estado brasileiro, o debate sobre a educação quilombola. Esta Secretaria empreitou recursos diferenciados para a educação quilombola.

A educação quilombola foi uma conquista de um processo de muitas lutas. Desse modo, a educação escolar da comunidade quilombola deve refletir sobre a relação mais ampla dos conhecimentos nela produzidos na diversidade cultural local.

A Educação Escolar Quilombola não pode prescindir da discussão sobre a realidade histórica e política que envolve a questão quilombola no país. Dessa forma, os sistemas de ensino, as escolas, os docentes, os processos de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e Superior, ao implementarem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, deverão incluir em seus currículos, além dos aspectos legais e normativos que regem a organização escolar brasileira, a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura (Brasil, 2011, p. 29).

Assim a Educação Escolar Quilombola, foi pensada para os povos negros e sua implementação é acompanhada pela consulta prévia do poder público às comunidades envolvidas e suas organizações, de maneira a não levar em conta somente os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que configuram as políticas educativas no país (Brasil, 2011).

2.3 ESCOLAS QUILOMBOLAS

As escolas quilombolas foram regulamentadas com a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas em 2012; o referido documento foi fruto de uma série de discussões realizadas no campo educacional a partir da década de 1980. Determinou-se, assim, que a Educação Escolar Quilombola ocorresse em escolas inseridas nas próprias comunidades, tendo no currículo temas relacionados à cultura e à especificidade étnico cultural de cada uma delas.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), no ano de 2007 o Brasil contava com 1.253 escolas quilombolas. No ano de 2014 esse número de escolas quilombolas aumentou ainda mais, logo, de acordo com os dados do Censo Data Escola Brasil, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2014, o Brasil contava com 2.248 escolas localizadas nas Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ).

O dado acima revela um pequeno avanço de valorização das comunidades quilombolas mediante políticas públicas. Em síntese, as escolas quilombolas no Brasil desempenham um papel fundamental na preservação da identidade cultural, histórica e social das comunidades quilombolas, que são formadas por descendentes de africanos escravizados que resistiram à escravidão, fundando comunidades autossustentáveis, os quilombos.

Nesse sentido, o histórico das escolas quilombolas no Brasil está profundamente enraizado nas lutas sociais travadas ao longo do tempo por essas comunidades. Segundo o Censo de 2022, existem 8.441 localidades quilombolas no território nacional, associadas a 7.666 comunidades reconhecidas por informantes. Dentre as regiões do país, o Nordeste se destaca com 5.386 localidades quilombolas, o que representa 63,81% do total. Em seguida, aparecem o Sudeste, com 1.245 localidades (14,75%), e a região Norte, com 1.228 (14,55%).

Ainda conforme o Censo de 2022, o estado do Maranhão lidera em número de localidades quilombolas, com 2.025 (23,99%). Em seguida, estão a Bahia, com 1.814 localidades (21,49%), e Minas Gerais, com 979 localidades (11,60%).

No entanto, a educação oferecida a essas comunidades ainda é extremamente precária. Miranda (2012, p. 374-375) nos apresenta o seguinte perfil das escolas quilombolas:

em nível nacional, o censo escolar constata que os piores indicadores educacionais se referem a essas escolas: são pequenas, em geral possuindo duas salas que funcionam em regime multisseriado. A maioria das construções é de pau a pique. Faltam energia elétrica, água encanada e saneamento básico.

O trecho evidencia que, apesar dos avanços legais e normativos em prol da educação para populações historicamente marginalizadas, como as comunidades quilombolas, a prática educacional ainda está marcada por profundas carências estruturais e pedagógicas. O fato de o censo escolar identificar esses espaços como detentores dos piores indicadores educacionais revela o fracasso das políticas públicas em garantir equidade e justiça educacional.

As escolas pequenas, com salas multisseriadas, construções precárias (pau a pique), e ausência de serviços básicos como energia elétrica, água encanada e saneamento ultrapassa a questão educacional e expõe um quadro de negligência histórica e estrutural. Trata-se não apenas da falta de recursos materiais, mas de uma violação sistemática de direitos fundamentais, que compromete o desenvolvimento integral das crianças quilombolas e perpetua ciclos de exclusão social.

Ademais, o modelo multisseriado, embora em alguns contextos possa ser enriquecedor quando bem estruturado, frequentemente é adotado nesses cenários como uma solução emergencial e improvisada, sem o suporte pedagógico necessário. Isso resulta em precarização do ensino e dificulta a valorização da cultura e dos saberes tradicionais quilombolas, que deveriam estar no centro de uma proposta curricular intercultural, conforme prevê a legislação.

2.4 METODOLOGIAS ATIVAS

Iniciamos esse tópico fazendo a seguinte pergunta: O que são metodologias ativas? Segundo Prado (2019, p. 166), “uma metodologia ativa deve permitir que o aluno

rompa com a passividade e adentre em um universo colaborativo que o permitirá integrar-se a uma comunidade maior, a comunidade de aprendizagem”. Nesse contexto, é possível afirmar que o autor destaca um aspecto fundamental das metodologias ativas que é a superação da postura passiva do aluno, que passa a ser reconhecido como protagonista no processo de ensino e aprendizagem. O estudante deixa de ser apenas um receptor de informações e assume um papel ativo na construção do próprio conhecimento.

Em outros termos, podemos compreendê-la como sendo uma metodologia que tem como base a Aprendizagem Significativa, que é uma aprendizagem que se relaciona com aquilo que o aluno já vivenciou e que tem um conhecimento prévio.

Para Ausubel, a Aprendizagem Significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da postura do conhecimento do indivíduo (Moreira, 2004, p.153.)

Essa abordagem é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois valoriza o papel ativo dos educandos ao considerar seus conhecimentos prévios como ponto de partida para a construção do novo saber. No contexto da EJA, isso se torna ainda mais significativo, já que os alunos geralmente possuem uma bagagem rica de experiências e saberes adquiridos ao longo da vida. Assim, quanto mais bem estruturado e reconhecido for esse conhecimento prévio, maiores serão as possibilidades de atribuir sentido às novas informações, favorecendo uma aprendizagem mais profunda, significativa e que contribui para tornar os educandos protagonista do próprio processo formativo.

Segundo Ausubel (1978, p. 41), a essência do processo de Aprendizagem Significativa é que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente relevante para a aprendizagem dessas ideias (*apud* Moreira, 2004, p. 155).

A temática em questão destaca um dos princípios norteadores centrais da Aprendizagem Significativa que é a importância de integrar novos conhecimentos aos saberes prévios dos discentes. Essa articulação no campo educacional favorece a construção ativa do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais crítica, reflexiva e duradoura. Nesse contexto, comprehende-se que aprender de forma significativa vai muito além da simples memorização, característica do ensino tradicional.

Essa ação pedagógica favorece a consolidação do conhecimento, pois envolve a compreensão e a integração cognitiva dos conteúdos, evitando a simples memorização mecânica ou sem sentido. Dessa forma, o professor tem um papel essencial de identificar o que o educando já sabe e aplicar esse aspecto como base de novos conteúdos, proporcionando o desenvolvimento de estruturas mentais mais complexas e sistematizadas.

Nesse contexto, pode-se afirmar que os autores destacam que as metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem atribuem como práticas pedagógicas que colocam o estudante como sujeito ativo da construção do próprio conhecimento. Diante disso, mostra que o principal objetivo dessas metodologias é promover uma mudança de postura nos educandos, tornando-os protagonistas do processo educativo, ao participarem de forma crítica, reflexiva e colaborativa das atividades em sala de aula.

Assim sendo, essa abordagem pedagógica contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, possibilitando uma nova perspectiva social, estimulando o pensamento crítico e fortalecendo habilidades socioemocionais e cognitivas fundamentais para uma formação integral. No contexto da EJA, essas práticas se revelam cada vez mais relevantes, por promoverem uma aprendizagem mais significativa, participativa e alinhada à realidade dos educandos desta modalidade.

Diante do contexto de transformação educacional, o professor desempenha um papel fundamental em sala de aula ao promover a mudança de postura dos educandos por meio do uso de metodologias ativas, associadas a atividades significativas e contextualizadas numa concepção pedagógica crítica. Esses recursos são essenciais para uma educação de qualidade, pois contribuem para que o aprendizado faça sentido na vida dos estudantes. Ao permitir que eles apliquem o conhecimento em situações do cotidiano, o processo de aprendizagem torna-se mais relevante, prático e transformador.

Valente (2018), por sua vez, diz que as metodologias ativas são alternativas pedagógicas que focam o processo de ensino-aprendizagem no aprendiz. Nesse contexto, o aluno é envolvido em aprendizagem por descobertas, projetos, investigação, problemas etc. Essa citação destaca a concepção contemporânea de ensino focado no educando, personalidade principal das metodologias ativas. Ao evidenciar que essas abordagens envolvem o aprendiz em situações como descobertas, projetos, investigações e resolução de problemas, fica claro que o conhecimento é construído de maneira prática, contextualizada e com significado real para o estudante.

Esse modelo de aprendizagem pode favorecer o desenvolvimento da curiosidade, do pensamento crítico e da autonomia, ao posicionar o aluno como sujeito ativo e protagonista de sua formação, superando a concepção tradicional do estudante como mero receptor de informações. Dessa forma, o professor desempenha o papel de mediador pedagógico com a finalidade de facilitar a aprendizagem por meio de práticas pedagógicas significativas. Nesse processo, o educador também passa por uma ressignificação, deixando de ser apenas um transmissor de conteúdo para assumir o papel de mediador e facilitador. Sua atuação visa promover ambientes que estimulem a participação ativa dos alunos e favoreçam a construção autônoma e significativa do conhecimento.

Sendo assim, torna-se imprescindível que seja considerado que esse procedimento educacional pedagógico se mostra especialmente relevante no contexto da EJA, em que a valorização das experiências prévias dos educandos e a promoção de situações de aprendizagem contextualizadas são fatores que contribuem significativamente para a aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, as metodologias ativas nos espaços educacionais promovem mudanças significativas na postura dos educandos, estimulando uma participação mais autônoma e engajada. Nessa abordagem, o docente assume uma concepção pedagógica fundamental para a transformação ao desenvolver o pensamento crítico dos educandos, assim como também práticas pedagógicas que incentivem os alunos a serem sujeitos ativos e protagonistas do próprio processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, no que se refere às metodologias ativas, as contribuições de Valente (2018) são fundamentais para a conceituação das práticas ao destacar que:

O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los e atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (Valente, 2018, p. 28).

A citação acima destaca com clareza os eixos das metodologias ativas, enfatizando que o protagonismo do educando é central nesse modelo de ensino. Ao envolver os estudantes em atividades práticas e reflexivas, essas metodologias não apenas promovem

a aprendizagem de conteúdos, mas também favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, como o pensamento crítico, a colaboração e a autorreflexão.

Continuando em responder à pergunta acima, as metodologias ativas são ações baseadas em “formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (Berbel, 2011, p. 29).

As metodologias ativas são abordagens pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando-o a ser protagonista da sua própria formação. Ao invés de ser um receptor passivo de informações, o aluno se envolve ativamente no processo, buscando, aplicando e refletindo sobre os conhecimentos. Sendo assim, para Anastasiou e Alves (2004, p. 6), temos como “[...] ponto de partida é a prática social do aluno que, uma vez considerada, torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento”. Portanto, as metodologias ativas têm um papel fundamental na abordagem pedagógica com uma estratégia de ensino que tem como objetivo não só estimular os estudantes a aprenderem de forma independente e interativa através de problemas e situações reais do dia a dia como também as metodologias permitem que os estudantes realizem tarefas que os estimulem a refletir além e a levarem ação, a questionar, transformando-se em sujeitos responsáveis pela elaboração e construção de cognição.

Assim sendo, as metodologias ativas, de acordo com Reis *et al.* (2021), são recursos de aprendizagem e ensino e são mais revolucionárias pelo fato de que esta geração precisa aprender a se posicionar frente a uma educação que busca soluções para problemas reais. Torna-se primordial, saber analisar situações e encontrar soluções para os problemas que surgem, e neste contexto, as metodologias ativas são instrumentos que vêm auxiliar o trabalho do professor que, por sua vez, tem o seu papel de detentor do conhecimento transformado no papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem.

2.4.1 Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)

Aprendizagem Baseada em Problemas, enquanto método de ensino que pode ser utilizado na EJA, tem como base a busca pelo conhecimento, uma vez que o educando é considerado o centro do aprendizado e o educador assume o papel de orientador desse processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia conhecida como Aprendizagem Baseada em Problemas surgiu no final dos anos 1960, na McMaster University Medical School, no Canadá, inspirado no método de estudos de caso da escola de Direito da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, Schmidt (INE.EAD, s.d.).

Sendo assim, a Aprendizagem Baseada em Problemas tem como objetivo colocar os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem. Nessa abordagem, o foco está em resolver problemas complexos e reais, com o objetivo de estimular a pesquisa, o raciocínio crítico e o trabalho em equipe. Nesse sentido, essa metodologia tem como objetivo valorizar o aprendizado por meio do pensamento crítico e reflexivo do estudante. Esse método trabalha a valorização da habilidade de desenvolver e aplicar conhecimentos na resolução de problemas.

A ABProb é uma das metodologias ativas que propõe aliar a construção do conhecimento de forma ativa à solução colaborativa de desafios que chamamos de resolução de problemas, caracterizada por encorajar os alunos a desenvolver pensamento crítico em busca de solução de problemas. Nesta estratégia o aluno é estimulado a sair da zona de conforto para buscar soluções, aprendendo a administrar os recursos disponíveis, gerindo o tempo, despertando, nos mesmos o trabalho crítico, e colaborativo. É normalmente conhecida como PBL – Problem Based Learning (Lopes, Silva Filho e Alves, 2019).

Dessa forma, os autores destacam bem como essa abordagem estimula o protagonismo do aluno, ao colocá-lo como agente ativo no processo de aprendizagem por meio da resolução de problemas reais e contextualizados. Nesse sentido, o destaque na amplificação do pensamento crítico, da colaboração e da autonomia é coerente com os princípios da aprendizagem significativa, promovendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e competências essenciais para o atual contexto social.

No que diz respeito a essa abordagem, podemos dizer que também valoriza a escuta ativa, nos quais o diálogo, a troca de ideias, e o respeito à diversidade de opiniões e o aprendizado colaborativo são aspectos fundamentais quando se trabalha com turmas heterogêneas e com diferentes ritmos de aprendizagem, como é comum na EJA. Assim, a ABProb não só fortalece o processo educativo, mas também resgata a autoestima dos alunos, mostrando que eles são capazes de aprender, pensar criticamente e encontrar soluções criativas para os problemas que enfrentam dentro e fora da escola.

O processo de Aprendizagem Baseada em Problemas pode ser resumido no seguinte conjunto de procedimentos:

- a) os alunos são apresentados a algum problema e, em grupo, organizam suas ideias, tentam definir o problema e solucioná-lo com seus conhecimentos prévios; b) após discutirem, levantam questionamentos de aprendizagem sobre os aspectos do problema que não compreendem; c) planejam sobre os modos (quem, quando, como e onde) estas questões serão investigadas; d) em um reencontro, exploram as questões anteriores, fazendo uso de seus novos conhecimentos obtidos para a resolução do problema; e e) ao final do trabalho com o problema, os alunos avaliam o processo, a si mesmos e a seus colegas, uma competência necessária para uma aprendizagem autônoma (Barrows; Tamblyn, 1980 *apud* INE.EAD, [s.d.], p. 11).

A ABP se destaca como uma Metodologia Ativa com grande potencial para ser aplicada na EJA, pois permite conectar o conteúdo curricular com as vivências e os desafios enfrentados pelos alunos em seu cotidiano. Para Camargo e Daros (2018, p. 83), na Aprendizagem Baseada em Problemas visa inserir o educando

[...] no centro do processo, como protagonista. No entanto, é necessário construir situações-problema que vão estruturar essa aprendizagem, de modo que esses cenários ou problemas sejam situações que se caracterizem como um problema para os alunos. Trata-se, portanto, de construir um cenário de aprendizagem, com início e fim bem definidos.

Na ABP o professor deixa de lado o modelo tradicional e transmissor do conhecimento, ou seja, se afasta da concepção bancária de educação, criticada por Freire (2002) e passa a ser tutor mediador do aprendizado dos estudantes. A prática educativa, segundo Paulo Freire, é essencialmente ética e formadora, pois está intrinsecamente ligada à formação humana e ao compromisso com a transformação social (Freire, 2015).

Nesse sentido, o saber docente é essencial para um bom aprendizado, sendo importante para a criação de dinâmica pessoal ou em grupo, estimulando o pensamento crítico dos estudantes na criatividade e elaboração das resoluções. Assim, ao invés de ensinar um conteúdo de forma tradicional, o professor apresenta um problema desafiador que precisa ser resolvido. Esse problema é geralmente baseado em situações reais ou contextos que exigem uma solução prática.

Nessa perspectiva, evidencia-se a importância do professor no desenvolvimento de uma postura ativa e autônoma por parte dos educandos, especialmente quando aliada à utilização de ABPprob no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, no que se refere aos métodos de ensino e dinamização das aulas baseado ao processo ativo e

autônomo as contribuições de Rangel (2005) são essenciais no processo de ensino e aprendizagem ao destacar o seguinte:

aprender a agir; exercitar formas de agir; optar por tipos de atividades e possibilidades de ação; fortalecer a disposição de agir; desenvolver atividades de elaboração e estruturação do conhecimento, com pouca interferência do professor; desenvolver confiança em sua capacidade de aprendizagem; exercitar a predisposição ao trabalho de estudar/aprender (Rangel, 2005, p. 23).

Ao enfatizar a importância de “aprender a agir” e de “exercitar formas de agir”, a autora destaca que o conhecimento não deve ser apenas assimilado passivamente, mas construído por meio da experiência, da reflexão e da prática consciente. Além disso, ao sugerir uma menor interferência do professor, ela reforça o papel do professor como mediador do saber, e não como seu único detentor. Nesse modelo, o estudante é incentivado a tomar decisões, escolher caminhos de aprendizagem e desenvolver autoconfiança, elementos essenciais para a formação crítica, responsável e contínua. Tais princípios são particularmente relevantes na EJA, onde o respeito à autonomia, às trajetórias de vida e à capacidade reflexiva dos educandos potencializa uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Portanto, a ABProb possibilita alimentar a motivação do estudante e estimular sua criatividade, evoluir o raciocínio crítico e desenvolver habilidades de autoaprendizado.

2.4.2 Atividades Baseadas em Projetos (ABP)

A metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) surgiu no início do século XX e tem como expoente John Dewey (1859-1952) (Schiav *et al.*, 2021). No Brasil, chegou na década de 1930, trazida por Anísio Teixeira. É uma abordagem de ensino que envolve os alunos em atividades práticas e interdisciplinares, onde eles desenvolvem um projeto real ou simulado, aplicando conhecimentos de diferentes áreas para solucionar um problema ou criar algo concreto. O foco dessa metodologia está em promover a aprendizagem ativa por meio de experiências diretas e significativas, permitindo que os alunos trabalhem de maneira colaborativa e desenvolvam diversas competências (Moran; Masseto; Behrens, 2013)

Ao promover a colaboração e o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais de práticas, assim podemos ressaltar que as ABPproj contribuem para

tornar o processo educativo pedagógico mais dinâmico, participativo e conectado à realidade dos educandos. Podemos ressaltar que esse processo educativo na compreensão da ABprioj presente em sala de aula como prática pedagógica permite compreender a dimensão significativa do processo de aprendizagem na elaboração de projetos relacionados a contextos sociais. Esse enfoque é especialmente relevante na EJA, onde a diversidade de experiências de vida e saberes prévios dos educandos enriquece e potencializa a construção coletiva do conhecimento.

De acordo com os estudos de Gouvêa, Dias e Cabrelli (2022, p. 26), a Aprendizagem Baseada em Projetos “é uma metodologia de investigação pela qual os docentes incentivam os discentes na elaboração de projetos, com tarefas e desafios para solucionar determinado problema”.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a definição de ABProj apresentada pelos autores evidencia o papel ativo dos educandos no processo educativo, ao serem desafiados a resolver problemas reais por meio da elaboração de projetos. Nesse sentido, essa abordagem rompe com a passividade do ensino tradicional, promovendo o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da capacidade de colaboração. Além disso, ao trabalhar com desafios contextualizados, a ABProj contribui para uma aprendizagem mais significativa e alinhada às demandas do mundo contemporâneo, sendo especialmente eficaz em contextos como da EJA, onde a valorização das experiências prévias dos alunos fortalece ainda mais o processo pedagógico.

Desse modo, ainda em conformidade com os estudos de Schiav (et al., 2021), a ABP, assim como a ABProj., se configura como um método centrado no aprendizado que leva os estudantes a colaborar, se disciplinarem e desenvolverem habilidades críticas de pensamento pela experiência de resolver problemas da vida real. Nesse sentido, o professor não é um apenas transmissor e facilitador, mas, um orientador dos estudantes para a realização dos projetos.

De acordo com Moura e Barbosa (2012), as seguintes diretrizes são algumas das que têm sido indicadas pelas experiências para o desenvolvimento de um projeto de aprendizagem:

- a. grupos de trabalho com número reduzido de participantes (4 – 6 alunos); b. definição de prazos (2 – 4 meses); c. definição de temas por meio da negociação entre aluno e professor, levando em conta interesses e objetivos didáticos d. uso de múltiplos recursos, incluindo aqueles que os próprios alunos podem providenciar dentro ou fora do

ambiente escolar; e. socialização dos resultados dos projetos em diversos níveis, como a sala de aula, a escola e a comunidade (apud INE. EAD [s. d], P.14).

Segundo Oliveira e Romão (2018), nesse método, a avaliação deve ser contínua durante o desenvolvimento do projeto, devendo ser mais formativa que, somativa. Isso deve ser feito, conforme Machado (2020), da forma que, ao final das etapas e prazos estipulados pelo professor, o educando possa ter o *feedback* das suas atividades e revisões, apontando quais são os ajustes e reformulações necessárias no projeto.

Portanto, vale ressaltar que o que interessa para o professor nesse modelo de metodologia ativa é o processo que os alunos passam, ou seja, todas as etapas e fases até chegar ao final do produto, o alcance do que a ele foi proposto ou construído junto com o professor. Nesse sentido, na ABProj. os estudantes são protagonistas e são desafiados a resolver um problema por meio de etapas metodológicas, visando a obtenção de um produto pedagógico.

Diante do que apresentamos até o momento, vimos que a Metodologia ativa é importante para a EJA porque ela se mostra especialmente relevante nesse contexto, uma vez que propicia uma aprendizagem mais participativa e autônoma. Essas características são essenciais para atender às necessidades desse público, que frequentemente possui experiências de vida diversificadas e formas de aprender que divergem das abordagens tradicionais. Ao integrar práticas pedagógicas que envolvem o aluno ativamente no processo de aprendizagem, a metodologia ativa favorece a construção de conhecimentos mais significativos e adaptados ao contexto e à realidade dos estudantes da EJA, promovendo, assim, um maior engajamento e motivação.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter exploratório. A escolha por esse caminho metodológico justifica-se pela necessidade de compreender, em profundidade, as práticas pedagógicas desenvolvidas com metodologias ativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto específico de uma escola quilombola do município de João Pessoa, a partir da interação direta com o contexto e os sujeitos envolvidos.

A pesquisa qualitativa é compreendida como sendo aquela que busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, práticas e experiências, inseridas em contextos sociais específicos. Essa abordagem prioriza a construção do conhecimento a partir da perspectiva dos participantes, valorizando suas interpretações, sentidos e vivências, em uma lógica que considera a subjetividade como parte constitutiva do fenômeno investigado. De acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa configura-se como um processo interpretativo, cujo objetivo é revelar as rationalidades e lógicas subjacentes às práticas sociais, permitindo uma apreensão mais profunda da realidade. Tal perspectiva destaca-se por seu compromisso com a compreensão da complexidade dos fenômenos sociais, a partir da imersão no campo e da interação constante com os sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, essa abordagem permite não apenas investigar a realidade educacional do público-alvo, mas também promover reflexões e transformações junto à comunidade escolar.

O estudo exploratório é definido por Gil (2007, p. 27), como sendo um estudo que “visa proporcionar maior proximidade com o problema, tornando-o mais compreensível ou construindo hipóteses acerca do tema e com relação ao caráter descritivo”. Essa abordagem é especialmente pertinente quando se busca compreender fenômenos ainda pouco investigados ou quando se deseja aprofundar a compreensão de determinada realidade, como é o caso deste trabalho, que analisa a aplicação de metodologias ativas na EJA de uma escola quilombola.

A pesquisa exploratória, portanto, permite um olhar inicial e sensível sobre o objeto de estudo, servindo como base para a formulação de interpretações mais amplas e fundamentadas.

Os dados coletados foram através da realização de entrevistas semiestruturada.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública localizada em uma comunidade quilombola, situada na zona urbana do município de João Pessoa, no estado da Paraíba. Na Tabela 1, apresentamos o quantitativo de alunos matriculados na escola pesquisada.

Tabela 1 – Dados da matrícula da escola quilombola, 2023

Níveis e modalidade	Número de turmas	Quantidade de estudantes
Educação Infantil	02	47
Ensino Fundamental anos iniciais	17	496
Ensino Fundamental Anos finais	23	860
Educação de Jovens e Adultos	04	177
Estudantes Quilombolas	Não especificado	155
TOTAL	46	1735

Fonte: Dados obtidos pelo PPP da escola e sistematizados pelo autor em 2025.

A escola se configura como um importante espaço de valorização cultural e social, atuando não apenas na formação acadêmica, mas também no fortalecimento da identidade quilombola e da cidadania dos sujeitos atendidos.

De acordo com o (PPP), a escola foi fundada no ano de 1972. Em 2019, ocorreu um marco importante com a oficialização da escola como quilombola, reforçando seu compromisso com a valorização da identidade cultural e histórica da comunidade atendida. A escola, de acordo com os estudos de Moura (2023, p. 45), “Além da comunidade na qual está inserida, é uma escola que atende a mais sete localidades, a saber: Bairro do Muçumagro, Praia do Sol, Praia de Barra de Gramame, Nova Mangabeira, Parque do Sol, Conjunto Sonho Meu e Condomínio Nice de Oliveira”.

Quanto a infraestrutura conta com 17 salas de aulas, 1 sala da gestão: onde se realizam os atendimentos das especialistas, a execução de documentos, o monitoramento de câmeras e são guardados vários equipamentos, 1 secretaria, com dois espaços, um de atendimento e um de arquivamento, 1 Ginásio Poli Esportivo: preparado apenas para atividades de futsal; com arquibancadas próximas à quadra; com iluminação precária, 1 Cantina, com cozinha equipada e despensa, 1 Refeitório: equipado com mesas coletivas e com ampla capacidade (PPP, 2023).

Logo, os sujeitos para a realização desta pesquisa, são os professores que atuam nos Ciclos I e II da EJA. O critério para a seleção dos sujeitos da pesquisa foi ser professor

efetivo do município, com mais de três anos de experiência na EJA, e que estivesse atuando nos Ciclos I e II da modalidade.

O instrumento para a coleta de dados foi a realização de entrevista semiestruturada que, segundo Gil (1999, p. 120), é caracterizada por um roteiro com questões previamente elaboradas, mas com flexibilidade para o entrevistado poder falar sobre o assunto.

Foram entrevistados 02 professores efetivos dos ciclos I e II da EJA de uma escola Quilombola no município de João Pessoa-PB.

Quanto às análises dos dados obtidos, nos baseamos na Análise de Conteúdo de Bardin (2011, p. 37). Segundo a autora, esta técnica de análise trata de

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Para isso, o nosso corpus da análise foram as entrevistas transcritas dos entrevistados e a consulta ao Projeto Político Pedagógico da escola. De posse dessas informações, nos debruçamos nesses documentos para seguir o que a autora orienta: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, os quais foram apresentados por enunciados dos subitens subsequentes.

4 ANÁLISES DOS RESULTADOS

Neste capítulo, analisaremos os dados coletados por meio das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa em uma escola quilombola.

4.1 CONCEPÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

Ao questionar os entrevistados sobre o que eles compreendiam sobre metodologias ativas, obtivemos as seguintes respostas:

É aquela que a gente traz o aluno para o centro do debate, a gente tenta fazer algo que faça sentido na vida desse estudante. Entendo que a metodologia ativa é você intercalar as habilidades que o aluno possa ser protagonista (Professora X, em 04/06/2025).

Entendo que são aquelas metodologias que nós usamos em sala que torna o aluno protagonista do conhecimento, não é aquela metodologia morta é aquela metodologia que traz o aluno para pensar, criticar, refletir e traz ele para o centro do protagonismo de construção do conhecimento a partir do próprio conhecimento dele (Professor Y, em 11/06/2025).

De acordo com os entrevistados, as metodologias ativas é uma ação prática pedagógica eficaz, pois promove a autonomia dos estudantes, tornando-os protagonistas do processo de construção do conhecimento e estimulando sua capacidade crítica e reflexiva. A afirmação dos professores entrevistados se aproxima o que dizem os autores Moran, Masetto e Behrens (2013), ou seja, que as metodologias ativas são práticas pedagógicas que incentivam o estudante a se envolver de forma crítica e reflexiva no processo de aprendizagem, promovendo autonomia, colaboração e protagonismo.

4.2 O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS EM SALA DE AULA DA EJA

Ao perguntar aos entrevistados sobre como as metodologias ativas são empregadas em sala de aula, apresentaram as seguintes respostas:

Eu procuro relacionar os conteúdos com a vivência deles, não é cem por cento porque planejar na EJA é bem complicado eu acho bem delicado porque a gente não tem um acervo de ideias que possa nos ajudar, a gente tem que ser criativo e demanda muito tempo,

planejamento, pensar, criar atividades, é bem complicado, mas eu sempre procuro ver o que os alunos estão precisando, ou seja, trabalho de acordo com a necessidade do aluno. Debate e momento de reflexões (Professora X, em 04/06/2025).

Eu não tenho o foco ao estudo de compreensão de metodologias ativas, mas elas são empregadas no cotidiano e nas atividades pedagógicas que a gente desenvolve em sala e que traz esse aluno para o espaço de protagonista (Professor Y, em 11/06/2025).

Segundo os entrevistados, elaborar um planejamento com foco em metodologias ativas no contexto da EJA apresenta certas dificuldades. No entanto, apesar dos desafios, essas metodologias são incorporadas à prática pedagógica com o objetivo de atender às necessidades dos educandos, de acordo com a Professora X, promove com os educandos momentos de debate e reflexão, nos quais os alunos assumem o papel de protagonistas do processo de aprendizagem, Conforme aponta o professor Y, as metodologias ativas são integradas ao cotidiano escolar e constituem estratégias pedagógicas que visam promover a centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem, atribuindo-lhe o papel de protagonista na construção do conhecimento. O que relatam os professores entrevistados, dialoga com o que reforça os estudos de Prado (2019), citado na fundamentação deste trabalho de conclusão de curso, a saber: O autor ressalta e defende o papel das metodologias ativas, que devem incentivar o rompimento das práticas tradicionais, ou seja, como mecanismo de transformar o estudante de um sujeito passivo em um indivíduo ativo, participativo e dinâmico na construção coletiva do próprio conhecimento.

4.2.1 OS DESAFIOS PARA SE APLICAR A METODOLOGIA ATIVA NA EJA

Nesse item foram perguntados aos professores quais os desafios encontrados para aplicar essas práticas, obtivemos as seguintes respostas:

Um dos desafios é o tempo que a gente demanda para planejar e pensar essa estratégia e o outro desafio é a resistência dos alunos porque eles já vêm para escola com a concepção multiradicional de sentar na cadeira e copiar e eu tenho que desconstruir com eles (Professora X, em 04/06/2025).

A EJA diferente como muita gente pensa ela ainda é focada no ensino mais tradicional, até porque o adulto e o idoso que tá na EJA hoje, ele foi uma criança de vinte, trinta quarenta anos atrás onde a forma de

ensinar e aprender eram outras, então eles cobram muito que a gente tenha uma posição mais tradicional. Desse modo, o grande desafio é superar esse tradicionalista e que o próprio aluno entenda que pode aprender de outras formas (Professor Y, em 11/06/2025).

Para os professores da EJA entrevistados, a modalidade da EJA ainda apresenta características de uma educação tradicional (Professor Y), na qual os alunos apresentam resistência a uma metodologia diferente (Professora X), o que torna desafiadora a implementação de metodologias ativas como prática pedagógica, especialmente diante da resistência de alguns educandos.

Esse dado também reforça uma formação anterior dos educandos da EJA na perspectiva de uma educação bancária, segundo concepção de Freire (2000).

4.3 A IMPORTÂNCIA DA METODOLOGIA ATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao perguntar aos entrevistados sobre sua compreensão a respeito da importância das metodologias ativas na EJA, foram obtidas as seguintes respostas:

É fazer sentido na vida deles. É poder fazer o aluno refletir e praticar o que está aprendendo aqui para vida prática. Exemplo: faz um tempo que trabalho a saber escrever o nome, então eu trabalho com eles a importância de rubricar, a importância de abrir firma em cartório (Professora X, em 04/06/2025).

As metodologias ativas elas são importantes em todos os contextos e na EJA é um mecanismo a mais que a gente conta a nosso favor, embora seja desafiadora (Professor Y, em 11/06/2025).

Com base nas falas dos entrevistados, as metodologias ativas são consideradas uma prática pedagógica importante no contexto da EJA. Realmente sua aplicação possibilita ao aluno refletir criticamente, tornando o ato educativo mais significativo e conectado com sua realidade de vida.

Estes dados dos professores dialogam com o que diz Valente (2018). Em outros termos, o autor afirma que as metodologias ativas têm a finalidade de criar situações, possibilidades e contextos relacionados à aquisição do conhecimento em que os educandos se tornem encorajados sobre suas atitudes e que possibilite a elaboração de aprendizagem a partir de conteúdo. Além disso, o autor destaca que essas metodologias visam ao desenvolvimento ativo dos educandos como a criticidade, da reflexão sobre as

práticas pedagógicas realizadas, assim como também possibilita o estudante a interação e a valorização de conduta e aspectos particulares.

4.4 ATIVIDADES NA PERSPECTIVA DA METODOLOGIA ATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVEM E ADULTOS

Neste ponto da investigação, ao interrogar os professores no que diz respeito às atividades desenvolvidas junto aos educandos, à luz dos pressupostos das metodologias ativas, obtivemos a seguintes respostas:

Tentar trazer a realidade deles para o dia a dia para sala de aula. Tentar puxar o aluno, para que ele possa colocar em prática no trabalho, na casa dele, quando for fazer alguma comida conseguir ler um rótulo, saber distinguir o preço. É o que eu tento fazer (Professora X, em 04/06/2025).

Atividades colaborativas de construção coletiva que tem no seu teor as perspectivas das metodologias ativas (Professor Y, em 11/06/2025).

Conforme relataram os entrevistados, as atividades desenvolvidas buscam fazer sentido para a realidade dos educandos, permitindo que sejam aplicadas em seu cotidiano. Essa prática pedagógica de ensino e aprendizagem contribui para a construção de uma aprendizagem significativa, na medida em que os educandos estabelecem conexões entre os novos conhecimentos e suas vivências prévias. Essa visão dos professores alinha-se com a concepção de Ausubel, citado por Moreira (2024), a saber: de outro modo, o autor ressalta que a aprendizagem significativa ocorre quando um novo conhecimento se conecta aos conhecimentos prévios dos educandos em um contexto relevante. Assim, para o autor do construtivismo, esse conhecimento prévio atua como uma âncora que possibilita a assimilação de novos saberes.

4.5 ATIVIDADES NA PERSPECTIVA DA METODOLOGIA ATIVA ADERENTE A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Ao questionar aos entrevistados sobre quais atividades relacionadas às metodologias ativas, são mais adequadas à educação quilombola, recebemos as seguintes respostas:

Aderente a educação quilombola na EJA é bem delicado porque nós somos uma escola quilombola, mas nós não atendemos cem por cento a clientela quilombola. Esse ano mesmo aqui na turma só tenho uma aluna quilombola, então primeiro eu tenho que fazer a conscientização porque ele já vem com tudo formado, com todas as crenças formadas, muitos são de religiões evangélicas. Com o adulto e o idoso que já vem com o pensamento mais formado a gente tem que ter muita cautela porque temos que valorizar o ponto de vista deles então é conscientização (Professora X, em 04/06/2025).

Atividades de construção de produtos que traz a essência essa perspectiva quilombola. Porque é muito difícil a gente trabalhar essas questões relacionadas à educação quilombola quando os alunos não se autodefinem quilombolas. Tem alunos que negam a existência do quilombo embora estude em uma escola que tem essa perspectiva quilombola, eles negam. Mesmo assim, a gente consegue superar e constrói atividade sobretudo a construção de produtos. Exemplo: álbuns e atividades manuais construídas por eles como o livro de pano (Professor Y, em 11/06/2025).

Segundo os professores, utilizar essa prática pedagógica de ensino e aprendizagem, baseada nas metodologias ativas voltadas para a educação quilombola, é um grande desafio, pois há poucos alunos quilombolas nas turmas, e, entre eles, muitos negam a própria identidade quilombola ou a existência do quilombo.

Nesse sentido, realmente trabalhar atividades de metodologia ativa aderente a educação quilombola na EJA com esses interpasses é desafiador, porém os entrevistados relatam que mesmo com as dificuldades, tentam trabalhar a conscientização através de atividades com foto e atividades manuais construídas pelos educandos sobre o tema da educação quilombola.

4.6 CONTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA QUILOMBOLA

Neste item, ao questionarmos os educadores sobre como compreendem a contribuição das metodologias ativas para fortalecer a valorização da cultura quilombola no processo de ensino e aprendizagem, obtivemos a seguinte resposta:

Toda! Porque eles precisam enquanto o direito foi negado, eles precisam compreender uma cultura que foi roubada que foi silenciada. Que só através do diálogo para escutá-los e problematizar para fazê-los refletirem para aí, eles irem mudando as concepções deles (Professora X, em 04/06/2025).

Elas podem fortalecer a partir da compreensão do próprio indivíduo, a partir do momento em que ele entendeu como protagonista; ele também comprehende a importância que ele tem não só no contexto da sala de aula, mas, no contexto da sociedade em que vive. Então ele passa a ter essa visão e passa a atuar de uma forma mais crítica nesse espaço. Nesse sentido, as metodologias ativas têm essas percepções de compreender a partir do indivíduo, porque quando se entende nesse processo ele também entende que ele tem importância para o desenvolvimento da sua comunidade (Professor Y, 11/06/2025).

Conforme relataram os professores, as metodologias ativas representam uma prática pedagógica que pode contribuir significativamente para a valorização da cultura quilombola, por meio do diálogo. Elas estimulam a capacidade crítica dos estudantes, permitindo que reflitam sobre uma cultura historicamente silenciada (Professora X). Além disso, colocam o educando como protagonista do processo de aprendizagem, reconhecendo sua importância em diversos contextos escolar, comunitário e social e promovendo uma reflexão crítica sobre sua identidade e pertencimento.

Essa leitura dos entrevistados dialoga com os autores como Moran, Masetto e Behrens (2013), os quais reforçam que as metodologias ativas têm o potencial de contribuir e incentivar os alunos para a aprendizagem de forma crítica ao promover a interação, a autonomia e o protagonismo dos educandos. Assim, as metodologias ativas como prática pedagógica é uma grande ferramenta educacional que pode ser utilizada pelos professores em vários contextos de aprendizagem.

4.7 CONTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EJA

Nossa última questão aos entrevistados foi sobre a contribuição das metodologias ativas para a aprendizagem significativa dos educandos da EJA. Vejamos as respostas:

Total! Porque faz sentido trabalhar uma coisa que eles vão botar em prática. Faz sentido para ele porque ele vai usar de forma imediata. O estudante da EJA é muito urgente porque ele já perdeu muita coisa na vida dele, então, ele quer aprender uma coisa que ele já use agora. Eu não consigo fazer isso cem por cento, tenho limitações, mas, quando consigo me dá prazer (Professora Y, em 04/06/2025).

Na EJA o protagonismo é essencial! O aluno da EJA tem a ideia que ele vem e o professor vai ensinar e eu sou quem vai apontar e chamar atenção e ele vai construir o conhecimento que faz sentido na vida prática dele, ou seja, vim estudar na escola para aprender e desenvolver na sua comunidade (Professora X, em 11/06/2025).

Segundo os docentes, as metodologias ativas contribuem para a aprendizagem dos educandos ao se basearem em experiências que fazem sentido para eles, favorecendo a construção de conhecimentos com significado para suas vidas. De fato, essas metodologias promovem uma aprendizagem significativa, ao colocar o aluno como protagonista do processo, permitindo que ele aplique o que aprende em contextos reais do seu cotidiano, como reforça o Professor Y.

Aqui chegamos ao final de nossas análises e compreendemos que os entrevistados apresentaram uma visão importante para a prática pedagógica na EJA sob a perspectiva das metodologias ativas. No próximo capítulo apresentamos nossas conclusões.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar quais são as metodologias ativas desenvolvidas nas práticas pedagógicas dos professores da EJA dos Ciclos I e II, de uma escola quilombola. Para isso, fomos buscar respostas com dois professores que atuam nessa modalidade.

E para alcançarmos as respostas tivemos os seguintes objetivos específicos, conhecer a compreensão de metodologia ativa de professores do Ciclo I e II da EJA; Identificar as atividades na perspectiva das metodologias ativas desenvolvidas por esses professores; analisar a compreensão e as atividades desenvolvidas pelos professores em suas práticas pedagógicas, na perspectiva das metodologias ativas.

E o que aprendemos com isso? Em primeiro lugar, enquanto aluno trabalhador e operário, pude vivenciar a experiência da pesquisa acadêmica, o que foi extremamente enriquecedor para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Essa vivência contribuiu significativamente para o aprimoramento da minha capacidade de investigação científica, algo que certamente será útil em trabalhos futuros. Além disso, a pesquisa me possibilitou um aprofundamento teórico relevante sobre a temática escolhida, especialmente no que diz respeito ao campo da EJA, ampliando minha compreensão sobre os desafios e as possibilidades dessa modalidade de ensino.

Com relação ao tema do trabalho Metodologias Ativas na Educação de Jovens e Adultos em uma Escola Quilombola no Município de João Pessoa-PB, constatamos que se trata de uma temática de grande relevância para a EJA, especialmente no contexto atual da educação, ao considerar as intersecções entre práticas pedagógicas inovadoras, os desafios da EJA e as especificidades culturais e sociais das comunidades quilombolas.

Percebi que a aplicação das metodologias ativas na modalidade que investigamos é necessária para esse público, porque ainda persiste no modelo tradicional e que há desafios sobretudo por parte dos educandos que resistem a práticas inovadoras. Como evidenciado ao longo deste estudo, torna-se imprescindível o reconhecimento da singularidade que caracteriza as escolas quilombolas, bem como as especificidades socioculturais dos estudantes da EJA que nelas estão inseridos.

As práticas pedagógicas, especialmente aquelas fundamentadas em metodologias ativas, devem ser mais amplamente aplicadas no contexto da EJA, a fim de promover uma aprendizagem que reconheça os educandos como protagonistas do processo educativo. Da mesma forma, é fundamental que os docentes sejam incentivados pela

escola com um acervo de ideias que abordem a aplicação das metodologias ativas para utilizar com mais vezes essa prática pedagógica contribuindo, gradativamente, para a superação do tradicionalismo ainda presente na EJA.

Com base nos dados coletados, identificou-se que a temática das metodologias ativas na EJA ainda é pouco explorada, principalmente devido à predominância de práticas pedagógicas tradicionais que continuam a orientar esse contexto educacional. Ademais, a investigação revelou diversos desafios, entre eles a questão étnico-racial, especialmente no que se refere à identidade quilombola, uma vez que muitos sujeitos não se reconhecem ou não se assumem como pertencentes a essa identidade.

Observou-se, ainda, a carência de formação continuada para os docentes, o que dificulta a adoção efetiva das metodologias ativas na prática pedagógica. Tais dados mostraram novos desafios para o campo da EJA aderente as metodologias ativas.

Além disso, com base na investigação realizada, observou-se a relevância crítica deste estudo, especialmente por abordar diferentes contextos relacionados à educação. Durante o processo de pesquisa, tornou-se evidente a importância de refletir sobre certos paradigmas que envolvem a aplicação das metodologias ativas na EJA, como, por exemplo, a forte presença e resistência do modelo tradicional de ensino, que ainda predomina nesse contexto.

Portanto, ao final deste trabalho, os resultados aqui apresentados oferecem evidências e indicam que a aplicação das metodologias ativas na sala de aula ainda é pouco explorada pelos professores que atuam na EJA. Esse cenário revela uma permanência de práticas tradicionais que dificultam a construção de uma aprendizagem significativa e centrada no educando. Outro aspecto relevante a ser destacado é a falta de infraestrutura das instituições escolares, que limita o acesso dos educandos a recursos pedagógicos adequados, dificultando a superação do modelo tradicional.

O acesso resumido aos recursos educativos, as tecnologias e os materiais didáticos diversificados comprometem diretamente a implementação eficaz das metodologias ativas, que regularmente dependem de suporte pedagógico, estratégias interativas e recursos integrativos. Esses elementos representam obstáculos relevantes que precisam ser superados por meio de políticas públicas, investimento em formação docente e melhorias nas condições de ensino para que a EJA possa, de fato, oferecer uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora.

Desse modo, esta pesquisa contribuiu para o avanço do conhecimento na área, ao oferecer uma reflexão fundamentada sobre a aplicação das metodologias ativas na EJA.

Através deste trabalho, foi possível trazer uma contribuição acadêmica relevante para a discussão dessa temática, destacando seus desafios, potencialidades e implicações pedagógicas, conforme foi observado nas entrevistas dos docentes, sujeitos desta pesquisa.

No que se refere às limitações da pesquisa, destaca-se o fato de que ela foi conduzida exclusivamente por meio de entrevistas semiestruturadas. Considera-se que a inclusão da observação direta das aulas ministradas pelos docentes teria possibilitado uma fundamentação mais robusta e contribuído para uma análise mais aprofundada dos dados coletados.

Por fim, é importante destacar que os resultados obtidos não são conclusivos. Sugerimos, portanto, que pesquisas futuras utilizem amostras mais amplas e diversificadas. Recomenda-se, ainda, a adoção de estratégias complementares de coleta de dados, como a observação das aulas e entrevistas com os educandos, a fim de enriquecer a análise e ampliar a compreensão do fenômeno estudado.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Lea G. C.; ALVES, Leonir P. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea G. C.; ALVES, Leonir P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2022.
- AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de. 1982.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>. Acesso em: 13 abril. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, Elsbeth Léia Spode; KELLER, Lenir Keller. **A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil**. EJA em Debate, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–15, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Homologado em 19 maio 2004. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, 19 maio 2004
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB N° 3, de 8 de abril de 2025**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica: Diário oficial da União, 2025.
- BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 mar. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento sem-terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie Medeiros Vilela. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAMPOS, Fernando; FIALHO, Francisco; BARBOSA, Luciane. Metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 121–134.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. Revista Nera, [S. l.], v. 35, p. 199–217, 22 abr. 2017.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc-CE). Educação Escolar Quilombola. Fortaleza, [2025].

CIPOLLA, Ana Elisa. Aprendizagem baseada em projetos. In: MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2016. p. 105–120.

CORRÊA; Campos; Almagro, Giovana Camila Garcia; sabel Cristina Pires de; Ricardo Campanha. PESQUISA-AÇÃO: UMA ABORDAGEM PRÁTICA DE PESQUISA QUALITATIVA, 2018. Ensaios pedagógicos, [S. l.], p. 71-71, 2 nov. 2023. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/60>. Acesso em: 31 out. 2023.

COSTA, Ana Caroline Pinto; BUGARIM, Jonatha Pereira; DONDONI, Dayanne Zanelato; BUGARIM, Maria da Conceição Pereira. Metodologias ativas e a evasão escolar na EJA: uma revisão de literatura. Revista Brasileira de Gestão e Educação, v. 14, n. 1, p. 01-18, 2023. Disponível em:

<https://revistas.editoraenterprising.net/index.php/rpgc/article/view/283>. Acesso em: 22 abr. 2025.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Revista Thema, Lajeado/RS, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBOLA PROFESSORA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO. **Projeto Político-Pedagógico**. João Pessoa: Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado, ago. 2023.

FEUERWERKER, L. C. M. A implantação da metodologia de aprendizagem baseada em problemas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 26, n. 1, p. 5–11, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/QQXPb5SbP54VJtpmvThLBTC/>. Acesso em: 9 mai. 2025

FREITAS, Guaciara Barbosa de; MACIEL, Mayara Santos. **As metodologias ativas e a pedagogia freireana: diálogos possíveis**. *Estudos Universitários: Revista de Cultura, UFPE/Proexc*, Recife, v. 38, n. 1, p. 331-346, jan./jun. 2021. DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250661.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Manoel Messias. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o contexto social dos alunos dessa modalidade**. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 17, 9 maio 2023.

GOUVÊA, Gisele; DIAS, Rosilene; CABRELLI, Rosemeire. **Metodologias ativas e o protagonismo discente**: da concepção à prática docente. Curitiba: Editora CRV, 2022.

GRIN, Maria. **Práticas avançadas para promover a Aprendizagem Baseada em Projetos no ensino fundamental**. 2020. Disponível em: <https://www.grin.com/document/1282637>. Acesso em: 9 maio 2025.

INE EAD. INSTITUTO NACIONAL DE ENSINO. **Princípios das metodologias ativas**. [S.1.]: INE EAD, [s.d.].

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2022: Brasil possui 8 441 localidades quilombolas, 24 % delas no Maranhão. Agência de Notícias, 19 jul. 2024 (atualizado em 26 jul. 2024). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de->

noticias/noticias/40704-censo-2022-brasil-possui-8-441-localidades-quilombolas-24-delas-no-maranhao

LARCHERT, Jeanes Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. **Panorama da educação quilombola no Brasil. Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 44-60, 2013. ISSN: 1982-3207.

LIMA, Tatiana Poliana Pinto de; NOGUEIRA, Milena dos Santos Cerqueira et al. **Metodologias ativas na educação de jovens e adultos para a construção de contextos dinâmicos de aprendizagem**. Anais do X Congresso Nacional de Educação, 2024.

LOPES, Renato Matos; SILVA FILHO, Moacelio Veranio; ALVES, Neila Guimarães (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas**: fundamentos para a aplicação no ensino médio e na formação de professores. Rio de Janeiro: Publiko, 2019. 198 p.

LOVATO, F. L.; MICHELOTTI, A.; LORETO, É. L. S. **Metodologias ativas de aprendizagem**: uma breve revisão. *Acta Scientiae*, v. 20, n. 2, p. 154–171, mar./abr. 2018. DOI: 10.17648/acta.scientiae.v20iss2id3690. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327924688_Metodologias_Ativas_de_Aprendizagem_Uma_Breve_Revisão. Acesso em: 9 mai. 2025.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 2005. 93 p. ISBN 853080774X

MACHADO, Maico Diego. **Metodologias ativas em sala de aula: as tecnologias educacionais e o papel do professor no Ensino de Geografia**. Anais do Encontro Regional de Ensino de Geografia, Campinas, 2018. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/view/3573>. Acesso em: 9 mai. 2025.

MACHADO, Eusébio André. Feedback. **Universidade Portucalense**: Projeto MAIA, 2020.

MARQUES FILHO, Elvis Gomes; MORAES, Luiz Gustavo da Rocha; MACÊDO, Ingrid Dayane Carvalho; MELO, Francisca Maria Sousa. **Educação freireana em comunidades quilombolas e implementação do ensino de História na comunidade Manga/Iús no município de Batalha, Piauí**. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 471–490, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-62160.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vtvxW4PdPS4DjskgsjXqxHN/?format=pdf&lang=pt>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs., **educação e cidadania**:

aproximações jovens. Ponta Grossa.). Convergências midiáticas Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 9 mai. 2025.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOREIRA, Marco Antonio, **Teorias de aprendizagem-** São Paulo: EPU, 1999.

OLIVEIRA, S. L. de; ROMÃO, E. C. **Sequência didática para o ensino de função afim utilizando aprendizagem baseada em projetos.** ACTIO, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 148–172, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/7485/5730>. Acesso em: 9 maio 2025.

PARKER, Walter C. **Democracia e educação:** John Dewey e a pedagogia progressista. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

PAIVA, Vanilda. **Educação de adultos: um estudo do pensamento e da ação de Paulo Freire.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1973.

PRADO, Gustavo Ferreira. **Metodologias ativas no ensino de ciências: um estudo das relações sociais e psicológicas que influenciam a aprendizagem.** Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182204/prado_gf_dr_bauru.pdf?sequenc=e=3&isAllowed=y>. Acesso em 05 mai. 2025.

REIS, Dorcas Rodrigues de Campos; SOUZA, Joanna Amélia Melo Martins; SANTOS, Viviane Cristina Guedes Ferrão dos. **Uso de metodologias ativas na educação de jovens e adultos.** ReMATE, Ano 1, n. 1, Edição Especial – 1º Fórum Regional de Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais, p. 62-74, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

SCHIAVI, Ana Carolina Piccinini de Alencar; MAZZEI, Gabriel de Campos; DANTAS, Mariana Blanco Perez; QUINTILHANO, Silvana Rodrigues; TONDATO, Rogério. **Metodologia ativa: Aprendizagem Baseada em Projetos:** modelo didático para aplicação no curso de Engenharia de Produção. In: XLI Encontro Nacional de Engenharia de Produção (ENEGET), “Contribuições da Engenharia de Produção para a Gestão de Operações Energéticas Sustentáveis”, 18-21 out. 2021, Foz do Iguaçu, PR. Anais Foz do Iguaçu: [publicador do evento ou da instituição organizadora], 2021.

SCHLIEMANN, Ana Laura; ANTONIO, Jorge Luiz (orgs.). **Metodologias ativas na Uniso:** formando cidadãos participativos. Sorocaba, SP: EdUniso, 2016.

SILVA, Eduardo. Jorge. Lopes. da. Sócio-histórico da EJA no Brasil: os movimentos sociais e a contribuição para a conquista do direito à escolarização para as classes populares. In: BELTRÃO, Márcio Evaristo; SANTOS, Maria do Desterro dos (Org.).

Educação de Jovens e Adultos: despertando sonhos adormecidos. Curitiba-PR: Bagai, 2022. [recurso eletrônico]. p. 11-28.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação popular:** ??quê??: uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

SOUZA, Marcos Felipe Medeiros de; SILVA, Rosimary Batista da; SILVA, Léia de Souza Moraes; *et al.* **Metodologias ativas de aprendizagem:** construção do conhecimento. Anais do VII CONEDU – Edição Online. Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68868>. Acesso em: 18 mar. 2025.

VALENTE, José Armando. **Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos.** Revista Linhas, v. 19, n. 1, p. 61-80, 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20185>. Acesso em: 9 mai. 2025.

VALENTE, José Armando. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado:** uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 76-108.

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Nome fictício: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Religião: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação na EJA: _____

1. O que você entende por metodologias ativas?
2. Como as metodologias ativas são empregadas em sua prática didático-pedagógica?
3. Que desafios você encontra ao aplicar essas práticas na EJA?
4. Qual a importância delas para o ensino na Educação de Jovens e Adultos?
5. Que atividades, na perspectiva da metodologia ativa você desenvolve com seus alunos?
6. Quais das atividades na perspectiva da metodologia ativa aderente à educação quilombola você pode citar?
7. De que forma as metodologias ativas podem fortalecer a valorização da cultura quilombola no processo de ensino-aprendizagem?
8. Em sua percepção, como as metodologias ativas contribuem para a aprendizagem significativa dos alunos da EJA?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar de uma entrevista para o trabalho de conclusão de curso (TCC), do Curso de Pedagogia com área de aprofundamento em educação do campo, intitulado ao seguinte tema Metodologias Ativas na Educação de Jovens e Adultos em uma Escola Quilombola no Município de João Pessoa-PB, na condição de sujeito da pesquisa, sem obrigatoriedade e sem ressarcimento (compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – Item II.21, da Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde). A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento do conteúdo parcial ou total presente na transcrição da sua entrevista. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição. Objetivo geral: Identificar quais são as metodologias ativas desenvolvidas nas práticas pedagógicas dos professores da EJA dos ciclos I e II, de uma escola quilombola. Objetivos específicos: a) Conhecer a compreensão de metodologia ativa de professores do Ciclo I e II da EJA; b) Identificar as atividades na perspectiva das metodologias ativas desenvolvidas por esses professores; c) Analisar a compreensão e as atividades desenvolvidas pelos professores em suas práticas pedagógicas, na perspectiva das metodologias ativas.

As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua identificação, atribuindo-lhe uma pseudoidentificação. Lembramos ainda que, apesar da sua participação na condição de entrevistado, e, conforme ressalta o Item 5 (DOS RISCOS E BENEFÍCIOS), da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 que diz: “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”, para esta pesquisa, os “riscos em tipos e gradações variadas” (seja no bem-estar, seja físico, moral, intelectual etc.) é mínimo para o sujeito participante. Os benefícios gerados são indiretos e visam fomentar conhecimento no campo da EJA, ampliando para a compreensão da inclusão de pessoas jovens e adultos no espaço escolar, para a superação das estatísticas oficiais, pelas quais, mais de 60 milhões de brasileiros, acima de 29 anos encontram-se com o ensino fundamental incompleto.

Você receberá uma cópia desse Termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Local, data e assinatura do pesquisador

José Gomes Cazé Neto – pesquisador principal
 Matrícula: 20190157454
 Campus I - Cidade Universitária – João Pessoa - PB - CEP: 58.051-900
 Fone: (83) 98773-8069(celular e WhatsApp). Ou: josecazegom@gmail.com

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa, que sou maior de 18 anos, e concordo em participar.

Local, data e assinatura do entrevistado(a) da pesquisa