

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Donizeti Leandro de Souza ¹

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar como a formação docente influencia o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na integração entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A pesquisa, de natureza exploratória e explicativa, com abordagem quantitativa, foi realizada com base em revisão bibliográfica e levantamento de campo, por meio da aplicação de questionário estruturado a 380 professores que atuam ou atuaram na EJA. A análise dos dados foi conduzida por meio da modelagem de equações estruturais, utilizando o software SmartPLS v.4. Os resultados indicaram que a formação continuada de professores para a EJA exerce efeito significativo sobre a adoção de práticas pedagógicas mais participativas, contextualizadas e alinhadas às necessidades do público jovem e adulto. Ademais, a articulação entre a EJA e a EPT mostrou-se relevante para promover o vínculo entre educação, trabalho e cidadania, contribuindo para o aumento da motivação e do engajamento dos estudantes. Os resultados evidenciaram que práticas pedagógicas inovadoras, ancoradas no reconhecimento das experiências dos educandos e no uso de metodologias ativas, favorecem ambientes de aprendizagem mais democráticos e inclusivos. O referencial teórico apoia-se nos fundamentos da andragogia, em diretrizes legais da educação brasileira e em estudos sobre formação docente, especialmente no contexto da EJA. Os dados reforçam a importância de políticas públicas que assegurem programas específicos de formação docente para a EJA, incentivem metodologias contextualizadas e reconheçam as trajetórias de vida dos estudantes como parte integrante do processo educativo. O modelo teórico proposto apresentou consistência estatística e elevada capacidade preditiva, podendo orientar gestores educacionais e formuladores de políticas públicas na qualificação das práticas pedagógicas. Conclui-se que o fortalecimento da formação docente e da integração curricular entre EJA e EPT é essencial para garantir uma educação emancipadora, inclusiva, crítica e comprometida com os direitos dos estudantes da EJA.

Palavras-chave: Formação docente, Práticas pedagógicas, EJA, Educação profissional.

INTRODUÇÃO

O processo de escolarização de jovens e adultos apresenta especificidades determinadas por fatores históricos, sociais e culturais, o que exige dos educadores preparo para atuar com um público heterogêneo, marcado por trajetórias de vida, experiências profissionais e percursos escolares diversos. Quando integrada à EPT, essa complexidade se intensifica, pois busca, simultaneamente, promover a elevação da escolaridade e a qualificação para o mundo do trabalho (AMORIM; DUQUES, 2017).

Nesse cenário, a formação docente desponta como elemento estratégico, mas é também

¹ Doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Campus Pouso Alegre, donizeti.souza@ifsuldeminas.edu.br.



marcada por desafios estruturais que impactam diretamente a qualidade do ensino. Santos e Feitosa (2021) destacam que a oferta da EJA se mostra precária, influenciada pela formação nem sempre adequada dos profissionais e pela ausência de currículos conectados à realidade dos estudantes e ao seu contexto socio-histórico e cultural. Essa desconexão agrava as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

A literatura tem evidenciado que a falta de preparo específico compromete a efetividade das práticas pedagógicas na EJA (AMORIM; DUQUES, 2017; CRUZ; JIMENES, 2019; MONTALVÃO et al., 2020). Isso reforça a necessidade de investir em abordagens pedagógicas inovadoras, sensíveis às particularidades do público da EJA e capazes de responder às demandas dessa modalidade de ensino (CRUZ; JIMENES, 2019; MONTALVÃO et al., 2020; BELEZA; NOGUEIRA, 2020; MARQUES; GODOY, 2020).

Entretanto, a escassez de programas formativos voltados à EJA permanece como um obstáculo relevante, limitando a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e inovadoras. Além disso, a formação docente nesse campo ainda ocupa espaço restrito na agenda acadêmica, o que evidencia lacunas históricas e epistemológicas (MARIA; FONTOURA, 2017) e contribui para a reduzida produção científica sobre o tema (VENTURA, 2012).

Superar essas lacunas é condição essencial para fortalecer a EJA-EPT e consolidar seu papel como instrumento de inclusão social, redução das desigualdades e ampliação da cidadania. Nesse sentido, o estudo tem como objetivo analisar como a formação docente influencia o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na integração entre a EJA e a EPT, avaliando seus impactos sobre a motivação e o engajamento dos estudantes, de modo a subsidiar políticas públicas e estratégias institucionais voltadas à qualificação dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino.

METODOLOGIA

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória-explicativa. Exploratória por ampliar a familiaridade com um fenômeno pouco abordado na literatura brasileira, permitindo levantar hipóteses e identificar dimensões de análise. É também explicativa, ao buscar relações de causa e efeito entre os construtos propostos.

Para atender à natureza exploratória do estudo, realizou-se, em um primeiro momento, uma pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2010), possibilita abarcar um espectro mais amplo de fenômenos do que seria possível investigar diretamente. Essa etapa permitiu



identificar indicadores para mensurar um modelo estrutural relacionado à formação docente. Em seguida, desenvolveu-se um levantamento de campo por meio de questionários, junto a 380 professores que atuam ou atuaram na EJA. Na análise dos dados, utilizou-se a modelagem de equações estruturais, por meio do método de estimação *Partial Least Squares Path Modeling*.

REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente, a educação no Brasil foi marcada por descontinuidades e negligências que afetaram a formação docente, demandando a reformulação dos cursos existentes e a capacitação contínua dos professores para atender às exigências contemporâneas (CRUZ; JIMENES, 2019). No caso da EJA, tais desafios são ampliados pela necessidade de conciliar a elevação da escolaridade com a qualificação profissional (AMORIM; DUQUES, 2017).

Apesar do crescimento da oferta e das iniciativas inclusivas, a carência de programas formativos específicos para a formação docente compromete a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas a esse público. Desde a década de 1990, intensificou-se o reconhecimento da necessidade de formação docente específica para a EJA, impulsionando esforços para integrá-la aos cursos de licenciatura e ampliar a dimensão teórico-prática dessa modalidade (MARIA; FONTOURA, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2002) marcaram mudanças significativas, priorizando o desenvolvimento de competências individuais, sociais e profissionais, além de reforçar a integração entre teoria e prática (AMORIM; DUQUES, 2017). Entretanto, persiste o desafio de superar a lógica de formação escolar e de construir projetos pedagógicos próprios para a EJA (VENTURA, 2012).

Como resposta a esses desafios, a andragogia oferece um sólido referencial teórico-prático. Segundo Knowles (1984), os adultos são aprendizes autodirigidos, capazes de conduzir seu próprio processo de aprendizagem. Suas experiências de vida representam o principal recurso para a construção de novos saberes. Nessa perspectiva, torna-se essencial que a formação docente prepare os educadores para valorizar e integrar essas vivências ao processo educativo (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2007; CRUZ; JIMENES, 2019).

A implementação dessa abordagem se traduz em práticas pedagógicas concretas, nas quais o papel do docente se transforma: de mero transmissor de conteúdo, ele passa a atuar como um facilitador do processo. Nessa perspectiva, o educador fomenta a autonomia do



aprendiz na definição de seus objetivos e na avaliação de seu progresso, em um ambiente seguro, inclusivo e focado na resolução de problemas reais (CLARDY, 2005).

Compreender as especificidades da EJA é fundamental para formar sujeitos críticos e conscientes, valorizando sua diversidade (MARIA; FONTOURA, 2017). A partir dos pressupostos andragógicos, algumas práticas docentes tornam-se centrais para o sucesso da EJA, especialmente quando integrada à formação profissional.

A motivação, por exemplo, é um fator determinante. Wlodkowski (2008) argumenta que adultos se engajam mais profundamente quando os objetivos de aprendizagem estão alinhados às suas metas pessoais e profissionais. Assim, uma prática eficaz é aquela que conecta o conteúdo às aspirações dos estudantes, tornando o processo educativo relevante e significativo.

Adicionalmente, a integração da EJA-EPT deve reconhecer o trabalho como elemento formador da identidade e agente de transformação social, indo além de sua dimensão de subsistência (VENTURA, 2012). Por isso, a formação docente deve desenvolver competências para ajustes curriculares e avaliações que reflitam o real progresso e aprendizagem dos estudantes (CRUZ; JIMENES, 2019).

A adoção dos pressupostos andragógicos, articulada à formação docente voltada para a realidade da EJA-EPT, fornece o alicerce necessário para compreender e enfrentar os desafios dessa modalidade. Para tanto, a base analítica deste estudo combina diferentes abordagens de investigação, convergindo para a compreensão de construtos que influenciam a formação docente na EJA-EPT.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar da carência de formação adequada, observou-se forte adesão dos docentes aos princípios da andragogia. A maioria valoriza as experiências de vida dos alunos (88,9%) e estimula sua participação ativa (90,7%), evidenciando consonância com Knowles (1984) e Merriam, Caffarella e Baumgartner (2007), que defendem o papel central da experiência e da autonomia no aprendizado. Também é expressiva a adoção de estratégias diversificadas (89,4%) e o uso de recursos tecnológicos (79%), em linha com Vella (2002).

Destacam-se, ainda, a integração de conteúdos da educação profissional (71,7%) e o estímulo às habilidades socioemocionais (89,7%), compondo práticas contextualizadas e integradoras. A maioria dos participantes (90,7%) reconhece que a articulação EJA-EPT amplia a empregabilidade, e 87,4% defendem parcerias com o setor produtivo, reafirmando a visão de



Ramofly e Anilda (2018) sobre a indissociabilidade entre educação e trabalho.

Importante destacar que 87,2% dos participantes acreditam que a EJA-EPT contribui para o desenvolvimento de competências técnicas e sociais, e 64,4% percebem interesse significativo dos alunos pela modalidade. Tal perspectiva dialoga com a compreensão de que a EJA-EPT propicia uma formação integral, unindo saberes teóricos e práticos (SANTOS; SILVA, 2020), além de fomentar habilidades como trabalho em equipe e comunicação eficaz (LIMA; OLIVEIRA, 2020), habilidades muito valorizadas no mundo do trabalho.

Embora 87,2% apontem que a EJA-EPT desenvolve competências técnicas e sociais e 64,4% percebam alto interesse dos alunos, apenas 48,4% reconhecem uma integração efetiva entre os conteúdos da EJA e da EPT. Os principais entraves referem-se à falta de recursos, infraestrutura precária e apoio institucional limitado (60%), conforme já indicado por Montalvão et al. (2020). A heterogeneidade das turmas (69,1%), a evasão (68,1%) e a desmotivação (58,7%) reforçam a importância de conectar o ensino às metas dos estudantes (WLODKOWSKI, 2008). Tal realidade demanda flexibilidade e repertório metodológico amplo, o que a formação docente generalista nem sempre consegue suprir. Conforme Pereira, Lima e Silva (2019), a ausência de condições adequadas afeta negativamente tanto professores quanto estudantes, favorecendo a desmotivação e a evasão escolar.

A necessidade de melhorias estruturais e pedagógicas é amplamente reconhecida, pois 81,2% dos participantes indicam esse aspecto como prioritário, 52,4% apontam limitação de recursos didáticos e tecnológicos, e 50,3% relatam dificuldades em alinhar a formação profissional com as demandas específicas dos estudantes. Além disso, aproximadamente 40% enfrentam obstáculos para implementar metodologias ativas e inovadoras, evidenciando o paradoxo entre a intenção de inovar e as restrições impostas pela realidade escolar.

Apesar dessas limitações, os docentes participantes na pesquisa apresentam propostas para superá-las, posicionando-se como intelectuais críticos e agentes políticos. Ao adotar uma postura investigativa sobre a própria prática, buscam caminhos para a transformação social. Nesse processo, a experiência formativa tem fortalecido sua capacidade analítica e propositiva, ampliando as possibilidades de articulação entre a EJA-EPT.

Os construtos e o modelo estrutural proposto

Considerando as pesquisas bibliográficas realizadas, algumas relações entre construtos podem ser identificadas. A análise inicial do modelo buscou assegurar a confiabilidade e



validade convergente dos indicadores, adotando-se o critério de cargas fatoriais mínimas de 0,60 (HAIR JUNIOR et al., 2014). Após os ajustes no modelo, todos os construtos apresentaram consistência interna satisfatória, com Alpha de Cronbach variando entre 0,80 e 0,87.

O construto 1 aponta para um conjunto de aspectos relacionados à formação docente para a EJA-EPT. Em síntese, esse construto enfatiza a formação docente para atender às características específicas da EJA incluindo diversidade, educação inclusiva e a integração entre formação básica e profissional. No que se refere à consistência interna do agrupamento, os resultados indicaram a presença de cargas fatoriais altas (variando de 0,762 a 0,855) e um índice de Alpha de Cronbach de 0,80, revelando que a consistência interna da escala se mostra satisfatória, com respostas bem correlacionadas (HAIR JUNIOR et al., 2014).

O construto 2 pode ser entendido como práticas pedagógicas inovadoras na EJA. Em síntese, esse construto enfatiza o compromisso do docente em criar um ambiente inovador, inclusivo e alinhado às demandas da EJA-EPT. No que se refere à consistência interna do agrupamento, os resultados indicaram a presença de cargas fatoriais altas (variando de 0,612 a 0,801), com Alpha de Cronbach de 0,87, revelando uma consistência interna satisfatória.

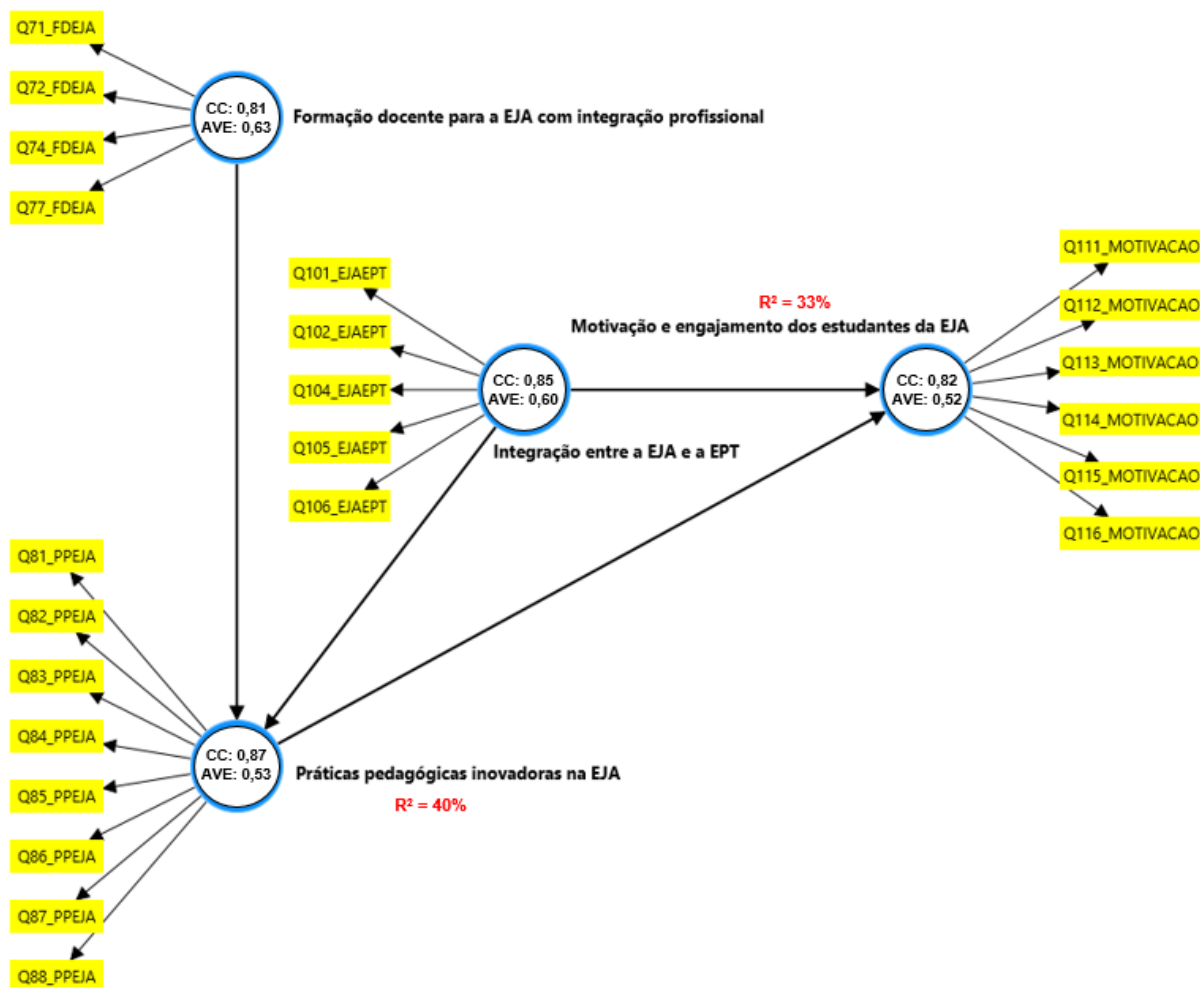
O construto 3 aponta para um conjunto de características que destacam a relevância da integração entre a EJA-EPT. Em síntese, esse construto enfatiza a importância da articulação entre a formação básica e a profissional, destacando sua contribuição para a empregabilidade, o desenvolvimento de competências e a conexão com o mercado de trabalho. No que se refere à consistência interna do agrupamento, os resultados indicaram a presença de cargas fatoriais altas (variando de 0,685 a 0,868) e um índice de Alpha de Cronbach de 0,83, revelando que a consistência interna da escala se mostra satisfatória.

Por fim, o construto 4 aponta para um conjunto de aspectos relacionados à motivação e engajamento dos estudantes. Em síntese, este construto aborda os fatores que impulsionam a dedicação e o envolvimento dos estudantes da EJA no processo de aprendizagem, considerando aspectos motivacionais e de suporte. No que se refere à consistência interna do agrupamento, os resultados indicaram a presença de cargas fatoriais altas (variando de 0,673 a 0,755) e um índice de Alpha de Cronbach de 0,81, revelando uma consistência interna satisfatória.

Uma vez assegurada a confiabilidade dos indicadores, a mensuração do modelo foi realizada com base nos critérios de validade e confiabilidade, tanto no nível das variáveis latentes quanto dos itens. Adicionalmente, foi verificada a validade discriminante do modelo. Um resumo dos principais resultados é apresentado na Figura 1.



Figura 1 – Modelo estrutural proposto



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2025).

No que diz respeito à validade convergente, os resultados mostraram que todos os construtos analisados apresentaram valores de confiabilidade composta (CC) superiores a 0,80, indicando uma confiabilidade satisfatória na consistência interna das dimensões analisadas (HAIR JUNIOR et al., 2014). Os resultados de variância média extraída (AVE) também se mostraram satisfatórios, com valores superiores a 0,50, indicando que, em média, o construto explica mais da metade da variância de seus indicadores (HAIR JUNIOR et al., 2014).

Em relação à validade discriminante, os resultados mostraram que o modelo utilizado na pesquisa é confiável e bem estruturado. A análise indicou que cada grupo de variáveis estava mais relacionado ao seu próprio construto do que a outros, o que garante clareza e separação entre os conceitos avaliados (HAIR JUNIOR et al., 2014). Além disso, a maioria dos itens



avaliados apresentou resultados fortes, acima de 0,70, confirmando que eles realmente medem o que se propõem a medir (HAIR JUNIOR et al., 2014). Por fim, os resultados se mostraram significativos em termos estatísticos.

Realizada a avaliação do modelo de mensuração por meio da confirmação de que as medidas dos construtos são confiáveis e válidas, Hair Junior et al. (2014) destacam a necessidade de avaliar os resultados do modelo estrutural, envolvendo a análise de sua capacidade preditiva e as relações existentes entre as variáveis latentes investigadas.

Os resultados indicaram relações mais fortes entre “Formação docente para EJA com integração profissional” com “Práticas pedagógicas inovadoras na EJA”, que apresentou coeficiente estrutural de 0,527. Foram observadas ainda relações moderadas entre “Integração EJA-EPT” e “Práticas pedagógicas inovadoras na EJA” com “Motivação e engajamento dos estudantes”, apresentando coeficientes estruturais de 0,359 e 0,331, respectivamente, e entre “Integração EJA-EPT” e “Práticas pedagógicas inovadoras na EJA”, com coeficiente estrutural de 0,248. Todas as hipóteses propostas pelo modelo estrutural se mostraram significantes ao apresentar valores t maiores que o valor crítico de 2,57 e níveis de significância de 1%, indicando que as mesmas não podem ser rejeitadas (HAIR JUNIOR et al., 2014).

O maior efeito total se deu entre a formação docente para a EJA-EPT e as práticas pedagógicas inovadoras na EJA, a qual indicou um efeito total forte (0,527). Os resultados também indicaram que a integração EJA-EPT apresentou um efeito total moderado na motivação e engajamento dos estudantes (0,441), indicando exercer um efeito direto e indireto mediado por meio das práticas pedagógicas inovadoras.

Embora a formação docente para a EJA-EPT também contribua para a motivação e engajamento dos alunos da EJA (0,174), seu impacto ocorre indiretamente, por meio de práticas pedagógicas inovadoras. Por fim, percebe-se que as práticas pedagógicas inovadoras na EJA apresentaram um efeito total moderado (0,331) sobre a motivação e engajamento dos alunos.

Esses achados destacam a importância de investir na capacitação docente e na integração curricular EJA-EPT para promover práticas que engajem os alunos e atendam às suas necessidades educacionais e profissionais. Ademais, ressalta-se que todos os valores de efeitos totais se mostraram significantes em termos estatísticos.

Na sequência, buscou-se avaliar os coeficientes de determinação de R^2 explicados pelo modelo estrutural. Segundo Hair Junior et al. (2014), os coeficientes de determinação representam uma das medidas mais utilizadas para avaliar a precisão preditiva de modelos



estruturais, sendo capaz de representar os efeitos combinados das variáveis latentes exógenas em determinada variável latente endógena.

Considerando os critérios propostos por Cohen (1988), os resultados indicaram que as variáveis latentes endógenas analisadas apresentaram coeficientes de determinação de R^2 com grandes efeitos. As práticas pedagógicas inovadoras na EJA e a integração EJA-EPT explicam, aproximadamente, 33% da variância da dimensão referente à motivação e engajamento dos estudantes da EJA. Já a formação docente e a integração EJA-EPT explicam, aproximadamente, 40% das práticas pedagógicas inovadoras na EJA.

Além de apresentar efeitos elevados em todas as variáveis latentes endógenas do modelo estrutural, todos os coeficientes de determinação de R^2 se mostraram significantes em termos estatísticos. Tais resultados revelam que o modelo possui medida de ajustamento satisfatória ao indicar boa capacidade preditiva.

Depois de analisar os coeficientes de determinação de R^2 , Hair Junior et al. (2014) destacam a necessidade de verificar o tamanho do efeito de f^2 para avaliar a contribuição das variáveis latentes exógenas para o valor de R^2 de determinada variável latente endógena. Cohen (1988) sugere que valor de $f^2 = 0,02$ indica efeito pequeno, valor de $f^2 = 0,15$ indica efeito médio e valor de $f^2 = 0,35$ indica efeito grande. Considerando estes critérios, os resultados indicaram a presença de efeitos pequenos, médios e grandes.

A formação docente para a EJA-EPT apresentou efeito grande no R^2 da dimensão das práticas pedagógicas inovadoras na EJA ao indicar um f^2 de 0,44, sendo significativo ao nível de 1%. A integração entre EJA-EPT apresentou efeito médio no R^2 da motivação e engajamento dos estudantes ao indicar um f^2 de 0,16, sendo significativo ao nível de 1%. As práticas pedagógicas inovadoras na EJA apresentaram um efeito de pequeno a médio no R^2 da motivação e engajamento dos estudantes ao indicar um f^2 de 0,14, sendo significativo ao nível de 1%. Por fim, a integração EJA-EPT apresentou um efeito de pequeno a médio no R^2 das práticas pedagógicas inovadoras ao indicar um f^2 de 0,10, sendo significativo ao nível de 1%.

Em relação à relevância preditiva do modelo e considerando os critérios propostos por Cohen (1988), o efeito preditivo do construto “Motivação e engajamento dos estudantes” apresentou um efeito médio ($Q^2 = 0,28$) e o construto “Práticas pedagógicas inovadoras” apresentou um efeito grande ($Q^2 = 0,39$). Esses resultados confirmam que o modelo proposto possui uma capacidade preditiva significativa para ambos os construtos, pois superam o limite de $Q^2 \text{ predict} > 0$ (HAIR JUNIOR et al., 2014).



Os resultados demonstram que a formação docente para EJA-EPT possui impacto significativo nas práticas pedagógicas inovadoras, enquanto essas práticas, aliadas à Integração EJA-EPT, influenciam diretamente na motivação e engajamento dos estudantes. Tais achados reforçam a necessidade de investir em programas de formação docente específicos e na implementação de práticas pedagógicas inovadoras, que combinem criatividade, interdisciplinaridade e conexão com o mercado de trabalho.

Além disso, os valores explicativos indicam que o modelo é preditivamente robusto, servindo como uma ferramenta estratégica para orientar novos estudos relacionados à EJA-EPT. Sua aplicação prática pode apoiar gestores educacionais e formuladores de políticas públicas na priorização de ações que promovam inovação, integração curricular e formação docente qualificada. Em suma, o modelo não apenas avança o entendimento teórico sobre os fatores que impactam a qualidade da EJA-EPT, mas também oferece direcionamentos claros para melhorar a experiência de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais eficiente e alinhado às demandas dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados da pesquisa demonstram que a formação docente voltada para a EJA-EPT constitui elemento estratégico para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. A preparação dos professores para compreender e atender às especificidades desse público, valorizando a diversidade, assegurando uma educação inclusiva e articulando conteúdos da formação básica à formação profissional, emerge como fator estruturante para o êxito da integração EJA-EPT.

Os resultados indicam que docentes devidamente preparados tendem a adotar metodologias ativas, estratégias diversificadas e recursos tecnológicos que ampliam a participação, o protagonismo e o engajamento dos estudantes. A integração EJA-EPT é percebida como um caminho promissor não apenas para a inserção profissional, mas também para a inclusão social, o fortalecimento da cidadania e a valorização das trajetórias de vida.

Contudo, esse entusiasmo convive com desafios significativos. A insuficiência de recursos, as barreiras para implementar metodologias inovadoras, a dificuldade de articular currículos e a descontinuidade de políticas públicas limitam a efetividade da integração. Soma-se a isso a persistente marginalização da EJA na agenda educacional, que fragiliza a consolidação de avanços duradouros. Esse cenário evidencia um paradoxo: o de educadores



experientes, cuja prática se mostra alinhada aos princípios andragógicos, mas que atuam em condições adversas e sem uma formação específica para a EJA-EPT.

Assim, investir na formação docente e consolidar a integração EJA-EPT vai além de preparar para o trabalho, pois representa ressignificar trajetórias, fortalecer vínculos com a escola e ampliar horizontes para jovens e adultos historicamente excluídos. Transformar esse potencial em ações concretas e sustentáveis é o desafio que se coloca às políticas públicas, às instituições e aos próprios educadores para que a EJA-EPT se firme como um projeto educativo emancipador e inovador.

O caminho para práticas inovadoras na EJA-EPT exige compromisso coletivo, com políticas educacionais consistentes, investimento em formação continuada e a valorização do professor como protagonista da aprendizagem. Quando essas condições se encontram, a educação de jovens e adultos transcende a simples transmissão de conteúdos, tornando-se um instrumento de transformação social, de fortalecimento da cidadania e de abertura de novas oportunidades. Consolidar a EJA-EPT como política pública efetiva é, portanto, garantir que cada estudante perceba sua própria capacidade de aprender, de agir e de construir um futuro mais justo e significativo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Campus Pouso Alegre, pelo apoio e incentivo à realização desta pesquisa, bem como pela oportunidade de participação no Congresso Nacional de Educação (CONEDU).

Referências

- AMORIM, D.; DUQUES, L. *Formação de professores para a EJA: desafios e perspectivas*. Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 10, n. 2, p. 45-67, 2017.
- BELEZA, J. O.; NOGUEIRA, E. M. L. Contexto histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. *RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar*, v. 4, n. 2, p. 107-126, 2020.
- CLARDY, A. *Andragogy: Adult Learning and Education at Its Best?* Online Submission, 2005.
- COHEN, J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2. ed. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1988.
- CRUZ, A. C. S.; JIMENES, L. O. Um Olhar Crítico Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil: O Processo Avaliativo. *Rev. FSA Teresina*, v.16, n. 2, p. 129-148, mar./abr. 2019.



GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAIR JUNIOR, J. F.; HULT, G. T. M.; RINGLE, C. M.; SARSTEDT, M. *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. California: Sage Publications, 2014.

KNOWLES, M. S. Adult learning: theory and practice. In NADLER L. (ed.). *The Handbook of Human Resource Development*. New York: John Wiley and Sons. Pages 6.1-6.23, 1984.

LIMA, J. C. S.; OLIVEIRA, S. S. Análise dos fatores motivacionais a partir da qualificação profissional de jovens e adultos. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 7, p. 749-767, jan./dez. 2020.

MARIA, R. M.; FONTOURA, H. L. Formação de professores para a EJA: um desafio constante. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 1, p. 77-96, 2017.

MARQUEZ, N. A. G.; GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. *Revista de Educação Popular*, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020.

MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S.; BAUMGARTNER, L. M. *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

MONTALVÃO, L. L.; AZEVEDO, R. C.; OLIVEIRA, S. A.; PRADO, J. R. A sala da alegria: os sentidos do espaço Escolar na vida dos alunos da educação de jovens e adultos. *Revista Científica Novas Configurações - Diálogos Plurais*, v. 1, n.1, p. 80-84, 2020.

PEREIRA, D. R.; LIMA, F. C. S.; SILVA, T. J. A. Práticas docentes numa experiência de educação de jovens e adultos. *Pesquisa em Foco*, v. 24, n. 1, p. 18-42, 2019.

RAMOFLY, B.; ANILDA, J. Trabalho e educação de jovens e adultos na sociedade contemporânea. *Trabalho & Educação*, v. 27, n. 1, p. 53-67, 2018.

SANTOS, J. I.; FEITOSA, S. C. Implicações na educação de jovens e adultos na história do Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Interseção*, v. 2, n. 1, p. 87-99, 2021.

SANTOS, J. N.; SILVA, J. H. Educação profissional e a EJA: uma análise da oferta do Proeja nos Institutos Federais na Bahia. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira*, v. 9, n. 22, p. 15-29, 2020.

VENTURA, M. L. Desafios na formação de educadores da EJA. *Cadernos de Educação*, v. 15, n. 2, p. 25-44, 2012.

VELLA, J. *Learning to Listen, Learning to Teach: The Power of Dialogue in Educating Adults*. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

WLODKOWSKI, R. J. *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. San Francisco: Jossey-Bass, 2008.

