

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

Cultivar saberes na EJA: uma revisão sistemática sobre educação, trabalho e sustentabilidade

Cultivating knowledge in youth and adult education: a systematic review on education, work, and sustainability

Manoel Hélio Sousa Santos - Universidade Santa Úrsula - manoelhelio@bol.com.br

Bruno Matos de Farias - Universidade Santa Úrsula - bruno.farias@usu.edu.br

Resumo

O cultivo de hortas escolares tem se consolidado como estratégia pedagógica relevante na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo em territórios marcados por desigualdades sociais e pela inserção precária da juventude no mundo do trabalho. Este artigo apresenta os resultados de uma revisão sistemática de literatura de abordagem qualitativa, conduzida segundo o protocolo PRISMA 2020, com o objetivo de analisar como a produção acadêmica recente articula educação, trabalho e sustentabilidade no âmbito da EJA, com ênfase nas hortas como prática formativa. Foram examinados 156 documentos, dos quais 20 compuseram o corpus final, incluindo artigos, relatórios institucionais, legislações e dissertações. A análise de conteúdo identificou quatro categorias: (a) trabalho informal da juventude periférica; (b) formação na EJA; (c) sustentabilidade e educação ambiental; e (d) hortas como prática formativa. Os resultados indicam que a produção científica reconhece as hortas como tecnologia social capaz de integrar saberes ecológicos, práticas cooperativas, construção de autonomia e geração de renda, sendo especialmente promissora em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Conclui-se que a horta constitui um dispositivo pedagógico potente para a EJA, ao articular educação ambiental crítica, economia popular e práticas emancipadoras, contribuindo para políticas curriculares que valorizem territórios, sustentabilidade e justiça social.

Palavras-chave: EJA. Juventude. Trabalho. Sustentabilidade. Hortas escolares.

Abstract

School gardens have emerged as a relevant pedagogical strategy in Youth and Adult Education (EJA), particularly in territories marked by social inequalities and the precarious insertion of young people into the labor market. This article presents a systematic qualitative literature review, conducted according to the PRISMA 2020 protocol, aimed at analyzing how recent academic production articulates education, work, and sustainability within EJA, with emphasis on gardens as formative practices. A total of 156 documents were screened, and 20 composed the final corpus, including scholarly articles, institutional reports, legislation, and dissertations. Content analysis identified four thematic categories: (a) informal work among peripheral youth; (b) education and training in EJA; (c) sustainability and environmental education; and (d) gardens as formative practices. The results indicate that the literature recognizes gardens as a social technology capable of integrating ecological knowledge, cooperative practices, autonomy-building, and income generation, particularly in contexts of socioeconomic vulnerability. It is concluded that gardens constitute a powerful pedagogical device for EJA, articulating critical environmental education, popular economy, and emancipatory practices, thus contributing to curricular policies that value territory, sustainability, and social justice.

Keywords: Youth and Adult Education. Sustainability. Informal work. School gardens.

1. Introdução

A relação entre educação, trabalho e sustentabilidade tem se mostrado um campo estratégico de reflexão para a educação contemporânea, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista que abriga sujeitos historicamente excluídos dos espaços escolares e do mercado formal de trabalho, marcados por trajetórias interrompidas e experiências de

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

informalidade laboral. Nesse cenário, a escola se apresenta tanto como um espaço de aprendizagem quanto como território de reconstrução de identidades, de exercício de cidadania e de desenvolvimento de práticas formativas com sentido social.

A precarização do trabalho e o avanço da economia informal, destacados por autores como Nogueira e Carvalho (2021) e Antunes (2018), evidenciam as transformações nas formas de produzir e sobreviver em uma sociedade marcada pela desigualdade. Ao mesmo tempo, a economia popular e solidária, proposta por Singer (2002), revela possibilidades de organização social baseadas na cooperação e na autogestão, em contraste com a lógica competitiva do capitalismo. Esse contexto torna urgente refletir sobre os vínculos entre educação e trabalho, sobretudo quando se trata de populações periféricas que enfrentam condições de vulnerabilidade e exclusão.

No campo educativo, autores como Freire (1996), Arroyo (2005) e Saviani (2012) defendem que a EJA deve assumir uma função emancipadora, promovendo aprendizagens que partam da realidade dos sujeitos e contribuam para sua autonomia intelectual e social. Quando essa formação se articula à educação ambiental e à sustentabilidade, como propõem Sachs (2009), Gadotti (2008) e Jacobi (2003), ela se torna ainda mais relevante, pois une o desenvolvimento humano à responsabilidade socioambiental.

A proposta de discutir o cultivo de hortas em pequenos espaços como prática formativa insere-se nesse horizonte. Mais do que uma atividade agrícola, a horta é um dispositivo pedagógico que possibilita trabalhar conceitos de economia popular, empreendedorismo, ecologia e cidadania de forma integrada. Assim, compreender o potencial formativo das hortas na EJA é também refletir sobre a educação como ato de transformação e de cuidado, com a vida, com o ambiente e com o outro.

Dessa forma, o objetivo deste estudo é analisar, a partir de uma revisão de literatura, as relações entre educação, trabalho e sustentabilidade, identificando como o cultivo de hortas pode se configurar como prática educativa emancipadora no contexto da EJA.

A escolha do tema deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender as transformações contemporâneas no mundo do trabalho e seus impactos na formação de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. A expansão da economia informal, somada à desigualdade estrutural e à exclusão escolar, tem produzido novas configurações de vida e de sobrevivência, especialmente nas periferias urbanas. Nesse contexto, muitos estudantes da EJA exercem atividades precárias ou informais, o que exige da escola um papel mais ativo na formação para a autonomia, a cidadania e a sustentabilidade.

A pesquisa propõe uma reflexão teórica sobre o cultivo de hortas em pequenos espaços como prática formativa na EJA, compreendendo-o não apenas como atividade pedagógica, mas como expressão concreta da relação entre educação, trabalho e meio ambiente. Essa proposta contribui para o debate sobre práticas educativas sustentáveis, ao integrar saberes populares, agroecologia e

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

economia solidária, aproximando a educação escolar das realidades socioeconômicas e culturais dos estudantes.

Do ponto de vista científico, o estudo amplia o corpo teórico sobre a formação crítica e emancipadora na EJA, fundamentando-se em autores como Freire (1996), Arroyo (2005) e Saviani (2012), que defendem a educação como instrumento de libertação e transformação social. Ao mesmo tempo, incorpora reflexões contemporâneas sobre educação ambiental e sustentabilidade a partir de Sachs (2009), Gadotti (2008) e Jacobi (2003), articulando perspectivas que, embora complementares, ainda são pouco exploradas de forma integrada na literatura acadêmica.

Por fim, esta pesquisa dialoga diretamente com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, especialmente o ODS 4 (educação de qualidade), o ODS 8 (trabalho decente e crescimento econômico) e o ODS 12 (consumo e produção responsáveis). Assim, reafirma-se que a educação, quando vinculada ao trabalho e à sustentabilidade, não apenas transforma indivíduos, mas também constrói novas possibilidades de futuro para comunidades inteiras, tornando-se um instrumento de justiça social e de reinvenção das práticas educativas na EJA.

O artigo está estruturado em cinco seções. Após esta introdução, apresenta-se a fundamentação teórica. A seção três detalha a metodologia de revisão sistemática e análise de Bardin. A seção quatro expõe os resultados categorizados, seguida pela seção cinco, que discute as tensões entre teoria e prática. Por fim, as considerações finais apontam caminhos pedagógicos e sociais.

2. Marco Teórico

O presente trabalho fundamenta-se em quatro eixos principais. O primeiro aborda o trabalho informal da juventude periférica, tendo como base as reflexões de Nogueira e Carvalho (2021), que discutem a precarização das relações laborais no Brasil, Antunes (2018), que analisa as transformações do mundo do trabalho na era da flexibilização, e Singer (2002), que apresenta a economia solidária como alternativa à exclusão social.

O segundo eixo trata da educação e formação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), apoiando-se nas contribuições de Freire (1996), para quem a educação é prática de liberdade; Arroyo (2005), que reconhece a EJA como espaço de direito e emancipação; Saviani (2012), que defende uma educação vinculada à transformação social; e Di Pierro (2003), que analisa o percurso histórico e as políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino.

O terceiro eixo aborda a sustentabilidade e a educação ambiental, dialogando com Sachs (2009), que propõe um modelo de desenvolvimento sustentável voltado à justiça social; Loureiro (2002), que enfatiza a importância da educação ambiental crítica; e Gadotti (2008), que relaciona sustentabilidade, ética e cidadania.

Por fim, o quarto eixo traz o cultivo de hortas como prática formativa, apoiando-se em Altieri

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

(2012), que fundamenta a agroecologia como ciência e prática social; Jacobi (2003), que destaca a educação ambiental participativa; e novamente em Freire (1996), cuja pedagogia do diálogo inspira a ação educativa voltada à autonomia e à coletividade.

Em conjunto, esses autores sustentam a compreensão de que o trabalho, quando mediado pela educação e pela prática coletiva, pode se transformar em um instrumento de libertação, autonomia e sustentabilidade, especialmente no contexto da juventude periférica inserida na EJA.

2.1 Trabalho informal da juventude periférica

Os trabalhadores informais enfrentam desafios significativos, como reflete Vasconcelos *et al.* (2023), pois ficam sem estabilidade e “vulneráveis às condições precárias de trabalho, salários baixos, falta de proteção social e insegurança no emprego”. Corroborando com esta afirmação, Nogueira e Carvalho (2021) afirmam que o trabalho informal é caracterizado pela insegurança e vulnerabilidade. Portanto, sem a segurança das legislações trabalhistas, o trabalhador informal não tem nenhuma garantia de proteção social.

Antunes (2018, p. 68) fala sobre a conjuntura da informalidade no Brasil, onde os “trabalhadores submetidos a sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira, trabalhando dentro ou fora do espaço produtivo das empresas”. Nesta visão, o autor mostra que o trabalho informal não se limita a ser autônomo, pois aqueles que exercem suas funções dentro de uma empresa com contrato temporário também são informais, pois estão sujeitos às mesmas instabilidades dos trabalhadores informais autônomos. Além daqueles que, apesar de trabalharem de forma fixa numa empresa, não têm registro em carteira.

O trabalho informal, apesar de ser uma realidade no dia a dia das comunidades periféricas, não é adequado para reverter as desigualdades sociais. Neste sentido, Singer (2002 p. 36) afirma que essas desigualdades seriam produzidas pelo capitalismo e que, se a economia fosse baseada num modelo solidário, a sociedade seria menos desigual. O autor conceitua economia solidária como sendo “modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual”. Isto é, ao invés de estabelecer um modelo produtivo individual em pequenos espaços, ele sugere que a produção aconteça em espaços coletivos, onde todos, de forma igualitária, possam contribuir com sua força de trabalho, mas com características de autogestão onde todos gerenciam aquele espaço de forma democrática.

Para compreender a dimensão das desigualdades sociais associadas aos jovens de áreas periféricas, precisamos, primeiro, compreender de maneira didática e formal o que é periferia. Para Silva (2022, p. 1), as áreas periféricas “[...] são regiões da cidade onde as políticas públicas chegam em tempos distintos de outras regiões da cidade. São áreas em que, muitas vezes, o poder público não chega da maneira que chega em outras”. A partir desta visão, é possível compreender quem são os moradores destas comunidades e como acontecem as desigualdades.

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

De acordo com Goes *et al.* (2021), através do Atlas das periferias no Brasil, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), neste ano, a população periférica totaliza 11.425.644 pessoas, distribuídas em 6.329 periferias em todo o país. Destes, 30,6% eram brancos e 68,6% eram negros e de lá pra cá, três anos depois, o cenário não mudou. Esse cenário representado no atlas, retrata a realidade dos brasileiros marcados “pelas consequências do racismo estrutural, nascido da negação de políticas de reparação à população negra após a escravidão” (Oliveira, 2021, p.350).

A juventude da periferia, definida pelo Instituto Tricontinental de Pesquisa Social (2020, p. 1) como sendo “uma juventude que luta, que faz seus corres e é também a juventude que sonha, que cria, que inventa para além da miséria do presente”. Isto é, são jovens que trabalham duro, que prospectam melhores condições de vida, que inovam todos os dias para sobreviverem, onde as oportunidades de trabalhos formais são desafiadoras. Apesar de todo esforço, os jovens convivem com as desigualdades de renda, se comparados com jovens dos centros urbanos, e, conseqüentemente, com as desigualdades sociais, motivadas pela construção histórica de desamparo.

Apesar das mudanças econômicas recentes no Brasil, que reduziram a taxa de desocupados e desalentados, o mercado de trabalho nacional ainda apresenta muitos desafios. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), referente ao terceiro trimestre de 2025, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de desocupação atingiu 5,6% da população em idade produtiva, representando queda de 0,2 ponto percentual em relação ao trimestre anterior e de 1,2 ponto percentual na comparação com o primeiro trimestre do ano. No mesmo período, o percentual de desalentados apresentou leve recuo de 0,1 ponto percentual, ficando em 2,4%. Já a taxa de informalidade da população ocupada manteve-se estável, em 37,5%, o que evidencia que, embora haja avanços, o país ainda enfrenta importantes desafios para garantir relações de trabalho mais estáveis e formais (IBGE, 2025).

A economia popular ganhou força no Brasil no final do século XX, consequência dos altos índices de precariedade dos empregos formais, da exclusão social e do aumento do desemprego (DIEESE, 2009). Para compreender o funcionamento desse tipo de economia, é importante delimitar o conceito. Nas palavras de Diniz (2017, p. 45), trata-se de uma economia pensada “como o conjunto de atividades econômicas e práticas sociais desenvolvidas pelos membros das classes trabalhadoras a partir do uso da própria força de trabalho e de recursos próprios”.

Nas cidades brasileiras, a economia popular assume múltiplas formas, expressando a capacidade de resistência e adaptação das classes trabalhadoras diante da exclusão do mercado formal de emprego. O avanço das políticas neoliberais, a terceirização e a retração das oportunidades de trabalho assalariado intensificaram, especialmente a partir dos anos 1990, o crescimento de atividades autônomas e informais como forma de sobrevivência (Antunes, 2018; DIEESE, 2009).

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

Essa economia, baseada no uso da força de trabalho própria, na mobilização de recursos familiares e comunitários e na ocupação criativa do espaço urbano, abrange desde o comércio ambulante até a construção civil, a produção de alimentos, de confecções, serviços de beleza, de transporte de carga, entre outros (Kraychete; Gonçalves, 2023). Longe de se restringir à marginalidade, a economia popular urbana revela-se como um componente estrutural da dinâmica das cidades brasileiras, sustentando parte significativa da população que se encontra à margem das relações formais de trabalho e do sistema de proteção social, tendo em vista que “as atividades realizadas pelos trabalhadores da economia popular urbana não são eventuais, passageiras ou circunstanciais, mas atividades permanentes: 52% desses trabalhadores exercem a mesma atividade há mais de cinco anos” (Kraychete; Gonçalves, 2023, p. 196).

Nas periferias urbanas, a economia popular desempenha também uma função social e territorial fundamental. É por meio dessas atividades que muitos moradores, especialmente as mulheres, constroem suas redes de sustento, solidariedade e pertencimento, transformando os espaços da cidade em territórios de trabalho e convivência (Ferreira et al., 2023; Simões e Medeiros, 2025). Assim, a economia popular urbana revela-se como um elemento estruturante das periferias, evidenciando a capacidade criativa e organizativa das classes populares frente às desigualdades e à ausência de políticas públicas eficazes de emprego e renda.

2.2 Educação e formação na EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem dois objetivos principais: reduzir o analfabetismo e aumentar a escolaridade daqueles que não tiveram acesso à educação na idade adequada. A seguir, discute-se a estruturação da EJA e sua contribuição para constituição da cidadania, bem como analisar seu papel social.

A Constituição Federal de 1988 é o primeiro marco jurídico a reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando, no artigo 208, inciso I, o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988). Essa previsão constitucional estabelece as bases para a construção de políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), entendida como instrumento de reparação histórica e de promoção da cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, foi um marco importante para a consolidação da EJA, ao estabelecer que ela deve ser “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996). A LDBEN preconiza que a EJA deve considerar as características, interesses e condições de vida e de trabalho dos alunos, garantindo-lhes oportunidades de prosseguimento dos estudos e reconhecendo o direito à educação ao longo da vida.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, reforça a

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

relevância dessa modalidade ao estabelecer metas voltadas à erradicação do analfabetismo e à elevação da escolaridade média da população. Dentre as metas, destaca-se a que busca universalizar o atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos e qualificar a oferta para jovens e adultos de 18 a 29 anos que não concluíram a educação básica, promovendo a articulação da EJA com a educação profissional (BRASIL, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000) representam outro marco essencial, pois orientam a organização curricular, a metodologia e a avaliação, enfatizando a necessidade de uma proposta pedagógica que considere a diversidade dos sujeitos da EJA, seus saberes, experiências e trajetórias de vida.

Em 2006, o Decreto nº 5.840 instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (Proeja), integrando a formação escolar à qualificação profissional e ampliando as possibilidades de inserção social e produtiva dos estudantes. Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 atualizou as normas nacionais para a EJA, consolidando a flexibilidade dos currículos e o reconhecimento formal dos estudos realizados.

Além desses instrumentos legais, programas complementares como o Brasil Alfabetizado (Decreto nº 4.834/2003) e a Agenda Territorial de Alfabetização e EJA (2008) reforçam o compromisso do Estado com a alfabetização e a formação continuada de jovens e adultos, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade social.

Nesse sentido, autores como Arroyo (2005) e Paiva (2006) destacam que a EJA deve ser compreendida como espaço de inclusão, diálogo e emancipação, no qual o direito à educação se efetiva a partir das realidades concretas dos sujeitos. Arroyo (2005) enfatiza que o verdadeiro sentido da EJA está na escuta e no reconhecimento das trajetórias de vida dos estudantes, enquanto Paiva (2006) a compreende como campo de lutas sociais e de afirmação das classes populares.

Apesar dos avanços legais e conceituais, a EJA ainda enfrenta desafios significativos no Brasil, como a evasão escolar, a carência de infraestrutura, a necessidade de formação continuada de professores e a articulação entre educação e mundo do trabalho. No entanto, sua importância para a garantia do direito à educação e da justiça social permanece inquestionável, reafirmando seu papel como instrumento de transformação individual e coletiva.

Os marcos legislativos brasileiros estabelecem que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um importante instrumento para garantir o direito à educação àqueles que, por diferentes razões, não tiveram acesso à escola na idade apropriada. Deste modo, essa modalidade assume três funções sociais fundamentais: a função reparadora, que busca restituir o direito negado à escolarização no tempo devido; a função equalizadora, voltada à ampliação das oportunidades educacionais e de inserção social; e a função qualificadora, que reconhece a educação como processo contínuo e

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

permanente ao longo da vida (Oliveira *et al.*, 2021).

No entanto, compreender a EJA apenas a partir de suas funções legais seria insuficiente. Como destaca Freire (1996), a educação deve ser entendida como prática de liberdade, ou seja, um processo que permite ao sujeito se reconhecer como protagonista de sua própria história. Nessa perspectiva, a EJA não se limita a reparar o acesso à escolarização, mas se configura como espaço de conscientização e emancipação, onde os estudantes podem problematizar suas realidades e construir novos significados para o saber e o trabalho.

Arroyo (2005) complementa essa visão ao afirmar que a EJA é, antes de tudo, um direito humano e social, cuja efetivação depende do reconhecimento das trajetórias de vida dos sujeitos que dela participam. Para o autor, a função social da EJA vai além da oferta de conteúdos: ela está na valorização das experiências, das identidades e das histórias que cada educando traz consigo. Assim, a escola torna-se um espaço de escuta, acolhimento e reconstrução de projetos de vida.

Nessa mesma linha, Saviani (2012) defende uma educação comprometida com a transformação social, orientada pela compreensão crítica da realidade e pela busca de superação das desigualdades. A EJA, portanto, cumpre papel essencial ao promover uma formação que articula o conhecimento escolar com a reflexão sobre o mundo do trabalho, a cidadania e a sustentabilidade — dimensões indispensáveis à construção de uma sociedade mais justa.

Já Di Pierro (2003) destaca a relevância histórica e política da EJA, evidenciando que seu percurso no Brasil é marcado por lutas sociais e pela resistência de educadores e movimentos populares. A autora lembra que a EJA surge e se consolida a partir das demandas das classes trabalhadoras, tornando-se um campo de disputas simbólicas e políticas em defesa do direito à educação pública e de qualidade.

Dessa forma, a função social da EJA ultrapassa o aspecto compensatório e assume uma dimensão formativa, emancipadora e transformadora. Inspirada nos princípios freireanos e nas contribuições de Arroyo, Saviani e Di Pierro, ela se afirma como um espaço de construção coletiva do conhecimento e de fortalecimento da autonomia dos sujeitos, reafirmando o compromisso da educação com a liberdade, o trabalho digno e a justiça social.

2.3 Sustentabilidade e educação ambiental

A sustentabilidade é um conceito que, ao longo do tempo, passou por significativas transformações. Inicialmente associada apenas à conservação ambiental, hoje abrange dimensões sociais, econômicas e culturais, buscando o equilíbrio entre o desenvolvimento humano e a preservação dos recursos naturais. Segundo Sachs (2009), a sustentabilidade deve ser compreendida como um ecodesenvolvimento, ou seja, um modelo que articula crescimento econômico, equidade social e prudência ecológica. Para o autor, não é possível pensar em desenvolvimento sustentável sem considerar as condições de vida das populações e o combate à pobreza.

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

Nesse mesmo sentido, Jacobi (2003) destaca que a sustentabilidade envolve a construção de uma nova ética de responsabilidade coletiva, pautada na participação cidadã e na consciência de interdependência entre sociedade e natureza. Já Gadotti (2008) amplia essa reflexão ao afirmar que a sustentabilidade é também um princípio educativo, que deve perpassar todas as dimensões da escola, promovendo uma educação voltada à solidariedade, ao cuidado e ao respeito à vida em todas as suas formas. Assim, pensar sustentabilidade na EJA é compreender que a formação de jovens e adultos precisa integrar o saber científico ao saber popular, estimulando práticas que unam conhecimento, autonomia e responsabilidade socioambiental.

A partir dessa perspectiva, a educação ambiental surge como caminho essencial para a consolidação de uma cultura sustentável. No entanto, conforme observa Loureiro (2002), é necessário ir além da visão tradicional e instrumental da educação ambiental, restrita à mudança de comportamentos individuais. O autor defende uma educação ambiental crítica, que problematize as causas estruturais da degradação ambiental, como o consumismo e as desigualdades sociais, propondo um olhar político sobre as relações entre ser humano, trabalho e natureza.

Para Reigota (1994), o meio ambiente deve ser entendido como um espaço de relações sociais e culturais, e não apenas como um conjunto de elementos naturais. Dessa forma, educar ambientalmente significa estimular a leitura crítica do mundo, conforme propõe Freire (1996), possibilitando que os sujeitos reconheçam sua responsabilidade e seu papel transformador na sociedade. Nesse contexto, as práticas educativas na EJA podem promover o diálogo entre os conhecimentos científicos e as experiências de vida dos educandos, valorizando as ações coletivas e o compromisso ético com o planeta.

A relação entre sustentabilidade e geração de renda também constitui um aspecto relevante no debate contemporâneo sobre educação e trabalho. Singer (2002) defende a economia solidária como uma alternativa ao desemprego e à exclusão social, pautada na cooperação, na autogestão e na valorização do trabalho humano. Para ele, o desenvolvimento sustentável exige a democratização dos meios de produção e o fortalecimento de práticas econômicas baseadas na solidariedade. De forma convergente, Altieri (2012) apresenta a agroecologia como uma proposta científica e social que busca conciliar produção de alimentos, justiça social e equilíbrio ecológico.

Essas ideias encontram ressonância nas práticas de hortas comunitárias e escolares, que integram educação ambiental, economia popular e sustentabilidade. O cultivo de hortas em pequenos espaços, utilizando materiais reaproveitados, como pneus e garrafas PET, representa não apenas uma estratégia de geração de renda e de segurança alimentar, mas também um instrumento pedagógico que estimula a cooperação, a consciência ambiental e o protagonismo dos estudantes da EJA.

Assim, discutir sustentabilidade no contexto da Educação de Jovens e Adultos é compreender que a educação ambiental não se limita à preservação da natureza, mas se constitui como

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

um processo de formação integral do sujeito. À luz das contribuições de Sachs (2009), Loureiro (2002), Gadotti (2008), Jacobi (2003), Reigota (1994), Altieri (2012) e Singer (2002), é possível afirmar que a sustentabilidade, quando integrada à prática educativa, favorece a autonomia, a cidadania e a construção de novas relações entre educação, trabalho e meio ambiente, pilares fundamentais para uma sociedade mais justa e solidária.

2.4 O cultivo de hortas como prática formativa na eja

O cultivo de hortas em espaços escolares e comunitários representa uma prática educativa rica em possibilidades pedagógicas e sociais. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa atividade adquire um significado ainda mais profundo, pois aproxima o conhecimento escolar das experiências de vida dos estudantes, articulando saberes práticos, científicos e culturais. A horta escolar pode ser compreendida como um espaço de aprendizagem viva, onde se desenvolvem valores ligados à cooperação, ao trabalho coletivo e à sustentabilidade, fortalecendo o vínculo entre educação e realidade social.

Segundo Freire (1996), a educação deve partir da realidade concreta dos educandos e promover a leitura crítica do mundo, de modo que o conhecimento construído na escola tenha sentido em suas vidas. Nessa perspectiva, o cultivo de hortas possibilita vivenciar uma pedagogia da prática e da reflexão, na qual o estudante aprende a observar, planejar e transformar o ambiente em que vive, desenvolvendo uma postura de autonomia e corresponsabilidade. Freire (1986, p.29) afirma que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, e essa ideia se materializa na EJA quando a escola valoriza os conhecimentos populares trazidos pelos estudantes sobre plantio, cuidado com a terra e aproveitamento de recursos naturais.

Altieri (2012), ao tratar da agroecologia, ressalta que o cultivo sustentável de alimentos é também uma prática social e educativa, capaz de integrar princípios ecológicos e saberes tradicionais. Para o autor, a horta não é apenas um espaço de produção, mas um território de aprendizagem e cidadania, que estimula a reflexão sobre o consumo, o uso responsável dos recursos e a valorização do trabalho manual. Essa abordagem dialoga com a proposta da EJA, que busca unir o conhecimento científico à cultura do trabalho, reconhecendo o valor formativo das experiências cotidianas.

De forma semelhante, Jacobi (2003) aponta que a educação ambiental participativa tem papel essencial na construção de uma consciência coletiva voltada à sustentabilidade. A horta, nesse contexto, torna-se um laboratório de cidadania, no qual os estudantes podem compreender, na prática, a importância da cooperação, do respeito ao meio ambiente e do uso consciente dos recursos. Além disso, ao trabalhar com materiais recicláveis, como pneus, garrafas PET e caixas reaproveitadas, a escola estimula a criatividade e o compromisso ético com o reaproveitamento e a redução de resíduos.

Gadotti (2008) complementa essa perspectiva ao defender que a escola deve ser um espaço de “educação para a sustentabilidade”, formando sujeitos críticos e responsáveis. Para ele, a educação

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

ambiental não se limita à transmissão de conteúdos, mas deve estar presente na organização dos espaços, nas relações humanas e nas práticas pedagógicas cotidianas. Nesse sentido, a horta escolar se torna um instrumento de integração curricular, pois permite abordar temas transversais como alimentação saudável, economia popular, cidadania e solidariedade.

No âmbito da EJA, o trabalho com hortas também pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da geração de renda, aspectos essenciais para estudantes que muitas vezes estão inseridos no trabalho informal. Ao aprender a cultivar e a produzir de forma sustentável, o educando desenvolve competências que podem ser aplicadas em sua vida cotidiana, promovendo autoestima e empoderamento. Assim, a prática da horta ultrapassa o espaço escolar e se estende à comunidade, fortalecendo vínculos sociais e ampliando o alcance da educação como instrumento de transformação.

Portanto, o cultivo de hortas na EJA representa mais do que uma atividade didática: é uma prática formativa, capaz de unir teoria e ação, educação e trabalho, indivíduo e comunidade. Inspirada nas ideias de Freire, Altieri, Jacobi e Gadotti, essa prática reafirma que a aprendizagem significativa nasce do diálogo entre o saber popular e o saber científico, e que a sustentabilidade se constrói cotidianamente, nas relações que cultivamos com a natureza e com o outro.

2.5. Articulação entre educação, trabalho e sustentabilidade

A análise dos eixos teóricos apresentados permite compreender que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um espaço de construção de saberes que ultrapassa a função de reparação educacional e se afirmar como instrumento de emancipação social. O diálogo entre trabalho, educação e sustentabilidade revela que a formação dos sujeitos da EJA deve estar ancorada em práticas que reconheçam o valor da experiência, da coletividade e da autonomia.

O primeiro eixo, voltado ao trabalho informal da juventude periférica, evidencia a necessidade de compreender o trabalho não apenas como meio de sobrevivência, mas como expressão de criatividade e resistência frente às desigualdades. A informalidade, embora marcada pela precarização, também pode ser um espaço de reinvenção e aprendizagem, desde que mediada por políticas públicas e práticas educativas transformadoras.

No segundo eixo, que aborda a educação e a formação na EJA, destacam-se as contribuições de Freire (1996), Arroyo (2005), Saviani (2012) e Di Pierro (2003), que reafirmam a EJA como direito social e prática libertadora. Essa modalidade possibilita que jovens e adultos retomem seus processos formativos, ressignificando suas trajetórias por meio do diálogo, da valorização dos saberes populares e da consciência crítica sobre o mundo do trabalho.

O terceiro eixo, centrado na sustentabilidade e educação ambiental, amplia o olhar sobre a função social da escola ao incorporar a dimensão ecológica e ética da educação. Autores como Sachs (2009), Loureiro (2002), Gadotti (2008) e Jacobi (2003) apontam que a educação ambiental deve promover a responsabilidade coletiva e a transformação social, formando sujeitos conscientes de seu

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

papel na preservação da vida e na construção de um futuro mais justo.

Por fim, o cultivo de hortas como prática formativa na EJA surge como proposta pedagógica capaz de unir os três eixos discutidos. A horta escolar, enquanto espaço educativo, articula o saber científico ao saber popular, estimula a cooperação e o trabalho coletivo, favorece a geração de renda e reforça o compromisso com a sustentabilidade. Inspirada nas concepções de Freire, Altieri, Jacobi e Gadotti, essa prática torna-se símbolo da educação emancipadora, aquela que ensina, conscientiza e transforma.

Dessa forma, a fundamentação teórica evidencia que a articulação entre educação, trabalho e sustentabilidade é essencial para uma prática pedagógica que promova autonomia e dignidade aos estudantes da EJA. Com base nesses referenciais, a pesquisa propõe refletir sobre a educação como ferramenta de reconstrução de vidas e de fortalecimento das comunidades, reafirmando o papel da escola como espaço de transformação social e humana.

3. Material e Método

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão sistemática de literatura, de abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar como a produção acadêmica recente articula educação, trabalho e sustentabilidade no contexto da EJA, especialmente no que se refere ao cultivo de hortas como prática formativa. Para assegurar rigor científico, o percurso metodológico fundamentou-se no protocolo PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), nas etapas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Optou-se por este instrumento devido à sua reconhecida eficácia na análise de pesquisas qualitativas, conforme a adaptação para o contexto brasileiro realizada por Ursi (2005) e recomendada em revisões integrativas por Mendes, Silveira e Galvão (2008).

3.1 Procedimentos metodológicos

O levantamento bibliográfico foi conduzido entre os meses de março e outubro de 2025. As buscas foram realizadas em bases de dados de ampla relevância acadêmica e em repositórios institucionais oficiais. As fontes consultadas incluíram: SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES, além dos acervos técnicos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Para a recuperação dos documentos, utilizou-se o cruzamento dos seguintes descritores e palavras-chave, combinados por meio de operadores booleanos: "Educação de Jovens e Adultos", "EJA", "trabalho informal", "economia popular", "sustentabilidade", "educação ambiental" e "hortas escolares".

A constituição do corpus de análise obedeceu a parâmetros rigorosos de elegibilidade,

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026
organizados no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão da revisão sistemática.

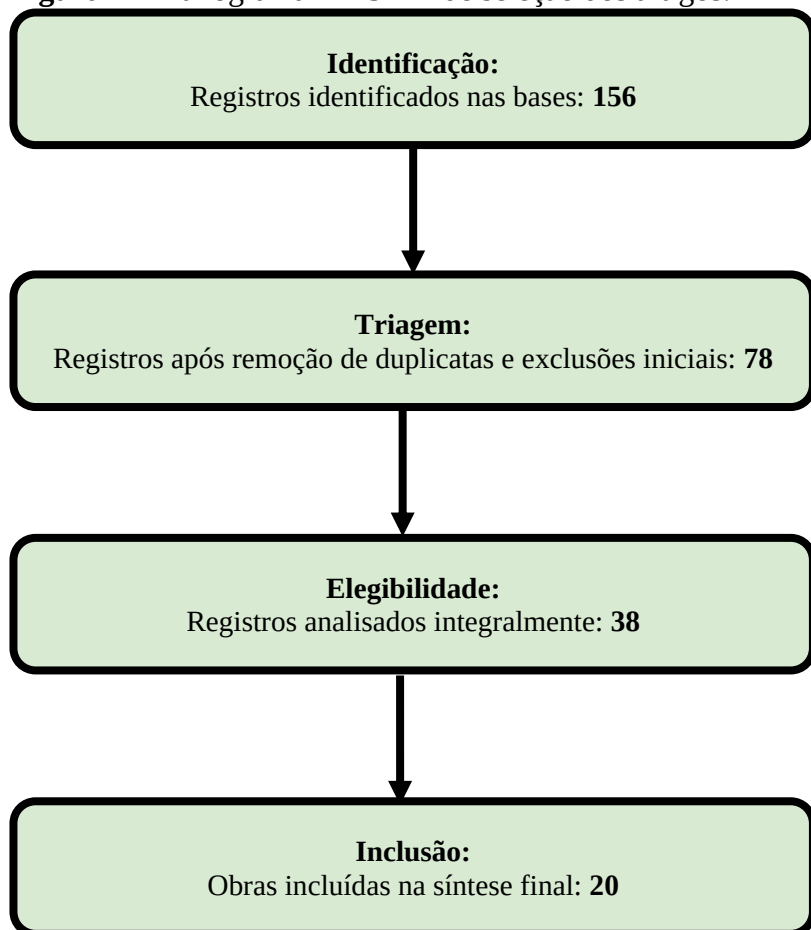
Parâmetro	Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Recorte temporal	Publicações realizadas na última década (2015–2025).	Publicações anteriores ao ano de 2015.
Idioma	Materiais redigidos integralmente em língua portuguesa.	Materiais em língua estrangeira sem tradução.
Tipologia documental	Artigos científicos, dissertações, teses, documentos legais e relatórios técnicos.	Resumos expandidos, resenhas, editoriais, artigos de opinião e textos duplicados nas bases.
Pertinência temática	Obras que abordam a articulação entre pelo menos dois eixos: educação, trabalho e sustentabilidade/hortas.	Publicações com viés exclusivamente técnico-agronômico, sem interface com a dimensão educativa ou social da EJA.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Destaca-se que o recorte temporal delimitado (2015–2025) justifica-se pela intencionalidade de analisar o estado da arte contemporâneo. O ano de 2015 representa um marco histórico global com a promulgação da Agenda 2030 da ONU e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), balizadores centrais para as discussões atuais. Ademais, no contexto brasileiro, esse período abarca o agravamento da precarização laboral e o surgimento de novas formas de informalidade (uberização), fenômenos que impactam diretamente o público da EJA.

A aplicação desses critérios seguiu o fluxo de triagem metodológica detalhado na Figura 1. Esse fluxo de seleção seguiu as recomendações do PRISMA 2020. Inicialmente, foram identificados 156 registros. Removeram-se 38 duplicados. Na triagem por título e resumo, 64 foram excluídos por falta de aderência aos eixos ‘EJA’, ‘trabalho’ e ‘sustentabilidade’. Outros 34 documentos foram rejeitados na etapa de elegibilidade por não atenderem aos critérios de tipologia, recorte temporal ou escopo temático. Assim, 20 obras compuseram o corpus final submetido à análise de conteúdo.

Figura 1 - Fluxograma PRISMA de seleção dos artigos.



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Conclui-se, portanto, que o processo de seleção representado na figura assegurou a consistência da revisão, garantindo que apenas estudos alinhados aos objetivos e critérios definidos integraram o corpus final.

3.2 Avaliação da qualidade dos estudos incluídos

Considerando a heterogeneidade do corpus documental, a avaliação da qualidade dos estudos foi realizada por meio de uma Matriz de Critérios Metodológicos, construída a partir da adaptação do checklist do Critical Appraisal Skills Programme (CASP, 2018). Essa ferramenta é amplamente utilizada em revisões sistemáticas qualitativas para verificar o rigor, a credibilidade e a relevância das pesquisas.

Para a presente investigação, foram definidos 10 critérios avaliativos que contemplem desde a clareza dos objetivos até a contribuição científica final. Cada critério recebeu uma pontuação variando de 0 a 2 pontos, totalizando um escore máximo de 20 pontos. A estrutura detalhada da avaliação encontra-se no Quadro 2.

Quadro 2 – Matriz de critérios para avaliação da qualidade metodológica.

Crítérios Avaliados	Descrição do Indicador	Pontuação Máxima
1. Clareza do objetivo	O problema de pesquisa e os objetivos estão explicitamente definidos?	2,0
2. Adequação do método	A metodologia escolhida é adequada para responder à questão de pesquisa?	2,0
3.Coerência teórico metodológica	Há alinhamento entre a abordagem teórica e os procedimentos adotados?	2,0
4. Descrição do cenário/contexto	O contexto da pesquisa (EJA, periferia, escola) está bem caracterizado?	2,0
5. Coleta de dados	A estratégia de coleta de dados foi explicada e é pertinente?	2,0
6. Procedimentos analíticos	O processo de análise dos dados é descrito com rigor?	2,0
7. Fundamentação teórica	O estudo dialoga com literatura relevante e atualizada sobre o tema?	2,0
8. Discussão articulada	Os resultados são discutidos à luz da teoria e não apenas descritos?	2,0
9. Conclusões consistentes	As conclusões respondem aos objetivos e são sustentadas pelos dados?	2,0
10. Contribuição científica	O estudo traz avanços ou reflexões relevantes para a área da EJA/Sustentabilidade?	2,0
TOTAL	Pontuação Máxima Possível	20,0

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Com base no somatório final, os estudos foram classificados quanto à sua qualidade metodológica e relevância para esta revisão em dois estratos: "Ótimo" (17 a 20 pontos) e "Bom" (11 a 16 pontos). A pontuação detalhada de cada obra selecionada encontra-se no Apêndice A.

3.3 Organização e análise dos dados

Para o tratamento e interpretação das 20 obras selecionadas (o corpus final), optou-se pela Análise de Conteúdo, na modalidade temática ou categorial, fundamentada em Bardin (2016). Essa metodologia permite ultrapassar a leitura superficial dos textos, desvelando os núcleos de sentido que compõem a comunicação analisada.

O percurso analítico estruturou-se nas três fases preconizadas pelo autor:

1. Pré-análise: inicialmente, realizou-se a leitura flutuante do material selecionado, com o objetivo de identificar sentidos gerais e recorrências temáticas relacionadas aos eixos “juventude trabalhadora”, “EJA”, “sustentabilidade” e “hortas”. Essa etapa permitiu a construção do corpus analítico e a definição das hipóteses interpretativas: compreender como a literatura articula educação, trabalho e sustentabilidade e identificar o papel formativo das hortas no contexto da EJA.
2. Exploração do material: as obras foram submetidas a leitura analítica, na qual foram extraídas unidades de registro, trechos com sentido completo, e atribuídos códigos iniciais que representavam os núcleos temáticos. Em seguida, códigos semelhantes foram agrupados formando subcategorias, que posteriormente originaram as categorias finais, alinhadas aos quatro eixos temáticos do Quadro 3.

Ano VI, v.1 2026 | **submissão: 05/03/2026** | **aceito: 07/03/2026** | **publicação: 09/03/2026**

Quadro 3 - Processo de codificação e formação das categorias.

Trecho do corpus	Código inicial	Subcategoria	Categoria final
“Nas periferias, o proletariado nasceu eivado da condição de precariedade” (Antunes, 2018, p. 68).	precarização das ocupações	condições de trabalho juvenil	(1) Trabalho informal da juventude periférica.
“[...] muitos estudantes da EJA são trabalhadores e trabalhadoras e devido às demandas pessoais (familiares e sociais), fica quase impossível frequentar a escola todos os dias da semana” (Miguel, 2022, p. 162).	trabalho como princípio educativo	currículo e experiência laboral	(2) Educação e formação na EJA
“[...] a execução de hortas urbanas, aliada a ações de Educação Ambiental, pode exercer um papel fundamental para a comunidade do entorno da horta [...]” (Cereali & Wiziack, 2021, p. 486).	consciência socioambiental	práticas de sustentabilidade	(3) Sustentabilidade e educação ambiental
“A horta escolar emerge como uma estratégia para o ensino e a aprendizagem sobre o cultivo de alimentos in natura [...]” (Carneiro et al., 2023, p. 3)	horta como tecnologia social	práticas agroecológicas	(4) Hortas como prática formativa

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

3. Tratamento dos resultados e interpretação: nesta etapa final, procedeu-se à síntese e interpretação dos códigos, articulando-os ao referencial teórico freireano, à agroecologia e à literatura sobre juventude e trabalho. O agrupamento dos códigos resultou nas quatro categorias temáticas que estruturam a apresentação dos resultados, conforme apresentado no Quadro 3. Essas categorias permitiram compreender como a literatura integra dimensões educativas, produtivas e ambientais no contexto da EJA.

4. Resultados e Discussão

A análise do *corpus* documental, processada por meio da Análise de Conteúdo, resultou na seleção e categorização de 20 obras que fundamentam esta revisão. Para facilitar a visualização e a compreensão da análise, o Quadro 3 apresenta a distribuição das produções selecionadas de acordo com os quatro eixos temáticos estruturantes da pesquisa.

Quadro 3 - Obras selecionadas e categorizadas por eixo temático.

Eixo temático	Obras selecionadas (autores/ano)
1. Trabalho informal da juventude periférica	Antunes (2018); Nogueira & Carvalho (2021); Todos pela Educação (2024); Marques (2021).
2. Educação e formação na EJA	Reibnitz (2021); Miguel (2022); Brasil/MEC (2025); Santos <i>et al.</i> (2022).
3. Sustentabilidade e educação ambiental	Cereali & Wiziack (2021); Centro de Excelência contra (2024); Garcia (2016); Vieira <i>et. al.</i> (2024); Oliveira <i>et al.</i> (2024); Fiocruz (2021).
4. Cultivo de hortas como prática formativa	Botrel <i>et al.</i> (2020); Carneiro (2020); Garcia & Franco (2024); Carneiro <i>et al.</i> (2023); Nagib (2024); Tirlone & Blümke (2025).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

No que tange à relação entre juventude e mundo do trabalho, a revisão sistemática evidencia um cenário de precarização estrutural. A análise de Nogueira e Carvalho (2021) aponta que o trabalho informal não é apenas uma fase transitória, mas uma condição persistente decorrente da flexibilização das leis trabalhistas. Esse dado dialoga diretamente com Antunes (2018), que identifica na "uberização" e no trabalho intermitente as novas faces da exploração laboral que atingem a classe trabalhadora.

Os documentos estatísticos reforçam essa leitura qualitativa. O levantamento do IBGE (2025) revela taxas elevadas de subutilização da força de trabalho, especialmente entre indivíduos com menor escolaridade. O relatório do Todos Pela Educação (2024) qualifica esse dado ao demonstrar que a informalidade tem cor e endereço: ela afeta majoritariamente jovens negros moradores de periferias, público-alvo prioritário da EJA. Marques (2021) aprofunda a discussão ao mapear as trajetórias desses sujeitos, mostrando que, nas periferias, a informalidade oscila entre a estratégia de sobrevivência e um "empreendedorismo popular" forçado pela ausência de oportunidades formais.

Quanto às práticas pedagógicas e à estrutura da EJA, os resultados denunciam um distanciamento entre a legislação e o chão da escola. O Diagnóstico da Educação Nacional (BRASIL/MEC, 2025) evidencia a precariedade no financiamento e a inadequação de materiais didáticos específicos para esse público. Miguel (2022) corrobora esse cenário ao identificar lacunas severas na formação inicial e continuada de professores, o que dificulta a implementação de currículos que dialoguem com a realidade do aluno trabalhador.

Apesar das dificuldades estruturais, a revisão encontrou experiências exitosas. Reibnitz (2021) demonstra empiricamente que o uso da pesquisa como princípio educativo na EJA fortalece a autonomia intelectual dos estudantes, permitindo que eles investiguem seus próprios contextos. Por outro lado, Santos et al. (2022) alertam para a dimensão subjetiva: seus resultados indicam que as representações sociais que os alunos têm de si mesmos ainda são marcadas pelo estigma do fracasso, exigindo práticas pedagógicas que reconstruam a identidade discente de forma positiva.

Neste eixo, as obras analisadas indicam uma mudança de paradigma: a sustentabilidade deixa de ser tratada apenas como preservação ecológica para incorporar dimensões sociais e nutricionais. O Dicionário de Agroecologia da Fiocruz (2021) e o estudo de Garcia (2016) posicionam a agroecologia como campo estratégico de saúde pública e justiça social, superando a visão técnica de produção.

Os resultados de Cereali e Wiziack (2021) confirmam essa tendência ao vincularem hortas urbanas diretamente à segurança alimentar em áreas vulneráveis. Essa perspectiva é reforçada pelo relatório do Centro de Excelência contra a Fome (2024) e pela pesquisa de Oliveira et al. (2024), que destacam a gestão comunitária como fator determinante para o sucesso de projetos ambientais.

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

Contudo, Vieira et al. (2024) apontam um desafio pedagógico: a dificuldade de integrar esses temas de forma transversal ao currículo escolar, havendo ainda resistência em articular a agroecologia com as disciplinas propedêuticas tradicionais.

O último eixo consolida os achados sobre a aplicação prática das hortas. Botrel et al. (2020) e Carneiro (2020) descrevem as hortas escolares como laboratórios vivos, onde o aprendizado ocorre por meio da experiência direta, fomentando a cooperação e a responsabilidade coletiva. Carneiro et al. (2023) expandem essa visão ao demonstrarem o impacto positivo dessas práticas na educação alimentar, criando hábitos saudáveis que transbordam para as famílias.

Além do viés pedagógico, os resultados apontam para a dimensão política e social das hortas. Nagib (2024) e Garcia e Franco (2024) caracterizam as hortas urbanas como formas de ativismo e apropriação do espaço público, fundamentais para o desenvolvimento da cidadania. Por fim, diante do quadro de fome e carestia, Tirloni e Blümke (2025) apresentam recomendações práticas para o uso de hortas como estratégia de mitigação da insegurança alimentar, sugerindo que a escola pode atuar como polo difusor de tecnologias sociais de baixo custo para a comunidade.

Ao retomar o objetivo da revisão, analisar a articulação entre educação, trabalho e sustentabilidade na EJA por meio das hortas, observa-se que a literatura converge para a compreensão das hortas como práticas formativas potentes em contextos vulneráveis. Elas operam na interseção entre trabalho e aprendizagem, constituindo espaços de construção de autonomia, cooperação e consciência ambiental.

A teoria de Singer (2002) propõe a economia solidária como uma alternativa à lógica excludente do capitalismo, baseada na autogestão. No entanto, os resultados desta revisão, fundamentados em Marques (2021) e nos dados do IBGE (2025), mostram que a realidade da juventude periférica na EJA ainda está distante desse ideal solidário. O que predomina é uma "informalidade de sobrevivência", ou o "corre", descrito pelo Instituto Tricontinental (2020).

Há, portanto, uma contradição importante: enquanto a teoria vislumbra o trabalho coletivo como emancipação, a realidade impõe o trabalho precário individualizado como necessidade imediata. Todavia, confirma-se a tese de Antunes (2018) sobre a precarização estrutural: a escola EJA recebe justamente os sujeitos expulsos do mercado formal. Nesse sentido, a proposta de hortas escolares surge como um ponto de mediação. Ao ensinar técnicas de cultivo e gestão, a escola pode instrumentalizar esse aluno não apenas para a subsistência individual, mas para a organização coletiva proposta por Singer, transformando a "viração" em empreendedorismo social.

O referencial de Paulo Freire (1996) e Arroyo (2005) defende uma EJA que reconheça os saberes prévios dos estudantes e promova a leitura crítica do mundo. Os resultados encontrados em Reibnitz (2021) confirmam essa teoria ao demonstrarem que, quando a pesquisa é usada como princípio educativo, os alunos de fato desenvolvem maior autonomia. Contudo, os achados de Miguel

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

(2022) e o diagnóstico do MEC (2025) expõem um descompasso: a precarização da formação docente e a falta de financiamento impedem que a pedagogia freireana seja a regra.

Há uma tensão evidente entre o discurso oficial (que prega uma formação integral) e a prática cotidiana (muitas vezes conteudista e infantilizada). Além disso, o estudo de Santos *et al.* (2022) revela que o estigma do fracasso escolar ainda pesa sobre os estudantes, indicando que a função "reparadora" citada na legislação (função social da EJA) ainda não foi capaz de curar as marcas da exclusão, exigindo práticas pedagógicas que elevem a autoestima discente.

No campo da sustentabilidade, observa-se uma forte convergência entre a teoria do ecodesenvolvimento de Sachs (2009) e os resultados recentes sobre segurança alimentar (Cereali & Wiziack, 2021). Sachs argumenta que não há sustentabilidade ecológica sem justiça social. Os artigos analisados confirmam essa premissa ao demonstrarem que, na EJA, a educação ambiental só faz sentido quando atrelada ao combate à fome e à geração de renda.

Diferente de abordagens conservacionistas tradicionais (apenas "não poluir"), as práticas exitosas de hortas escolares descritas por Carneiro (2020) e Nagib (2024) materializam a "Pedagogia da Terra" de Gadotti (2008). A horta confirma-se como o "dispositivo pedagógico" capaz de unir as pontas soltas: ela traz o saber popular (valorizado por Freire), promove a segurança alimentar (exigida pela realidade social) e exercita a cooperação (base da economia solidária).

Entretanto, a revisão aponta uma fragilidade crítica: a falta de institucionalização. Enquanto a teoria de Altieri (2012) posiciona a agroecologia como ciência, os resultados de Tirloni e Blümke (2025) sugerem que as hortas nas escolas muitas vezes dependem de iniciativas isoladas ou voluntárias, sem garantia de continuidade. Portanto, para que a horta cumpra seu papel emancipador, ela precisa deixar de ser uma "atividade extra" e tornar-se política pública curricular integrada.

5. Considerações Finais

O presente estudo teve como propósito examinar, a partir de uma revisão sistemática de literatura, as articulações entre trabalho informal, juventude da EJA e práticas educativas voltadas à sustentabilidade, com destaque para o cultivo de hortas como estratégia formativa, emancipadora e potencialmente geradora de renda. Ao reunir produções acadêmicas, documentos oficiais e referenciais clássicos e contemporâneos, o estudo evidenciou que a EJA permanece como espaço de disputa e de afirmação de direitos, sobretudo para sujeitos historicamente precarizados pelas desigualdades sociais, educacionais e ambientais.

Os resultados indicam que o trabalho informal, ao mesmo tempo em que se apresenta como alternativa imediata de sobrevivência econômica, mantém jovens e adultos em condições de vulnerabilidade, sem proteção social e restritos no acesso a oportunidades profissionais mais estáveis. Nesse contexto, as práticas pedagógicas que integram educação, sustentabilidade e economia popular

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

mostram-se relevantes por sua capacidade de aproximar a escola dos modos de vida da periferia, reconhecendo saberes locais, promovendo vínculos comunitários e possibilitando que a formação tenha sentido concreto para os estudantes.

A literatura analisada demonstra que o cultivo de hortas, especialmente aquelas construídas em pequenos espaços, com pneus, garrafas PET ou materiais reaproveitados, não apenas articula conceitos de educação ambiental, agroecologia e economia solidária, mas também fortalece dimensões subjetivas como autonomia, autoestima e pertencimento. Ainda que não tenha sido possível examinar experiências empíricas específicas no âmbito da EJA, os estudos revisados convergem na defesa de práticas sustentáveis como ferramentas pedagógicas que dialogam com o território, com as urgências climáticas e com o cotidiano da juventude trabalhadora.

Apesar da consistência teórica construída, esta investigação apresenta algumas limitações. A análise baseou-se exclusivamente em fontes secundárias, o que impossibilita verificar como as propostas de hortas pedagógicas se materializam em contextos reais de sala de aula. Além disso, a pesquisa pode não ter contemplado a totalidade da produção acadêmica disponível, sobretudo textos de circulação restrita ou estudos desenvolvidos em redes municipais menores, que frequentemente não são indexados nas grandes bases.

O recorte temporal (2015–2025), embora justificado pela relação com a Agenda 2030 e pelas transformações recentes na EJA, também implicou a exclusão de partes importantes do debate histórico. Essas limitações, longe de comprometerem o estudo, apontam caminhos profícuos para futuras pesquisas. Recomenda-se a realização de investigações empíricas que acompanhem a implementação de hortas pedagógicas na EJA, analisando seus impactos na formação dos estudantes, nas dinâmicas de trabalho, na geração de renda e nas relações com o território. Futuras pesquisas também podem explorar metodologias participativas, como pesquisa-ação, etnografia escolar ou estudos de caso longitudinais, de modo a compreender com maior profundidade os sentidos que estudantes atribuem às práticas sustentáveis. Outro campo importante de investigação diz respeito ao potencial das hortas como eixo integrador do currículo, articulando Educação Ambiental, Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens, Tecnologia e Economia Solidária.

Conclui-se que o diálogo entre educação, trabalho e sustentabilidade, quando ancorado na realidade dos sujeitos da EJA, amplia as possibilidades formativas e ressignifica o papel da escola como espaço de transformação social. A horta popular, enquanto prática pedagógica simples, acessível e situada, revela-se uma possibilidade concreta de integrar cuidado ambiental, formação crítica e alternativas econômicas para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade. Mais do que uma técnica de cultivo, ela se coloca como caminho para fortalecer aprendizagens significativas e promover desenvolvimento social alinhado às agendas contemporâneas de justiça ambiental, inclusão produtiva e direitos humanos.



Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

Referências

ALTIERI, Miguel A. *Agroecologia: bases científicas da agricultura sustentável*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

BOTREL, Maria Carolina Gaspar; GONÇALVES, Luciano Donizete; SILVA, Johnisso Xavier. Propostas didático-pedagógicas para a educação ambiental utilizando hortas escolares. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, v. 9, n. 12, 2020.

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

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Proeja. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. Define normas nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. 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: Diário Oficial da União, 2000.

BRASIL. Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Institui o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento diagnóstico da educação nacional / Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC; Fundação Joaquim Nabuco, 2025.

CARNEIRO, Aline O. Horta escolar e segurança alimentar: instrumento pedagógico e saber didático. *Cadernos Macambira*, v. 5, n. 1, 2020.

CARNEIRO, M. T. S.; OLIVEIRA, J. A.; CRUZ, J. V.; DANIEL, L. O. Horta agroecológica no contexto da educação infantil: espaço de educação alimentar e nutricional. *Brazilian Journal of Development*, v. 9, n. 5, 2023.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2018.



Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

CENTRO DE EXCELÊNCIA CONTRA A FOME. *Boas práticas em hortas escolares e educação alimentar e nutricional*. 2024.

CEREALI, Mariana; WIZIACK, Suzete Rosana de Castro. Hortas em espaços urbanos como ferramenta de educação ambiental, segurança alimentar e qualidade de vida. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, v. 16, n. 3, 2021.

CRITICAL APPRAISAL SKILLS PROGRAMME. *CASP qualitative checklist*. Oxford: CASP, 2024.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Levantamento bibliográfico sobre aspectos diretamente ligados à vulnerabilidade social*. São Paulo: DIEESE, 2009.

DINIZ, Sibelle. Economia popular e economia social solidária: do precário ao plural. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL, 17., 2017. *Anais*. São Paulo: ANPUR, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. *A educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FERREIRA, Adriana Cristina Xavier Deiga; SILVA, Ronalda Barreto; SILVA, Roberto Marinho Alves da. Mulheres catadoras de materiais recicláveis: condições de vida, trabalho e estratégias organizativas no Brasil. *Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise*, v. 29, n. 75, 2023.

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

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. *Dicionário de agroecologia e educação*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2021.

GADOTTI, Moacir. *Educação e sustentabilidade: um novo paradigma para a escola*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GARCIA, Mariana Tarricone. *Hortas urbanas e a construção de ambientes promotores da alimentação adequada e saudável*. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GARCIA, Mariana Tarricone; FRANCO, Jéssica Vaz. Os ambientes alimentares e as hortas urbanas. In: BÓGUS, Cláudia Maria; COELHO, Denise Eugênia Pereira (org.). *Hortas comunitárias urbanas: promovendo a saúde e a segurança alimentar e nutricional nas cidades*. São Paulo: Instituto de Saúde, 2024.

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

GOES, Fernanda Lira; VIEIRA, Maria Gabriella Figueiredo; REIS, Talita Rocha; OLIVEIRA, Flávia Adriane Pestana de; LUNELLI, Isabella Cristina. *Atlas das periferias no Brasil: aspectos raciais de infraestrutura nos aglomerados subnormais*. Rio de Janeiro: Ipea, 2021.

Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *PNAD contínua: taxa de desocupação e taxa de subutilização*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL. *Pesquisa da juventude em periferias urbanas*. 2020.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, 2003.

KRAYCHETE, Gabriel; GONÇALVES, Vinicius. Economia dos setores populares: trabalho, inserção social e cidadania. *Mercado de Trabalho: Conjuntura e Análise*, v. 29, n. 75, 2023.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, v. 20, n. 3, 2017.

LEFF, Enrique. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (org.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Léa (org.). *Trajetórias da informalidade no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto – Enfermagem*, v. 17, n. 4, 2008.

MIGUEL, José Carlos (org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, práticas e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

NAGIB, G. *Hortas urbanas e ativismo: práticas em São Paulo*. 2024.

NOGUEIRA, Mauro Oddo; CARVALHO, Sandro Sacchet de. *Trabalho precário e informalidade*. Rio de Janeiro: Ipea, 2021.

OLIVEIRA, A. V. *A agroecologia na educação do campo no Ceará, Brasil*. 2024.

OLIVEIRA, Denílson Araújo de. *A inscrição espacial da questão racial no espaço urbano*. Rio de Janeiro: Ipea, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Nova York: ONU, 2015.

PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos: direito, diversidade e cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

REIBNITZ, Cecília de Sousa. Pesquisa como princípio educativo: uma metodologia de trabalho para a educação de jovens e adultos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 29, n. 111, 2021.



Ano VI, v.1 2026 | submissão: 05/03/2026 | aceito: 07/03/2026 | publicação: 09/03/2026

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SACHS, Ignacy. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SANTOS, Vinícius Vieira dos; PEREIRA, Antonio Serafim. Pesquisa como princípio educativo: representações sociais. *CriarEdu*, v. 11, n. 2, 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Eliana Sousa. Periferias são regiões da cidade onde as políticas públicas chegam em tempos diferentes. *Jornal da USP*. São Paulo, 2022.

SIMÕES, G.; MEDEIROS, J. As periferias urbanas como ambiente fértil para mudanças sociais. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 27, n. 1, 2025.

SINGER, Paul. *Introdução à economia solidária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

TIRLONI, Neusa; BLÜMKE, Adriane Cervi. Situação de segurança alimentar e nutricional em um município do noroeste do Rio Grande do Sul. *Segurança Alimentar e Nutricional*, v. 31, 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário: educação de jovens e adultos*. 2024.

URSI, Elizabeth S. *Prevenção de lesões de pele no perioperatório: revisão integrativa da literatura*. 2005. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

VASCONCELOS, Eveli Freire; COSTA, Ana Karolyna Branquinho da; OLIVEIRA, Gabrielle da Valle; PEREIRA, Katiusci Lemes. Informalidade e vulnerabilidade psicossocial. *Interações*, v. 24, n. 3, 2023.

VIEIRA, D. D.; PACHECO, C. S. G. R.; FLORÊNCIO, R. R.; SANTOS, M. H. L. C. Ensino de agroecologia na educação básica: revisão integrativa. *Cenas Educacionais*, v. 7, 2024.



APÊNDICE A – Classificação dos 20 estudos selecionados segundo qualidade metodológica.