ISSN: 2358-8829

DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: UMA NARRATIVA EXPERIENCIAL NA COMUNIDADE QUEBEC, ITAMBÉ-PE

Heytor de Queiroz Marques [1]

INTRODUÇÃO

A presença de jovens e adultos trabalhadores na escola noturna coloca em discussão as relações entre educação, desigualdade social e direito à aprendizagem. Para esses sujeitos, a escolarização acontece em meio a responsabilidades profissionais e familiares, experiências de interrupção dos estudos e expectativas diversas de reconhecimento. A organização do ensino precisa considerar essas condições, pois a matrícula, isoladamente, não assegura a possibilidade de participar das atividades e aprender. Na Educação de Jovens e Adultos do Campo, essa questão envolve também os modos de vida, os saberes e as relações de trabalho que constituem os territórios rurais.

Este artigo tem como referência a experiência do autor como professor de Ciências Humanas na EJA Campo da comunidade Quebec, em Itambé, Pernambuco. O cotidiano relatado reúne estudantes que trabalham em atividades rurais e frequentam aulas no período noturno. O cansaço ao final do dia, as dificuldades de leitura e escrita e a escassez de recursos pedagógicos atravessam o trabalho docente. A coexistência dessas condições exige compreender a sala de aula para além de uma sequência previamente definida de conteúdos, sem abandonar a intencionalidade do ensino.

O problema que orienta a reflexão pode ser formulado da seguinte maneira: como desenvolver práticas de Ciências Humanas na EJA Campo que reconheçam as condições de vida dos estudantes e ampliem suas possibilidades de apropriação do conhecimento escolar? A pergunta desloca o foco de explicações centradas na suposta falta de interesse

[1] Graduado do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Paríba – UFPB , Graduado do Curso de História da Universidade Internacional - UNINTER. Mestre em Antropologia da Universidade Federal da Paríba – UFPB, Doutor em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Pós-Doutor em Políticas Pública da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, heytorqueiroz@hotmail.com;

ISSN: 2358-8829

dos educandos para as mediações entre trabalho, currículo e condições de permanência. Também permite examinar os limites de atribuir ao professor a resolução individual de problemas que dependem de políticas educacionais.

O objetivo geral consiste em analisar os desafios da docência na EJA Campo a partir de uma narrativa experiencial situada na comunidade Quebec. Especificamente, busca-se discutir as relações entre trabalho rural e escolarização noturna; examinar exigências pedagógicas associadas à heterogeneidade das aprendizagens; e refletir sobre possibilidades de contextualização do ensino de Ciências Humanas. A análise considera ainda a formação docente e as condições institucionais necessárias à realização desse trabalho.

A relevância do estudo reside na possibilidade de tornar discutíveis situações que, embora presentes na rotina escolar, podem permanecer individualizadas como dificuldades de um professor ou de uma turma. A sistematização da experiência permite reconhecer problemas, examinar escolhas e produzir questões para o debate público. Seu alcance é situado: não se pretende representar todas as comunidades rurais de Itambé nem generalizar conclusões para a EJA brasileira. O interesse está em estabelecer uma interlocução entre experiência profissional e produção acadêmica sobre educação popular e Educação do Campo.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O trabalho caracteriza-se como relato de experiência de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio da sistematização retrospectiva de vivências do autor na docência de Ciências Humanas. A base empírica corresponde às situações e práticas rememoradas no exercício profissional na comunidade Quebec, relacionadas ao ensino de Sociologia, História, Geografia e Filosofia. A narrativa é assumida como elaboração interpretativa de uma experiência situada, atravessada pela posição de quem ensina e pelas escolhas realizadas ao reconstruir o cotidiano.

Não se trata de pesquisa com entrevistas, aplicação de questionários ou acompanhamento estatístico de turmas. Tampouco se afirma a existência de diário de campo, gravações ou protocolo sistemático de observação. O texto utiliza a memória profissional e as informações disponíveis sobre as atividades desenvolvidas, em diálogo

com a bibliografia. Essa delimitação é necessária para distinguir o que foi vivido, o que é interpretação e o que se apresenta como possibilidade de encaminhamento pedagógico.

A sistematização tomou como referência três movimentos: identificação das situações recorrentes mencionadas na experiência docente; aproximação dessas situações aos debates sobre EJA, Educação do Campo e formação de professores; e organização da discussão em eixos temáticos. Esses eixos não resultam de codificação de entrevistas ou de análise de conteúdo de um corpus documental. Constituem uma forma de ordenar a reflexão sobre trabalho e escolarização, leitura e escrita, recursos e permanência, e produção do conhecimento profissional.

A interlocução bibliográfica tem caráter seletivo e interpretativo, sem pretensão de revisão sistemática. Reúne obras e artigos pertinentes ao problema, articulando referências fundamentais da educação popular a pesquisas contemporâneas. A seleção considera a contribuição dos textos para compreender os sujeitos da EJA, o significado político da Educação do Campo e o valor formativo da reflexão docente. O estudo de Rios et al. (2024), por exemplo, oferece uma aproximação entre narrativas e formação de educadores, sem que seu desenho de investigação seja automaticamente transferido para esta experiência.

Para preservar os estudantes, não são apresentados nomes, falas individualizadas, trajetórias identificáveis ou informações pessoais. A comunidade é nomeada como contexto territorial do relato. A análise não atribui diagnósticos aos educandos nem transforma dificuldades de leitura em características permanentes dos sujeitos. Também não indica percentuais de frequência, evasão ou aprendizagem, pois não dispõe de dados que sustentem esse tipo de afirmação.

Entre os limites do trabalho estão o caráter retrospectivo da narrativa, a ausência de confronto com relatos dos estudantes e a inexistência de avaliação sistemática dos efeitos das práticas. A versão aqui sistematizada não delimita datas de início e término da experiência, informação que deverá integrar uma futura ampliação documental. Essas condições restringem inferências causais, mas não impedem a discussão das questões pedagógicas identificadas, desde que se mantenha explícita a natureza reflexiva do relato.

REFERENCIAL TEÓRICO

ISSN: 2358-8829

Educação popular e reconhecimento dos sujeitos

A contribuição de Paulo Freire permite compreender o ensino como prática que articula conhecimento, ética e reconhecimento dos educandos. Em Pedagogia da autonomia, Freire (1996) discute o respeito aos saberes construídos na experiência e a reflexão crítica sobre a prática. Para a EJA Campo, essa orientação demanda reconhecer que dificuldades de leitura escolar não equivalem à ausência de conhecimentos. Os estudantes interpretam situações, realizam escolhas e mobilizam saberes vinculados à produção da vida, ainda que nem sempre esses conhecimentos sejam reconhecidos pela instituição escolar.

Na análise da experiência de Quebec, essa perspectiva sustenta uma pergunta pedagógica: quais conhecimentos os estudantes já mobilizam e como podem participar da elaboração de novos problemas? Partir da experiência não significa encerrar o ensino no que já é conhecido. O desafio consiste em estabelecer mediações para que o cotidiano se torne objeto de investigação, comparação e explicação, ampliando o acesso a conceitos e linguagens que permitam interpretar relações sociais mais abrangentes.

A concepção dialógica oferece, assim, um critério para avaliar a organização da aula. A escuta precisa repercutir no planejamento, nas escolhas de materiais e nas formas de participação. Uma conversa inicial pode revelar um problema relevante; cabe ao professor transformá-lo em percurso de estudo, selecionar fontes, formular questões e acompanhar as aprendizagens. O diálogo envolve responsabilidade pelo ensino e não elimina a necessidade de preparação conceitual.

Arroyo (2017), ao discutir os itinerários de trabalhadores que se deslocam para a EJA, contribui para situar a escolarização no interior de trajetórias de busca por direitos e por uma vida justa. Sua reflexão permite interpretar o cansaço na escola noturna como questão social que precisa ser considerada pedagogicamente. Na experiência analisada, essa contribuição ajuda a evitar a associação imediata entre pouca disposição física e falta de compromisso com a formação.

Educação do Campo e relação com o território

Caldart (2009) compreende a Educação do Campo a partir de sua constituição histórica e do protagonismo dos movimentos sociais camponeses. Essa formulação diferencia um projeto político e pedagógico construído com os sujeitos do campo da simples localização geográfica de uma escola. Para este relato, a distinção impede

considerar que toda prática desenvolvida em área rural seja, por esse único motivo, expressão dos princípios da Educação do Campo.

A referência ao território exige examinar quais experiências, relações e conhecimentos entram no currículo e como os sujeitos participam da vida escolar. Trabalhar o lugar onde se vive pode favorecer o estudo das relações entre trabalho, circulação, memória e acesso a serviços. Entretanto, o território não deve ser apresentado como unidade homogênea ou como espaço sem conflitos. Tampouco o artigo pressupõe vínculo da comunidade Quebec com movimentos sociais específicos ou com uma determinada forma de organização fundiária, informações que não integram a base deste relato.

Souza (2008) articula o debate sobre Educação do Campo às políticas, às práticas pedagógicas e à produção científica. Sua contribuição amplia a compreensão da sala de aula ao relacioná-la com processos coletivos de organização e reivindicação. No caso aqui examinado, essa interlocução permite problematizar a separação entre dificuldades didáticas e condições de oferta: o ensino depende também dos recursos disponíveis, do planejamento institucional e do reconhecimento da modalidade.

Formação e conhecimento profissional docente

Freitas e Silva (2016), em revisão sobre a formação de educadores de jovens e adultos do campo, identificam a necessidade de investimentos em formação inicial e continuada específica. A aproximação entre EJA e Educação do Campo exige conhecimentos sobre os sujeitos, os processos de aprendizagem e as condições de vida rurais. A experiência de Quebec dialoga com essa questão ao colocar o professor diante de demandas que ultrapassam o domínio dos conteúdos disciplinares.

Molina (2015), ao analisar a expansão das licenciaturas em Educação do Campo, discute potencialidades e riscos de descaracterização de seus elementos estruturantes. Essa reflexão é pertinente para pensar a formação vinculada às escolas e às lutas dos sujeitos do campo. Na análise desenvolvida neste artigo, contribui para defender que a contextualização não dependa exclusivamente da iniciativa de cada docente, mas encontre sustentação em processos formativos e institucionais.

Em uma contribuição contemporânea, Nóvoa (2022) atribui centralidade ao conhecimento profissional docente e às suas dimensões coletiva e pública. O professor precisa ter condições de examinar e compartilhar o que aprende ao ensinar. Nessa direção,

a narrativa de experiência pode integrar processos de formação, desde que submetida à discussão crítica e à interlocução com outros conhecimentos. Rios et al. (2024) também destacam o valor das narrativas na compreensão dos processos formativos de educadores da EJA. Esses estudos ajudam a situar o relato como elaboração de questões profissionais, sem convertê-lo em prova automática da eficácia de uma prática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trabalho rural e presença na escola noturna

Uma das questões centrais da experiência em Quebec é a chegada dos estudantes às aulas após o trabalho no campo. A jornada de atividades agrícolas repercute nas condições físicas e mentais disponíveis para o estudo. O ensino noturno constitui, portanto, uma continuidade do dia de trabalho, e não um tempo inteiramente separado dele. Planejar uma aula sem considerar essa relação pode produzir expectativas incompatíveis com as condições concretas de participação.

O desafio docente aparece quando o planejamento pressupõe atenção contínua a exposições longas e realização de extensas tarefas de cópia. Nessas circunstâncias, o professor precisa reexaminar a distribuição do tempo, a extensão dos textos e a alternância entre diferentes atividades. Essa necessidade foi percebida no cotidiano relatado, mas não autoriza afirmar que todos os estudantes apresentem a mesma disposição ou respondam de maneira idêntica às propostas. A condição de trabalhador rural aproxima experiências sem eliminar diferenças individuais.

A interpretação do cansaço como falta de interesse desloca o problema para o estudante e pode obscurecer o esforço envolvido em frequentar a escola. A interlocução com Arroyo (2017) permite reconhecer que a presença noturna se inscreve em trajetórias atravessadas pelo trabalho. No contexto analisado, importa perguntar quais condições tornam essa presença efetivamente educativa. Estar matriculado e ocupar uma cadeira não assegura, por si só, acesso aos conhecimentos que a escola tem responsabilidade de ensinar.

Como encaminhamento pedagógico, a análise sugere organizar percursos com objetivos claros, leitura mediada, momentos de diálogo e sínteses acessíveis. Uma questão relativa ao trabalho pode abrir um estudo de História ou Sociologia; um problema de circulação e distância pode orientar uma investigação geográfica. Essas possibilidades

são proposições derivadas da reflexão e não atividades cuja aplicação ou eficácia estejam comprovadas neste relato. Sua pertinência depende do planejamento e da avaliação com a turma.

A adaptação do ritmo também precisa preservar a densidade da formação. Considerar o cansaço não significa oferecer um currículo permanentemente reduzido. O desafio está em selecionar problemas significativos e construir condições para examiná-los com rigor. O conhecimento escolar pode ajudar os estudantes a interpretar experiências para além da descrição imediata, relacionando-as a processos históricos e sociais.

Leitura e escrita em trajetórias escolares desiguais

Outro desafio mencionado na experiência é a presença de estudantes com dificuldades de leitura e escrita, inclusive educandos do Eixo I ainda não alfabetizados. Essa situação evidencia que a docência em Ciências Humanas precisa considerar diferentes condições de acesso aos textos e às atividades. A categoria administrativa de uma turma não informa, sozinha, o que cada estudante consegue ler, escrever, explicar oralmente ou realizar com apoio.

Quando a participação é aferida apenas pela produção escrita autônoma, conhecimentos relevantes podem permanecer invisíveis. Um estudante pode compreender relações de trabalho, reconhecer mudanças na comunidade e formular interpretações sem conseguir registrá-las de modo convencional. Essa diferença entre compreensão e domínio da escrita exige atenção didática. Ao mesmo tempo, não se deve concluir que a oralidade dispense o ensino da leitura e da escrita: a ampliação desse domínio integra o direito à educação.

Na experiência narrada, as dificuldades de acesso aos materiais escritos tornam necessária a revisão das expectativas de realização das tarefas. A leitura compartilhada e a explicação dos comandos constituem encaminhamentos compatíveis com esse problema. Também podem ser utilizados registros de diferentes extensões e apoios visuais, desde que preservada a adequação à vida adulta. O texto apresenta essas mediações como possibilidades pedagógicas, sem afirmar que todas tenham sido implementadas ou avaliadas em Quebec.

A articulação entre os componentes de Ciências Humanas e o trabalho de alfabetização demanda planejamento coletivo. História, Geografia, Filosofia e Sociologia

oferecem conceitos e problemas próprios; sua contribuição pode ocorrer por meio de fontes, mapas, imagens e situações sociais que mobilizem leitura e produção de sentidos. Essa articulação não transforma todo professor em especialista em alfabetização, mas reconhece que as condições de acesso à linguagem atravessam as áreas de conhecimento.

A avaliação precisa acompanhar o percurso de aprendizagem e tornar visíveis avanços e dificuldades. Uma alternativa é observar como o estudante explica um problema, relaciona informações e revê uma interpretação após a mediação. A comparação entre produções realizadas em diferentes momentos pode orientar intervenções, desde que haja registro e critérios claros. Não foram reunidos neste trabalho materiais suficientes para demonstrar esse acompanhamento; trata-se de uma necessidade identificada a partir da reflexão sobre a prática.

Lugar e memória no ensino de Ciências Humanas

Entre as experiências previamente relatadas pelo autor estão atividades sobre lugar e território, propostas ligadas à Consciência Negra e a atividade intitulada Carta para o Futuro. Sua presença no cotidiano docente oferece caminhos para discutir a aproximação entre currículo, pertencimento e projetos de vida. O relato não dispõe de reproduções dos materiais produzidos nem de depoimentos que permitam analisar detalhadamente a recepção de cada atividade.

As oficinas relacionadas ao lugar e ao território abrem a possibilidade de estudar a comunidade como espaço de relações sociais. No ensino de Geografia, a atenção ao lugar pode envolver circulação, paisagem e acesso a serviços; na História, pode favorecer perguntas sobre permanências e transformações. Esses desdobramentos explicitam o potencial curricular do tema, mas não são apresentados como descrição de procedimentos comprovadamente realizados. A experiência disponível sustenta a identificação do eixo de trabalho, não a reconstrução minuciosa das aulas.

As propostas relacionadas à Consciência Negra permitem interrogar as relações entre memória, desigualdade e reconhecimento. Sua relevância depende de um tratamento que ultrapasse a comemoração de uma data e inclua o estudo de processos históricos e relações étnico-raciais. Para esse aprofundamento, torna-se necessário selecionar fontes e bibliografia específica. O presente relato não atribui identidades raciais aos estudantes nem presume a existência de consenso sobre as interpretações discutidas.

A atividade Carta para o Futuro, por sua vez, aproxima a escrita de uma finalidade comunicativa e da reflexão sobre expectativas. No contexto da EJA, pode abrir perguntas sobre o sentido de voltar à escola e sobre as condições necessárias à continuidade dos estudos. Não se transcrevem cartas nem se atribuem desejos a seus autores. A análise limita-se a reconhecer que a proposta permite articular experiência, linguagem e temporalidade, cuja realização requer apoio aos estudantes em diferentes momentos de alfabetização.

O conjunto dessas experiências indica uma direção de planejamento: construir vínculos entre problemas curriculares e questões reconhecíveis no cotidiano. Isso não equivale a comprovar maior engajamento ou melhores resultados. Também exige evitar que o estudante seja obrigado a expor experiências íntimas para participar da aula. A contextualização pode trabalhar com situações públicas, fontes históricas e problemas coletivos, preservando o direito de cada pessoa a decidir o que deseja compartilhar.

Uma questão transversal é o alcance do conhecimento produzido. A comunidade pode constituir ponto de partida para o estudo de processos que atravessam outras escalas. O trabalho rural, por exemplo, permite formular perguntas sobre divisão social do trabalho e relações econômicas, enquanto o estudo do território pode levar à discussão das desigualdades de acesso a serviços. A passagem entre a experiência e os conceitos depende da intervenção docente e não ocorre espontaneamente.

Condições materiais e permanência escolar

A escassez de recursos e as dificuldades relativas à oferta de alimentação escolar foram mencionadas pelo autor como componentes da experiência docente. Essas referências são tratadas como condições relatadas, sem caracterizar sua duração, frequência ou extensão a toda a rede de ensino. Não foram consultados registros administrativos ou documentos de gestão capazes de estabelecer a abrangência dessas situações.

Ainda assim, sua inclusão no debate é necessária. Depois de um dia de trabalho, a possibilidade de se alimentar e de contar com materiais apropriados afeta as condições concretas em que o estudo se realiza. A reflexão sobre a prática não pode restringir-se à escolha de técnicas de ensino. É preciso considerar a base material que permite aos estudantes acompanhar as propostas e aos professores realizá-las com continuidade.

Na ausência de recursos, o professor pode buscar alternativas, mas a improvisação não deve se tornar modelo permanente de funcionamento. A qualidade do trabalho requer acesso a materiais, tempo de preparação e interlocução com a gestão. As dificuldades identificadas precisam ser discutidas institucionalmente, com registros que permitam dimensioná-las e encaminhá-las. O relato não fornece elementos para atribuir responsabilidades individuais ou avaliar decisões administrativas específicas.

A permanência escolar também não pode ser tomada como efeito exclusivo de uma aula acolhedora. Relações respeitosas importam, mas coexistem com exigências de trabalho, deslocamento e organização da vida cotidiana. Este trabalho não mede evasão nem estabelece relação causal entre essas condições e eventuais interrupções dos estudos. Aponta, contudo, que uma análise futura da permanência precisará ouvir os estudantes e considerar os diferentes fatores que atravessam sua escolarização.

Trabalho coletivo e formação situada

As situações analisadas exigem decisões que o domínio disciplinar, isoladamente, não resolve. É necessário conhecer os estudantes, planejar formas de mediação, selecionar materiais e avaliar os limites da própria intervenção. Essa exigência torna a formação docente uma dimensão permanente do trabalho. Freitas e Silva (2016) ajudam a situar a necessidade de preparação específica para a EJA do Campo, enquanto Nóvoa (2022) oferece elementos para pensar a produção coletiva do conhecimento profissional.

No contexto da experiência, uma possibilidade de desenvolvimento institucional seria organizar momentos de discussão de situações pedagógicas entre os professores. A dificuldade de leitura de um material, a adequação de uma atividade e a avaliação de uma sequência podem constituir objetos de análise conjunta. Tal proposta não pressupõe a existência desses espaços na escola estudada; indica um encaminhamento decorrente dos desafios examinados.

A aproximação com a pesquisa precisa favorecer perguntas úteis ao trabalho cotidiano. Registrar objetivos, guardar materiais e comparar produções dos estudantes permitiria produzir uma análise mais consistente das práticas. Essas ações também ajudariam a distinguir impressões iniciais de evidências de aprendizagem. A narrativa retrospectiva apresentada neste artigo pode funcionar como ponto de partida para essa sistematização, desde que seus limites sejam mantidos visíveis.

Rios et al. (2024) mostram a pertinência das narrativas para compreender processos de formação na EJA. A contribuição desse debate, para o presente relato, está em reconhecer que a experiência pode ser examinada e compartilhada. O professor não precisa ser tratado apenas como executor de propostas concebidas fora da escola. Sua reflexão ganha consistência quando encontra tempo institucional, interlocução e condições para transformar questões vividas em problemas de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa da experiência docente na comunidade Quebec permite identificar desafios associados à escolarização noturna de trabalhadores rurais, à heterogeneidade das aprendizagens e às condições materiais de oferta. Esses elementos atravessam o ensino de Ciências Humanas e exigem planejamento atento à relação entre conteúdos, linguagens e possibilidades concretas de participação. O cansaço e as dificuldades de leitura não podem ser interpretados isoladamente como ausência de interesse ou incapacidade dos estudantes.

A interlocução com Freire, Arroyo e Caldart oferece fundamentos para reconhecer os educandos como sujeitos de conhecimento e de direitos, situando a escola nas relações sociais do território. Os estudos sobre formação docente ampliam essa discussão ao mostrar a necessidade de preparação específica e de trabalho coletivo. Na análise aqui realizada, a contextualização do currículo aparece como uma construção que articula saberes da experiência e acesso a conhecimentos sistematizados.

As atividades relacionadas ao lugar, à Consciência Negra e aos projetos de futuro constituem referências da experiência que podem ser aprofundadas em sistematizações posteriores. O relato permite discutir suas possibilidades curriculares, mas não comprova efeitos sobre aprendizagem, frequência ou permanência. Reconhecer essa distinção preserva o rigor da análise e indica quais registros seriam necessários para avaliar as práticas de maneira mais consistente.

Conclui-se que a EJA Campo demanda condições institucionais que sustentem o trabalho pedagógico e o direito à aprendizagem. Escuta, acolhimento e adaptação metodológica precisam estar articulados à formação continuada, ao planejamento e à oferta de recursos adequados. Como continuidade, recomenda-se delimitar documentalmente o período da experiência, reunir materiais pedagógicos e incorporar a

perspectiva dos estudantes. Esses procedimentos poderão ampliar a compreensão das relações entre vida no campo, docência e escolarização na comunidade Quebec.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, Educação do campo, Prática docente, Inclusão social.

REFERÊNCIAS

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

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

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

FREITAS, Katia Pinheiro; SILVA, Lourdes Helena da. Reflexão e análise da formação de educadores de jovens e adultos do campo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623647950.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, n. 55, p. 145-166, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.39849.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. 27, e270129, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129.

RIOS, Pedro Paulo Souza; BARROS, Edonilce da Rocha; VIEIRA, Andre Ricardo Lucas; MENDES, Alane Martins. Formação docente para Educação de Jovens e Adultos: narrativas acerca dos processos pedagógicos. Interfaces Científicas – Educação, v. 12, n. 2, p. 6-22, 2024. DOI: https://doi.org/10.17564/2316-3828.2024v12n2p6-22.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400008.