ISSN: 2358-8829

A VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS COMO PONTO DE PARTIDA NA EJA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA DE PAÇO DO LUMIAR-MA

Diana Régia Campos Silva [1]
Leonardo Mendes Bezerra [2]

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) historicamente se constitui em um território de disputas, resistências e reparações sociais no cenário educacional brasileiro. A sua gênese iniciou no período imperial, conforme os estudos de Haddad e Di Pierro (2000) que indica que a educação de adultos eram fragmentadas e não eram constituídas ainda por uma política educacional direcionada a essa população, mas que existia a caridade de algumas pessoas que acabavam alfabetizando esse público.

Na sequência Paiva (2003) aponta que no período da primeira república brasileira a educação de adultos ganhou um pouco mais de ênfase e visibilidade no pensamento educacional, mesmo que ainda as práticas fossem insignificantes e insuficientes para solucionar a amplitude do analfabetismo no país.

Mais adiante a histórica da educação nacional revela que em 1934 houve o reconhecimento da educação como direito e foi atribuído ao poder público mais responsabilidade para a organização do sistema de ensino. Isso concebe um momento de relevo para a educação de adultos no Brasil como parte das políticas educacionais (Haddad; Di Pierro, 2000). O que posteriormente foi solidificada um pouco mais com as campanhas de alfabetização de adultos, apontada por Paiva (2003) pela ampliação das ações alfabetizadoras, porém na prática o que se verificou foram limitações sobre as

[1] Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Licenciada em Letras na Faculdade Santa Fé, Professora de Língua Espanhola da Rede Estadual do Maranhão, Especialista em Educação no Município de Paço do Lumiar - MA, Pós-Graduada em Psicopedagogia (IESF), Coordenação Pedagógica (UFMA), Atendimento Educacional Especializado (IESF), Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional (IESF) diannaamada12@gmail.com
[2] Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Diretor do Curso de Pedagogia e Chefe do Departamento de Educação da UEMA/Campus Balsas, Doutor em Educação pela Universidade de Sorocaba, Licenciado em: Filosofia, Pedagogia, História e Geografia, leonardobezerra@professor.uema.br

concepções pedagógicas e também as condições de organização e funcionamento das iniciativas.

No entanto, no período da ditadura civil-militar brasileira o governo criou o programa MOBRAL que teve uma grande amplitude e associadas às políticas educacionais (Haddad; Di Pierro, 2000) que visava apenas a ensinar os adultos uma alfabetização aligeirada, esvaziada de sentidos, ou seja, ensinava basicamente a desenhar o nome. Assim, o MOBRAL "buscava a manutenção da ordem vigente, sendo o material didático uma importante ferramenta de disseminação dos valores e interesses das classes dominantes em detrimento das necessidades dos subalternos" (Borges Neto; Santos, 2025, p. 5).

Longe de se reduzir a uma mera etapa de suplência ou correção de fluxo escolar, a EJA é o reflexo de profundas desigualdades socioeconômicas que, ao longo de décadas, afastaram parcelas significativas da população do acesso ao bem comum que é a educação. Legalmente respaldada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), essa modalidade carrega a prerrogativa ética de assegurar o direito à educação, mas também de fazê-lo por meio de um desenho pedagógico que dialogue com a singularidade de seu público-alvo.

Nesse sentido, a EJA se conecta ao direito à educação e à necessidade em garantir ações educativas que consideram as vivências dos estudantes, pois, possuem percursos pessoais, sociais, culturais e profissionais peculiares e estas não podem estar alheias no processo de ensinar e aprender (Gadotti, 2008). As pessoas que procuram estudar na EJA são pais, cidadãos e trabalhadores que por algum motivo foram privadas de integrarem ao ambiente escolar na idade regular, mas no contexto vivencial traem saberes e conhecimentos de mundo, seja no trabalho, na rotina de viver e nas estratégias de sobrevivência.

Contudo, a proposta pedagógica freirena aponta para uma educação possibilita às pessoas a compreenderem a realidade de forma crítica, reflexiva, autônoma e libertadora. Nessa ótica, o ensino e aprendizagem da EJA deve ser afastar da pedagogia bancária e não se limitar a mera transmissão de conteúdos escolares, mas sim, valorizar os saberes vivenciados, construídos e transformados pelos estudantes de modo dialógico e crítico (Freire, 1987).

Considerando esses pressupostos, o problema se delimita em descobrir como as ações educativas na EJA mediadas pela coordenação pedagógica conseguem estimular o

ensino? Para atender a essa questão norteadora, o objetivo deste artigo é relatar como a coordenação pedagógica atravessa as ações pedagógicas e estimula o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes na EJA a partir de uma reflexão educacional freireana.

Esse escrito é uma das etapas desenvolvidas na elaboração da dissertação de mestrado em Educação e integra uma das investigações do grupo de pesquisa "DEVIR – Núcleo de Investigação em Cotidiano, Educação e Inventividade". Entretanto, no que se refere a importância deste estudo, sabe-se que é necessário pesquisar pela urgência de investigar práticas pedagógicas que rompam com a "educação bancária", adotando a valorização dessas experiências cotidianas como o ponto de partida epistemológico para um ensino significativo.

No âmbito social a pesquisa contribui para visibilizar as peculiaridades do público da EJA de uma das escolas localizadas no município de Paço do Lumiar – MA, propondo caminhos para o fortalecimento dos vínculos entre a escola e a comunidade local. E, na perspectiva da gestão, mais precisamente na coordenação pedagógica, torna-se legitimo ao trazer a luz a bio:grafia (Reigota; Prado, 2008) de uma coordenadora da EJA e analisada com base na postura decolonial e pós-estruturalista, qualitativa e com base nas micronarrativa ficcionais (Bezerra, 2022) com o olhar o olhar da coordenação pedagógica.

Assim, pensar a respeito dessas vivências pedagógicas são relevantes por permitir questionar questões históricas de heranças coloniais que tentam afastar a visão marginalizada da EJA, além de proporcionar centralidade nas experiências e no cotidiano educacional e escolar da EJA.

METODOLOGIA

Trata-se de inicialmente de uma pesquisa com abordagem bibliográfica relacionado as pesquisas já publicadas sobre a EJA, ou seja, a base essencial é das teorias e de materiais já elaborados e divulgados (Gil, 2008). É um estudo realizado em uma escola pública que oferta a EJA no município de Paço do Lumiar e tem como público investigado a coordenação pedagógica, por meio da abordagem bio:gráfica (Reigota; Prado; 2008; Bezerra, 2022) foi possível possibilitar a compreensão das experiências individuais articulando com peculiaridades dos contextos sociais, culturais, históricos e políticos nos quais as pessoas estão inseridas. Contudo, "através das narrativas

bio:gráficas, (re)constituiu-se e (re)identificou-se como sujeito em *devires* e coberto de pusilanimidades, acrescentamentos, recuos, interações, intercessões e subjetividades em construções" (Bezerra, 2022, p. 49)

Admite-se que o papel da coordenação pedagógica é fundamental para o planejamento e para orientação das ações da EJA, e quando a coordenação é sensível ao público escolar, os contatos, os diálogos e vivencias são compartilhadas, transformando a troca de saberes em conhecimento, em arte transformativo da ação dialógica que envolve docentes e discentes, "[...] É a experiência que resgata a bio:grafia das pessoas em criações de espaços para partilhar histórias de vida, de aprendizagens e de aproximações entre alternantes e professores" (Bezerra, 2022, p. 243).

De modo analítico e ético, os dados serão analisados de modo qualitativo por não estar reduzido somente a quantificação de dados, significados, motivos valores e atitudes (Minayo, 2014), serão convertidas em micronarrativas ficcionais (Bezerra, 2022) – que é uma pequena narrativa ficcional – e refletidas com base na perspectiva pós-estrutural ao compreender que as pessoas, suas ações, experiências, discursos e identidades são construídas de modo histórico e cultural. Assim, "as narrativas ficcionais embaralharam dados e editaram textos de fatos vivenciados no cotidiano e apresentaram o resguardo da identidade das pessoas e dos locais visitados, por ter uma postura de tratamento analítico com princípios éticos" (Bezerra, 2022, p. 44).

Com os resultados dessa pesquisa não se pretende encontrar uma verdade universal e única mas sim entender que os sujeitos e os contextos sociais dos quais participam e integram são fundamentais para a compreensão dos fenômenos investigados na EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão organizados em forma de micronarrativas ficcionais que tiveram como base a bio:grafia da autora deste trabalho e suas experiencias formativas e na atuação na EJA. Os resultados apresentam quatro quadros com micronarrativas ficcionais em que resguardam as identidades com quem a pesquisadora teve contato em sua prática profissional, assim como dos lugares por onde ela trabalha ou trabalhou. Isso, garante a proteção, o sigilo e também a não maleficiencia das pessoas com as quais tiverem contato para menter as micronarrativas ficcionais fluidas e o termo ficcionais foi

utilizado como forma de substituir nomess de pessoas pelos seus anonimatos e também por generalizar o nome de instituições e municipios.

O primeiro quadro apresnta a bio:grafia do vir a ser professora, o segundo apresenta o Ser coordenadora na EJA, o terceiro expoe sobre o planejamento vindo de fora para o ensino na EJA e o papel da coordenação pedagógica, e por último, exibe-se o cotidiano escolar de uma coordenadora pedagógica.

Quadro 1 – O vir a ser professora

Sou uma mulher forte, decidida, maranhense e professora! Na minha formação inicial, fui aprendendo teorias ao longo dos anos, aprimorando meus conhecimentos sobre teóricos e suas concepções críticas. Quando me deparei com a realidade prática, senti que não sabia qual caminho seguir. Fui direcionada para educação básica, mas, os níveis e modalidades de ensino, me deixaram como se estivesse em um barco sozinha em um mar sem fim...e as teorias, teóricos…não sabia nem onde e como empregá-los. Meu primeiro contato foi com a educação infantil, me senti perdida. Crianças chorando... não sabia o que fazer...Senti vontade de sair correndo, deixar tudo pra trás...E as crianças atípicas... meu pai, falando sério, rezava para que eles faltassem. Quando compareciam às aulas, ficava desesperada... Tive a oportunidade de mudar de escola e trabalhar com outro nível de ensino, anos iniciais e finais...É oportuno colocar que foi um pouco melhor, mais ainda assim, como era inexperiente, passei por muitas situações que me deixaram assustada. A primeira grande insatisfação foi trabalhar com uma gestão centralizadora e autoritária. Gestores que já estavam há anos na mesma função e consequentemente na mesma escola, sem nenhuma compreensão do que é a gestão democrática da educação. Percorri uma nova dinâmica em minha vida profissional, vale informar, que não fui mudando de escola para outra em razão de faltar com a prática ou postura profissional; mas foi o desejo de conhecer outras possibilidades de aprendizado e traçar novas trajetórias.

O vir a ser professor inicia-se com a formação inicial com curso de Licencaitura em instituições de ensino superior credenciada, autorizada e reconhecida pelo Ministério da Educação. E, a rega está estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), mais precisamente no artigo 62. Ser professor é uma construção cotidiana da

identidade profissional, e ela inicia-se na universidade, na formação inicial e é trasnformada ao longo do percurso pssoal e profissional por ser solidificada no contato com outros professores e na reflexão da própria experiencia (Novoa, 1992). Para Libâneo (2015) há importância dos diálogos entre os conhecimentos disciplinares e da didática atrelando teoria e prática no desenvolvimento do proesso de ensinar e aprender.

O fato de não se identificar com uma modalidade de ensino ou com uma etapa do ensino não desclassifica o papel do professor, pois, segundo Freire (1996) ensinar não é transmitir conteudo, é criar estrategias de participação ativa, respeitando os saberes vindos de casa, da vivencia e das experiencias, pois há uma relação dieletica onde o professor ensina e aprende ao tempo que ensino o educando, de modo ético, critico e autonomo. E esse processo é potencializado com quando o professor se reconhece com limitações e/ou com não afinidade sobre alguma área especifica e coloca-se a refletir sobre sua própria prática. Fato que na bio:grafia revela-se que a autora passa a ser coordenadora da EJA, conforme está no quadro 2.

Quadro 2 – Ser coordenadora na EJA

Em um dia comum, de um ano pretérito fui convidada para trabalhar com a Modalidade de EJA. A experiência foi enriquecedora, não que as outras não tenham sido, mas eu me senti pertencente a essa nova trajetória profissional. A idade, o conhecimento de mundo, a trajetória de vida dos estudantes me chamou muito atenção. Minha trajetória na Coordenação Pedagógica em uma escola da rede pública não foi fruto do acaso, mas sim de um chamado para atuar onde a educação assume seu papel mais transformador. Ao assumir a coordenação da EJA sabia que encontraria uma realidade pulsante, mas o impacto do primeiro contato com a comunidade escolar superou qualquer expectativa teórica. Chegar a essa escola significou imergir em um universo de histórias de vida marcadas pela resiliência, onde cada estudante carrega o peso de anos de exclusão escolar, mas também o sonho do recomeço. Percebi que precisei me desprender das amarras da educação regular. O primeiro grande desafio que percebi no cotidiano foi a ausência de uma organização curricular formal e estruturada específica para essa realidade. Entendo que trabalhar sem uma diretriz curricular consolidada nos obriga, enquanto coordenação, a equilibrar

as necessidades urgentes dos estudantes com a falta de um norte documental claro, exigindo um esforço hercúleo pra planejar conteúdos que façam sentido para a vida dos estudantes.

Ao assumir a coordenação da EJA um grande desafio foi o de superar práticas pedagógicas tradicionais que desconsideram o histórico de vida dos discentes, gerando desinteresse e evasão. Aliado a isso, outro desafio foi a questão do currículo e do material didático. Sabe-se que essa modalidade possui diretrizes próprias que orientam as elaborações das propostas curriculares e dos projetos políticos pedagógicos em conformidade com as normas nacionais que estão estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2025, que substituiu a Resolução CNE/CEB nº 1/2021.

Nesse percurso, percebe-se que o público da EJA são dotados de saberes e trajetórias de vidas e a coordenação deve colaborar e orientar os professores a não seguir uma lógico de ensino vertical e sim um trabalho interdisciplinar e pensado junto com a comunidade escolar. Ademais, destaca-se na micronarrativa exposta no quadro 3 que ainda existe um planejamento que vem da Secretaria Municipal da Educação.

Quadro 3 – O planejamento vindo de fora para o ensino na EJA e o papel da coordenação pedagógica

Para agravar essa lacuna estrutural, a Secretaria de Educação realizou recentemente a entrega de novos livros didáticos para os estudantes. Contudo, faltou uma formação continuada para os docentes em relação a esse material. Entregar o livro sem instrumentalizar o docente para o uso direcionado à EJA gera um descompasso pedagógico. O livro, sem a devida contextualização, corre o risco de ser tornar um instrumento mecânico, e não uma ferramenta de emancipação. Quanto a dinâmica humana dentro das salas de aula na escola que trabalho, é um espetáculo à parte. Pois vivencio um mosaico gerencial: estudantes idosos partilham a mesma sala e dinâmica com jovens que acabaram de evadir do ensino regular. Essa convivência é rica, mas complexa. Enquanto os mais velhos trazem a sabedoria da vida e um respeito profundo pela instituição, os mais jovens trazem o imediatismo e as inquietações da juventude. Administrar esses tempos e ritmos diferentes é um dos papéis mais delicados da minha função, assim como promover de

forma ativa e persistente a busca ativa, através de diálogos, ligações e fortalecendo nossos projetos que acontecem duas vezes ao ano, no final de junho e dezembro, isso acontece como forma de chamar atenção e promover um clima de aprendizado e alegria em nossa escola.

Apesar das diferenças, a relação dos estudantes com a escola é de profundo afeto; eles verdadeiramente gostam de estar na escola, pois ela é vista por eles como um território de pertencimento e dignidade. Sabendo disso, tenho desenvolvido um trabalho focado na aproximação, escuta ativa e acolhimento. Minha missão diária tem sido recebe-los de porta abertas. (No início da entrada, no portão e na saída cumprimentando e dizendo palavras afirmativas: vocês são especiais, não esqueçam, amanhã aguado vocês) Também faço essa motivação e movimentação através de grupo de *whatsapp* com os estudantes, assim que se matriculam, tento colocar todos que possuem celular no grupo, como forma de ir fortalecendo a participação na escola.

Alguns chegam com atraso devido ao trabalho, mas é importante colocar que temos um ônibus coletivo da prefeitura dedicado exclusivamente para realizar o traslado dos estudantes para a escola, tanto na vinda como na ida. Como venho argumentando, a força de vontade tem demonstrado a responsabilidade dos estudantes em comparecer à escola. Entendo que o acolhimento na EJA começa na tolerância e no respeito ao tempo do trabalhador e do idoso.

O relato apresenta uma carência de formação continuada de professores da EJA, mas nesse cenário a coordenação pedagógica assume uma função que ultrapassa as barreiras burocráticas e administrativas da escola e se consolidada como um agente de mediação social e afetiva. Conforme proposto por Libâneo (2004), a coordenação pedagógica possui atribuições de liderança, de mediação histórico-cultural e transformadora ao articular a organização escolar com o cotidiano da comunidade e de redes de apoio e pedagógico.

Assim, a reorientação das práticas educativas e curricular ganha meandros desafiadores e urgentes quando a coordenação pedagógica apresenta com o desafio cotidiano de traduzir as diretrizes nacionais em práticas que dão sentido para uma comunidade escolar marcada por especificidades sociais, geográficas e sociais. Isso integra o cotidiano da comunidade escolar e da coordenação, e a micronarrativa ficcional exposta no quadro 4 reforça essa visão.

ISSN: 2358-8829

Quadro 4 – O cotidiano escolar de uma coordenadora pedagógica

No cotidiano escolar, percebo que os estudantes possuem grande afinidade com alguns docentes que já entenderam a alma da EJA. No entanto, ainda há uma forte resistência por parte de alguns professores em adequar suas práticas pedagógicas. Muitos profissionais reproduzem metodologias que acabam não priorizando o nível dos estudantes; havendo a necessidade de realizar atendimentos pedagógicos constantes tanto com os docentes quanto com os discentes. Uma das minhas práticas constantes é fazer esse acompanhamento direto junto aos estudantes e percebendo que há rejeição a determinadas aulas/docentes, busco orientar o docente, apresentando o diagnóstico e o sentimento da turma. Contudo, a barreira do "sempre fiz assim", ainda é um obstáculo em nossa rotina. Na EJA, o olhar, o cuidado e o trabalho pedagógico precisam ser diferenciados. A resistência de alguns professores em mudar e adotar estratégias dinâmicas e dialógicas enfraquece o processo de ensino-aprendizagem, sendo esta uma das minhas principais frentes de atuação e mediação de conflitos. Outro aspecto é o lanche fortalecido. Arrisco dizer que não se faz pedagogia com fome. Na EJA, o conceito de acolhimento integral passa também pela cozinha. Sabendo que a alguns dos nossos estudantes vem direto do trabalho, cansados e famintos após uma jornada exaustiva, o papel da equipe de apoio é vital. O merendeiro da escola, compreendendo perfeitamente essa realidade, faz questão de preparar um lanche mais fortalecido e substancial. É importante registar que a Secretaria de Educação de um município do Maranhão tem uma equipe de nutricionistas que m algumas ocasiões faz visitas às escolas para acompanhar e orientar o que deve ser servido. Ser Coordenadora na EJA é um exercício diário de sensibilidade, resistência e luta política por uma educação de qualidade. Os desafios estruturais, como a falta de currículo e de formação docente, são imensos, mas a recompensa se materializa no sorriso de estudante idoso que aprende a assinar o nome e na persistência do jovem que reconstrói seu futuro. Seguimos na busca por sensibilizar todo o corpo docente de que a EJA não é extensão do ensino regular, mas sim um espaço de reparação histórica e humanização mútua.

Os estudantes da EJA, de modo geral, são trabalhadores formais e informais. E deve existir zelo e cuidado a pensar na visão da gestão democrática, ao pensar na construção de caminhos de diálogos, de comunicação para promver os vinculos afetivos (Lück, 2009). E o acompanhamento pedagógico com os alunos a respeito das metodologias e didáticas dos professores tornam-se importantes para ter um retorno das aulas com as turmas. É sempre necessário considerar que para Paulo Freire (1987), as ações educativas deve ir ao encontro das rotinas e vivencias no chão da escola para aproximar saberes e experiências de leitura do mundo dos sujeitos.

A valorização das experiências dos estudantes emerge não apenas como uma escolha didática, mas como uma ação indispensável pedagógico, epistemológico e político. Ao validar a história de vida do estudante, a escola promove o deslocamento da condição de exclusão para a de inclusão e de protagonismo estudantil. Isso torna o ato de aprender uma atividade que estimula a libertação, a conscientização e também a emancipação.

Ao considerar questões peculiares da comunidade escolar, as escolas são mais fluidas e menos rígidas. O pensamento de Arroyo (2017) aponta que os sujeitos da EJA historicamente carregam. Assim, a escola deve redesenhar as propostas pedagógicas que contextualizem as experiências e tecer aprendizagens significativas que fortalecem vínculos e consolida a escola como um espaço de humanização, libertação e resistência frente a exclusão social. Cabe, então a gestão escolar e a coordenação pedagógica, minimizar a evasão e potencializar a permanência dos educandos na escola por meio ações de acolhimento, pertencimento e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na experiência vivenciada na EJA ficou compreendido que valorizar as experiências dos estudantes constitui um importante ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas, significativas, acolhedoras e contextualizadas. As trajetórias pessoais, profissionais, familiares e sociais trazidas pelos estudantes para o espaço escolar não devem ser compreendidas como elementos extrenos ao processo educativo, mas como conhecimentos que podem dialogar com os saberes escolares e contribuir pra a contrução de novas aprendizagens. Nesse caminho a escola tem o potencial de ampliar a participação das pessoas como possuidoras de direitos. E, a coordenação pedagógica tem

um papel importante no diálogo entre docentes, discentes e gestores para assegurar o acesso aos conhecimentos sistematizados.

A experiência também permitiu perceber que reconhecer os saberes dos estudantes pode contribuir para fortalecer sua autoestima, participação e vínculo com a escola e com a aprendizagem conectando os conhecimentos escolares com os saberes empiricos. Isso colabora com o processo de ressignficação de sentidos. Contudo, é de relevo a signficância de uma escola que reconehça os sujeitos da EJA, as suas epxeriencias para a abertura de novas reflexões e práticas que contribuam para uma EJA cada vez mais compropometida com o direito à educação, com a valorização dos sujeitos e coma construção da aprendizagem que dialogue com a vida.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas, Educação de Jovens e Adultos; Narrativas Educacionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BEZERRA, L. M. **Arqueologia antropofágica em rotas não lineares**: narrativas educacionais reveladas no sertão maranhense. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2022.

BORGES NETO, F.; SANTOS, S. M. A propósito do material didático 'Integração Social' no Mobral. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 80, 2025. DOI: 10.12957/teias.2025.82359. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/82359. Acesso em: 27 set. 2026.

BRASIL. Constituição(1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003.

REIGOTA, M.; PRADO, B. H. S. O método das bio:grafias na educação ambiental. *In*: REIGOTA, M.; PRADO, B. H. S. (Orgs.). **Educação ambiental**: utopia e práxis. São Paulo: Cortez, 2008. p. 128-140.