ISSN: 2358-8829

O QUE PROFESSORES/AS DA EJA NO MUNICÍPIO DE CRUZ DAS ALMAS-BA DIZEM A RESPEITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO

Ana Alice da Silva Teixeira [1]
Márcia Tereza Fonseca Almeida [2]

INTRODUÇÃO

O processo de implementação da EJA no país está intimamente associado a um conjunto de problemáticas político-sociais, de modo que a compreensão da modalidade no cenário nacional exige uma análise que considere as marcas históricas de exclusão e as lacunas nas políticas públicas. Como analisa Paim (2021), as deficiências na ações governamentais muitas vezes perpetuam desigualdades estruturais, evidenciando que a efetividade da EJA está condicionada ao enfrentamento de problemas que negligenciam grupos historicamente marginalizados, enquanto a formação de professores e a consolidação de políticas enfrentam o desafio de superar práticas instrumentais, demandando um currículo que dialogue com a realidade socioeconômica do educando.

Nesse contexto, a compreensão da percepção dos(as) professores(as) da EJA sobre as políticas públicas de formação docente é extremamente necessária, visando identificar os principais desafios e necessidades para fornecer subsídios à efetivação dessas políticas, além de suprir a escassez de estudos específicos sobre a temática na região. Por esse motivo, realizou-se um estudo no município de Cruz das Almas-BA buscando responder qual(is) a(s) concepção(ões) dos(as) docentes da EJA do município sobre as políticas públicas de formação desenvolvidas e de que forma tais políticas reverberam em sua prática pedagógica. O estudo possui relevância social ao buscar contribuir para a melhoria da qualidade da educação e das políticas públicas voltadas para os profissionais da modalidade no município, gerando impacto positivo na vida dos jovens e adultos como cidadãos de direitos.

[1] Mestra em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia - BA, anatex1313@gmail.com
[2] Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia - BA, mtalmeida@uneb.com

O objetivo geral do trabalho é apresentar as percepções dos(as) docentes da EJA do município de Cruz das Almas-BA sobre as políticas públicas para a formação de professores desta modalidade, tendo como objetivos específicos identificar os principais desafios enfrentados nas escolas e a efetividade das políticas de formação, de acordo com os(as) professores(as); e apresentar as principais necessidades formativas, segundo os(as) professores(as) entrevistados(as).

Metodologicamente, o estudo contou com a colaboração de 06 (seis) professores(as) da EJA atuantes na zona rural ou urbana da rede municipal de Cruz das Almas-BA. O referencial teórico fundamenta-se em Freire (1986, 1996) e Gadotti (2000), que concebem a EJA como prática política e emancipatória; Dantas (2012, 2019), que enfatiza práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural; e Almeida (2011), que destaca a importância das narrativas na constituição da identidade docente.

Os resultados demonstram a complexidade e os desafios da EJA no município, evidenciando que os obstáculos pedagógicos transcendem a sala de aula e refletem carências estruturais graves, escassez de materiais didáticos específicos e precarização do suporte institucional. A formação oferecida pela rede é percebida como insuficiente ou desvinculada da prática, impulsionando processos de autoformação em que os(as) docentes buscam suprir lacunas por iniciativa individual, carecendo de espaços coletivos de diálogo e valorização identitária. Ainda, a EJA constitui um espaço de resistência e transformação social, cuja consolidação exige políticas públicas integradas que articulem a formação continuada, a valorização docente, a adequação curricular e a melhoria das condições estruturais, garantindo a inclusão, a cidadania e o desenvolvimento humano dos sujeitos.

METODOLOGIA

A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa e descritiva, pautada na compreensão dos fenômenos sociais, das subjetividades e dos significados atribuídos pelos sujeitos aos seus contextos, priorizando a análise reflexiva em detrimento da quantificação numérica (Bogdan; Biklen, 1994). Como aporte metodológico central, adotou-se a pesquisa narrativa, por possibilitar a apreensão das memórias, das trajetórias

pessoais e profissionais e dos sentidos atribuídos pelos educadores ao seu percurso formativo (Reisdoefer; Lima, 2021).

O estudo teve como lócus escolas da rede municipal de ensino, abrangendo tanto a zona urbana quanto a rural, do município de Cruz das Almas, situado no Recôncavo Baiano. Os sujeitos colaboradores foram 06 (seis) professores(as) atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), selecionados por sua condição de mediadores diretos e destinatários das políticas públicas de formação docente no âmbito municipal.

A produção das informações ocorreu no período de 11 a 17 de setembro de 2025, com a realização de entrevistas narrativas individuais, audiogravadas, com duração aproximada entre 30 e 60 minutos. A coleta seguiu um roteiro semiestruturado organizado em três blocos temáticos: (i) Experiências e Percepção sobre Formação em EJA; (ii) Reflexão sobre as Políticas Públicas de Formação; e (iii) Sugestões e recomendações. Respeitando os preceitos éticos em pesquisa, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa e a participação dos professores ocorreu mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-se o anonimato por meio da atribuição de pseudônimos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente, a EJA possui raízes no período colonial com os Jesuítas e sofreu declínio no Império, permanecendo à margem das prioridades educacionais, começando a ganhar destaque a partir da década de 1930 com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 1934 e iniciativas como o Serviço Nacional de Educação de Adultos (SNEA). Nas décadas seguintes, destacaram-se o Movimento de Educação de Base (MEB) e o MOBRAL (1967), criado durante o regime militar com foco na alfabetização funcional (Arroyo, 2005; Amorim; Dantas; Aquino, 2017). Paralelamente, nos anos 1960, a educação popular e a alfabetização tornaram-se instrumentos de luta política e valorização cultural sob a liderança de Paulo Freire e o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), que foi interrompido pelo golpe militar de 1964. Com a redemocratização e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), a EJA foi reafirmada como direito, recebendo novas diretrizes por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e da Resolução nº 01/2000, que propuseram

a superação do termo “supletivo” e a adoção de funções reparadora, equalizadora e qualificadora para a modalidade. A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e programas como o Brasil Alfabetizado, Projovem e o FUNDEB (2007) ampliaram o financiamento e o escopo da modalidade, embora a EJA ainda enfrente a descontinuidade de políticas e a insuficiência de recursos (Friedrich *et al.*, 2010).

No âmbito teórico e legal, as políticas públicas educacionais integram as políticas sociais e funcionam como mecanismos de proteção e intervenção do Estado para assegurar direitos fundamentais e promover equidade social. A Conferência Nacional de Educação de 2014 define a qualidade social da educação como aquela capaz de formar os sujeitos em todas as suas dimensões – humanas, sociais, culturais, científicas e políticas –, capacitando-os para o pleno exercício da cidadania e garantindo acesso igualitário à formação escolar por meio de ações integradas que abarcam saúde, assistência social e participação comunitária (Paim, 2021).

Em nível local e regional, diversas políticas públicas buscaram fortalecer a EJA por meio de planos de educação e programas voltados à permanência e inclusão de populações vulneráveis. Ainda que essas iniciativas promovam a redução do analfabetismo e a aproximação entre escola e comunidade, a realidade cotidiana da EJA ainda esbarra em obstáculos como a escassez de materiais didáticos específicos, a precarização estrutural e a carência de suporte institucional adequado, o que evidencia lacunas entre as diretrizes normativas e a efetivação prática da modalidade. Além disso, no tocante à formação docente, a formação continuada específica constitui um dos maiores desafios para os professores da EJA, favorecendo o fracasso escolar, a desmotivação e as dificuldades de aprendizagem dos alunos (Varjão, 2021; Nery, 2024).

Diante da insuficiência das políticas voltadas à formação, os docentes frequentemente recorrem à autoformação e a iniciativas individuais para estruturar suas práticas pedagógicas, o que revela, também, uma lacuna preocupante entre as diretrizes oficiais e o cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, compreender a formação docente na EJA exige analisar o perfil dos sujeitos dessa modalidade, os quais carregam vivências diversas, ritmos de aprendizagem diferentes, além de saberes e responsabilidades, por exemplo, do mundo do trabalho.

Segundo Arroyo (2006), essas diferenças e saberes não podem ser negligenciados, exigindo uma prática pedagógica dialógica e sensível à realidade

sociocultural dos educandos, de modo que a escola se transforme em um ambiente acolhedor que garanta não apenas o acesso, mas a permanência e a emancipação dos estudantes. Ainda, Almeida (2011) destaca que a construção da identidade docente é um processo contínuo tecido a partir das memórias, vivências e experiências pessoais que atravessam a trajetória de cada educador, de modo que a prática educativa articula-se com os saberes da experiência e com a "leitura do mundo" defendida por Freire, exigindo do professor um papel mediador e reflexivo, que supere a rigidez técnica e valorize a dimensão ética e política do ensinar.

Mesmo diante da importância da EJA, as universidades brasileiras mantêm uma atuação ainda tímida na formação inicial específica para a modalidade, o que é agravado pela desvalorização institucional, que a trata frequentemente como complementação de carga horária frente ao ensino regular (Dantas, 2019). Conforme ponderam Gadotti (2009) e Arroyo (2011), transformar esse cenário requer resistência ativa da sociedade e investimentos sólidos do Estado em políticas públicas integradas de formação docente, consolidando a EJA como um campo legítimo, democrático e transformador para a promoção da equidade social e do desenvolvimento humano integral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção organiza-se em três categorias, a saber: Caracterização do perfil docente, concepções de EJA e desafios enfrentados; Efetividade das políticas públicas de formação docente; e Necessidades formativas apontadas pelos(as) professores(as).

Caracterização do perfil docente, Concepções de EJA e Desafios enfrentados

Os(as) professores(as) entrevistados(as) possuem idades variadas, bem como formação e tempo de atuação na Educação Básica e na EJA diversificados (Quadro 1):

Quadro 1 - Formação dos(as) professores(as) entrevistados(as)

Formação	Tempo de atuação na Educação Básica	Tempo de atuação na EJA
Licenciatura em Pedagogia e especialização em Gestão e Coordenação Escolar	16-20 anos	1-5 anos

Licenciatura em Pedagogia, especialização em Educação de Jovens e Adultos e mestrado em Educação Profissional e Tecnológica	16-20 anos	15-20 anos
Licenciatura em Pedagogia e especialização (curso não informado)	16-20 anos	11-15 anos
Licenciatura em Pedagogia e especialização (curso não informado)	16-20 anos	11-15 anos
Licenciatura em Matemática e especialização em Metodologia da Pesquisa Científica	16-20 anos	6-10 anos
Licenciatura em Física e especialização em Física e Matemática	16-20 anos	6-10 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Todos os(as) professores(as) apresentaram entre 16 e 20 anos de atuação na Educação Básica, demonstrando sólida vivência pedagógica e possível domínio dos processos educativos, ainda que a experiência específica com a EJA varie entre eles. Enquanto alguns possuem mais de uma década de atuação na modalidade EJA – o que sugere familiaridade com suas especificidades e demandas –, outros ainda estão em fase inicial, com até cinco anos de experiência. A diversidade de formações e especializações também foi perceptível, embora concentrada majoritariamente na Pedagogia.

Quanto às concepções de EJA, os(as) entrevistados(as) entendem, de forma geral, que a modalidade é voltada a sujeitos com trajetórias de exclusão, diferentes da educação regular, o que reflete o que a literatura (Paulo Freire, 1986, 1996; Moacir Gadotti, 2000, entre outros autores) aponta sobre a necessidade de um olhar diferenciado para o estudante jovens e adultos, considerando sua história de vida, motivações e contextos nos quais estão inseridos (Quadro 2).

Quadro 2 - Concepções dos(as) professores participantes da pesquisa sobre a EJA

Professor(a) (nome fictício)	**Concepção de EJA**
Professora Maria	Modalidade voltada a estudantes que trazem histórias de exclusão social, econômica e educacional.
Professora Joana	Modalidade voltada para estudantes motivados a aprender a ler e escrever, com objetivos diversos.
Professor	Modalidade voltada a um público diferenciado, com necessidades e características

Antonio	exigem uma abordagem pedagógica específica e direcionada.
Professora Laura	Modalidade voltada a estudantes que, em sua maioria, não tiveram acesso regular à educação ou interromperam seus estudos por razões sociais, econômicas ou de mercado de trabalho.
Professor José	Modalidade voltada a estudantes que buscam recuperar aprendizagens perdidas, muitas vezes por fatores sociais ou pessoais, e que exigem abordagens diferenciadas.
Professora Ana	EJA como algo essencial para os estudantes, pois muitos não tiveram oportunidade de estudar na idade adequada devido ao trabalho e às dificuldades.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas narrativas (2025).

Com relação aos desafios enfrentados, os(as) professores(as) apontam a não permanência escolar, a heterogeneidade dos sujeitos, a formação docente insuficiente e, entre outros, as políticas públicas frágeis e recursos financeiros e didáticos limitados (Quadro 3).

Quadro 3 - Desafios relatados pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa

Professor(a) (nome fictício)	**Desafios enfrentados**
Professora Maria	Interrupção dos estudos, frequência irregular dos alunos, falta de recursos pedagógicos adequados e dificuldade de garantir a distribuição contínua de materiais, mesmo com programas como o PNLD.
Professora Joana	Diversidade de trajetórias e necessidades dos estudantes, necessidade de acompanhamento contínuo, motivação e incentivo para que os alunos superem barreiras de aprendizado.
Professor Antonio	Adaptar o ensino, já que os estudantes têm dificuldades de acompanhar o ritmo tradicional, demandando estratégias diferenciadas para atender às suas necessidades.
Professora Laura	Falta de políticas públicas consistentes e de valorização da EJA, escassez de materiais pedagógicos adequados, déficit de aprendizagem entre os alunos e a necessidade de adaptar estratégias para atender diferentes perfis, conciliando adultos e adolescentes sem excluir nenhum estudante.
Professor José	Falta de valorização da EJA e de diretrizes claras, necessidade de engajar alunos adultos com horários e responsabilidades próprias, escassez de materiais adequados e diversidade de trajetórias e necessidades dos estudantes.
Professora Ana	Falta de recursos e materiais didáticos, incluindo livros e cadernos para os alunos; dificuldades específicas da comunidade rural; problemas estruturais da escola; merenda de baixa qualidade; e baixa frequência em certos períodos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas narrativas (2025).

Os relatos dos(as) professores(as) entrevistados(as) reforçam que existem diversos problemas estruturais (políticas públicas descontinuadas, desvalorização da

modalidade, ausência de recursos didático-pedagógicos, entre outros) e organizacionais (interrupção dos estudos e frequência irregular de estudantes, dificuldades para adequar os conteúdos às especificidades dos estudantes, etc.) ligados à EJA, o que destaca a importância de se investir em políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino em diversos âmbitos, inclusive na formação para a docência.

Efetividade das políticas públicas de formação docente

Os(as) professores(as) entrevistados(as) destacam tensões existentes entre o desejo de aprimoramento profissional e as limitações estruturais e institucionais que permeiam o cotidiano da EJA. Para a *professora Maria*, embora haja iniciativas de formação continuada, estas nem sempre contemplam de modo efetivo as necessidades e especificidades dos sujeitos da EJA. Ela ressalta o movimento individual de "buscar" a formação por meio de especializações e cursos de pós-graduação, tendo em vista a insuficiência das políticas institucionais, o que evidencia o caráter autoformativo de muitos docentes da modalidade. Essa realidade dialoga com o que Nóvoa (1992) chama de uma formação que é construída na prática e pela prática, que ocorre por meio das brechas do cotidiano e nas experiências coletivas de docência, ainda que falte uma política pública sistemática que a sustente. Tardif (2014) também ressalta que o saber docente é essencialmente um saber experiencial, elaborado a partir da vivência profissional, e que não pode ser reduzido a cursos ou treinamentos.

A *professora Joana* amplia o debate ao enfatizar a importância de um olhar acolhedor e respeitoso em relação aos estudantes da EJA, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. Essa perspectiva remete à pedagogia freiriana, a qual defende que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso com sua dignidade enquanto sujeitos (Freire, 1996). Conforme Paulo Freire, o educador deve compreender o aluno da EJA não como alguém carente de conhecimento, mas como sujeito que detém uma leitura de mundo que precisa ser valorizada no processo pedagógico.

Outro aspecto importante é trazido pelo *professor Antonio*, que aponta alguns avanços no suporte institucional e social aos estudantes, como a alimentação escolar e acompanhamento das faltas, afirmando a importância da implementação de políticas que transcendam o conteúdo e considerem o bem-estar do aluno como parte do processo educativo. Essa dimensão da educação integral e humanizadora reforça a concepção de

que a escola deve atuar como espaço de acolhimento e pertencimento, especialmente para os sujeitos historicamente marginalizados da EJA. Ainda, as reflexões dos professores *Laura e José* trazem uma crítica importante ao modo como as políticas de formação docente são conduzidas, destacando a distância entre a formalidade das ações e sua efetividade, sobretudo quando são ofertadas de modo descontextualizado, como as formações online, que não dialogam com as práticas do professor. Além disso, aponta-se a ausência de diretrizes e projetos pedagógicos específicos para a EJA por muito tempo na história, evidenciando a descontinuidade das políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino.

Nesse sentido, é possível compreender que a formação docente na EJA é um processo que se constrói entre lacunas e resistências, em que os professores assumem, muitas vezes, papel ativo na busca por aprimoramento e formação continuada, enfrentando, nesse processo, limitações diversas, como aquelas de ordem estrutural. Dessa forma, a oferta de formação continuada para a EJA precisa ser repensada de modo coletivo e humanizado, considerando as especificidades dos estudantes.

Embora os(as) entrevistados(as) reconheçam os avanços ocorridos para a modalidade de ensino, permanece evidente a fragmentação e descontinuidade das ações de formação continuada. Entre as questões apresentadas pelos(as) entrevistados(as), está a análise do trabalho como categoria importante na formação do estudante e do(a) professor(a) da EJA, integrando as dimensões da vida, da produção e da aprendizagem desses alunos. Essa compreensão aproxima-se do que afirma Paulo Freire (1987), ao avaliar que a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos, vinculando-se o ato de educar às suas experiências sociais e laborais. No entanto, apesar dessa importância, é ressaltada a carência de políticas públicas que articulem, de modo sistemático, a prática pedagógica ao mundo do trabalho.

Além disso, foi apontada a necessidade de valorização e reconhecimento da EJA como modalidade específica, afirmando-se que há um descompasso entre a oferta de formações e a adesão dos professores, seja por resistência de alguns profissionais, ou pela carência de um olhar mais empático e comprometido com o contexto da EJA. Para Nóvoa (2009), essa resistência à formação pode ser superada, por exemplo, quando o professor entende que a formação docente é um espaço de reflexão e partilha coletiva, não devendo ser encarada como uma imposição burocrática. Ainda, reforça-se a importância do planejamento pedagógico e sensibilidade do professor em relação aos

sujeitos da EJA, de modo que o docente precisa compreender a realidade e especificidades dos alunos, que muitas vezes enfrentam obstáculos econômicos para permanecer na escola. Essa visão vai ao encontro do que discute Arroyo (2006), quando afirma que o professor da EJA deve reconhecer o estudante como sujeito de direitos e de saberes, e a docência deve promover a inclusão e a justiça social.

Necessidades formativas apontadas pelos(as) professores(as)

As necessidades formativas apontadas pelos(as) professores(as) enfatizam a urgência de políticas públicas integradas que superem a reprodução do ensino regular e contemplem as especificidades pedagógicas, humanas e estruturais da EJA. Conforme os(as) entrevistados(as), as formações continuadas devem promover planejamentos participativos, troca de experiências entre docentes de diferentes escolas e uso de recursos tecnológicos para tornar as aulas mais significativas. Além disso, os(as) educadores(as) ressaltam a necessidade de um olhar humanizado e empático alinhado à pedagogia freiriana, valorizando as histórias de vida dos alunos, a melhoria das condições materiais – como merenda e suporte estrutural – , a criação de currículos específicos e o reconhecimento profissional com incentivos institucionais e financeiros.

De acordo com Freire (1996), a formação docente deve estar enraizada na prática reflexiva e no compromisso ético com os educandos, considerando suas experiências e contextos de vida. Ainda, para Nóvoa (1992), a formação de professores deve ser compreendida como um processo permanente de construção da identidade profissional, pautado na reflexão sobre a prática e na valorização da experiência. O autor afirma que o desenvolvimento profissional não se restringe a cursos formais, mas ocorre no diálogo com a realidade e nas trocas entre os pares.

Arroyo (2005) analisa que a formação de professores da EJA deve partir do reconhecimento das trajetórias e das condições de vida dos educandos, pois esses sujeitos trazem consigo histórias de exclusão e resistência. Para o autor, compreender o aluno da EJA implica reconhecer a educação como direito e o educador como agente político, comprometido com a reparação das desigualdades sociais – o que, decerto, exige investimento não só em formação, mas em reconhecimento profissional.

As narrativas dos(as) professores(as) também refletem questões já trazidas por Almeida (2011), que avalia que o processo de formação docente é complexo e

ultrapassa os espaços formais de ensino, contribuindo não apenas para a compreensão dos fenômenos educativos, mas também para a autorreflexão e o aperfeiçoamento da coerência entre teoria e prática. A autora destaca que é fundamental criar espaços de formação que acolham, valorizem e ressignifiquem as experiências e práticas pedagógicas dos professores, possibilitando aprendizagens contínuas que orientem escolhas e caminhos mais adequados às diferentes formas de aprender ao longo da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos docentes, conclui-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Cruz das Almas-BA é marcada por tensões entre a persistência de lacunas estruturais e organizacionais e a fragilidade das políticas públicas de formação docente. Embora existam alguns avanços, como ações de assistência discente e iniciativas de formação, essas políticas públicas ainda se mostram fragmentadas e descontinuadas, desvinculadas da realidade prática, havendo a necessidade de consolidação; ainda, é importante que haja a estruturação de espaços coletivos de partilha e planejamento participativo. Reafirma-se, portanto, que investir na formação e na valorização dos professores da EJA do município de Cruz das Almas-BA constitui um passo decisivo para transformar a modalidade em um espaço efetivo de inclusão, equidade social e emancipação humana.

Palavras-chave: Políticas públicas; Formação continuada; Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. V. A. Trajetórias e memórias de uma educadora: Narrativas de formação. In: V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. **Anais [...].** São Cristóvão-SE, Brasil, 2011.

AMORIM, A.; DANTAS, T. R.; AQUINO, M. S. **Educação de Jovens e Adultos:** políticas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. EDUFBA, Salvador, 2017.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI; M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

DANTAS, T. R. Formação de Professores em EJA: Uma Experiência Pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.

DANTAS, T. R. Formação docente em EJA: o que dizem os/as autores/as de artigos. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 435-446, 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 13. ed., 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4).

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

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 294 p.

NERY, L. P. Desafios dos professores diante das práticas pedagógicas no ensino dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 9, p. 209-222, 2024.

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

PAIM, V. de C. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Plano Municipal de Educação de Conceição do Jacuípe**: desafios e propostas. 2021. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

REISDOEFER, D. N.; LIMA, V. M. do R. A pesquisa narrativa como possibilidade metodológica no âmbito da formação docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 69, p. 795-820, abr./jun. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VARJÃO, M. J. C. Os desafios dos professores da EJA: um estudo da modalidade em um colégio estadual do interior da Bahia. In: VII Congresso Nacional de Educação, 2021, Campina Grande. **Anais [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2021.