

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS, POLÍTICAS PÚBLICAS E PERSPECTIVAS PARA A QUALIFICAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA

Maria Lucia de Maio Lima

Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação pela Must University

Luiz Fernando Ridolfi

Mestre em Intervenção Psicológica no Desenvolvimento e na Educação pela Universidad Europea del Atlántico

Maria do Rosário Monteiro

Mestra em Educação com ênfase em Formação de Professores pela Universidad Europea del Atlántico

Alcimar José Silva

Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Tecnológica de São Paulo

Edna Magna Alves Pereira

Mestranda em Ciências da Educação pela Emil Brunner World University

Maria Antônia Barreiros de Moura

Mestranda em Ciências da Educação pela Christian Business School

Antônio Vieira dos Santos

Mestrando em Ciências da Educação e Ética Cristã pela Ivy Enber Christian University

Nilza Aparecida da Silva

Especialização em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Batista de Minas Gerais

Ivan Augusto Ribeiro

Especialização em Gestão Educacional pelo Centro Universitário Claretiano

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i9.816>

Aceito em: 16.09.2026

Resumo: A formação docente constitui dimensão estratégica para a consolidação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de educação comprometida com a garantia do direito à escolarização, à participação social e à aprendizagem ao longo da vida. Este estudo analisa os desafios relacionados à formação de professores que atuam na EJA, considerando a trajetória histórica da modalidade, as políticas públicas que orientaram sua institucionalização e as especificidades socioculturais e educacionais de seu público. Metodologicamente, desenvolve-se uma análise de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre EJA, formação docente, políticas educacionais e prática pedagógica, articulando referenciais históricos e político-pedagógicos. A análise evidencia que a formação dos profissionais da EJA foi historicamente marcada por iniciativas descontínuas, campanhas de alfabetização e insuficiente institucionalização de processos formativos específicos, contribuindo para a permanência de práticas que tratam a modalidade como extensão ou adaptação do ensino regular. Em

contraposição, os referenciais analisados apontam a necessidade de uma formação que considere as experiências de vida, as condições de trabalho, os conhecimentos prévios, as trajetórias de exclusão escolar e as necessidades dos sujeitos jovens e adultos. Evidencia-se, ainda, que a qualificação da prática educativa não pode ser atribuída exclusivamente à responsabilidade individual dos docentes, uma vez que depende de políticas públicas consistentes, condições adequadas de trabalho, valorização profissional e formação continuada articulada às demandas concretas da EJA. Conclui-se que o fortalecimento da formação docente específica constitui condição necessária para superar perspectivas compensatórias e consolidar práticas educativas dialógicas, inclusivas, contextualizadas e socialmente referenciadas, reafirmando a EJA como direito e como espaço de emancipação e transformação social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação docente; Formação continuada; Políticas públicas educacionais; Prática educativa.

TEACHER TRAINING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: CHALLENGES, PUBLIC POLICIES, AND PERSPECTIVES FOR IMPROVING EDUCATIONAL PRACTICE

Abstract: Teacher training is a strategic component for the consolidation of Youth and Adult Education (EJA) as an educational modality committed to guaranteeing the right to schooling, social participation, and lifelong learning. This study analyzes the challenges related to the training of teachers working in EJA, taking into account the historical trajectory of this educational modality, the public policies that guided its institutionalization, and the sociocultural and educational specificities of its target audience. Methodologically, the study employs a bibliographic and documentary analysis grounded in research on EJA, teacher training, educational policies, and pedagogical practice, integrating historical and politico-pedagogical frameworks. The analysis shows that the training of EJA professionals has historically been marked by sporadic initiatives, literacy campaigns, and insufficient institutionalization of specific training processes, contributing to the persistence of practices that treat EJA as an extension or adaptation of regular education. In contrast, the frameworks analyzed point to the need for training that takes into account life experiences, working conditions, prior knowledge, histories of school exclusion, and the needs of young people and adults. It is also evident that the quality of educational practice cannot be attributed exclusively to the individual responsibility of teachers, since it depends on consistent public policies, adequate working conditions, professional recognition, and continuing education tailored to the specific demands of Adult Education (EJA). It is concluded that strengthening specific teacher training is a necessary condition for moving beyond compensatory perspectives and consolidating dialogic, inclusive, contextualized, and socially grounded educational practices, thereby reaffirming EJA as a right and as a space for emancipation and social transformation.

Keywords: Youth and Adult Education; Teacher training; Continuing education; Public education policies; Educational practice.

FORMACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: RETOS, POLÍTICAS PÚBLICAS Y PERSPECTIVAS PARA LA MEJORA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Resumen: La formación del profesorado constituye una dimensión estratégica para la consolidación de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) como modalidad educativa comprometida con la garantía del derecho a la escolarización, a la participación social y al aprendizaje a lo largo de la vida. Este estudio analiza los retos relacionados con la formación de los docentes que trabajan en la EJA, teniendo en cuenta la trayectoria histórica de esta modalidad, las políticas públicas que han orientado su institucionalización y las especificidades socioculturales y educativas de su público. Desde el punto de vista metodológico, se lleva a cabo un análisis de carácter bibliográfico y documental, basado en estudios sobre la EJA, la formación del profesorado, las políticas educativas y la práctica pedagógica, articulando referencias históricas y político-pedagógicas. El análisis pone de manifiesto que la formación de los profesionales de la EJA se ha caracterizado históricamente por iniciativas discontinuas, campañas de alfabetización y una institucionalización insuficiente de los procesos formativos específicos, lo que ha contribuido a la persistencia de prácticas que tratan esta modalidad como una extensión o adaptación de la enseñanza regular. Por el contrario, los marcos de referencia analizados señalan la necesidad de una formación que tenga en cuenta las experiencias vitales, las condiciones laborales, los conocimientos previos, las trayectorias de exclusión escolar y las necesidades de los jóvenes y los adultos. Además, queda patente que la calidad de la práctica educativa no puede atribuirse exclusivamente a la responsabilidad individual del profesorado, ya que depende de políticas públicas coherentes, condiciones de trabajo adecuadas, reconocimiento profesional y formación continua adaptada a las necesidades concretas de la EJA. Se concluye que el fortalecimiento de la formación docente específica constituye una condición necesaria para superar las perspectivas compensatorias y consolidar prácticas educativas dialógicas, inclusivas, contextualizadas y con referencias sociales, reafirmando la EJA como un derecho y como un espacio de emancipación y transformación social.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos; Formación del profesorado; Formación continua; Políticas públicas educativas; Práctica educativa.

1 Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da Educação Básica marcada por uma trajetória histórica atravessada por desigualdades sociais, descontinuidades institucionais e disputas em torno da garantia do direito à educação. Sua constituição no Brasil não pode ser compreendida apenas como resposta ao analfabetismo ou como mecanismo de escolarização daqueles que não tiveram acesso à escola na idade considerada regular.

Trata-se de um campo educacional constituído por sujeitos com diferentes trajetórias escolares, profissionais, culturais e sociais, o que exige políticas públicas e práticas pedagógicas capazes de reconhecer a diversidade e as especificidades daqueles que frequentam essa modalidade.

Conforme evidencia Sampaio (2009), a história da EJA é marcada por relações complexas entre Estado, sociedade civil, movimentos sociais e interesses econômicos e políticos, produzindo avanços, tensões e permanências que ainda repercutem na organização dessa oferta educacional.

A perspectiva de reconhecimento da EJA como direito educacional representa uma mudança importante em relação às concepções compensatórias que historicamente caracterizaram essa modalidade. Cury (2000) argumenta que a educação de jovens e adultos deve ser compreendida a partir das funções reparadora, equalizadora e qualificadora, superando a ideia de que a escolarização nessa etapa da vida constitui apenas uma tentativa de recuperar um tempo supostamente perdido. Nessa direção, o direito à educação deve ser compreendido como permanente, independentemente da idade ou da trajetória escolar dos sujeitos. A Constituição Federal de 1988 consolidou essa concepção ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/1996 incorporou a EJA à estrutura da Educação Básica brasileira, fortalecendo sua institucionalização.

Entretanto, o reconhecimento jurídico da EJA não significa, por si só, a superação das desigualdades que atravessam sua oferta. A trajetória histórica da modalidade demonstra a permanência de políticas descontínuas, programas de caráter emergencial e iniciativas que, em diferentes momentos, não foram acompanhadas por investimentos suficientes na estrutura educacional e na formação dos profissionais. Sampaio (2009) observa que a história da EJA foi frequentemente marcada por campanhas e ações pontuais, nas quais a formação docente ocupou posição secundária. A autora destaca que a insuficiente preparação dos profissionais e a ausência de processos formativos permanentes contribuíram para a compreensão da EJA como uma modalidade de menor importância no interior dos sistemas educacionais.

Nesse contexto, a formação docente assume posição estratégica. Atuar na EJA requer mais do que o domínio dos conteúdos curriculares e dos procedimentos didáticos empregados no ensino regular. O professor precisa compreender as condições históricas que produziram a exclusão educacional de jovens e adultos, reconhecer os saberes construídos em suas experiências de vida e trabalho e desenvolver práticas pedagógicas coerentes com sujeitos que apresentam diferentes idades, trajetórias, expectativas e necessidades formativas. Ribeiro (1999) já apontava a necessidade de considerar as particularidades da aprendizagem de pessoas adultas e a reorganização dos tempos e espaços escolares em função das características desse público.

Essa especificidade também é enfatizada por Arroyo (2006), para quem a formação de educadores da EJA precisa partir do reconhecimento dos sujeitos concretos que compõem essa modalidade, considerando suas histórias, identidades, experiências e condições sociais. Estudos posteriores continuam identificando lacunas na formação inicial de professores para a EJA, sobretudo no âmbito das licenciaturas, indicando que a modalidade ainda ocupa espaço insuficiente nos processos de preparação profissional. Assim, a formação docente não deve ser compreendida como dimensão acessória ou complementar, mas como componente estruturante de uma política educacional comprometida com a qualidade social da EJA.

A perspectiva freireana contribui de maneira significativa para essa discussão. Freire (1983) compreende a educação como prática vinculada à leitura crítica da realidade e à possibilidade de transformação das condições sociais que produzem processos de opressão. Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) amplia essa compreensão ao defender uma prática docente fundada no diálogo, na ética, no respeito aos saberes dos educandos e na articulação entre teoria e prática.

Tais princípios adquirem particular relevância na EJA, uma vez que os estudantes chegam à escola portando conhecimentos produzidos em suas experiências familiares, profissionais, comunitárias e culturais. A valorização desses conhecimentos não significa abandonar o conhecimento sistematizado, mas estabelecer relações pedagógicas que possibilitem aos estudantes ressignificar suas experiências e ampliar sua capacidade de participação social.

A formação continuada, nesse cenário, constitui dimensão indispensável à qualificação da prática educativa. Sampaio (2009) ressalta que o investimento na formação permanente possibilita ao professor refletir sobre seu fazer pedagógico e construir respostas para os problemas emergentes do cotidiano escolar. Todavia, é necessário evitar uma interpretação que atribua exclusivamente aos professores a responsabilidade pelas dificuldades da EJA.

As condições de trabalho, a valorização profissional, a disponibilidade de recursos, a organização curricular, a gestão escolar e a continuidade das políticas públicas também interferem diretamente nas possibilidades de construção de práticas pedagógicas qualificadas. Desse modo, discutir formação docente implica analisar simultaneamente as responsabilidades individuais e as condições institucionais que possibilitam ou limitam o exercício profissional.

A relação entre formação docente e políticas públicas torna-se ainda mais relevante diante dos desafios contemporâneos da EJA. As políticas educacionais precisam superar a lógica de programas isolados e descontínuos e avançar para estratégias permanentes de formação, acompanhamento e valorização dos profissionais. Essa necessidade permanece presente nas políticas educacionais atuais. O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, lançado pelo Ministério da Educação em 2024, estabelece entre seus objetivos a ampliação da oferta da EJA, a elevação da escolaridade e a integração com a educação profissional, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

Do mesmo modo, as orientações normativas mais recentes reforçam a necessidade de políticas específicas de formação continuada para profissionais que atuam na EJA e indicam a importância de que a formação inicial contemple as especificidades da modalidade. A legislação educacional atualmente prevê, inclusive, estratégias voltadas à formação continuada dos profissionais da EJA e à revisão das licenciaturas para ampliar a preparação dos futuros docentes para esse campo de atuação. Essa diretriz evidencia que a qualificação da prática educativa não depende somente da iniciativa individual dos professores, mas demanda uma política institucionalizada de desenvolvimento profissional articulada às características e necessidades dos estudantes.

Apesar desses avanços normativos e conceituais, permanece uma tensão entre o reconhecimento formal da EJA como direito e as condições concretas de sua implementação. A existência de marcos legais e programas públicos não garante automaticamente formação adequada, condições de trabalho ou práticas pedagógicas coerentes com a diversidade dos sujeitos. A literatura sobre formação de educadores evidencia, inclusive, que a preparação específica para a EJA ainda enfrenta dificuldades no interior das instituições de ensino superior e das redes de ensino, revelando uma distância entre o que as políticas educacionais estabelecem e aquilo que efetivamente se materializa nos espaços formativos e escolares.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar os desafios da formação docente na Educação de Jovens e Adultos, considerando a trajetória das políticas públicas destinadas à modalidade e suas implicações para a qualificação da prática educativa. Busca-se compreender de que maneira a formação inicial e continuada pode contribuir para a superação de práticas compensatórias e para a construção de uma educação contextualizada, dialógica, inclusiva e socialmente referenciada.

A questão que orienta a investigação é: em que medida as políticas públicas e os processos de formação docente têm contribuído para qualificar as práticas educativas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, considerando as especificidades dos sujeitos que integram essa modalidade?

A relevância do estudo reside, portanto, na necessidade de articular três dimensões que não podem ser analisadas isoladamente: formação docente, políticas públicas e prática educativa. A primeira envolve os conhecimentos, competências, princípios éticos e saberes necessários ao exercício profissional na EJA; a segunda compreende as responsabilidades do Estado na formulação, financiamento, implementação e continuidade das políticas educacionais; e a terceira corresponde à materialização desses elementos no cotidiano pedagógico. Essa articulação permite deslocar a discussão de uma perspectiva centrada exclusivamente nas deficiências individuais dos professores para uma abordagem que considere as condições institucionais, políticas e sociais que estruturam a qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos.

Nessa perspectiva, discutir a formação docente na EJA significa também discutir o próprio projeto de educação e de sociedade que se pretende construir. A qualificação da prática educativa pressupõe reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos, portadores de conhecimentos e experiências socialmente produzidos, bem como compreender o professor como profissional que necessita de formação específica, condições adequadas de trabalho e oportunidades permanentes de desenvolvimento.

Como destaca Sampaio (2009), trabalhar com jovens e adultos exige compreender suas histórias, valorizar sua autonomia e adequar a organização escolar e o trabalho pedagógico às necessidades concretas desses sujeitos. Desse modo, fortalecer a formação docente constitui não apenas uma estratégia de melhoria da prática pedagógica, mas uma condição para que a EJA se

consolide efetivamente como política pública de garantia do direito à educação e de promoção da cidadania.

2 Fundamentação teórica

2.1 A Educação de Jovens e Adultos como direito e campo específico da educação

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da Educação Básica cuja trajetória histórica está relacionada às desigualdades sociais e educacionais que caracterizam a sociedade brasileira. Sua constituição não pode ser compreendida exclusivamente a partir da perspectiva da escolarização tardia ou da alfabetização de pessoas que não frequentaram a escola em períodos anteriores. A EJA configura-se como um espaço de garantia de direitos, de reconhecimento das experiências dos sujeitos e de construção de possibilidades de participação social, profissional e política.

A compreensão da EJA como direito representa uma ruptura com concepções historicamente associadas ao caráter compensatório e assistencialista da modalidade. Cury (2000) identifica três funções fundamentais da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora relaciona-se ao reconhecimento da negação histórica do direito à educação; a função equalizadora refere-se à criação de oportunidades educacionais para sujeitos que tiveram trajetórias escolares interrompidas ou não iniciadas; e a função qualificadora vincula-se à educação ao longo da vida. Essa perspectiva desloca a EJA da condição de mecanismo destinado simplesmente a corrigir déficits de escolarização para uma concepção fundada na educação como direito permanente.

A trajetória histórica da modalidade, entretanto, revela tensões entre esse princípio e as formas concretas de organização das políticas educacionais. Sampaio (2009) demonstra que a EJA foi constituída por relações complexas entre Estado, movimentos sociais, instituições da sociedade civil e interesses econômicos e políticos. Em diferentes momentos históricos, a atuação estatal ocorreu por meio de campanhas e programas de alfabetização, frequentemente caracterizados pela descontinuidade e pela insuficiente institucionalização de políticas permanentes.

Essa trajetória contribuiu para a permanência de uma concepção secundarizada da modalidade. Sampaio (2009) observa que a EJA foi historicamente tratada como uma espécie de modalidade de menor importância, para a qual seriam suficientes adaptações das práticas desenvolvidas no ensino regular. Essa concepção produz consequências tanto na organização curricular quanto na formação dos profissionais, pois desconsidera que jovens, adultos e idosos apresentam trajetórias, experiências, expectativas e necessidades educacionais distintas daquelas observadas entre crianças e adolescentes.

Arroyo (2006) contribui para superar essa perspectiva ao defender que a formação dos educadores da EJA precisa partir do reconhecimento dos sujeitos concretos que constituem

essa modalidade. São sujeitos marcados por trajetórias de trabalho, desigualdades sociais, responsabilidades familiares, experiências comunitárias e, muitas vezes, processos anteriores de exclusão escolar. Portanto, compreender quem são os estudantes da EJA constitui condição para a construção de práticas pedagógicas socialmente referenciadas.

Nesse sentido, a especificidade da EJA não deve ser reduzida à faixa etária dos estudantes. Ela envolve uma dimensão histórica, social, cultural e política. Di Pierro (2005) chama atenção para os limites do paradigma compensatório, especialmente quando a escola de jovens e adultos reproduz rígidas referências curriculares, metodológicas, temporais e espaciais originalmente concebidas para crianças e adolescentes. A superação desse modelo exige reorganizar a prática educativa a partir das condições concretas de existência dos estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA também reconhecem essa especificidade.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 estabelecem referenciais próprios para a modalidade, incluindo orientações relativas à formação dos profissionais. Entre os princípios relacionados à formação encontram-se a investigação dos problemas específicos da EJA, a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas.

Portanto, reconhecer a EJA como direito implica reconhecer também que a qualidade dessa oferta depende da existência de profissionais preparados para atuar em um campo educacional específico. A garantia formal do direito à escolarização não se concretiza plenamente quando a formação docente permanece genérica, fragmentada ou desvinculada das condições socioculturais dos estudantes.

2.2 Formação docente e especificidades da prática educativa na EJA

A formação docente constitui uma das dimensões centrais para a consolidação de uma EJA capaz de responder às necessidades de seus estudantes. Entretanto, a preparação profissional para atuar nessa modalidade ainda apresenta desafios significativos. Haddad e Di Pierro (1994) já identificavam a insuficiente preparação específica dos professores que trabalhavam com jovens e adultos, problema que permanece relevante no debate contemporâneo sobre a modalidade.

Ribeiro (1999) argumenta que a formação do educador de EJA precisa considerar as características dos processos de aprendizagem próprios da vida adulta e as condições concretas dos trabalhadores que frequentam os espaços escolares. Isso implica compreender que os estudantes chegam à escola portando conhecimentos produzidos em diferentes experiências sociais, profissionais e culturais. Consequentemente, a prática docente não pode partir da ideia de que o estudante adulto constitui um sujeito sem conhecimentos, mas deve estabelecer relações entre os saberes experienciais e os conhecimentos sistematizados pela escola.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Freire (1996), para quem ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, diálogo, rigorosidade metodológica, ética e compromisso

com a autonomia. Na EJA, tais princípios assumem particular importância porque a trajetória escolar interrompida não representa ausência de conhecimento. Pelo contrário, os sujeitos possuem experiências acumuladas que podem constituir importantes pontos de partida para o processo educativo.

Freire (2011) também contribui para essa discussão ao compreender a leitura como prática que ultrapassa a decodificação do código escrito e envolve a interpretação crítica da realidade. Nesse sentido, o trabalho pedagógico na EJA pode favorecer processos de letramento que articulem leitura, escrita, comunicação e participação social. A alfabetização e o letramento, nessa perspectiva, não constituem apenas instrumentos técnicos, mas possibilidades de ampliação da autonomia e da capacidade de intervenção dos sujeitos em sua realidade.

A formação docente, portanto, precisa ultrapassar a dimensão instrumental. Gatti (2010) evidencia que a formação de professores no Brasil apresenta problemas relacionados à articulação entre conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos e realidade profissional. No caso da EJA, essa problemática adquire contornos ainda mais complexos, pois requer que a formação incorpore conhecimentos sobre as características sociais, culturais e educacionais dos jovens e adultos.

Nesse aspecto, Soares e Pedroso (2016) defendem a necessidade de considerar a formação específica dos educadores que trabalham na EJA, uma vez que a atuação nessa modalidade envolve desafios que não podem ser resolvidos mediante simples adaptação de metodologias destinadas ao ensino regular. A formação precisa possibilitar ao professor compreender as trajetórias dos estudantes, seus modos de aprendizagem, seus contextos sociais e as relações entre escolarização, trabalho, cidadania e participação social.

A pesquisa de Silva, Paiva e Brito (2021) reforça essa problemática ao analisar o cenário da formação docente para a EJA e destacar a importância de uma preparação profissional articulada às especificidades da modalidade. Os autores relacionam a discussão da formação docente às normatizações educacionais e aos referenciais de Arroyo, Di Pierro e Freire, evidenciando que a qualidade do ensino depende de uma formação que reconheça a especificidade do público atendido.

Desse modo, a formação docente deve ser concebida como processo contínuo de construção profissional, e não como etapa encerrada com a obtenção da licenciatura. Nóvoa (2009) ressalta a importância de uma formação construída a partir da profissão e dos contextos reais de trabalho, valorizando a reflexão coletiva e a dimensão profissional da docência. Na EJA, essa perspectiva assume especial relevância, pois muitos dos desafios enfrentados pelos professores emergem das situações concretas vivenciadas nas salas de aula.

Sampaio (2009) reforça essa compreensão ao afirmar que a formação continuada possibilita aos docentes refletirem sobre seu próprio fazer e procurarem respostas para os problemas que emergem da prática cotidiana. A autora, contudo, adverte que a qualidade da educação não pode

ser atribuída exclusivamente ao professor, pois as condições de trabalho constituem elemento fundamental para compreender os resultados educacionais.

Essa observação é fundamental para evitar uma abordagem individualizante da formação docente. A responsabilização exclusiva do professor pela qualidade da EJA pode ocultar problemas estruturais relacionados ao financiamento, à organização das redes de ensino, à valorização profissional, ao número de estudantes por turma, aos materiais didáticos, aos tempos escolares e à continuidade das políticas públicas. Assim, formação docente e condições institucionais devem ser analisadas de maneira articulada.

2.3 Formação continuada, letramento crítico e prática pedagógica emancipadora

A formação continuada assume importância particular quando se considera que o professor da EJA atua em contextos marcados pela diversidade. Os estudantes podem apresentar diferentes níveis de escolarização, idades, experiências profissionais, origens culturais, responsabilidades familiares e expectativas em relação à escola. Essa heterogeneidade exige capacidade de planejamento, flexibilidade metodológica e reflexão permanente sobre as práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o conceito de letramento crítico oferece importante contribuição para a formação docente. Street (2014) compreende o letramento como prática social, superando a perspectiva que o reduz ao domínio neutro de habilidades de leitura e escrita. Na EJA, essa concepção possibilita trabalhar a linguagem em sua relação com as experiências sociais dos estudantes, favorecendo a compreensão crítica das situações vivenciadas nos diferentes espaços sociais.

Ridolfi *et al.* (2025) aprofundam essa discussão ao analisar a relação entre formação docente, letramento crítico e gestão educativa na EJA. O estudo evidencia que práticas de letramento associadas a metodologias ativas podem contribuir para o protagonismo discente e para a permanência escolar, desde que acompanhadas de formação continuada e de planejamento crítico-reflexivo. Os autores também identificam desafios relacionados à desmotivação, à necessidade de contextualização pedagógica e à conciliação entre estudo, trabalho e família.

A contribuição de Ridolfi *et al.* (2025) é particularmente relevante para o presente estudo porque desloca a discussão da formação docente de uma perspectiva puramente técnica para uma concepção que a relaciona à emancipação dos estudantes, ao letramento crítico e às condições concretas de permanência escolar. Nessa perspectiva, formar professores para a EJA significa também criar condições para que esses profissionais compreendam as relações entre práticas pedagógicas, participação social, autonomia e trajetória educacional.

A utilização de metodologias ativas, entretanto, não deve ser tratada como solução automática para os desafios da EJA. Bacich e Moran (2018) destacam a necessidade de articular metodologias, objetivos educacionais, contexto e protagonismo dos estudantes. Na EJA, essa articulação precisa considerar que os estudantes possuem experiências e responsabilidades que

interferem diretamente em sua relação com a escola. Assim, a inovação pedagógica somente adquire significado quando responde a necessidades concretas e quando está vinculada a objetivos formativos claramente definidos.

A perspectiva freireana permite aprofundar essa análise. Para Freire (1996), a prática educativa constitui uma relação dialógica em que professores e estudantes participam de um processo de construção do conhecimento. Isso não significa negar a responsabilidade docente, mas compreender que o conhecimento escolar pode ser construído de maneira mais significativa quando o professor reconhece os saberes e experiências dos estudantes como elementos constitutivos do processo educativo.

Na EJA, essa concepção é particularmente importante porque muitos estudantes tiveram sua relação com a escola marcada por experiências de fracasso, exclusão ou interrupção. Sampaio (2009) demonstra que determinadas representações sociais podem produzir nos próprios estudantes sentimentos de incapacidade e baixa autoestima, tornando necessário que a prática pedagógica contribua para a reconstrução da relação do sujeito com o conhecimento e com a própria instituição escolar.

Dessa forma, a formação continuada deve favorecer espaços de reflexão coletiva sobre situações reais da prática. Não se trata apenas de oferecer cursos ou oficinas desarticulados das necessidades profissionais, mas de construir processos formativos que permitam aos professores analisar suas práticas, compartilhar experiências, discutir dificuldades e desenvolver estratégias pedagogicamente fundamentadas.

2.4 Políticas públicas e responsabilidade do Estado na formação dos profissionais da EJA

A discussão sobre formação docente na EJA não pode ser dissociada das políticas públicas. A formação dos profissionais depende de decisões relacionadas ao financiamento, à organização dos sistemas de ensino, à definição curricular, à valorização profissional e à institucionalização de programas de formação inicial e continuada.

A legislação brasileira reconhece a necessidade de formação específica para os profissionais da EJA. As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação orientam que a formação dos profissionais considere os problemas próprios da modalidade, estabeleça relações entre teoria e prática e utilize linguagens e procedimentos adequados às situações específicas de aprendizagem.

Essa diretriz demonstra que a especificidade da EJA não constitui apenas uma escolha metodológica do professor, mas uma exigência relacionada à própria organização da modalidade. Consequentemente, cabe aos sistemas de ensino criar condições para que essa formação aconteça de maneira sistemática.

A discussão ganha atualidade com o Plano Nacional de Educação aprovado em 2026. A Lei nº 15.388/2026 estabelece, entre suas estratégias, a implementação de políticas de formação continuada para profissionais que atuam na EJA, inclusive mediante parcerias com instituições públicas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica. A mesma legislação prevê a revisão das licenciaturas para ampliar a preparação dos futuros professores para atuação na modalidade e assegurar o atendimento de suas especificidades.

Esse marco normativo representa um avanço importante porque desloca a formação para o âmbito da responsabilidade institucional e das políticas educacionais. A questão deixa de ser apenas se o professor deseja ou não se qualificar para atuar na EJA e passa a envolver a responsabilidade dos sistemas educacionais em assegurar condições para sua formação profissional. Entretanto, a existência de diretrizes e metas não garante automaticamente sua efetivação. A distância entre formulação e implementação constitui um dos problemas recorrentes das políticas educacionais brasileiras.

Sampaio (2009) já identificava essa tensão ao analisar a presença de campanhas e projetos pontuais na história da EJA. A autora mostra que iniciativas de curta duração, acompanhadas de formação insuficiente, podem reproduzir a concepção de que a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos constituem ações emergenciais, e não uma política educacional permanente.

Portanto, uma política consistente de formação docente para a EJA precisa apresentar continuidade, financiamento, acompanhamento e articulação com as necessidades das redes de ensino. A formação inicial, por sua vez, deve incorporar a modalidade aos currículos das licenciaturas, evitando que o contato dos futuros professores com a EJA ocorra apenas de forma eventual ou periférica.

2.5 A relação entre formação docente, permanência escolar e qualidade da EJA

A qualidade da educação oferecida na EJA está diretamente relacionada à capacidade da escola de construir condições de acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes. Não basta ampliar matrículas se as instituições não conseguirem criar condições para que os estudantes permaneçam e desenvolvam aprendizagens significativas.

As trajetórias dos estudantes da EJA são frequentemente atravessadas pela necessidade de conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares. Ridolfi *et al.* (2025) identificaram justamente essa conciliação como um dos fatores que interferem na permanência e no engajamento dos estudantes, juntamente com problemas relacionados à motivação e à contextualização das práticas pedagógicas.

Nesse cenário, o professor exerce papel relevante como mediador do processo educativo. Contudo, sua atuação deve ser compreendida em articulação com a organização escolar e com as políticas educacionais. A formação docente pode contribuir para que o professor desenvolva práticas mais contextualizadas, mas essas práticas necessitam de condições institucionais que

possibilitem planejamento, acompanhamento pedagógico, produção de materiais e formação coletiva.

Freire (1996) compreende a autonomia como construção que se realiza por meio de práticas educativas fundamentadas no respeito, no diálogo e na responsabilidade. Essa concepção permite compreender que a permanência escolar não depende exclusivamente de mecanismos administrativos de controle da frequência, mas também da construção de vínculos pedagógicos capazes de atribuir sentido à experiência escolar.

A escola de EJA, portanto, precisa reconhecer que o retorno aos estudos constitui, para muitos sujeitos, uma decisão que envolve reorganização de sua vida cotidiana. Cury (2000) observa que a função equalizadora da modalidade pressupõe criar oportunidades reais para que jovens e adultos possam retornar ao sistema educacional. Isso exige não apenas vagas, mas condições de qualidade e permanência.

A formação docente participa desse processo ao possibilitar que os professores compreendam as razões que levam estudantes a interromper ou abandonar seus estudos e desenvolvam estratégias de acolhimento, contextualização curricular e acompanhamento pedagógico. Contudo, novamente, não se deve transformar a permanência escolar em responsabilidade exclusiva do professor. Políticas de assistência estudantil, organização dos horários, transporte, alimentação, materiais pedagógicos, gestão democrática e condições de trabalho também interferem nesse processo.

Assim, a qualidade da EJA deve ser compreendida como fenômeno multidimensional. Ela envolve o direito de acesso, a permanência, a aprendizagem, a valorização dos estudantes, a formação dos profissionais, a infraestrutura, o financiamento e a continuidade das políticas públicas. Nesse conjunto, a formação docente constitui uma dimensão estruturante, mas não isolada.

2.6 Síntese teórica: formação docente como eixo articulador da qualificação da prática educativa na EJA

A literatura analisada permite compreender a formação docente como elemento articulador de diferentes dimensões da EJA. De um lado, encontra-se a necessidade de reconhecer a modalidade como direito e superar sua histórica condição compensatória. De outro, está a necessidade de formar profissionais capazes de compreender as especificidades dos sujeitos, desenvolver práticas contextualizadas e promover processos educativos fundamentados no diálogo e na autonomia.

A contribuição de Freire (1996), Arroyo (2006), Di Pierro (2005), Ribeiro (1999), Soares e Pedroso (2016), Sampaio (2009) e Ridolfi *et al.* (2025) permite estabelecer uma convergência teórica importante: a qualidade da EJA depende da articulação entre formação docente, reconhecimento dos sujeitos, políticas públicas e práticas pedagógicas contextualizadas.

Essa articulação pode ser compreendida a partir de quatro dimensões interdependentes. A primeira é a dimensão político-institucional, relacionada à responsabilidade do Estado pela garantia do direito à educação e pela implementação de políticas permanentes de formação. A segunda é a dimensão formativa, referente à preparação inicial e continuada dos professores para compreenderem as especificidades da EJA. A terceira é a dimensão pedagógica, relacionada à organização curricular, às metodologias, ao diálogo, ao letramento crítico e à contextualização das aprendizagens. A quarta é a dimensão sociocultural, que reconhece os estudantes como sujeitos históricos, portadores de experiências, saberes e projetos de vida.

A partir desse referencial, entende-se que a formação docente não deve ser reduzida ao desenvolvimento de técnicas didáticas. Ela constitui processo de construção de conhecimentos profissionais, posicionamentos éticos e capacidades reflexivas que permitem ao professor interpretar criticamente a realidade educacional e responder às necessidades dos sujeitos da EJA. Essa compreensão é coerente com Ridolfi *et al.* (2025), para quem práticas pedagógicas voltadas ao letramento, ao protagonismo e à permanência escolar requerem formação continuada e planejamento crítico-reflexivo.

Consequentemente, a qualificação da prática educativa na EJA exige uma política de formação que articule universidade, sistemas de ensino, escolas e profissionais. A formação inicial deve contemplar a modalidade de maneira sistemática; a formação continuada deve partir dos problemas concretos do cotidiano; e as políticas públicas devem assegurar condições institucionais para que os conhecimentos construídos nesses processos possam efetivamente repercutir na prática pedagógica.

A fundamentação teórica conduz, portanto, à compreensão de que os desafios da formação docente na EJA não são exclusivamente pedagógicos. São também históricos, políticos, institucionais e sociais. Superá-los requer reconhecer a EJA como direito, assegurar políticas públicas permanentes, fortalecer a identidade profissional dos educadores e construir práticas pedagógicas que valorizem os saberes e as experiências dos estudantes. Nessa perspectiva, a formação docente constitui uma condição fundamental, embora não suficiente isoladamente, para a consolidação de uma Educação de Jovens e Adultos socialmente referenciada, inclusiva, democrática e comprometida com a emancipação dos sujeitos.

3 Metodologia

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida a partir de uma perspectiva analítico-interpretativa. A escolha desse percurso metodológico decorre do próprio objeto de estudo, centrado na análise da formação docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), dos desafios historicamente relacionados à preparação dos profissionais, das políticas públicas destinadas à modalidade e das perspectivas para a qualificação da prática educativa.

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada aos objetivos da investigação por possibilitar a compreensão dos fenômenos educacionais em suas dimensões históricas, sociais, políticas e pedagógicas. Nessa perspectiva, o estudo não se orientou pela mensuração de variáveis ou pela generalização estatística dos resultados, mas pela interpretação crítica das concepções, dos fundamentos e das relações estabelecidas entre formação docente, políticas públicas e práticas educativas no âmbito da EJA.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida mediante o levantamento e a análise de obras, artigos científicos e produções acadêmicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à formação inicial e continuada de professores, às políticas públicas educacionais e às práticas pedagógicas destinadas a jovens, adultos e idosos. A opção por esse procedimento fundamenta-se na compreensão de que a análise da produção científica permite identificar diferentes perspectivas teóricas, aproximações conceituais, desafios históricos e possibilidades de qualificação da atuação docente.

O corpus teórico foi constituído a partir de autores reconhecidos no campo da EJA e da formação docente, selecionados em razão de sua pertinência para os objetivos da investigação. Entre os referenciais mobilizados, destacam-se Freire (1983; 1996), Ribeiro (1999), Cury (2000), Arroyo (2001; 2006), Di Pierro (2005), Sampaio (2009), Gatti (2010), Nóvoa (2009), Street (2014), Soares e Pedroso (2016), além de estudos contemporâneos relacionados à formação docente e às práticas educativas na EJA, com destaque para Ridolfi *et al.* (2025). A seleção das obras priorizou sua relação direta com os três eixos estruturantes do estudo: formação docente, políticas públicas e qualificação da prática educativa na Educação de Jovens e Adultos.

A inclusão da produção de Ridolfi *et al.* (2025) no corpus analítico decorre de sua contribuição para o debate contemporâneo sobre a articulação entre formação docente, letramento crítico, práticas pedagógicas, protagonismo dos estudantes e permanência escolar na EJA. Dessa forma, o estudo dialoga simultaneamente com referenciais clássicos e com produções mais recentes, buscando evitar uma análise exclusivamente histórica ou baseada apenas em concepções consolidadas no campo.

A dimensão documental da pesquisa compreendeu a análise de dispositivos legais, normativos e institucionais relacionados à garantia do direito à educação e à organização da EJA no Brasil. Foram considerados, especialmente, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e outros documentos e políticas públicas pertinentes à formação de professores e à organização da modalidade. A análise documental foi utilizada de forma complementar à pesquisa bibliográfica, permitindo examinar a relação entre os princípios estabelecidos no plano normativo e os desafios identificados pela produção acadêmica.

A escolha de documentos oficiais justifica-se pelo fato de que a formação dos profissionais da EJA não depende exclusivamente de concepções pedagógicas ou de iniciativas individuais dos docentes, mas está diretamente relacionada às responsabilidades do Estado, às políticas

de formação, às diretrizes curriculares, ao financiamento e às condições institucionais de desenvolvimento do trabalho educativo. Estudos recentes sobre políticas públicas da EJA também evidenciam a relevância da análise bibliográfica e documental para compreender as múltiplas dimensões que atravessam a constituição e a implementação das políticas destinadas à modalidade.

O levantamento do material bibliográfico foi orientado por descritores relacionados diretamente ao objeto de estudo, tais como: “Educação de Jovens e Adultos”, “EJA”, “formação docente”, “formação de professores”, “formação continuada”, “políticas públicas educacionais”, “prática educativa”, “letramento crítico” e “permanência escolar”. A utilização desses termos possibilitou reunir produções relacionadas às diferentes dimensões investigadas e estabelecer aproximações entre estudos que, embora abordassem perspectivas distintas, contribuíam para a compreensão do problema proposto.

Para a composição do material analisado, foram adotados como critérios de inclusão: a) obras e artigos que apresentassem relação direta com a Educação de Jovens e Adultos; b) estudos que discutissem a formação inicial ou continuada de professores; c) pesquisas relacionadas às políticas públicas educacionais destinadas à EJA; d) trabalhos que abordassem práticas pedagógicas, letramento, permanência ou especificidades dos sujeitos jovens e adultos; e) documentos normativos relacionados à organização da educação básica e à garantia do direito à educação.

Foram excluídos da análise os materiais que, embora mencionassem a EJA, não apresentassem relação direta com a problemática da formação docente, das políticas públicas ou da qualificação da prática educativa. Também não foram considerados estudos cujo enfoque se distanciasse dos objetivos definidos para a investigação ou que não oferecessem contribuição teórica ou documental relevante para a análise proposta.

Após a seleção do material, procedeu-se à leitura exploratória, analítica e interpretativa das obras e dos documentos. Inicialmente, foram identificados os argumentos centrais, os conceitos mobilizados e as principais contribuições de cada produção para o debate sobre a formação docente na EJA. Posteriormente, o conteúdo foi organizado de acordo com aproximações temáticas, permitindo estabelecer relações entre os diferentes referenciais e evitar uma apresentação fragmentada ou exclusivamente descritiva da literatura.

A análise foi estruturada em três categorias temáticas interdependentes. A primeira, “EJA como direito e campo específico de atuação docente”, reuniu discussões relacionadas à trajetória histórica da modalidade, às concepções compensatórias e à compreensão da educação como direito ao longo da vida. A segunda categoria, “Formação docente e especificidades dos sujeitos da EJA”, concentrou as análises referentes à formação inicial e continuada, aos saberes profissionais, à diversidade das trajetórias dos estudantes e à necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas. A terceira categoria, “Políticas públicas e qualificação da prática educativa”, abrangeu as discussões sobre responsabilidade do Estado, institucionalização da formação,

condições de trabalho, permanência escolar e possibilidades de construção de práticas educativas socialmente referenciadas.

A definição dessas categorias não teve a finalidade de compartimentar artificialmente o objeto de estudo. Ao contrário, buscou evidenciar as relações de interdependência existentes entre os diferentes elementos analisados. A formação docente foi compreendida como uma dimensão que se desenvolve no interior de determinadas condições institucionais e políticas e que produz implicações para a organização da prática pedagógica. Do mesmo modo, as políticas públicas foram analisadas não apenas como dispositivos normativos, mas em sua relação com as condições concretas de preparação e atuação dos profissionais.

O processo interpretativo foi desenvolvido mediante o confronto entre os referenciais teóricos e os documentos selecionados. Assim, procurou-se identificar convergências, divergências e tensões entre o reconhecimento formal da EJA como direito e as condições efetivas destinadas à formação dos professores. Essa opção metodológica permitiu analisar criticamente a distância existente, em determinados contextos, entre os princípios defendidos pela legislação e pela produção acadêmica e os desafios relacionados à institucionalização de políticas permanentes para a modalidade.

Importa destacar que o estudo não pretende realizar uma revisão sistemática da literatura nem estabelecer indicadores quantitativos sobre a produção científica analisada. Por essa razão, não são apresentados fluxogramas de identificação e exclusão de estudos, metanálise ou procedimentos próprios de revisões sistemáticas. Trata-se de uma investigação bibliográfica e documental orientada por critérios explícitos de pertinência temática e por uma análise qualitativa do material selecionado.

A adoção desse percurso metodológico é compatível com investigações desenvolvidas no campo da EJA que utilizam a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica para examinar criticamente políticas públicas, formação de educadores e processos educativos. Estudos sobre a formação de professores para a modalidade demonstram, igualmente, a necessidade de relacionar a análise da preparação profissional às condições históricas e institucionais que caracterizam a própria constituição da EJA no Brasil.

Por fim, a análise desenvolvida buscou estabelecer uma relação de continuidade entre o problema de pesquisa, o objetivo geral e as categorias analíticas adotadas. Dessa forma, o percurso metodológico foi orientado pela seguinte questão: em que medida as políticas públicas e os processos de formação docente têm contribuído para qualificar as práticas educativas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, considerando as especificidades dos sujeitos que integram essa modalidade?

A partir dessa questão, os materiais bibliográficos e documentais foram examinados com o propósito de compreender os principais desafios, limites e possibilidades relacionados à formação dos educadores e às condições necessárias para o fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizadas, dialógicas e comprometidas com a garantia do direito à educação.

4 Resultados e discussão

A análise bibliográfica e documental desenvolvida neste estudo permitiu identificar que os desafios relacionados à formação docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não constituem fenômenos isolados do cotidiano escolar. Eles estão vinculados a uma trajetória histórica de políticas descontínuas, à posição secundária ocupada pela modalidade no conjunto das políticas educacionais, às lacunas da formação inicial e continuada e às condições concretas de trabalho dos profissionais. Ao mesmo tempo, o corpus analisado evidencia possibilidades de transformação associadas à formação permanente, à valorização dos saberes dos estudantes, ao letramento crítico, às metodologias contextualizadas e à institucionalização de políticas públicas específicas.

Os resultados foram organizados em quatro eixos analíticos: a) formação docente e especificidade da EJA; b) políticas públicas e responsabilidade estatal; c) práticas pedagógicas, letramento crítico e permanência escolar; e d) tensões e possibilidades para a qualificação da prática educativa. Essa organização permite ultrapassar uma apresentação meramente descritiva das referências e estabelecer relações críticas entre os diferentes posicionamentos identificados na literatura.

4.1 Formação docente específica: necessidade pedagógica ou exigência institucional?

O primeiro resultado da análise refere-se à convergência existente entre diferentes autores quanto à necessidade de formação específica para os profissionais que atuam na EJA. Ribeiro (1999), Freire (1996), Arroyo (2006), Sampaio (2009), Soares e Pedroso (2016) e Ridolfi *et al.* (2025) convergem na compreensão de que a atuação nessa modalidade exige conhecimentos que ultrapassam o domínio dos conteúdos escolares. A formação precisa possibilitar ao professor compreender as trajetórias dos estudantes, seus conhecimentos prévios, suas relações com o trabalho, suas responsabilidades familiares e as experiências de exclusão ou interrupção escolar.

Esse resultado é particularmente relevante porque evidencia uma contradição entre a especificidade reconhecida teoricamente e a forma como a EJA foi historicamente tratada pelos sistemas educacionais. Sampaio (2009) identifica que a modalidade foi frequentemente concebida como um segmento para o qual bastaria adaptar práticas desenvolvidas no ensino regular. Essa concepção contribuiu para a secundarização da formação dos profissionais e para a reprodução de práticas pouco sensíveis às características dos estudantes.

A favor da formação específica, portanto, encontra-se o argumento de que ensinar jovens e adultos exige conhecimentos sobre processos de aprendizagem, trajetórias sociais, culturas, relações de trabalho e condições concretas de vida que não podem ser presumidos como parte automática da formação docente geral. A especificidade da modalidade demanda competências profissionais igualmente específicas.

Entretanto, há um posicionamento contrário que precisa ser considerado. Defender uma formação excessivamente especializada pode produzir o risco de fragmentar a formação docente e reforçar a ideia de que cada modalidade exige um professor completamente separado dos conhecimentos gerais da profissão. A docência na Educação Básica compartilha fundamentos pedagógicos, éticos e didáticos comuns, e uma formação excessivamente compartimentada poderia reduzir a mobilidade profissional e enfraquecer uma concepção integrada de educação.

A análise realizada permite superar essa oposição simplista. A formação para a EJA não deve substituir os conhecimentos gerais da docência, mas acrescentar conhecimentos específicos a uma sólida formação pedagógica geral. Trata-se, portanto, de uma especialização situada, e não de uma ruptura com os fundamentos comuns da profissão. Essa interpretação encontra respaldo em estudos contemporâneos sobre formação docente, que evidenciam a existência de avanços e fragilidades na preparação dos professores brasileiros e indicam que a formação específica continua sendo um desafio das políticas educacionais.

Nesse sentido, o principal resultado não é simplesmente afirmar que “o professor precisa de formação”, mas reconhecer que a formação precisa ser pertinente ao campo profissional em que será exercida. No caso da EJA, isso significa compreender que os estudantes não constituem uma versão adulta dos alunos do ensino regular. São sujeitos com trajetórias próprias, e essa condição produz consequências curriculares, metodológicas, relacionais e avaliativas.

4.2 Formação continuada: responsabilização individual ou responsabilidade das políticas públicas?

O segundo eixo revelou uma tensão importante. De um lado, a literatura atribui à formação continuada papel fundamental na qualificação da prática educativa. De outro, alerta para os riscos de transformar o professor no principal responsável pelos problemas estruturais da EJA. Sampaio (2009) argumenta que a formação continuada possibilita aos docentes refletir sobre seu fazer e buscar respostas para os problemas que emergem do cotidiano. Ridolfi *et al.* (2025), em estudo contemporâneo sobre EJA, também identificam a formação continuada e o planejamento crítico-reflexivo como condições relevantes para que práticas de letramento e metodologias ativas favoreçam o protagonismo e a permanência dos estudantes.

A favor da ampliação da formação continuada, encontra-se, portanto, o argumento de que a complexidade da EJA exige atualização permanente. Os desafios pedagógicos não permanecem estáticos, e os professores precisam desenvolver capacidade para interpretar novas demandas sociais, culturais e educacionais. A formação continuada pode constituir espaço de reflexão sobre práticas, compartilhamento de experiências e construção coletiva de alternativas.

Todavia, o posicionamento contrário à perspectiva individualizante é igualmente necessário. Não se pode afirmar que a melhoria da EJA decorrerá simplesmente da participação dos professores em cursos de capacitação. Uma política que oferece formação sem modificar condições de trabalho pode produzir um paradoxo: atribui ao docente a responsabilidade

pela qualidade, enquanto mantém estruturas institucionais que dificultam a concretização das mudanças propostas. Sampaio (2009) é particularmente importante nesse ponto ao advertir que não se deve responsabilizar exclusivamente o professor pela qualidade da educação, pois condições de trabalho constituem elemento decisivo para compreender a realidade educacional.

Dessa maneira, o resultado da análise aponta para uma concepção ampliada de formação continuada: formar o professor é necessário, mas não suficiente. A formação precisa estar associada à valorização profissional, ao tempo para planejamento, ao acompanhamento pedagógico, à disponibilidade de recursos, à gestão democrática e à continuidade das políticas públicas. Essa conclusão é coerente com análises recentes das políticas de EJA, que identificam a multiplicidade de dimensões envolvidas na formulação e implementação das políticas destinadas à modalidade.

4.3 Políticas públicas: avanço normativo e permanência de contradições

O terceiro resultado evidencia uma distância entre o reconhecimento normativo da EJA como direito e sua efetivação nas condições concretas de oferta. A legislação brasileira consolidou progressivamente a responsabilidade do Estado pela escolarização de jovens e adultos, mas a literatura demonstra que a modalidade permanece marcada por descontinuidades, fragilidades de financiamento e dificuldades de institucionalização. A análise histórica realizada por Sampaio (2009) demonstra que campanhas e programas pontuais constituíram parte significativa da trajetória da EJA. A alternância entre iniciativas estatais, parcerias com instituições da sociedade civil e projetos específicos contribuiu para a permanência de uma estrutura marcada por descontinuidade.

Esse resultado encontra correspondência em estudos sobre políticas públicas de EJA, que apontam a complexidade das políticas destinadas à modalidade e a multiplicidade de categorias envolvidas em sua análise. Novais e Akkari (2024), por sua vez, mostram que as políticas de EJA também devem ser compreendidas em articulação com compromissos internacionais, especialmente a Agenda 2030 e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que estabelece a educação inclusiva e equitativa como dimensão do desenvolvimento sustentável.

A favor das políticas públicas institucionalizadas, encontra-se a possibilidade de garantir continuidade, financiamento, formação profissional e padrões mínimos de qualidade. Uma política permanente reduz a dependência de campanhas temporárias e permite que a EJA seja incorporada efetivamente à estrutura dos sistemas educacionais.

Por outro lado, um posicionamento crítico contrário à simples expansão de políticas públicas também precisa ser considerado. A existência de programas, leis e metas não garante automaticamente a transformação da realidade. Políticas excessivamente centralizadas, elaboradas sem participação dos profissionais e dos estudantes, podem produzir ações formalmente adequadas, mas pouco conectadas às necessidades concretas dos territórios.

O problema, portanto, não está apenas na quantidade de políticas, mas em sua qualidade, continuidade, financiamento, participação social e capacidade de implementação. Essa constatação

é fundamental para a contribuição do presente estudo. Não basta defender “mais políticas” para a EJA. É necessário defender políticas sustentáveis, articuladas e territorialmente contextualizadas, capazes de estabelecer conexões entre formação docente, currículo, financiamento, permanência e condições de trabalho.

4.4 Práticas pedagógicas, letramento crítico e protagonismo dos estudantes

O quarto resultado diz respeito às práticas pedagógicas. A análise evidencia uma convergência significativa entre a perspectiva freireana e os estudos contemporâneos sobre letramento crítico: a aprendizagem na EJA tende a adquirir maior significado quando os conteúdos escolares dialogam com as experiências sociais dos estudantes. Freire (1996) defende uma prática educativa fundada no diálogo, no respeito aos saberes dos educandos e na construção da autonomia. Street (2014), ao compreender o letramento como prática social, contribui para ampliar essa perspectiva ao demonstrar que leitura e escrita não constituem habilidades neutras, mas práticas inseridas em relações sociais e culturais.

Ridolfi *et al.* (2025) aproximam essas concepções do debate contemporâneo sobre EJA ao evidenciarem a relação entre letramento crítico, metodologias ativas, protagonismo discente e permanência escolar. O estudo identifica desafios relacionados à desmotivação, à falta de contextualização pedagógica e à necessidade de conciliar estudo, trabalho e família. A favor das metodologias contextualizadas e ativas, encontra-se o argumento de que elas podem aproximar o conhecimento escolar das experiências dos estudantes, ampliar a participação e favorecer maior sentido para a aprendizagem. Na EJA, essa aproximação é particularmente importante porque os estudantes possuem repertórios construídos fora da escola que podem ser mobilizados como ponto de partida para novas aprendizagens.

Entretanto, um posicionamento crítico é indispensável: não se deve transformar metodologias ativas em uma nova solução universal para a EJA. A simples utilização de projetos, tecnologias, atividades colaborativas ou estratégias participativas não garante aprendizagem significativa. Uma metodologia pode ser considerada “ativa” e, simultaneamente, reproduzir práticas superficiais ou pouco contextualizadas.

O elemento decisivo, portanto, não é a técnica isoladamente, mas a intencionalidade pedagógica que orienta sua utilização. A inovação somente contribui para a qualidade da EJA quando está articulada a objetivos educacionais claros, conhecimento do contexto dos estudantes, mediação docente e avaliação coerente. Esse resultado é importante porque desloca o debate da oposição entre “metodologias tradicionais” e “metodologias inovadoras”. A questão central é verificar qual prática pedagógica responde melhor às necessidades concretas dos estudantes e aos objetivos formativos da EJA.

4.5 Permanência escolar: responsabilidade do estudante ou responsabilidade compartilhada?

Outro resultado relevante refere-se à permanência dos estudantes. A literatura analisada permite rejeitar explicações que atribuam exclusivamente ao aluno a responsabilidade pelo abandono ou pela baixa frequência. Na EJA, trabalho, responsabilidades familiares, dificuldades econômicas, transporte, horários escolares, experiências anteriores de fracasso e ausência de identificação com determinadas práticas pedagógicas podem interferir na permanência. Ridolfi *et al.* (2025) identificam precisamente a conciliação entre estudo, trabalho e família como um dos desafios relacionados ao engajamento dos estudantes.

A favor da responsabilização individual, pode-se argumentar que a permanência também envolve compromisso, autonomia e participação do próprio estudante. A escola não pode eliminar todas as circunstâncias externas que interferem na trajetória educacional, e o desenvolvimento da autonomia constitui objetivo importante da própria educação. Entretanto, a perspectiva contrária, sustentada pela análise do corpus, é que a responsabilização exclusiva do estudante produz uma interpretação limitada do fenômeno. Quando um adulto abandona a escola porque precisa escolher entre frequentar a aula e manter seu trabalho, por exemplo, atribuir a decisão exclusivamente à “falta de interesse” significa ignorar uma condição estrutural.

Cury (2000) contribui para essa compreensão ao estabelecer que a função equalizadora da EJA pressupõe criar condições efetivas para que jovens e adultos possam retornar e permanecer no sistema educacional. A garantia do direito, portanto, não termina na matrícula. A permanência deve ser compreendida como responsabilidade compartilhada entre estudante, escola, sistema educacional e Estado. Cabe ao estudante participar do processo formativo; à escola, criar ambiente acolhedor e pedagogicamente significativo; aos sistemas de ensino, garantir condições adequadas de funcionamento; e ao Estado, formular e financiar políticas capazes de enfrentar os obstáculos sociais que ultrapassam os limites da sala de aula.

4.6 A principal tensão identificada: democratização da EJA versus precarização das condições de oferta

A análise do conjunto da literatura permite identificar uma tensão mais ampla que atravessa os resultados: quanto mais a EJA é reconhecida como direito, maior é a necessidade de que sua oferta seja institucionalizada; entretanto, sua história demonstra que frequentemente ela foi organizada por meio de programas temporários e condições menos favoráveis do que aquelas destinadas a outras etapas e modalidades da educação. Sampaio (2009) evidencia essa contradição ao mostrar que a EJA historicamente conviveu com ações pontuais, financiamento insuficiente e formação docente fragilizada. Estudos sobre as políticas públicas brasileiras também identificam que a EJA ocupou posição secundária em diferentes momentos da política educacional.

Essa constatação permite formular um posicionamento crítico central: a democratização do acesso à EJA não pode ser confundida com democratização efetiva do direito à educação.

Ampliar matrículas sem garantir formação docente, materiais, infraestrutura, currículo adequado, permanência e aprendizagem pode produzir uma democratização apenas formal. O direito educacional torna-se substantivo quando o estudante não apenas consegue ingressar, mas encontra condições para permanecer, aprender e concluir sua trajetória.

Por outro lado, é necessário reconhecer que a expansão das políticas e da oferta constitui avanço incontestável. A existência de políticas nacionais, diretrizes específicas e mecanismos de financiamento representa conquista histórica dos movimentos sociais e educacionais que defenderam a educação de jovens e adultos como direito. A contribuição crítica do presente estudo está, portanto, em evitar tanto uma perspectiva otimista, que considere a existência de políticas suficiente para garantir qualidade, quanto uma perspectiva pessimista, que desconsidere os avanços normativos e pedagógicos construídos historicamente.

4.7 Síntese dos resultados: condições para uma política de formação docente para a EJA

A articulação dos resultados permite identificar cinco condições fundamentais para a qualificação da prática educativa na EJA: 1) Formação inicial específica e integrada. A EJA deve ocupar espaço efetivo nos cursos de licenciatura, articulando conhecimentos pedagógicos gerais e conhecimentos específicos da modalidade; 2) Formação continuada permanente e contextualizada. Os processos formativos devem partir dos problemas reais enfrentados pelos professores, evitando ações pontuais e desarticuladas das necessidades das escolas; 3) Políticas públicas estáveis e financiadas. A EJA não pode depender exclusivamente de campanhas ou programas temporários. Sua institucionalização exige planejamento de longo prazo, financiamento e acompanhamento.

Em continuidade, 4) Práticas pedagógicas dialógicas e socialmente referenciadas. O currículo e as metodologias precisam considerar os saberes, experiências e condições de vida dos estudantes, incorporando o letramento crítico e estratégias pedagógicas participativas quando pedagogicamente justificadas; 5) Políticas de permanência e valorização profissional. A qualidade da EJA depende de condições que permitam ao estudante permanecer e ao professor desenvolver seu trabalho com tempo, recursos, reconhecimento e apoio institucional.

Essas dimensões são interdependentes. Não é possível alcançar uma formação docente consistente sem políticas públicas que a sustentem; não é possível transformar a prática pedagógica apenas por meio de cursos de formação; e não é possível garantir a permanência dos estudantes exclusivamente mediante estratégias metodológicas.

O resultado mais significativo desta investigação, portanto, consiste em compreender a formação docente como eixo articulador, mas não isolado, da qualidade da EJA. A formação constitui condição necessária para a transformação das práticas, porém seus efeitos dependem

das condições institucionais, políticas e sociais nas quais o professor exerce sua profissão. Nesse sentido, a contribuição de Ridolfi *et al.* (2025) torna-se especialmente relevante. Ao relacionar formação docente, letramento crítico, metodologias ativas e permanência escolar, os autores demonstram que a prática pedagógica pode assumir papel importante na ressignificação das trajetórias educacionais dos estudantes, desde que acompanhada de formação continuada e planejamento crítico-reflexivo.

A presente análise amplia essa contribuição ao sustentar que a formação docente deve ser compreendida como parte de uma política mais ampla de garantia do direito à EJA. O professor não pode ser visto simultaneamente como responsável pela solução de problemas que são estruturais e como sujeito sem autonomia diante das políticas públicas. Sua atuação precisa ser fortalecida por processos formativos consistentes e por condições institucionais que permitam transformar conhecimento profissional em prática pedagógica.

Desse modo, a qualificação da EJA exige uma mudança de perspectiva: de uma política centrada na correção de déficits educacionais para uma política comprometida com direito, permanência, aprendizagem, autonomia e participação social. A formação docente é elemento fundamental dessa mudança, mas somente produzirá efeitos duradouros quando articulada a políticas públicas contínuas, financiamento adequado, valorização profissional e reconhecimento dos jovens e adultos como sujeitos históricos e de direitos.

A análise permite concluir, portanto, que o principal desafio contemporâneo não consiste apenas em ampliar a formação dos professores, mas em reconfigurar a política de formação docente para a EJA como componente estruturante de uma política de garantia do direito à educação. Essa mudança exige superar a lógica de cursos episódicos, reconhecer os saberes profissionais construídos nas escolas, aproximar universidade e redes de ensino e estabelecer processos formativos vinculados aos problemas concretos da prática.

A contribuição do artigo reside, assim, na proposição de uma compreensão integrada segundo a qual formação docente, políticas públicas, prática pedagógica e permanência escolar constituem dimensões mutuamente dependentes. A fragilidade de qualquer uma delas tende a limitar as demais. Por isso, fortalecer a EJA requer mais do que preparar professores: exige criar condições políticas, institucionais e pedagógicas para que esses profissionais possam exercer uma docência crítica, contextualizada, dialógica e comprometida com a emancipação dos sujeitos.

5 Considerações finais

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a formação docente constitui um dos eixos estruturantes para a qualificação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas não pode ser compreendida de maneira isolada das condições institucionais, políticas, sociais e pedagógicas que atravessam essa modalidade. Ao retomar o problema de pesquisa, conclui-se que as políticas públicas e os processos de formação docente podem contribuir significativamente para a qualificação das práticas educativas na EJA quando articulados ao reconhecimento das

especificidades dos sujeitos, à valorização profissional, à permanência escolar e à garantia do direito à educação.

Os resultados evidenciaram, inicialmente, uma tensão entre a necessidade de uma formação docente específica para a EJA e o risco de reduzir essa especificidade a processos de especialização meramente técnicos ou fragmentados. A especificidade da modalidade não significa, portanto, a constituição de um professor apartado dos fundamentos gerais da educação, mas a construção de saberes profissionais capazes de articular conhecimentos pedagógicos, compreensão das trajetórias sociais dos estudantes, domínio dos conteúdos e capacidade de desenvolver práticas contextualizadas. Nessa perspectiva, a formação para a EJA deve ultrapassar a preparação instrumental e favorecer uma atuação docente crítica, reflexiva e comprometida com os sujeitos historicamente excluídos dos processos de escolarização.

Outro aspecto identificado refere-se à formação continuada. Embora seja indispensável para o aprimoramento da prática pedagógica, não se pode atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pela superação das dificuldades presentes na EJA. A responsabilização individual do docente tende a obscurecer fatores estruturais relacionados às condições de trabalho, à organização curricular, à disponibilidade de materiais pedagógicos, ao tempo destinado ao planejamento, à gestão educacional e à continuidade das políticas públicas.

Assim, a formação continuada precisa ser concebida como responsabilidade compartilhada entre sistemas de ensino, instituições formadoras, equipes gestoras e profissionais da educação, articulando reflexão teórica, experiência profissional e necessidades concretas dos territórios.

Essa compreensão encontra respaldo no atual marco do Plano Nacional de Educação, que estabelece estratégias específicas para a EJA, incluindo políticas de formação continuada, revisão das licenciaturas para contemplar a modalidade, ampliação da pós-graduação destinada à atuação docente e elaboração de currículos e práticas pedagógicas condizentes com as especificidades dos estudantes. O avanço normativo representa, portanto, uma conquista relevante, mas não deve ser confundido com a efetivação automática do direito à educação. A existência de dispositivos legais constitui condição necessária, mas sua concretização depende de financiamento, colaboração federativa, acompanhamento, avaliação, participação social e capacidade institucional de implementação.

A investigação também permitiu problematizar a relação entre práticas pedagógicas, letramento crítico e permanência escolar. Práticas contextualizadas, dialógicas e socialmente significativas podem favorecer o protagonismo dos estudantes e aproximar o conhecimento escolar de suas experiências, expectativas e projetos de vida. Entretanto, os resultados não autorizam afirmar que metodologias ativas ou estratégias pedagógicas específicas produzam, isoladamente, maior permanência ou melhor aprendizagem. A contribuição pedagógica dessas abordagens depende da intencionalidade docente, da qualidade da mediação, das condições institucionais e da capacidade de reconhecer a heterogeneidade dos sujeitos da EJA.

Nesse sentido, a permanência escolar precisa ser compreendida como fenômeno multidimensional. Embora a participação e o compromisso dos estudantes sejam relevantes, fatores como trabalho, responsabilidades familiares, condições socioeconômicas, transporte, experiências anteriores de escolarização e organização da própria oferta educacional interferem na continuidade dos estudos. A análise realizada, portanto, contrapõe-se a interpretações que individualizam o abandono ou a interrupção da trajetória escolar e desloca a discussão para uma perspectiva de corresponsabilidade entre estudante, escola, sistemas educacionais e Estado. O próprio PNE de 2026 estabelece estratégias relacionadas ao apoio à permanência, à compatibilização entre trabalho e estudo, ao transporte, à alimentação, à saúde e à articulação intersetorial, evidenciando que a permanência não pode ser reduzida a uma questão exclusivamente pedagógica.

A principal contribuição deste estudo consiste, desse modo, em sustentar uma compreensão ampliada da formação docente na EJA. A formação não deve ser tratada como variável isolada capaz de solucionar as contradições da modalidade, mas como eixo articulador de uma política educacional mais abrangente. A qualificação da prática educativa exige a convergência entre formação inicial específica, formação continuada permanente, valorização profissional, condições adequadas de trabalho, políticas de permanência, currículo contextualizado, gestão democrática e reconhecimento das experiências e dos saberes dos sujeitos da EJA.

Essa perspectiva desloca o debate de uma visão centrada exclusivamente na competência individual do professor para uma abordagem sistêmica da qualidade educacional.

Tal posicionamento também permite estabelecer uma relação crítica com o avanço recente da legislação educacional. Se, por um lado, a institucionalização de estratégias específicas para a EJA representa avanço no reconhecimento de sua identidade e de suas necessidades formativas, por outro, permanece o desafio de impedir que a política pública se limite à produção normativa. A efetividade das estratégias dependerá da capacidade dos sistemas de ensino de transformar diretrizes em ações concretas, territorialmente contextualizadas e acompanhadas por mecanismos de avaliação e participação social. A legislação, portanto, deve ser entendida como instrumento de indução e garantia de direitos, e não como evidência suficiente de sua realização.

A análise permite ainda afirmar que a qualidade da EJA não pode ser medida exclusivamente pelo aumento das matrículas ou pela ampliação da oferta. Democratizar a modalidade significa garantir acesso, aprendizagem, permanência, conclusão e condições para que os estudantes desenvolvam autonomia, participação social e exercício da cidadania. Nesse sentido, uma expansão quantitativa desacompanhada de qualidade pedagógica e de políticas de permanência pode produzir uma democratização apenas formal do direito à educação. O desafio contemporâneo consiste em transformar o acesso à EJA em uma experiência efetivamente formativa e socialmente significativa.

Como contribuição para o campo educacional, o estudo reforça a necessidade de superar a concepção historicamente compensatória da EJA e reconhecê-la como modalidade que requer

políticas próprias, profissionais preparados e práticas pedagógicas coerentes com a diversidade de seus sujeitos. A literatura analisada converge para a necessidade de bases teórico-metodológicas capazes de articular conhecimentos sobre educação, sociedade, cultura, trajetórias de vida, trabalho, linguagem e processos de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos. Nessa direção, a formação docente assume dimensão política, uma vez que influencia não apenas a organização do ensino, mas também a maneira como os estudantes são reconhecidos, acolhidos e inseridos nos processos de produção do conhecimento.

Por fim, reconhece-se como limitação deste estudo seu caráter bibliográfico e documental, que não permite inferir diretamente como as políticas e processos formativos são apropriados pelos professores em diferentes redes e territórios. Essa delimitação, contudo, não reduz a relevância dos resultados, mas evidencia a necessidade de novas investigações empíricas que examinem a implementação das políticas de formação docente para a EJA, as condições concretas de trabalho dos professores, as experiências formativas desenvolvidas pelas redes de ensino e seus efeitos sobre as práticas pedagógicas e a permanência dos estudantes.

Recomenda-se, portanto, o desenvolvimento de estudos de campo, pesquisas comparativas entre diferentes redes de ensino e investigações longitudinais que acompanhem a implementação das novas diretrizes nacionais para a EJA. Também se mostra pertinente investigar como a formação inicial e continuada tem incorporado as especificidades de diferentes grupos atendidos pela modalidade, considerando marcadores sociais, territoriais e geracionais. Essas agendas poderão ampliar a compreensão sobre as condições necessárias para que a formação docente deixe de ser uma ação pontual e se consolide como política permanente de valorização profissional e de garantia do direito à educação.

Conclui-se, assim, que qualificar a Educação de Jovens e Adultos requer mais do que formar professores para uma modalidade específica: exige construir condições para que esses profissionais possam exercer sua função pedagógica com autonomia, reconhecimento e suporte institucional. A formação docente constitui, nesse cenário, um eixo estratégico, porém necessariamente articulado às políticas públicas, às condições de trabalho, à gestão educacional, às práticas pedagógicas e às políticas de permanência. A efetivação do direito à EJA dependerá, portanto, da capacidade de transformar avanços normativos em políticas contínuas, territorialmente sensíveis e socialmente comprometidas com a aprendizagem, a permanência, a conclusão dos estudos e a emancipação dos sujeitos.

Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:**

uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **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: MEC/CNE/CEB, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF: Presidência da República, 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parecer CEB 11/2000. *In*: SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes para uma política nacional de educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994.

NOVAIS, Valéria Silva de Moraes; AKKARI, Abdeljalil. As políticas educativas para a educação de jovens e adultos no Brasil na perspectiva da Agenda 2030: argumentos para um debate.

Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 29, e290090, 2024.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2009.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p.184-201, dez. 1999.

RIDOLFI, Luiz Fernando *et al.* Formação docente, letramento crítico e gestão educativa: práticas emancipatórias na Educação de Jovens e Adultos. **Revista DCS**, v. 22, n. 84, e3700, 2025.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, 2009.

SILVA, Maria Cristina Mesquita; PAIVA, Airton Rodrigues Gonçalves de; BRITO, Renato de Oliveira. A formação docente para atuação na Educação de Jovens e Adultos: caminhos pelo direito de aprender. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 25, n. 49, p. 78-99, 2021.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, 2008.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, out./dez. 2016.