

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO ENSINO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

TRAINING NEEDS OF TEACHERS WORKING IN YOUTH AND ADULT EDUCATION WITHIN A TECHNOLOGY-MEDIATED IN-PERSON LEARNING CONTEXT.

Autor 1 Kaellen Rodrigues Ferreira,
(kaellenfrodrigues@gmail.com)

Autor 2 Joyce Malena Regis Vieira
(vieira.joyce001@gmail.com)

Autor 3 Cinara Calvi Anic
(cinara.anic@ifam.edu.br)

Autor 4 Maria Rutimar de Jesus Belizario
(rutimar.belizario@ifam.edu.br)

Resumo:

No contexto amazônico, os desafios que atravessam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) relacionam-se às especificidades da modalidade e às particularidades territoriais, sociais e culturais que marcam a oferta educacional no estado do Amazonas. Nesse cenário, insere-se o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (EPMT), desenvolvido no âmbito do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM). Este estudo, recorte de uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas (PPGET/IFAM), objetiva investigar as necessidades formativas dos professores presenciais que atuam na EJA no contexto do EPMT. De abordagem qualitativa, a investigação articulou análise documental, revisão bibliográfica e aplicação de questionário, via Google Forms, a professores presenciais do EPMT de Autazes, Juruá, Maués, Presidente Figueiredo e São Gabriel da Cachoeira. A discussão fundamenta-se nas especificidades da EJA e na compreensão das necessidades formativas como contextuais, dinâmicas e relacionadas aos desafios da prática docente. Os dados foram analisados com base na Espiral de Análise de Dados de Creswell (2007), mediante organização, leitura, codificação, interpretação e apresentação dos

achados. Os resultados evidenciaram que as principais necessidades formativas dos professores estão relacionadas às metodologias ativas, ao processo avaliativo, à adaptação curricular e mediação pedagógica de estudantes da EJA no contexto do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Necessidades formativas. Professores presenciais. Ensino Presencial com Mediação Tecnológica. Amazonas.

Abstract: In the Amazonian context, the challenges facing Youth and Adult Education (EJA) are related to the specificities of this educational modality and the territorial, social, and cultural particularities that characterize educational provision in the state of Amazonas. In this scenario emerges Technology-Mediated In-Person Learning (EPMT), developed within the scope of the Amazonas Educational Media Center (CEMEAM). This study, part of a master's research linked to the Graduate Program in Technological Teaching at the Federal Institute of Amazonas (PPGET/IFAM), aims to investigate the training needs of in-person teachers working in EJA within the EPMT context. Employing a qualitative approach, the investigation combined document analysis, a literature review, and a questionnaire administered via Google Forms to in-person EPMT teachers from the municipalities of Autazes, Juruá, Maués, Presidente Figueiredo, and São Gabriel da Cachoeira. The discussion is grounded in the specificities of EJA and the understanding of training needs as contextual, dynamic, and related to the challenges of teaching practice. Data were analyzed based on Creswell's Data Analysis Spiral (2007), through the organization, reading, coding, interpretation, and presentation of findings. The results revealed that the main training needs of these teachers are related to active methodologies, the evaluation process, curricular adaptation, and the pedagogical mediation of EJA students within the context of Technology-Mediated In-Person Learning.

Keywords: Youth and Adult Education. Training needs. In-person teachers. Technology-Mediated In-Person Learning. Amazonas.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica, destina-se aos sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos em outros momentos de suas trajetórias. Compreendê-la exige reconhecer a diversidade de seus sujeitos, percursos de vida e escolarização, bem como suas relações com o trabalho, a família e os contextos sociais, aspectos que conferem especificidades à prática pedagógica e à formação dos professores que nela atuam.

No Amazonas, essa discussão assume contornos particulares diante das características territoriais, sociais e culturais que atravessam a oferta educacional nos diferentes municípios do estado. Nesse contexto, o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (EPMT), desenvolvido no âmbito do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), constitui uma das formas de atendimento educacional, alcançando estudantes em localidades geograficamente distintas por meio da articulação entre o professor ministrante, responsável por ministrar os conteúdos por meio das tecnologias, e do professor presencial, que, em sala de aula, assume a mediação pedagógica entre esses conteúdos e os estudantes.

Tal configuração evidencia a pertinência de discutir as necessidades que emergem da atuação dos professores presenciais e, a partir dessas, pensar em processos formativos contextualizados. É nesse sentido que este estudo, recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do

Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (PPGET/IFAM), orienta-se pela seguinte questão: **quais são as necessidades formativas dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos no contexto do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica?** Em consonância com essa problemática, tem como objetivo investigar as necessidades formativas dos professores presenciais que atuam na EJA no contexto do EPMT, considerando as percepções dos docentes que desenvolvem suas atividades nos municípios de Autazes, Juruá, Maués, Presidente Figueiredo e São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas.

De abordagem qualitativa, a investigação articulou análise documental, revisão bibliográfica e aplicação de questionário. A análise documental contextualizou o EPMT e caracterizou a oferta da EJA neste âmbito, enquanto a revisão bibliográfica fundamentou a discussão sobre as especificidades da modalidade e as necessidades formativas docentes. O estudo dialoga com Freire (1996), Soares (2025) e Di Pierro (2005), entre outros autores, e, no campo das necessidades formativas, com Rodrigues e Esteves (1993), Garcia (1999) e Galindo (2010, 2011). Nessa perspectiva, as necessidades são compreendidas não como simples lacunas ou carências, mas em relação às experiências, aos contextos e aos desafios da prática docente.

O questionário, disponibilizado via *Google*

Foram aos professores presenciais participantes, abordou suas percepções sobre as necessidades formativas relacionadas à atuação na EJA no EPMT. Os dados foram analisados com base na Espiral de Análise de Dados de Creswell (2007), entendida como um movimento constituído por etapas articuladas, e não como uma sequência meramente linear.

Os resultados evidenciaram que as principais necessidades formativas dos professores estão relacionadas às metodologias ativas, ao processo avaliativo, à adaptação curricular e à mediação pedagógica de estudantes da EJA no contexto do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica. Esses achados revelam demandas diretamente vinculadas aos desafios vivenciados pelos docentes em sua prática cotidiana, especialmente diante da heterogeneidade das turmas e dos diferentes ritmos e trajetórias de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, as necessidades identificadas apontam para a importância de processos formativos que articulem conhecimentos teóricos e práticos, considerando as especificidades da EJA e as condições próprias do EPMT. Assim, o diagnóstico realizado constitui subsídio para a elaboração de propostas formativas contextualizadas, capazes de responder às demandas dos professores e contribuir para o aprimoramento de sua prática pedagógica.

2 O ENSINO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO AMAZONAS

O estado do Amazonas apresenta características territoriais e socioeconômicas que dificultam o acesso da população a serviços, recursos e direitos básicos. Com 1.558.704,331 km² (IBGE, 2025), uma das maiores extensões territoriais do país, o estado reúne comunidades dispersas e áreas de difícil acesso, o que limita o fornecimento de energia elétrica, a conectividade, a mobilidade e o transporte.

Essas dificuldades se intensificam durante os períodos de cheia e vazante dos rios, que afetam a circulação da população, o acesso à alimentação e aos serviços públicos, além das atividades econômicas familiares, frequentemente baseadas na agricultura, na pesca e no turismo. Os impactos são mais expressivos nas comunidades rurais e ribeirinhas, distantes das sedes municipais.

No campo educacional, os desafios geográficos e demográficos, associados à dificuldade de lotação de professores em localidades remotas, contribuíram para a demanda reprimida por matrículas, sobretudo no Ensino Médio. Em muitas comunidades, os estudantes concluíam os anos finais do Ensino Fundamental, mas não prosseguiam os estudos porque precisavam se deslocar até as sedes dos municípios.

As longas distâncias, somadas às dificuldades de deslocamento e transporte, constituíam, portanto, importantes obstáculos à continuidade da trajetória escolar desses

estudantes. Em 2005, o cenário de matrícula no Brasil apontava que:

Do total da população na faixa etária entre 15 e 17 anos [10.308.707], a idade regular para cursar o Ensino Médio, apenas 37% [cerca de 4 milhões de jovens] encontravam-se matriculados neste nível de ensino. Cerca de outros 10% [1 milhão de jovens] ainda estavam cursando o Ensino Fundamental, frequentando cursos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos ou mesmo cursos profissionais. Comparando estes dados com o total da população desta faixa etária, conclui-se que mais de 5 milhões de jovens que deveriam estar cursando o Ensino Médio, sequer estavam matriculados na escola. (BRASIL, SEB/MEC, 2006).

Nesse contexto, as particularidades territoriais e socioeconômicas do Amazonas também repercutem sobre a oferta e o acesso à educação, exigindo a adoção de estratégias capazes de superar as barreiras impostas pela distância, pela mobilidade e pelas limitações de infraestrutura e conectividade.

No ano de 2007, o Governo do Estado do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM), criou o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), com o objetivo de atender à demanda reprimida por matrículas. De acordo com o Projeto de implantação do CEMEAM (2006), a secretaria encontrou no uso das tecnologias uma alternativa para possibilitar aos estudantes das localidades mais distantes o acesso e a continuidade dos

estudos, sem que precisassem se deslocar de suas comunidades.

A estratégia adotada foi inspirada no Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação (PROFORMAR), desenvolvido também no Amazonas, que articulou o uso de tecnologias de transmissão via satélite e videoconferência a uma metodologia pedagógica presencial com mediação tecnológica. Segundo Melo Neto:

A tecnologia que possibilitou esse atendimento baseava-se em transmissão de sinal digital de vídeo e áudio, associado ao uso de segmento espacial via satélite. O serviço contratado foi o RTV Digital Plus, também conhecido como TV Executiva (Uplink unidirecional), utilizando Banda C de 2,5 Mbps. Com isso, podia-se transmitir as aulas do Proformar para todos os municípios amazonenses. Foram instalados pontos de recepção, com antenas parabólicas e equipamentos em 162 turmas no interior e 44 na Capital. Era a Educação sem distâncias viabilizada no Amazonas (Melo Neto, 2012, p.3).

Considerando que a experiência do PROFORMAR, poderia também contribuir para a oferta da Educação Básica, a criação do CEMEAM foi motivada pela necessidade de viabilizar a oferta do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (EPMT). O programa foi aprovado pela Resolução nº 27/2006 – CEE/AM e, inicialmente, atendia apenas ao Ensino Médio. Posteriormente, sua experiência foi gradativamente

ampliada, passando a contemplar o Ensino Fundamental – Anos Finais, por meio da Resolução nº 65/2009 – CEE/AM, e, em seguida, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja oferta foi aprovada pela Resolução nº 144/2011 – CEE/AM.

O CEMEAM constitui um Departamento Pedagógico vinculado à Secretaria Adjunta Pedagógica (SEAP) da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM), com sede em Manaus e estrutura composta atualmente por sete estúdios de transmissão. De acordo com os dados informados pela Gerência de Ensino Mediado por Tecnologia (2026), o atendimento alcançou 61 dos 62 municípios amazonenses, com média anual de aproximadamente 25 mil matrículas, entre os municípios do estado, apenas Envira ainda não aderiu a essa forma de oferta educacional.¹

Tendo em vista que o estado não possui escolas em todas as comunidades dos municípios, para que as aulas do programa possam ocorrer a SEDUC firma acordo com as Secretarias Municipais de Educação (SEMED), que cedem o espaço físico para que os estudantes possam ter acesso às aulas, parceria esta que é realizada via termo de cooperação técnica.

Dessa maneira, nas salas de aula são instalados os chamados *Kit Sala* compostos de: 1

computador, 1 TV de 43 polegadas, 1 webcam, 1 microfone, 1 impressora, 1 teclado, 1 mouse, cabos de áudio e vídeo, 1 armário para montagem do kit em sala de aula, e um *Kit antena* composto de: 1 antena Starlink, 1 modem e 1 roteador gigabit e cabos de rede, todo o sistema de instalação e manutenção técnica é realizado pela SEDUC-AM por meio de contratação de serviço terceirizado. As aulas no EPMT são realizadas por meio de transmissão ao vivo e simultânea para os 61 municípios atendidos, possibilitando a interação em tempo real entre estudantes e professores. Para viabilizar essa dinâmica, o EPMT utiliza recursos tecnológicos que envolvem TV Digital Interativa sobre IP-TV via satélite com tecnologia Starlink, possibilitando a comunicação por áudio e videoconferência e favorecendo a interação durante as aulas.

A utilização de recursos tecnológicos e a transmissão simultânea das aulas constituem elementos fundamentais para a organização e o funcionamento do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (EPMT), ampliando as possibilidades de acesso à educação em diferentes localidades do estado do Amazonas. Entretanto, para compreender as especificidades da atuação docente e os desafios envolvidos nesse contexto, faz-se necessário considerar as características dos sujeitos atendidos e das diferentes modalidades de ensino ofertadas por meio dessa proposta. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta particularidades que demandam uma abordagem pedagógica atenta às trajetórias, aos

¹ Os dados apresentados foram obtidos a partir do painel interno do CEMEAM, de acesso restrito aos servidores do Departamento. A coleta foi realizada por uma das autoras, que integra a equipe do CEMEAM e possui acesso ao sistema.

contextos socioculturais e às necessidades formativas de seus estudantes e professores. Assim, a próxima seção contextualiza a EJA e sua oferta no âmbito do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A OFERTA PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

A compreensão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) parte do reconhecimento de que o direito de aprender não se restringe a uma determinada idade ou etapa da vida. A educação, enquanto direito fundamental, deve ser assegurada aos sujeitos ao longo de suas trajetórias, independentemente das circunstâncias sociais, econômicas ou educacionais que tenham condicionado seu acesso, permanência ou continuidade nos processos de escolarização. Nessa perspectiva, a EJA constitui uma das formas de materialização desse direito, ao possibilitar que jovens, adultos e idosos iniciem, retomem ou deem continuidade aos seus percursos educativos.

Essa concepção encontra fundamento na Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Ao afirmar a universalidade desse direito, o princípio constitucional permite compreender a educação

para além de delimitações etárias, reconhecendo que seu acesso deve ser assegurado também àqueles cujas trajetórias escolares foram interrompidas ou que não tiveram a oportunidade de ingressar ou permanecer na escola.

No âmbito da Educação Básica, esse direito se concretiza por meio de diferentes etapas e modalidades, constituídas a partir das especificidades dos sujeitos e dos contextos aos quais se destinam. Entre elas, a Educação de Jovens e Adultos, reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) como modalidade da Educação Básica, destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio no que se convencionou chamar de idade própria (Brasil, 1996). Esse reconhecimento confere à EJA uma identidade que não se limita à reposição da escolaridade não realizada anteriormente, mas pressupõe considerar as características, os interesses, as condições de vida e de trabalho de seus estudantes.

Cabe, neste ponto, abriremos um parêntese para problematizar a expressão “idade própria”, presente na definição legal da EJA. Santos e Silva (2020) assinalam que o emprego do termo remete a resquícios da concepção compensatória historicamente associada à modalidade, perspectiva também problematizada por Di Pierro (2005). Tal concepção pressupõe a existência de um período considerado apropriado para a escolarização e, conseqüentemente, tende a situar aqueles que não seguiram esse percurso em uma condição de atraso

em relação a uma trajetória escolar tomada como referência. Entretanto, a compreensão da aprendizagem como processo que não se limita a uma determinada etapa da vida permite questionar essa linearidade. As trajetórias educacionais dos sujeitos são atravessadas por diferentes condições sociais, econômicas, culturais, territoriais e familiares que podem repercutir no acesso, na permanência e na continuidade dos estudos.

Para Freire (1996), ao reconhecer o inacabamento como condição própria da existência humana, é possível compreender homens e mulheres como sujeitos em permanente processo de construção e aprendizagem. Sob essa perspectiva, aprender não se constitui como possibilidade circunscrita a determinada etapa da vida, mas como dimensão que acompanha a própria existência humana.

Assim, mais do que compreender os estudantes da EJA a partir de uma escolarização que não ocorreu no tempo socialmente esperado, importa reconhecer a diversidade de percursos que os conduziu à modalidade e, sobretudo, seu direito de aprender em diferentes momentos da vida.

O reconhecimento da EJA como modalidade da Educação Básica representou, para além de sua institucionalização no ordenamento educacional brasileiro, a necessidade de considerar as especificidades que caracterizam sua oferta e, sobretudo, os sujeitos aos quais se destina. Entendê-la como modalidade implica reconhecer que a valorização de suas especificidades é um aspecto essencial para garantir a qualidade do

direito à educação das pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil (Soares; Soares; Vaccarezza, 2025).

O acesso à escola, embora constitua condição indispensável para a efetivação do direito à educação, não é suficiente para assegurar aos sujeitos da EJA a continuidade dos estudos e a aprendizagem. Para muitos desses estudantes, retornar à escola significa conciliá-la com jornadas de trabalho, responsabilidades familiares, deslocamentos e outras demandas que atravessam a vida adulta. São condições que não permanecem do lado de fora da sala de aula; ao contrário, interferem nos tempos de estudo, na frequência e nas possibilidades de participação nas atividades escolares. Desse modo, compreender a permanência na EJA requer ultrapassar explicações centradas exclusivamente no estudante e considerar as condições concretas em que sua escolarização se realiza.

Há, ainda, um aspecto que merece atenção: parte dos jovens, adultos e idosos que chega à EJA traz consigo experiências anteriores de interrupção ou afastamento da escola. Nesse sentido Paiva aborda:

Da visão ainda muito corrente de que a Educação de Jovens e Adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, fazer, no tempo presente, o que não foi feito no

tempo da infância (Paiva, 2006, p. 03).

O retorno, portanto, não representa simplesmente a retomada de uma trajetória suspensa. Ele pode carregar lembranças de dificuldades de aprendizagem, reprovações e experiências pouco acolhedoras, ao mesmo tempo que expressa novos projetos e expectativas em relação à escolarização. É nesse encontro entre experiências anteriores e possibilidades presentes que a escola passa a ocupar novamente um lugar na trajetória desses sujeitos.

Pensar práticas pedagógicas contextualizadas na EJA passa, assim, pela leitura dos sujeitos e dos contextos em que vivem. Isso implica considerar seus modos de aprender, os conhecimentos que mobilizam, suas expectativas e as condições objetivas que atravessam sua participação na escola.

No contexto amazônico, essas trajetórias também são atravessadas pelas particularidades do território e pelas diferentes condições de acesso à escolarização. As grandes distâncias, as formas de deslocamento e a dispersão das comunidades acrescentam outros elementos às condições já vivenciadas pelos sujeitos da EJA e ajudam a compreender os diferentes modos pelos quais o direito à educação se concretiza no estado do Amazonas.

De acordo com o projeto pedagógico do CEMEAM (2016), o histórico da oferta do EJA iniciou em 2011, com a realização do levantamento de demanda e obtenção de autorização para

implementação do curso por meio da Resolução nº 144/2011- CEE/AM iniciando com o 1º Segmento (2º e 3º Ano do Ensino Fundamental), estudantes estes advindos do Programa Brasil Alfabetizado (Amazonas Alfabetizado), bem como de outras ofertas, principalmente dos municípios que já haviam sido alfabetizados. Segue quadro com o histórico de oferta:

Atualmente a EJA é reconhecida pela Resolução n.º 97/2025 – CEE/AM e sua oferta passou de anual para semestral, sendo parametrizada às demais ofertas convencionais da rede, sendo oferecidas as etapas do 2º Segmento - 5ª a 8ª Etapa (Ensino Fundamental Anos Finais) e o 3º Segmento - 9ª a 11ª Etapa (Ensino Médio), no turno noturno. Quanto ao alcance, atualmente a EJA é ofertada em 8 municípios do Amazonas, sendo eles: Presidente Figueiredo, Ipixuna, Manacapuru, Juruá, Maués, Autazes, São Gabriel da Cachoeira e Careiro Castanho e um total de matrículas de aproximadamente 635 estudantes, de acordo com dados coletados por meio da Gerência de Ensino Mediado por Tecnologia (2026).

A caracterização da oferta da Educação de Jovens e Adultos no contexto do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica evidencia as especificidades relacionadas à organização pedagógica dessa modalidade. Nesse cenário, a atuação do professor assume papel fundamental no acompanhamento dos estudantes, na promoção das interações e na articulação entre os conteúdos trabalhados e as particularidades do contexto local. Assim, compreender como se configura o trabalho

pedagógico desse profissional é essencial para analisar os desafios, as demandas e as necessidades formativas presentes em sua atuação na EJA.

4 O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA EJA NO ENSINO PRESENCIAL COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Antes de falarmos sobre o trabalho pedagógico do professor que atua na mediação tecnológica, faz-se necessário compreender os pressupostos pedagógicos que norteiam esta oferta, como é a metodologia das aulas e principalmente como o Ensino Presencial com Mediação Tecnológica se diferencia da Educação a Distância (EAD). De acordo com a proposta pedagógica do CEMEAM (2016), a oferta possui características da EAD clássica, mas apresenta diferença em seus três eixos principais: a presencialidade, interatividade e a mediação pedagógica.

De acordo com Ferreira e Anic (2025), a metodologia das aulas prevê a participação de dois professores, mas que apresentam características diferenciadas em seu fazer pedagógico, de acordo com o primeiro é o *professor ministrante*, especialista de componente curricular, responsável pelo planejamento das aulas e ministração dos conteúdos diretamente dos estudos do CEMEAM em Manaus, o segundo é o *professor presencial*, que atua como mediador das aprendizagens dos estudantes estando presencialmente nas salas de aulas do municípios durante as transmissões e esta,

segundo a proposta pedagógica é principal característica que difere a oferta mediada da EAD, pois os estudantes estão presencialmente em sala, permitindo interação em tempo real com o professor ministrante em momentos específicos das aulas.

Nesta pesquisa, priorizamos o aprofundamento das frentes de atuação do professor presencial, cuja formação inicial, conforme a Proposta Pedagógica do CEMEAM (2016), deve ser em nível de licenciatura, podendo ser em Pedagogia ou específicas por componente curricular. Quanto à forma de ingresso, sua contratação ocorre, predominantemente, por meio de processo seletivo, podendo também ocorrer mediante concurso público.

As atribuições do professor presencial no contexto do EPMT exigem, o desenvolvimento de habilidades específicas e diferenciadas do professor de uma sala comum, deve ter o domínio do uso de tecnologias, pois precisará operar equipamentos próprios e sistemas de transmissão para o funcionamento das aulas. Também realizará processos de mediação pedagógica, sendo responsável direto por acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mediar o processo de aprendizagem contínuo, realizar a aplicação de avaliações, além de desenvolver estratégias que visem a motivação para a permanência destes na escola. Nesta perspectiva Masetto (2000) apresenta o seguinte conceito sobre este processo:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento, do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante', que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem). (Massetto, 2000, p.144)

Dessa maneira, o papel do professor presencial, evidencia-se crucial para o desenvolvimento da metodologia pensada para o programa, exige o desenvolvimento de habilidades que permeiam a oferta mediada por tecnologia e deve considerar as especificidades do público de estudantes da EJA, que se constitui um público marcado pela diversidade de trajetórias de vida e escolarização, estando inseridos em diferentes momentos da vida e trazendo consigo experiências, saberes e conhecimentos construídos em distintos contextos sociais e culturais.

No contexto amazônico, essa diversidade assume características próprias, considerando a presença de sujeitos oriundos de comunidades urbanas, rurais, ribeirinhas, indígenas e quilombolas, cujas trajetórias educacionais são atravessadas pelas especificidades do território. Aspectos como as distâncias geográficas, as condições de transporte e conectividade e os

períodos de cheia e seca dos rios podem repercutir no acesso, na permanência e na continuidade dos estudos.

Nesse sentido, compreender quem são esses estudantes implica reconhecer não apenas seus diferentes percursos escolares, mas também os saberes, modos de vida e relações com o território que constituem suas experiências e precisam ser considerados no processo educativo. O professor presencial do EPMT passa a lidar com realidades complexas, que exigem mais do que o domínio das tecnologias, dos conteúdos e das estratégias de mediação pedagógica.

É necessário que esteja preparado para atender às demandas próprias dos estudantes da EJA, considerando suas diferentes trajetórias, contextos e especificidades. Nesse sentido, torna-se fundamental analisar atentamente as necessidades formativas desse professor, de modo a subsidiar processos de formação continuada coerentes com os desafios presentes em sua atuação.

5 ESPECIFICIDADES E NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTES NA EJA

A Educação de Jovens e Adultos apresenta especificidades relacionadas aos sujeitos que atende, às diferentes trajetórias de escolarização, aos saberes construídos ao longo da vida e às condições sociais e culturais que atravessam suas experiências. A essas características somam-se questões relacionadas ao currículo, às metodologias e aos materiais didáticos, que

precisam considerar modos próprios de aprender e ensinar na modalidade. Como assinalam Arroyo (2006) e Soares e Pedroso (2016), reconhecer a especificidade da EJA implica considerar também as particularidades do trabalho desenvolvido por seus educadores.

Essas especificidades se manifestam no cotidiano da docência e colocam diante dos professores diferentes desafios, que assumem contornos próprios conforme os contextos em que a EJA é ofertada.

Desse modo, compreender o trabalho docente na modalidade requer considerar não apenas conhecimentos previamente estabelecidos como necessários ao seu exercício, mas também aquilo que os próprios professores identificam, a partir de suas experiências, dificuldades e demandas, como necessário à realização de sua prática.

É nesse contexto que a discussão sobre as necessidades formativas ganha relevância. A compreensão do termo, contudo, não é consensual. Rodrigues e Esteves (1993) chamam atenção para a polissemia que envolve a noção de necessidade formativa, uma vez que esta pode assumir diferentes sentidos conforme os sujeitos, os valores e os contextos nos quais se manifesta. Para as autoras, a própria diversidade de significados atribuídos ao termo dificulta sua delimitação, não sendo possível tratar as necessidades como algo absoluto ou independente das circunstâncias em que são produzidas.

Em uma perspectiva mais tradicional, as

necessidades formativas foram compreendidas como lacunas, carências ou deficiências relacionadas aos conhecimentos e às habilidades dos professores (Mesa *et al.*, 1990). Embora essa compreensão permita identificar aspectos que demandam atenção nos processos de formação, tende a situar a necessidade naquilo que falta ao professor. Outras abordagens ampliam essa leitura ao reconhecer que as necessidades não se restringem às insuficiências de conhecimentos, mas emergem também dos desafios vivenciados no exercício da profissão.

Nessa direção, Garcia (1999) compreende as necessidades como autopercepções individuais e coletivas dos professores acerca dos problemas e desafios encontrados em sua prática, cuja tomada de consciência pode constituir ponto de partida para o planejamento da formação. Pimenta (2007), por sua vez, aproxima a necessidade das situações concretas em que a ação docente se realiza, relacionando-a às experiências anteriores, aos valores e à busca por conhecimentos que possibilitem ao professor desenvolver sua prática de maneira consciente. Essa perspectiva permite compreender que as necessidades formativas não se constituem de maneira abstrata, mas no movimento da própria docência.

Contribuem para nossa discussão Cesário e Anunciato (2024) quando assinalam que as necessidades se modificam conforme os contextos e podem, inclusive, emergir antes de serem plenamente reconhecidas pelos próprios sujeitos.

Com base no exposto compreende-se



nessa investigação que necessidades são contextuais, mutáveis e nem sempre plenamente percebidas pelos próprios docentes, então investigar as necessidades dos professores presenciais da EJA exige considerar simultaneamente o que eles dizem necessitar e aquilo que emerge das condições concretas de sua atuação e, a partir dessa investigação propor processos formativos que possam dialogar com essas demandas.

Portanto, articular as especificidades da EJA às necessidades formativas docentes implica reconhecer que as demandas percebidas pelos professores não se constituem de forma isolada, mas nas relações que estabelecem com os sujeitos da modalidade, com os desafios da prática e com as condições concretas em que o trabalho pedagógico se realiza. Nessa perspectiva, compreender as necessidades formativas dos professores presenciais que atuam no EPMT requer considerar tanto aquilo que esses profissionais explicitam como necessário à sua atuação quanto às particularidades que atravessam o ensinar e o aprender na EJA mediada por tecnologias.

6 CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada integra um estudo em desenvolvimento no âmbito de um programa de mestrado profissional em Ensino Tecnológico, cujo objeto são as necessidades formativas de professores presenciais que atuam no Ensino Presencial com Mediação Tecnológica

(EPMT). Para a construção deste artigo, realizou-se um recorte desse universo, tendo como participantes os professores presenciais que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com o propósito de responder ao problema de pesquisa, que busca identificar quais são as necessidades formativas desses professores da EJA no contexto do EPMT, adotou-se uma abordagem qualitativa, por possibilitar a compreensão das experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes às suas práticas profissionais. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender as experiências de indivíduos e grupos em seus contextos e práticas cotidianas, considerando os significados, aspirações, crenças e opiniões que permeiam suas vivências.

O estudo teve como participantes professores presenciais da EJA de 5 municípios: Juruá, São Gabriel da Cachoeira, Autazes, Presidente Figueiredo e Maués, não tivemos respostas de professores dos municípios de Ipixuna, Manacapuru e Careiro Castanho, sendo a distribuição de respondentes conforme indica o quadro abaixo:

Quadro 1 - Total de participantes

Município	Participantes
Juruá	1
São Gabriel da Cachoeira	2
Autazes	1
Presidente Figueiredo	1



Maués	1
-------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

Como procedimentos da pesquisa², adotou-se a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionário. A análise documental teve como finalidade compreender o histórico e os fundamentos que subsidiaram a criação do CEMEAM, cuja trajetória se articula à implementação do EPMT no estado do Amazonas. Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental visa a busca de informações em fontes primárias, documentos oficiais de instituições e fontes estatísticas.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, buscou conferir sustentação teórica ao estudo, especialmente no que se refere aos conceitos centrais das necessidades formativas e à legislação relacionada à EJA. De acordo com Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica serve de importante levantamento acerca da temática abordada, buscando as lacunas do objeto de estudo e o que já se possui de conclusão a partir de estudos realizados.

O questionário, por meio do Google Forms, foi aplicado com o objetivo de conhecer as percepções dos professores acerca de suas necessidades formativas. Para Cervo; Bervian (2002, p. 48), o questionário “[...] refere-se a um

meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Considerando o universo de 8 municípios que possuem atendimento de EJA na oferta mediada por tecnologia, este instrumento mostrou-se eficiente para a coleta dos dados em tempo ágil e alcance.

Para análise de dados utilizou-se a espiral de análise de Creswell (2007), que pode ser compreendida como um processo composto por cinco etapas articuladas: inicialmente, realiza-se a organização e preparação dos dados coletados; em seguida, procede-se à leitura cuidadosa do material, buscando identificar ideias relevantes; posteriormente, os dados são codificados e agrupados em temas; na etapa seguinte, desenvolvem-se as interpretações a partir dos temas identificados, relacionando-os aos objetivos da pesquisa; por fim, os resultados são organizados e apresentados de forma a possibilitar a compreensão dos principais achados do estudo.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário aplicado foi construído com perguntas abertas e fechadas possuindo 5 categorias de análise: **a) trajetória profissional e formativa**, com o objetivo de conhecer o perfil dos professores e relação entre sua trajetória formativa e as demandas da atuação na EJA, **b) saberes e desafios da docência na EJA**, buscando compreender os desafios e conhecimentos necessários para trabalhar com os sujeitos da EJA, **c) mediação pedagógica no**

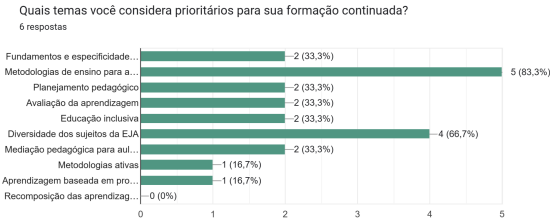
² Declara-se o uso de ferramentas de inteligência artificial como o Gemini Notebook (Google), empregado como apoio à revisão bibliográfica e à identificação e sistematização de conceitos-chave. O ChatGPT (OpenAI), o Claude (Anthropic) e o assistente de IA da Replit foram utilizados para auxiliar na organização e na revisão textual.



EPMT, visando conhecer os desafios específicos da atuação do professor presencial no Ensino Presencial com Mediação Tecnológica, **d) necessidades formativas**, identificação e hierarquização das necessidades formativas, constituindo o eixo central da pesquisa e por fim, **e) concepções e expectativas sobre a formação continuada**, buscando compreender como os professores esperam que esses processos formativos sejam organizados e quais características consideram importantes para sua atuação profissional.

Quanto à formação inicial, identificou-se que três professores possuem graduação em Pedagogia, dois em Normal Superior e um em Letras – Língua Portuguesa, 4 professores indicaram ser pós-graduados, contudo nenhuma das formações tem ênfase em EJA, o que consideraram ser uma lacuna dada a complexidade da modalidade no contexto da prática pedagógica. Vale ressaltar que destacamos nesta análise, os achados diretamente relacionados ao problema de nossa pesquisa, em relação à categoria de análise das necessidades formativas, os temas priorizados pelos professores presenciais são relacionados ao como e para quem ensinar. No gráfico 1, temos a indicação de temas percebidos pelos docentes como os mais prioritários para sua formação no contexto do ensino da EJA e da mediação tecnológica.

Gráfico 1 – Temas prioritários para formação



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

Entre os aspectos evidenciados nos dados, destaca-se a relação entre os temas de formação propostos e suas possíveis contribuições para a prática docente dos professores presenciais. Nesse contexto, observa-se que os docentes reconhecem necessidades formativas relacionadas ao aprimoramento de suas habilidades de mediação pedagógica e ao uso de metodologias ativas, visando oferecer maior suporte pedagógico aos estudantes e favorecer seu engajamento no processo de aprendizagem, assim como buscam ter preparo para o atendimento do público de estudantes da EJA, o quadro 2 apresenta os temas de formação apontados pelos professores como necessidades formativas para o desenvolvimento de sua prática docente.

Quadro 2 - Necessidades formativas

Tema de Formação	Objetivo esperado
Metodologias Ativas	Transição da passividade para a interatividade e engajamento real.
Mediação Tecnológica	Autonomia para transformar a tela em ferramenta de diálogo pedagógico.



Avaliação da Aprendizagem	Implementação de métodos que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem.
Perfil do estudante Amazônico	Adaptação do ensino aos ciclos de safras e rotinas de subsistência

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

No que se refere à categoria perfil do estudante da EJA, esse engajamento é identificado na pesquisa como um dos desafios enfrentados pelos professores, considerando as especificidades do contexto amazônico e as condições de vida destes, muitos conciliam os estudos com o trabalho e, por serem responsáveis pelo sustento de suas famílias, acabam priorizando as atividades relacionadas à subsistência, o que pode repercutir na frequência e na permanência escolar e isto para o professor presencial da EJA, é visto como tema importante a ser trazido na formação, como trabalhar as demandas dos estudantes para além da sala de aula.

Entre as necessidades formativas identificadas pelos professores, destaca-se a avaliação da aprendizagem, especificamente a implementação de métodos que considerem os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, neste tema, os professores presenciais enxergam a necessidade de articular o planejamento das aulas junto com os professores ministrantes, pois conhecem a realidade da aprendizagem dos estudantes e suas diferentes formas de aprender, inclusive identificam a necessidade de adaptação curricular em atendimento às especificidades da

EJA.

Os dados reunidos também apontam para a necessidade de domínio dos recursos tecnológicos, considerando que os docentes indicam que o atendimento e suporte de infraestrutura é moroso no EPMT, por isso expressam o desejo de ter mais domínio sobre estes temas, com o objetivo de dar conta de ajustes necessários para que as aulas não sejam interrompidas prejudicando a aprendizagem dos estudantes.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação das necessidades formativas dos professores presenciais que atuam na Educação de Jovens e Adultos, no contexto do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica (EPMT), permitiu compreender que essas necessidades se constituem na articulação entre as especificidades da modalidade e as condições concretas do trabalho docente nos municípios investigados. Os achados reforçam, portanto, que as necessidades formativas não são estáticas nem se restringem a lacunas de conhecimento, mas emergem das experiências, dos desafios e das demandas percebidas pelos professores no cotidiano da docência.

Entre as principais necessidades identificadas, destacam-se o conhecimento de metodologias de ensino voltadas à EJA e a compreensão da diversidade de seus sujeitos. Essas demandas estão diretamente relacionadas aos desafios apontados pelos participantes, como a

heterogeneidade dos níveis de aprendizagem, a diversidade etária, a baixa frequência e as dificuldades dos estudantes para conciliar sua jornada cotidiana de trabalho e escolarização.

Soma-se a isso a necessidade de recontextualizar os conteúdos apresentados nas aulas transmitidas, aproximando-os das experiências, dos saberes e das condições de vida dos estudantes. Nesse processo, o professor presencial desempenha papel fundamental ao mediar a relação entre os conteúdos ministrados e a realidade dos estudantes.

Os resultados também evidenciaram necessidades relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias, que não se limitam ao domínio de procedimentos técnicos. Os professores ressaltaram a importância de ampliar as possibilidades de utilização desses recursos no desenvolvimento de práticas mais articuladas às demandas da EJA. Além disso, a necessidade de elaborar atividades complementares, a insuficiência de materiais didáticos adequados e as dificuldades de infraestrutura e manutenção dos equipamentos demonstram que as necessidades formativas não podem ser analisadas de forma dissociada das condições em que o trabalho pedagógico é realizado.

Considerar a EJA como um direito implica reconhecer não apenas as condições de acesso à escolarização, mas também aquelas que favorecem a permanência e a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, as necessidades apontadas pelos professores oferecem subsídios para a proposição

de processos formativos que tenham como ponto de partida as situações vivenciadas no EPMT e considerem as especificidades da modalidade, os diferentes contextos municipais e os tempos, espaços e estratégias envolvidos no ensino e na aprendizagem na EJA. Mais do que oferecer respostas previamente definidas, trata-se de reconhecer a escuta dos professores como fundamento de uma formação articulada aos desafios concretos de sua atuação.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 27, de 4 de abril de 2006.** Autoriza o funcionamento do Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica. Manaus: Conselho Estadual de Educação do Amazonas, 2006.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 65, de 10 de julho de 2009.** Autoriza o funcionamento do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – Presencial com Mediação Tecnológica. Manaus: Conselho Estadual de Educação do Amazonas, 2009.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 144, de 13 de dezembro de 2011.** Autoriza a oferta do Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Presencial com Mediação Tecnológica. Manaus: Conselho Estadual de Educação do Amazonas, 2011.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 97, de 26 de agosto de 2025.** Reconhecimento da oferta do Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Presencial com Mediação Tecnológica. Manaus: Conselho Estadual de Educação do Amazonas, 2025.

AMAZONAS. SEDUC. **Projeto de Implantação do curso Ensino Médio Presencial com Mediação Tecnológica no Interior do Estado do Amazonas.** Manaus, 2006.

ARROYO, Miguel. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 132/2023. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Governo Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais e catálogo 2006**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CESÁRIO, Priscila Menarin; ANUNCIATO, Renata Maria Moreira. Identificação de necessidades formativas de professoras iniciantes em um programa de mentoria. **Educação e Pesquisa**, v. 50, p. e273481, 2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 77 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, Camila José. **Análise de necessidades de formação continuada de**

professores: uma contribuição às propostas de formação. 2011. Tese (Tese em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

FERREIRA, Kaellen Rodrigues; ANIC, Cinara Calvi. O Ensino Presencial com Mediação Tecnológica sob o Olhar do Professor Presencial do Amazonas. **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, [S. l.], v. 13, n. 18, p. 183–198, 2025. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/20056>. Acesso em: 18 set. 2026.

GALINDO, Camila José. As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 38–50, jan./abr. 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Amazonas**. Cidades e Estados. Rio de Janeiro: IBGE, [s. d.]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am.ht> [ml](https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am.ht). Acesso em: 6 set. 2026.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

MELO NETO, José Augusto. Superando barreiras naturais: a EAD na região amazônica. In: LITTO-FORMIGA (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte, volume 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 06-10.

MESA, Maria Lourdes Montero; LÓPEZ, Beatriz

Cebreiro; SANMAMED, Mercedes González; ROMERO, Olga Cepeda. Análisis de necesidades en formación de profesorado. **Revista de Investigación Educativa**, v. 8, n. 16, p. 175-182, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PAIVA, Jane. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, [local do evento, se conhecido]. **Anais [...]**. GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. UERJ, 2006.

PIMENTA, Julia Inês Pinheiro Bolota. **Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores**. Orientador: Edson do Carmo Inforsato. 2007. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidade na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993. 158 p.

SANTOS, P. dos; SILVA, G. da. Os sujeitos da EJA nas pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 2, p. e96660, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/TcK5QFPg6KspxwxvpG7qYG/#>. Acesso em 26 jun. 2026.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO. **Projeto Pedagógico do Ensino Presencial com Mediação Tecnológica**. Centro de Mídias de Educação do Amazonas. Secretaria de Educação, 2016.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Especificidades da Educação de Jovens e adultos**: um panorama de pesquisas [recurso eletrônico] / Leônicio José Gomes Soares, Rafaela Carla e Silva Soares, Trinidad Vaccarezza (orgs.). Belo Horizonte:

Editora Selo FaE, 2025.

SOARES, Leônicio 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. 2016.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.