



## UM ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Milena Batista Braz<sup>1</sup>

Jocemara Triches<sup>2</sup>

### RESUMO

Apresentamos aqui parte do resultado de um trabalho de conclusão de curso, no qual objetivamos estudar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Trabalhos de Conclusão Curso (TCCs) de graduação defendidos na Universidade Federal de Santa Catarina, mapeando a formação de professores nesses trabalhos. A metodologia foi a pesquisa bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento, com abordagem qualitativa. Constatamos que os cursos de licenciatura não são os únicos a produzirem conhecimentos sobre a EJA, apesar de terem uma maior concentração de pesquisas nesta área. De 125 TCCs localizados sobre o tema geral em questão, 41 tinham a EJA como temática central e destes 32 abordaram a questão da formação de professores para esta modalidade. De maneira geral, os TCCs estudados indicam lacunas na formação de professores na graduação, reforçando a demanda por maior comprometimento com o campo e por mais espaço nos currículos das licenciaturas. Ademais, consideram o direito à formação inicial e continuada de docente para atuação nesta modalidade e a necessidade de discussões sobre a especificidade dos sujeitos da EJA e de seus processos formativos.

**Palavras-chave:** Estado do Conhecimento, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Formação de Professores, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), UFSC.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho sintetiza os principais resultados de um Trabalho de Conclusão do Curso em Pedagogia (TCC)<sup>3</sup> defendido na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no qual foi realizado uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), verticalizando a análise na questão da formação de professores para esta modalidade. Fizemos o levantamento em TCCs publicados no Repositório Institucional (RI)<sup>4</sup> desta mesma Universidade. Buscamos identificar nesses trabalhos: em que cursos foram

---

<sup>1</sup> Professora da EJA na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2023. [milena.bbraz@gmail.com](mailto:milena.bbraz@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora Dra. do EED/CED/UFSC. Membro do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). [jtriches.ufsc@gmail.com](mailto:jtriches.ufsc@gmail.com)

<sup>3</sup> Este TCC, intitulado “A EJA nos TCCs da UFSC: aspectos gerais e reflexão para pensar a formação de professores” (BRAZ, 2023), foi defendido em 16/03/2023, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Jocemara Triches.

<sup>4</sup> Trata-se de uma plataforma virtual que reúne toda produção científica e institucional da Universidade. A busca se deu pela ferramenta de pesquisa no site do RI/UFSC, na comunidade denominada "Trabalhos Acadêmicos", subcomunidade específica de "TCC". O verbete utilizado foi “EJA”, usando a sigla e por extenso.



produzidos; quais enfoques foram dados sobre o tema; o espaço que a EJA ocupa nas pesquisas; e, principalmente, como a formação docente foi abordada.

O tipo de pesquisa bibliográfica realizada por nós, denominada “Estado do Conhecimento”, segundo Romanowski e Ens (2006, p. 39-40), é uma revisão ou levantamento sistemático de trabalhos acadêmicos em “[...] apenas um setor das publicações”, que pode contribuir para captar a “constituição do campo teórico [...]” e “suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática”. Apesar de ser um estudo em apenas uma Instituição de Ensino Superior, entendemos que o trabalho pode colaborar para pensar a EJA e o que se tem produzido sobre ela, representando uma forma de aproximar estudantes de graduação dos debates a respeito desta modalidade de ensino, uma vez que se sabe das lacunas e dos desafios nas licenciaturas para pensar a EJA. (VENTURA; BOMFIM, 2015; RIBEIRO, 2013; SOUZA, 2022)

## **A EJA: BASES LEGAIS E DESAFIOS**

A EJA, modalidade de ensino reconhecida em lei, se revela como direito à todas as pessoas que não conseguiram acesso ou permanência na escola na idade regular estabelecida por lei ou não puderam continuar seus estudos por motivos diversos, sendo que, na maioria das vezes, se deu por processos de exclusão na/da/pela escola. Assim, a história da EJA e de uma camada significativa da população brasileira – pessoas pobres, pretas, trabalhadores, indígenas, pessoas com deficiência, quilombolas etc. –, é marcada pela negação de direitos. Arroyo (2006, p. 26) afirma que esses sujeitos jovens, adultos e idosos têm suas vidas “um entrelaçado de direitos negados, e de lutas por recuperá-los. Aí entra a volta à escola”.

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) a EJA não é mencionada de forma explícita e específica, mas está garantida nas seguintes partes: no art. 205, ao se reconhecer “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família”; no inciso IX, Art. 206, ao tratar dos princípios do ensino e incluir “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.”; e, no art. 208, ao se definir o dever do Estado para com a educação, colocando entre outras atribuições “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]”.

Por sua vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a EJA está presente nos mesmos termos da CF/88, mas ganha

um pouco mais de espaço, tanto ao se referir ao público da EJA (nos art. 4º, 5º e no 87) como por mencionar a modalidade de forma explícita (nos art. 37 e 38, em seção própria). A seção específica da EJA define que caberá aos sistemas de ensino (Federal, Estaduais e Municipais) assegurarem gratuitamente “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996). Entretanto, apesar de representar avanço quando comparado com legislações anteriores, é preciso reconhecer que a EJA também não ganhou o espaço merecido e necessário na LDBEN/1996, jogando a responsabilidade especialmente para os estados e municípios pela garantia da oferta da formação aos jovens e aos adultos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas para a EJA, reconhecendo-a como uma modalidade e detalhando sua organização e oferta, se deu, principalmente, via três documentos publicados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação (MEC): pela Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000 (BRASIL, 2000); pela Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010, com diretrizes operacionais e detalhando formas de oferta (BRASIL, 2010); e agora, mais recentemente, pela Resolução n. 01/2021, de 25 de maio de 2021, que “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância” (BRASIL, 2021, p. 1). Nesta última, a EJA passa a ficar limitada aos termos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da reforma do ensino médio, à PNA e ao projeto de educação ao longo da vida<sup>5</sup>.

Para além dos termos legais, o fortalecimento da EJA tem se dado muito pelos movimentos sociais, com suas pressões e articulações com os governos e políticos. Para Soares e Pedrosa (2016), conforme o movimento da educação de jovens e adultos se expandiu, o aprofundamento do debate sobre formação de professores/as para a EJA fez-se imprescindível. Entretanto, Ventura (2012) considera que, mesmo sabendo legalmente sobre a necessidade de formação de docente para atuar na modalidade (BRASIL, 2000; 2001), na prática essa ação ainda é muito tímida, principalmente, quando se trata da formação de professores para atuar no segundo e terceiro segmento.

---

<sup>5</sup> A tese de doutorado de Rodrigues (2008, p 17) estudou o sentido e o projeto educativo do lema “educação ao longo da vida” buscando suas origens nas proposições de organizações multilaterais. Ela alerta que “a construção desse novo sistema educacional, consoante ao projeto do capital, estaria assentada nos objetivos de aclimação do sistema educacional à realidade de desemprego estrutural inerente à sociedade capitalista”. Na mesma direção, mencionamos as dissertações de D’Avila (2012), “Do berço ao túmulo: a estratégia de educação ao longo da vida na Educação de Jovens e Adultos para a sociabilidade capitalista”; e de Ribeiro (2013), “Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: projeto para o futuro”.

Para Ventura (2012), ainda há pouco reconhecimento da EJA nas universidades e na produção acadêmica na área, sobretudo no que tange a formação docente, especialmente a inicial. Segundo ela, haveria um predomínio de pesquisas tratando sobre práticas de alfabetização e sobre formação em serviço dos alfabetizadores da EJA (VENTURA, 2012).

É neste contexto descrito que se articula o presente texto. Buscamos mapear se a EJA e a formação de professores para este campo se faz presente como temática de pesquisa em cursos de graduação de uma universidade do sul do país.

## A EJA NOS TCCs DA UFSC

Como dito, o Estado do Conhecimento sobre a EJA foi realizado no repositório institucional da UFSC a partir da palavra-chave: EJA (abreviada e por extenso)<sup>6</sup>. No primeiro levantamento foram identificados 125 TCCs publicados nesta Universidade até o ano letivo de 2022<sup>7</sup> – todos vinculados a cursos do campus central, em Florianópolis.

Em um segundo momento, utilizamos como critério de catalogação e separação dos trabalhos, três filtros, sendo eles: *EJA como tema central*; *EJA como tema secundário*; e *ausência de menção à EJA*. Deste modo, obtivemos: 41 TCCs que abordavam a *EJA como tema central*, sendo 34 de cursos de licenciatura (Pedagogia, Educação do Campo, Ciências Sociais, Química, Matemática, História, Ciências Biológicas e Física) e sete de cursos de bacharelado (Letras Português, Serviço Social, Educação do Campo e Fonoaudiologia); 34 TCCs com abordagem secundária sobre a EJA, que consistem em 25 provenientes de cursos de bacharelado (Arquitetura e Urbanismo, Design, Serviço Social, Biblioteconomia, Ciências Econômicas, Administração e Ciências Agrárias) e nove de cursos de licenciatura (Educação Física, Educação do Campo, Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Matemática); 50 TCCs sem menções à modalidade da EJA, por isso, foram excluídos do estudo nesta segunda fase do estudo<sup>8</sup>.

Neste trabalho, por limite do tempo, escolhemos os TCCs da categoria *central* para serem abordados na fase subsequente da pesquisa. Dessa maneira, após a categorização, observamos que as pesquisas apresentavam diferentes enfoques de estudo. Percebemos uma maior atenção dada aos *Sujeitos da EJA*, com dez trabalhos sobre esse tema; identificamos

<sup>6</sup> Este levantamento se deu a partir dos títulos dos trabalhos, das palavras-chave, da leitura dos resumos e fazendo pesquisas por palavras no interior dos textos.

<sup>7</sup> A primeira busca foi realizada em outubro de 2022, e esses dados foram atualizados em agosto de 2023.

<sup>8</sup> Possivelmente parte desses trabalhos foram puxados pelo sistema por trazerem as palavras jovens e/ou adultos, mas não se referiam à educação e tampouco a modalidade em questão. A grande maioria deles era da área da saúde.

quatro estudos sobre o *Ensino de Matemática na EJA* e cinco TCCs abordando o *Ensino de outras disciplinas na EJA*, indicando uma determinada preocupação em melhorar as metodologias pedagógicas nessas áreas; três trabalhos exploram a *Alfabetização/Letramento na EJA* e *Leitura e/ou escrita na EJA*. Para além desses temas, localizamos outros TCCs direcionados à EJA que abordam: a *formação de professores*; o *trabalho docente*; a *educação especial*; a *Teoria dos Complexos na EJA*; os *jogos didáticos*; as *mídias e educação*; o *estágio na EJA*; o *Livro Didático*; a *Prática pedagógica*; as *Pesquisas sobre o PROEJA em Santa Catarina*; a *EJA nos trabalhos da ANPEd*; e, por fim, o uso das *TICs*. Cada uma dessas temáticas foi contemplada em apenas um trabalho (BRAZ, 2023).

Em síntese, este mapeamento mostra que a formação de professores para EJA não foi a temática central encontrada, contudo, ao longo dos trabalhos foi mencionada, conforme demonstramos na sequência.


## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EJA NOS TCCS

Com o intuito de compreender as perspectivas dos pesquisadores-estudantes sobre a formação docente para a atuação na EJA, realizamos análises dos 41 trabalhos pertencentes à categoria *central* buscando pelas seguintes palavras-chave: *formação inicial de professores*; *formação de professores/docentes/educadores*; *formação continuada*; *formação específica e formação inicial e continuada*. Alguns dos TCCs mencionam mais de uma das palavras acima, portanto, foram contabilizados em distintos grupos. O resultado deste levantamento apresentamos no quadro que segue.

**Quadro 1** – Subcategorias temáticas dos TCCs/UFSC relacionadas à formação docente na/para EJA.

| Subcategorias                                   | Quantidade de TCCs que abordam o tema | Quantidade de menções sobre o tema ao longo dos TCCs |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Formação Inicial de Professores                 | 9                                     | 39                                                   |
| Formação Inicial e Continuada para EJA          | 9                                     | 24                                                   |
| Formação Continuada para EJA                    | 7                                     | 7                                                    |
| Formação Específica para EJA                    | 4                                     | 9                                                    |
| Formação de Professores, Educadores ou Docentes | 26                                    | 37                                                   |
| Sem menção das categorias acima                 | 9                                     | Não se aplica                                        |


Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da pesquisa realizada no RI/UFSC (2022/2023).



A primeira subcategoria concentra os trabalhos que mencionam ao longo do texto sobre a *Formação Inicial de Professores*, com 39 menções dentre 9 TCCs coletados. De forma geral, os pesquisadores defendem a necessidade de uma formação inicial. No entanto, eles também levantam críticas e preocupações em relação à preparação dos educadores que irão atuar na EJA. Destacam a pouca atenção dada à modalidade educacional nos currículos das licenciaturas. Nas palavras de Pereira (2017, p. 22), “a formação inicial de professores é a responsável pela formação do professor da EJA. Entretanto, a Educação de Jovens e Adultos é pouco discutida nos cursos de graduação [...]”. Na mesma direção, Souza (2022, p. 64) afirma que, “mesmo a EJA inserida dentro dos currículos do Cursos de Pedagogia parece haver uma necessidade em dar maior visibilidade a modalidade dentro dos cursos. Ademais, reforça-se a necessidade da inclusão de disciplinas específicas para além da licenciatura em Pedagogia”, ou seja, contemplar outros cursos de licenciatura.

Por sua vez, Arrigoni (2016, p. 56) evidencia a importância da formação inicial dos professores para a EJA e critica que no contexto específico do curso de Pedagogia na UFSC, fica evidente que, quando se trata exclusivamente da EJA, o curso não oferece conhecimentos mínimos necessários para os educadores que desejam atuar nessa modalidade de ensino. O foco está, principalmente, na formação para os anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Ela ressalta que isso resulta em dificuldades para os professores que buscam atuar na EJA, uma vez que não estão devidamente preparados para essa realidade. Há também preocupações quanto à abordagem superficial e aligeirada da EJA na formação inicial. Em suas palavras, “[...] instituições responsáveis pela formação inicial não se preocupam muito em valorizar essa área, não há muita ênfase, pois nos cursos existe apenas uma disciplina, não dispondo de fundamentos necessários para uma docência desejável na Educação de Jovens e Adultos [...]” (ARRIGONI, 2016, p. 56).

Na mesma linha de pensamento, Souza (2022, p. 32) argumenta: “[...] observarmos como a EJA está apresentada nestes currículos, pois, às vezes, aparece indiretamente em várias disciplinas, mas com pouco aprofundamento ao ponto de se dizer que praticamente não se teve uma formação ou com uma formação inicial aligeirada[...]”.



A segunda subcategoria, denominada *Formação Inicial e Continuada*, foi mencionada 24 vezes em nove TCCs. Neste caso, os pesquisadores-estudantes, agora já graduados, defenderam em seus trabalhos finais a importância da formação durante os cursos de licenciatura, mas também a formação continuada nas redes de ensino. Segundo Pereira (2017, p. 18), a “[...] EJA deveria fazer parte dos cursos de formação inicial e continuada de

professores, considerando que esses profissionais precisam receber formação específica que os capacite a lidar com necessidades tão diversas, com estudantes em idades e anos escolares tão diferentes [...]”. Pereira (2017) ainda alerta que na ausência de formação adequada, os professores da EJA acabam por se tornar educadores em suas práticas diárias.

Na mesma direção, Arrigoni (2016, p. 53) critica a ausência de formação:

De acordo com as falas, fica evidente que alguns professores da EJA não possuem uma formação exclusiva para a área de atuação, independente da sua formação, eles assumem as vagas disponíveis nas instituições e cabe a eles se especializarem no que é proposto. Acredito que a formação inicial e continuada do profissional não deve estar direcionada apenas com o intuito de respeitar uma política educacional, o docente precisa aparecer como especialista ativo e reflexivo de sua prática mediante a sua metodologia (ARRIGONI, 2016, p. 53).

Por sua vez, Cardoso (2022) critica a falta de concretude na abordagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Resolução no 1 de 2021 ao tentar alinhar a EJA à BNCC. A pesquisadora ressalta que embora ambas as resoluções tenham o propósito de promover a formação de professores por meio do Sistema Nacional Público de Formação de Professores, ainda existe uma ausência de diretrizes claras sobre como essa formação deve ocorrer e essa é uma lacuna significativa.

No grupo da terceira subcategoria, intitulada *Formação Continuada*, localizamos sete menções em sete TCCs. Pelo exposto até aqui, fica explícito que os pesquisadores-estudantes, ao defenderem seus trabalhos enfatizaram a relevância da formação continuada. No entanto, algumas investigações apontam para pontos cruciais relacionados ao tipo de formação. Narciso (2019, p. 43) destaca em seu TCC a necessidade de uma formação continuada específica para educadores que atuam em Espaços de Privação/Restrição de Liberdade (EPRL). Ela critica a prática da Secretaria Estadual de Educação (SED) de Santa Catarina de promover a formação continuada conjuntamente com educadores da EJA que não trabalham nesse contexto. O trabalho de Carvalho (2017, p. 54) deu ênfase para a demanda de formação continuada direcionada especificamente para alfabetizadores da EJA.

Na quarta subcategoria, *Formação Específica*, identificamos nove menções em quatro TCCs analisados. O primeiro ponto importante a destacar aqui é que, embora os pesquisadores abordem a necessidade de uma formação específica para EJA, não está claro suficientemente se estão se referindo à licenciatura exclusiva, portanto uma formação inicial, ou se à formação continuada específica ou ainda a conteúdos em distintas formações. Ademais, todos os trabalhos destacam sobre a importância de uma formação direcionada, ou seja, com mais enfoque aos professores que desejam atuar na EJA. Para Arrigoni (2016, p. 56) o foco dessa formação deve estar direcionado na compreensão das especificidades dos

jovens e adultos, particularidades, “[...] passa pelo modo de compreender os jovens em seu jeito de ser e estar no mundo, como sujeito de direito, responsável por sua própria ação, ator e participante da cultura e dos processos sociais”. Essa ideia também está presente no TCC de Cardoso (2022).

Nesse contexto, a pesquisadora Narciso (2019, p. 43) destaca que o Plano Estadual de Educação em Prisões (PEEP/SC) sugere a necessidade de professores com formação específica, mas critica que a maioria dos professores “[...] que lecionam nesses espaços não possui acesso a formação continuada específica para o ensino dentro das unidades prisionais do Estado. A maioria deles é contratada em caráter temporário, com contratos válidos por dois anos [...]”.

A quinta subcategoria recebeu os TCCs que mencionaram de forma genérica a *Formação de Professores ou formação Docente ou formação de Educadores*, na qual registramos 37 menções nos 26 TCCs que citam o assunto. Dentro dessa subcategoria, destaca-se a seguinte inquietude: a exigência por uma formação docente mais abrangente e capacitada para lidar com as diversas singularidades apresentadas na EJA. A pesquisadora Miranda (2020, p. 40) aponta para a importância de educadores bem preparados para lidar com as necessidades específicas dos estudantes da EJA e superar as barreiras que eles enfrentam.

Há um destaque também em ter professores mais habilitados para responder à realidade dos sujeitos da EJA em EPRL. Sagaz (2018, p. 72) salienta que: “[...] destacamos a formação de professores para atuar nesses espaços, e a necessidade de se pensar em políticas públicas de educação nos EPRL devido as suas especificidades”. Nessa mesma direção, Costa (2016, p. 59) evidencia a necessidade de avançar nas pesquisas sobre práticas pedagógicas em EPRL, indicando a importância de reflexões que sustentem tanto os estudos quanto à formação de professores nesse contexto específico.

Além disso, Boemer (2013, p. 51) ao realizar uma análise do trabalho pedagógico conduzido no Ensino Médio para jovens e adultos do campo, no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>9</sup>, foi observado que não ocorreram muitas mudanças ou revisões significativas dos conteúdos e das metodologias, mesmo sendo para um grupo com características específicas. Adicionalmente, ao longo das etapas, a transição, para

<sup>9</sup> O Curso de Educação de Jovens e Adultos, em nível de Ensino Médio, foi realizado por meio de uma parceria entre a UFSC, através do Centro de Ciências da Educação (CED), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O curso atendeu a 150 assentados e acampados da reforma agrária, seguindo o regime de alternância. (BOEMER, 2023)



além da sala de aula, não foi alcançada de forma substancial. Apesar da intenção de diversificar e ampliar os recursos didáticos, a grande maioria das aulas ainda se manteve restrita ao ambiente da sala de aula. Segundo a pesquisadora, isso pode ser compreendido como uma das limitações enfrentadas, tanto devido à necessidade de aderência à grade curricular do Colégio de Aplicação, que supervisionou a matrícula e certificação dos alunos do Curso, quanto em relação à própria formação dos educadores e às condições de trabalho.

Na sexta e última subcategoria, denominada *Sem Menções das Categorias Anteriores*, estão nove TCCs em que identificamos total ausência de referências a qualquer uma das palavras-chave apresentadas no Quadro 1, ou seja, a formação de professores não foi mencionada de nenhuma forma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a trajetória da EJA no Brasil é permeada por desafios históricos e ainda se configura como “um campo em aberto” como afirma Arroyo (2005). No entanto, é essencial salientar que um campo indefinido pode evoluir para um “campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais.” (ARROYO, 2005, p. 16). É nesse contexto que se insere a formação docente para a EJA.

Embora encontre respaldo nas bases legais, as implementações dessas legislações ainda são limitadas e lentas. Além disso, a falta de reconhecimento acadêmico e a escassez de pesquisas dedicadas à EJA, especialmente em relação à formação inicial e continuada de professores, refletem a realidade desafiadora desse campo (LAFFIN, 2018; VENTURA, 2012).

A pesquisa mostrou que embora a expressão "formação de professores" e suas derivações tenham sido identificadas na maioria dos TCCs, o seu uso é proporcionalmente reduzido em relação ao número total de trabalhos encontrados sobre a modalidade. Isso indica que, mesmo que os TCCs mencionem as palavras-chave pesquisadas no presente estudo, a abordagem da temática poderia ser mais abrangente e frequente, sugerindo a necessidade de aprofundar o assunto. Os trabalhos que mencionam a formação docente, de forma geral, evidenciam que existe uma preocupação constante por parte dos pesquisadores-estudantes em relação à formação de professores para a EJA. A ausência de uma formação inicial, continuada e específica direcionada para a realidade na qual a modalidade de ensino se insere,

é apontada pelos autores dos TCCs como uma lacuna crítica, comprometendo a qualidade da educação na EJA.

Nesse contexto, concordamos com Ventura e Bonfim (2015) que a posição de pouca relevância da EJA nas propostas curriculares das licenciaturas representa uma faceta do mesmo problema que as conquistas formais na legislação, isoladamente, não têm o poder de superar. Apesar dessa limitação, elas destacam a capacidade humana de interferir na realidade, não apenas para mantê-la, como ela está colocada para a sociedade, mas também para modificá-la ou rejeitá-la. Contudo, a habilidade de intervenção crítica está diretamente relacionada ao grau de consciência que se tem da própria realidade, dessa forma, agir de maneira crítica requer um entendimento sólido dos objetivos da ação, dos meios disponíveis, do que deve ser mantido e do que precisa ser superado. Isso enfatiza o valor potencial da formação inicial no ensino superior para os professores que desejam atuar na EJA.

Por fim, ponderamos que a formação de professores para EJA, no caso da inicial, não se limita apenas a disciplinas obrigatórias, mas também com atividades diversas de pesquisa e extensão que contemplem o tema em tela, inclusive com orientadores que aceitem contribuir com a formação de estudantes licenciados na produção de conhecimento via TCC.

## REFERÊNCIAS

- ARRIGONI, Nicole R.. *As juventudes na educação de jovens e adultos*. 2016. 62 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ARROYO, M.. *Formação de educadores de jovens e adultos*. [Belo Horizonte, Brazil]: Brasília, DF: Autêntica; UNESCO. Ministério da Educação, SECAD, 2006.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 31 julho 2023.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001. BRASIL.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE; MEC, 2006.

BRASIL. *Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE; MEC, 2019.

BRASIL. *Resolução n. 01/2021 de 25 de maio de 2021*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: CNE; MEC, 2021.

BRAZ, Milena B.. *A EJA nos TCCs da UFSC: aspectos gerais e reflexão para pensar a formação de professores*. TCC (Graduação), Curso de Pedagogia. Fpolis: CED/UFSC, 2023.

BOEMER, Júlia. *A Experiência da Teoria dos Complexos no Curso Educação de Jovens e Adultos-Ensino Médio/Pronera/Ced/Ufsc*. 2013. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

CARDOSO, Ana Paula. *Ensino de química na modalidade de educação de jovens e adultos: uma análise documental comparativa das diretrizes operacionais*. 2022. 64 f. TCC (Graduação) - Curso de Química, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

CARVALHO, Thamyres Espíndola. *O estado do conhecimento das pesquisas que tratam sobre alfabetização de jovens e adultos em SC*. 2017. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

COSTA, Francine Gomes da Silva da. *Abordagens das pesquisas sobre as práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos em espaços de privação e restrição de liberdade*. 2016. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

D'AVILA, Gabriel S.. *Do berço ao túmulo: a estratégia de educação ao longo da vida na educação de jovens e adultos para a sociabilidade capitalista*. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LAFFIN, M. H. L. F. *Formação Inicial de Educadores no Campo da Educação de Jovens e Adultos: espaço de direito e de disputas*. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 1, p. 53–71, 16 ago. 2018.

MIRANDA, Karine. *Ensino de história e “ensinar pela pesquisa”: contribuições para a proposta educativa da EJA Florianópolis*. 2020. TCC (Graduação) - Curso História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

NARCISO, Carolina Fabricia. *Ensino de Língua na Educação de Jovens E Adultos em Situação de Privação de Liberdade: Elementos para Pensar a Formação Humana a Partir de uma Abordagem Histórico-Cultural*. 2019. TCC (Graduação) - Curso de Letras Português, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PEREIRA, Maria A. *Docência na EJA: o acolhimento como princípio educativo nas aulas de alfabetização do Núcleo de Estudos da Terceira Idade - NETI/UFSC*. 2017. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

RIBEIRO, Lêda L.. *Formação inicial do professor de educação de jovens e adultos: projeto para o futuro?* 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

RODRIGUES, Marilda M. *Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/CED/UFSC, Florianópolis: UFSC, 2008.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte". *Revista Diálogo Educacional*, Paraná, vol. 6, n. 19, set./dez. 2006.

SAGAZ, Juanna dos Passos. *A EJA em espaços de privação e restrição de liberdade: do direito à garantia da oferta*. 2018. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhando Contextos e Tecendo Possibilidades. *Educação em Revista*, v. 32, n. 4, p. 251–268, 2016.

SOUZA, R. B. *A formação inicial de professores/as para EJA em Curso de Pedagogia de Instituições Públicas da Grande Florianópolis*. TCC (Graduação) - Curso de Matemática, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, [S. l.], v. 21, n. 37, 2012.

VENTURA, J.; BOMFIM, Maria I. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.31, n.02, Abril-Junho 2015, 2015.