

## **A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS PELO DIREITO DE APRENDER**

### **MARIA CRISTINA MESQUITA SILVA**

Mestre em Educação, Universidade Católica de Brasília (UCB, 2020); Especialista em Políticas Públicas de Educação com Ênfase em Monitoramento e Avaliação (ENAP, 2007); especialista em Língua Portuguesa e Literatura no Contexto Educação (Unicesumar, 2020); graduada em Letras com habilitação em Língua Espanhola, Universidade de Brasília (UnB, 2004). Analista em Ciência e Tecnologia na CAPES/MEC, ocupando a função de Assessora Técnica na Diretoria de Educação a Distância. Professora efetiva da educação básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

EMAIL: [cristina.mesquitas@gmail.com](mailto:cristina.mesquitas@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2158-0924>

### **AIRTON RODRIGUES GONÇALVES DE PAIVA**

Mestrando em Educação na Universidade Católica de Brasília; Licenciado em Matemática; Professor de Matemática da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

EMAIL: [paiva264@gmail.com](mailto:paiva264@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5470-2444>

### **RENATO DE OLIVEIRA BRITO**

Doutor, Mestre em Educação e Bacharel em Direito pela Universidade Católica de Brasília.

Docente/Pesquisador Permanente e Coordenador do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Membro do Conselho Superior (CONSUN) da UCB (Mandato 2019-2023). Atualmente está como Diretor de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação do Ministério da Educação (MEC). Participa nos Grupos de Pesquisa: "Políticas Federais de Educação" (Líder) e "Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos" (Pesquisador). Membro do Conselho Ad hoc da Revista "Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação" (CESGRANRIO). Membro do Conselho Editorial da Revista "Cadernos do FNDE". Membro da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Membro do Comitê de Avaliação de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

EMAIL: [renatoorios@gmail.com](mailto:renatoorios@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9345-2529>

### **RESUMO**

Neste trabalho investigou-se o atual cenário da formação docente para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Na primeira parte apresentamos uma análise descritiva da atual legislação sobre a EJA e sobre a formação inicial e continuada de professores, contextualizando a modalidade como de estratégica relevância para a Educação Básica. Em seguida, discutimos a importância e atualidade de pautar a formação de professores para a EJA, à luz das mais recentes normatizações instituídas e a partir das concepções e perspectivas teóricas de referência, como Arroyo (2006, 2017), Di Pierro (2006) e Freire (1996). A partir do desenvolvimento e análise de investigação empírica, verificamos os contextos e perspectivas de professores atuantes na EJA, de uma escola do Ensino Fundamental e Médio de um município do estado de Goiás. Por fim, o texto encaminha-se para, a partir das análises e concepções investigadas, refletir sobre possíveis caminhos para o desenvolvimento da EJA no país e o alcance dos objetivos esperados de tal modalidade.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Educação Básica. Formação Docente.

## **TEACHING TRAINING TO WORK IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: WAYS FOR THE RIGHT TO LEARN**

### **ABSTRACT**

This research investigated the current scenario of teacher education for Youth and Adult Education in Brazil. In the first part, we present a descriptive analysis of the current legislation on the theme, contextualizing it as a modality of strategic relevance for Basic Education. Then, we discuss the importance and timeliness of guiding the training of teachers for Youth and Adult Education, in the light of the most recent ones norms established and based on theoretical concepts and perspectives of Arroyo (2006, 2017), Di Pierro (2006) e Freire (1996). Based on the development and analysis of empirical research, we verify the contexts and perspectives of teachers working at Youth and Adult Education, from a high school in a municipality in the state of Goiás. Lastly, the text is directed to, starting from the investigated analyzes and conceptions, conceive possible paths for the development of the modality in the country and the achievement of the expected objectives of such modality.

**Keywords:** Teacher Education. Youth and Adult Education. Basic Education.

## **FORMACIÓN DE PROFESORES PARA ATUACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: CAMINOS PARA EL DERECHO A EL APRENDIZAJE**

### **RESUMEN**

En ese trabajo se investigó la actual situación de la formación docente para la educación de jóvenes y adultos en Brasil. En la primera parte presentamos un análisis descriptivo de la actual legislación acerca del tema, haciendo una contextualización como modalidad de estratégica relevancia para la Educación Básica. Adelante, discutimos la importancia de orientar la formación de docentes para esta educación, a la luz de los normativos más recientes establecidos y desde los conceptos teóricos y perspectivas de Arroyo (2006, 2017), Di Pierro (2006) e Freire (1996). Embazados en el desarrollo y análisis de investigaciones empíricas, se verifican los contextos y perspectivas de los docentes que laboran en la educación de jóvenes y adultos, de una escuela de primaria y secundaria de un municipio del estado de Goiás. Finalmente, el texto está dirigido a, desde los análisis y concepciones investigados, reflexionar cuánto a posibles caminos para el desarrollo de la modalidad en el país y para el logro de los objetivos esperados para la educación de jóvenes y adultos.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos. Educación Básica. Formación de Profesores.

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

*Nada substitui um bom professor.  
Antônio Nóvoa (2013)*

Com a assertiva de Nóvoa (2013) como preâmbulo e imbuídos da mesma convicção, iniciamos este trabalho reafirmando a importância dos docentes para quaisquer sociedades que entendem a educação como o caminho seguro para uma trajetória humanizada, justa e plena aos seus cidadãos.

Compreender a relevância dos professores implica em, igualmente, valorizá-los nas várias dimensões que os constituem, proporcionando-lhes condições de trabalho dignas, perspectivas de carreira, atrativos profissionais, e, especialmente, adequada formação.

A concepção da formação docente como algo imprescindível vem se consolidando ao longo do tempo, apesar dos muitos obstáculos nesse campo com os quais os professores ainda se deparam em seu dia-a-dia. Mais precisamente a partir da década de 1990 a formação de professores no Brasil tem passado por mudanças aceleradas, ocasionadas, em grande parte, por demandas socioeconômicas e pelo direcionamento dos órgãos educacionais para uma maior formalização dos conhecimentos, e para o aumento do percentual de professores com formação superior.

Nessa direção, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), em seu Art. 62, assevera que,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

As determinações da LDBEN (BRASIL, 1996) relativas à obrigatoriedade de formação em nível superior, assim com suas posteriores regulamentações, inauguram um novo capítulo para a educação nacional, instituindo marcos como a Década da Educação (LDBEN, Art. 87) e, a partir daí, outros relevantes estatutos legais nacionais, dentre os quais: os Planos Nacionais de Educação – PNE 2001-2010 e 2014-2024 (BRASIL, 2001, 2014); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, nessa mesma direção, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, 2018) e as Bases Nacionais de Formação Docente Inicial e Continuada - BNC-Formação e BNC - Formação Continuada (BRASIL, 2019, 2020).

O caminho normativo percorrido pelo Brasil até a atualidade vem assinalando para uma maior objetivação rumo à proposição de currículos nacionais para a formação docente, aliados aos conhecimentos propostos nos currículos nacionais para a educação básica.

A formação docente pensada como currículo formal traz consigo elementos que se propõem a resguardar a qualidade do ensino e aprendizagem, apontando temáticas voltadas às necessidades basilares dos estudantes. Há que se considerar, contudo, que tal formação, embora tenha como proposta principal uma base para a sistematização curricular, propondo-se ao alcance da equidade, não pode prescindir de possibilitar o despertar da consciência e sensibilidade necessárias ao ato de ensinar, posto que o processo de aprendizagem também deve ser carregado de significados e bons sentimentos, pois somente o conhecimento estático e prescrito externamente não é suficiente para a aprendizagem efetiva.

É absolutamente imprescindível que o professor conheça seus estudantes, suas origens, sua história, potencialidades e dificuldades, para que possa enxergá-los como sujeitos ativos da construção de seu próprio caminho educacional. Sobre isso, Arroyo (2006) afirma que,

O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. (ARROYO, 2006, p.23)

Frente ao que aponta Arroyo (2006), torna-se evidente que conhecer os estudantes da EJA, público repleto de especificidades e características próprias é de grande valia para que sejam pensadas e operacionalizadas políticas públicas nas quais a EJA seja reconhecida em sua imprescindibilidade social, como um segmento formal da educação básica.

Ante o exposto, com o propósito de analisar a formação inicial e continuada direcionada à EJA no contexto contemporâneo nacional, este artigo busca, a partir de uma investigação bibliográfica e empírica, contextualizar a temática em discussão por meio dos normativos instituídos desde a LDB, discutindo-os a partir da concepção de autores e teóricos como Arroyo (2006, 2017), Freire (1996), Di Piero (2001, 2005), dentre outros. No tocante à parte empírica da análise, a partir de uma abordagem qualitativa, com viés exploratório, adotou-se, para coleta de dados, um questionário *online*, para o levantamento da percepção dos professores sobre a sua formação inicial e continuada com conhecimentos voltados para a EJA.

## **A EJA NO BRASIL, PERCURSOS E ATUAL CONTEXTO**

A oferta gratuita da educação básica, inclusive “a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” e a “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” foi garantida pelo Art. 208, Incisos I e IV da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A partir das determinações da Carta Magna, passa a ser de competência do poder público, portanto, disponibilizar os recursos para atender à população de jovens e adultos alijados da educação nas faixas etárias convencionadas no ensino regular.

Evidenciando a obrigação de respeitarem-se as singularidades da EJA, inclusive com a garantia da oferta de condições diferenciadas para a possibilidade de conciliação com o trabalho, a LDBEN, em seu Art. 4º, Inciso VII, determina,

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1996)

Na continuidade, a Seção V da referida LDBEN é dedicada igualmente à temática da EJA, a partir da definição do Art. 37, “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 1996).

A partir do processo de regulamentações, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 (derivada do Parecer CNE/CEB, nº 11/2000) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A Resolução preceitua a formulação de projetos pedagógicos próprios, nos quais o perfil do aluno jovem e adulto e suas situações reais constituam o núcleo da organização do projeto pedagógico dos cursos de EJA.

A Resolução CNE/CEB nº 03/2010 instituiu nacionalmente as diretrizes operacionais para a EJA, estabelecendo aspectos referentes à duração dos cursos, idade mínima para ingresso, requisitos para a certificação e para a oferta por meio da EJA. Em seu Art. 3º é reafirmado o compromisso de manter os princípios, os objetivos e as Diretrizes do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (CNE, 2000) e da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, propondo-se alterações de cunho terminológico e referentes às cargas horárias dos cursos.

Em um contexto mais amplo da educação nacional, após longo período de debates (e embates), no ano de 2014 é promulgado o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Em suas Metas 9 e 10, o PNE aborda a temática do atendimento aos estudantes da EJA,

Meta 9: “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.” (BRASIL, 2014)

Observa-se, no PNE 2014-2024 a proposição de metas ambiciosas em relação aos percentuais propostos para o público da EJA, no que se refere à erradicação do analfabetismo e redução do analfabetismo funcional e na integração à educação profissional. O Plano é silente, contudo, com outras questões atinentes à modalidade, como ampliação do número de vagas ofertadas, por exemplo.

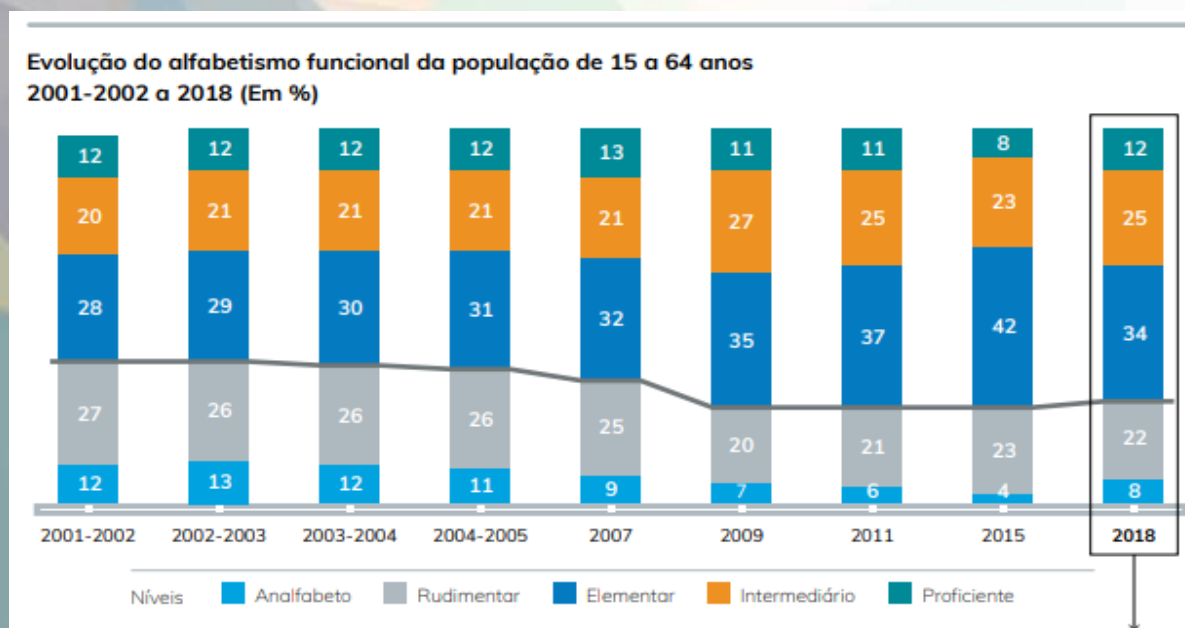
Além do mais, apesar das metas e estratégias relacionadas à formação docente em geral (em especial as Metas 15 e 16), observa-se que tampouco há, no PNE, menção à formação específica para a docência na EJA.

A despeito do rol de normativos aqui apresentados que preveem o atendimento aos estudantes da EJA, o cenário nacional ainda apresenta distorções preocupantes.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar - PNAD 2019, divulgados pelo IBGE, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais no Brasil era de 6,6% em 2019, o que corresponde a cerca de 11 milhões de pessoas. De acordo com a mesma pesquisa (PNAD 2019), mais da metade dos analfabetos brasileiros (6,2 milhões) vivem na região Nordeste e 21,7% vivem no Sudeste.

Conforme divulgado pelo Indicador de alfabetismo funcional (INAF, 2018), no ano de 2018, 71% dos brasileiros eram considerados alfabetizados, enquanto 29% deles eram analfabetos ou analfabetos funcionais. Dentre o grupo de brasileiros considerados alfabetizados, o INAF propõe ainda uma subclassificação (elementar, intermediário, proficiente), a partir dos graus e capacidades de compreensão leitora e produção textual, conforme gráfico 1, abaixo. Da subdivisão proposta, deduz-se, portanto, que mesmo no grupo de alfabetizados, há pessoas que carecem do atendimento da EJA para completar seus estudos na Educação Básica e alcançar o grau pleno de alfabetização.

**Gráfico 1 – Evolução da taxa de alfabetismo, Brasil (2018)**



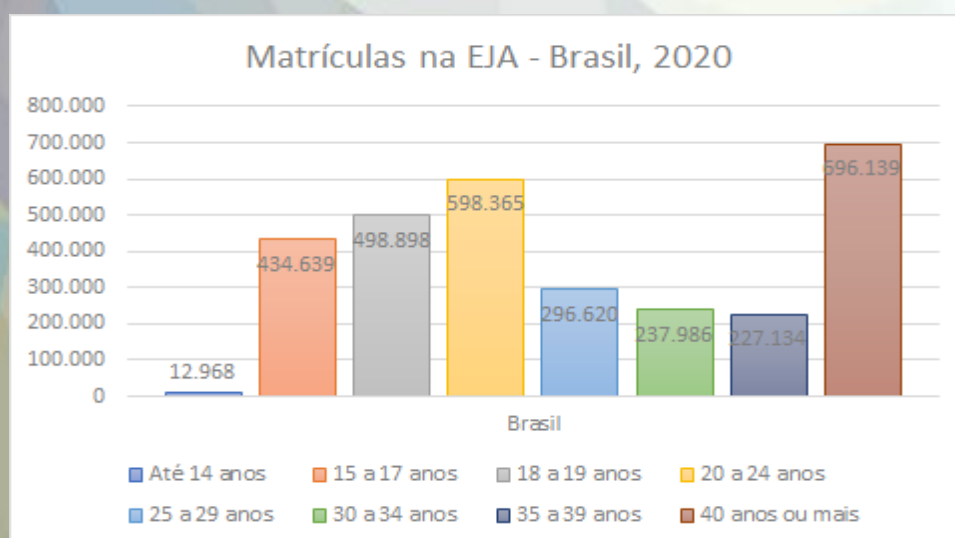
Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (TPE, 2020)

Outro dado preocupante, que desvela a relevância da EJA para o país é o de que, no ano de 2020, a cada 100 estudantes da educação que ingressam na educação básica, apenas 72 concluem o ensino fundamental aos 16 anos e somente 65 concluem o ensino médio aos 19 anos (TPE, 2021). O que acontece com os estudantes não concluintes? Quais as alternativas ofertadas para a conclusão de seus estudos na Educação Básica e seguimento da sua formação? A EJA, nesse contexto, apresenta-se como modalidade de estratégica relevância não somente para os processos e programas de alfabetização, mas para a garantia de conclusão das etapas da educação básica, a todos os brasileiros. Isso posto, passamos a verificar os dados de estudantes matriculados na modalidade no país.

Vale observar que, mesmo com os altíssimos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional e os baixos percentuais de conclusão da educação básica, o número total de matrículas na EJA vem caindo ano a ano no Brasil. Entre 2016 e 2020, diminuiu em cerca de 500 mil matrículas (INEP, 2021b). As causas de tal fenômeno devem ser verificadas mais amplamente e merecem ser fruto de um estudo específico, particularmente em nível local e estadual, de modo a compreender as orientações públicas que vem ocasionando tais deliberações, as quais, a princípio, nos parecem largamente equivocadas.

De acordo com as Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2020 (INEP, 2021a) temos no Brasil um total de 3.002.749 estudantes matriculados na EJA, dos quais 1.750.169 no Ensino Fundamental e 1.252.580 no Ensino Médio, conforme Gráfico 2, a seguir:

**Gráfico 2 – Número de Matrículas na EJA, por faixa etária, Brasil, 2020**



Fonte: Elaborado pelos autores com base nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica (INEP, 2021a)

Merece destaque, nos dados apresentados, a concentração de jovens entre 18 a 29 anos matriculados na EJA, que alcançam um total de 1.393.883 pessoas, ou seja, cerca de 46% do total de estudantes. Isto aponta para o processo da juvenilização da modalidade, fenômeno que vem se desenvolvendo ao longo da história da EJA no país. De acordo com o INEP (2021b) “De 2018 para 2019, aproximadamente 300 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 200 mil do ensino médio migraram para a EJA. São alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio”.

As causas históricas e consequências para o processo de juvenilização da EJA no Brasil, embora não seja o foco deste artigo, merecem uma atenção pormenorizada para a melhor compreensão da modalidade.

Embora todos os grupos etários tenham, na conjuntura atual, necessidades de aprendizagem incrementadas, a maior parte das pessoas que busca no sistema educacional brasileiro oportunidades de estudos acelerados em horário noturno (as características da educação básica de jovens e adultos mais claramente percebidas) são adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural. O perfil marcadamente juvenil que a educação escolar de adultos adquiriu no Brasil na última década deve-se à combinação de fatores ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade/série), potencializados pela redução da idade mínima permitida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 para a frequência a essa modalidade de educação básica. (DI PIERRO, 2006, p. 1122)

Os jovens e adultos, neste contexto, são os estudantes que chegam ou voltam à escola marcados por uma história de alijamento social, da reprovação ou da desistência. São corpos e mentes que mesmo exaustos de sua difícil realidade, se propõem a retornar à escola e nela chegam acumulando suas identidades próprias, suas imagens sociais e escolares negativas. (ARROYO, 2017)

Cabe ao professor e à escola, ao acolhê-los, ter como superadas as perspectivas de que somente a infância e a adolescência são idades adequadas para aprender, e que a EJA cumpre a mera função compensatória da escolaridade perdida. Nessa direção, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.70) acentuam,

*[...] os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam a responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro. Sendo tais necessidades múltiplas, diversas e cambiantes, as políticas de formação de pessoas adultas deverão ser necessariamente abrangentes, diversificadas e altamente flexíveis. (Grifos Nossos)*



Nesse sentido, emerge a centralidade da atuação docente na compreensão das especificidades dos estudantes da EJA e na compreensão das “necessidades formativas” específicas de tal público, as quais nem sempre, ou quase nunca, são idênticas às necessidades formativas da infância e adolescência. Outrossim, “a educação capaz de responder a esse desafio [...] (é aquela que) reconhecendo nos jovens e adultos sujeitos plenos de direito e de cultura, pergunta quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, para que possam transformá-lo coletivamente”. (DI PIERRO, 2005, p. 1120)

## **ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EJA**

Tratando-se de um público específico e com características peculiares, os estudantes da EJA necessitam de uma atenção direcionada para fatores como uma aprendizagem significativa, onde eles possam fazer o uso dos conhecimentos adquiridos na escola e com suas experiências de vida. É imprescindível, nessa modalidade, uma educação humanizada, a qual, por vezes, requer menor foco ao cumprimento dos conteúdos prescritos e ao tempo estabelecido pelo sistema de ensino, em prol do respeito aos tempos e necessidades de aprendizagem de cada estudante.

Partindo das conjunturas socioeconômicas e das realidades diversas dos estudantes da EJA, torna-se importante que tais estudantes sejam vistos e reconhecidos em suas características, para o que uma formação adequada dos professores é elemento fundamental. Desse modo, Arroyo (2017) afirma que,

Os adolescentes, jovens, adultos trabalhadores que vêm do trabalho para a educação não carregam apenas os valores, saberes, identidades de suas vivências pessoais de lutas por trabalho. Desde crianças são herdeiros dos valores, da consciência, das identidades de classe trabalhadora. Das famílias trabalhadoras. Do pai trabalhador e da mãe trabalhadora que lhes passaram os valores do trabalho, de lutas por direitos. (ARROYO, 2017, p.5)

Para o reconhecimento dos valores, características e necessidades do público da EJA, faz-se necessária a boa formação dos professores para lidar com situações particulares e com um público heterogêneo em suas experiências de vida, tempos e formas de aprender. Requer-se, pois, a prioridade das políticas públicas de formação docente e temática de suas regulamentações.

Nesse sentido, passamos a analisar as recentes Resoluções direcionadoras das novas diretrizes da formação docente no Brasil.

As Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e CNE/CP nº 01/2020, (CNE, 2019, 2020) inauguram uma nova etapa nas regulamentações da formação docente no Brasil, estabelecendo, respectivamente, as diretrizes para a formação inicial e para a formação continuada de professores da educação básica. Tais normativos consolidam os parâmetros para a formação docente, a partir do marco regulatório da instituição da BNCC (CNE, 2017, 2018) e pretendem tornar os princípios da referida Base norteadores, também da formação de professores.

Nessa direção, o Art. 6º da Resolução nº 02/2019 preceitua,

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, *juvens e adultos* a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; (CNE, 2019) (Grifos Nossos)

Observa-se do excerto que a formação de professores que assegure o direito da aprendizagem aos estudantes da EJA é equiparada à formação dos demais professores, devendo todas elas garantir a qualidade e a equiparação de oportunidades aos estudantes.

A formação inicial de professores para atuação junto à EJA é mencionada uma vez mais na Resolução CNE/CP nº 02/2019, no Art. 13, que trata da carga horária de 1.600 horas a serem desenvolvidas do 2º ao 4º ano, nos 3 tipos de cursos a serem desenvolvidos, quais sejam:

I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;

II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e

III - formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

§ 1º Dos estudos comuns a esses três cursos, devem ser incluídas, nas 1.600 horas, as seguintes habilidades: [...]

VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, *dos juvenis e dos adultos*; (CNE, 2019) (Grifos Nossos)

Trata o Inciso mencionado, especificamente da formação do professor pedagogo e da necessidade de inclusão, em sua formação, de atividades e componentes curriculares que privilegiem os aspectos relacionados à alfabetização de juvenis e adultos (tal qual a alfabetização de crianças).

Apenas nos dois artigos da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (CNE, 2019) apresentados acima há a expressa menção à formação inicial de professores para atuação junto à EJA. Ainda assim, entende-se que outros avanços importantes do normativo podem contribuir de maneira favorável a essa formação, caso venham a ser adequadamente direcionadas à

modalidade nos projetos pedagógicos das licenciaturas. Em particular, os dispositivos atinentes à ampliação do tempo de prática, tais como os princípios norteadores da Formação arrolados no Art. 7º, atinentes ao alicerçamento da formação na prática desde o início do curso, o reconhecimento e o respeito ao direito de aprender dos estudantes e a atribuição de valor social à escola.

Dispondo sobre a formação continuada docente, a BNC - Formação Continuada, Resolução CNE/CP nº 01/2020 (CNE, 2020), por seu turno, faz menção à formação de professores para atuação na EJA em apenas um de seus artigos. Trata-se do Art. 8º que dispõe que,

Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução. (CNE, 2020)

No dispositivo, observa-se que a EJA é classificada como uma modalidade especializada da educação básica, a exemplo da Educação Especial, Educação do Campo, Indígena, Quilombola e Profissional, e, portanto, sua organização deve seguir normas regulamentadoras adicionais. Subentende-se, portanto, que novas Diretrizes Curriculares específicas para a formação de professores na modalidade deverão ser instituídas a posteriori.

Resta a expectativa de que, em tal normativo, venham a ser considerados os aspectos distintivos da EJA e a necessidade de maior ênfase à tal modalidade tanto na formação inicial docente quanto na formação continuada.

Nesse sentido, Almeida et al (2014) afirmam,

Investir na formação dos profissionais da educação significa focar a ação em dois momentos principais – a formação inicial nos cursos de licenciatura e a formação continuada, em serviço, que possibilite a atualização constante e os reposicionamentos do profissional com resultado da reflexão sobre a prática. (ALMEIDA *et al*, 2014, p.17).

Assim fica o anseio de que sejam pensados cursos de formação de professores com embasamento e abrangência para a EJA, pois a partir de novos conhecimentos e visões diferentes de mundo, esses docentes podem conseguir agir assertivamente diante de situações atuais.

## **METODOLOGIA**

De acordo com Demo (1985, p. 25), “A pesquisa empírica é aquela voltada sobretudo para a face experimental e observável dos fenômenos [...] Procura traduzir os resultados em dimensões mensuráveis”. Nesse sentido, com o intuito de compreender a formação docente para a EJA, a partir de resultados observáveis, por intermédio de uma pesquisa empírica, este trabalho propõe-se a um estudo exploratório, por meio do qual, de acordo com Triviños (1987), é possibilitado ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema e lançar mão de hipóteses para resolvê-lo.

O estudo exploratório se caracteriza por ser uma investigação na qual há o compartilhamento de conhecimentos entre os participantes e os pesquisadores, a partir de processos comunicativos colaborativos, considerando-se as contribuições de todos os participantes. Nessa perspectiva, os sujeitos desta pesquisa foram os docentes atuantes na EJA em uma escola do Ensino Fundamental e Médio do município de Águas Lindas de Goiás/GO.

Para o alcance do objetivo proposto pelo presente estudo, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário *online*, composto de 14 questões de múltipla escolha. Das questões propostas, sete se referem à caracterização dos respondentes, ou seja, ao perfil profissional e de formação dos professores, e 7 se referem às questões relacionadas às percepções e compreensões dos docentes sobre a formação inicial e continuada para a atuação na EJA. Foram obtidas 18 respostas ao questionário proposto na presente pesquisa.

## **ANÁLISES DOS RESULTADOS**

No tocante ao perfil dos professores respondentes, levantou-se que 12 deles (66,7%) são professores, 4 são coordenadores (22,2%), 1 é diretor e 1 indicou que exerce outra função na escola, estes últimos representam 5,55% dos participantes respectivamente.

Em relação aos níveis de escolaridade em que os respondentes atuam, 1 professor respondeu atuar somente na EJA, com o Ensino Médio, 2 professores atuam na EJA lecionando tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (11,1%), 3 professores atuam no Ensino Fundamental regular e na EJA (16,7%). 5 respondentes afirmaram atuar em outra função (27,8%) e 7 atuam no Ensino Fundamental e Ensino Médio regular e também na EJA (38,9%).

Com relação à formação dos docentes, observou-se um elevado índice de formação em nível de pós-graduação entre os respondentes, sendo que 77,8% têm ao menos pós-graduação

*lato sensu* e 16,7% (3 professores) têm pós-graduação *stricto sensu*. Apenas 1 professor (5,6%) declarou possuir formação em nível de graduação.

O alto índice de formação dos docentes respondentes em Águas Lindas/GO, município goiano localizado na região metropolitana do Distrito Federal, aproxima-se do bom desempenho tanto do estado de Goiás quanto do DF, neste critério, em relação às outras unidades da federação.

Conforme o Censo da Educação Básica, 2019 (INEP, 2020), o DF tem 96% de seus professores com Educação Superior, sendo que destes 43% possuem formação em nível de pós-graduação. Segundo o Instituto Mário Borges (IMB, 2006), o estado de Goiás, tem 83% dos professores com Educação Superior, e destes, 41% com pós-graduação (equivalente a 34% de todos os professores goianos). Apenas duas microrregiões do estado têm mais de 50% de seus professores com cursos de especialização, mestrado ou doutorado.

As questões seguintes objetivaram conhecer as medidas instituídas no âmbito da escola, assim como aquelas adotadas individualmente pelos professores quanto às formações para atuação na EJA.

Questionados quanto à existência de algum projeto para a formação continuada dos professores para trabalharem com a EJA, 3 professores responderam que existe projeto de formação continuada na unidade escolar, o que corresponde a 16,7%. Outros 4 professores disseram que existe o projeto de formação continuada, mas não está sendo executado plenamente (22,2%) e 11 disseram que não existe projeto de formação continuada, o que corresponde a 61,1% dos pesquisados.

A inexistência ou inatividade de formação continuada para os docentes da EJA aponta para uma realidade preocupante, posto que, de acordo com Borges (2006), para que a formação continuada se realize com propriedade, há dois pré-requisitos mínimos, a garantia de sistematicidade, e o planejamento que se coaduna com as visões e necessidades da comunidade escolar. A autora afirma ainda que,

Da mesma forma, relativizamos a formação continuada, uma vez que nem sempre se articula às reais necessidades e interesses dos professores/educadores e também porque não atribuímos à formação continuada um caráter salvacionista e asséptico. Ao contrário, essa instância de formação apresenta contradições e avanços da mesma forma, ou mais, que a formação inicial. (BORGES, 2006, p. 151)

Frente ao exposto, compreende-se que mesmo com o potencial de contribuir com a melhoria das atividades pedagógicas, a formação continuada, se não for muito bem planejada,

contínua e voltada às necessidades docentes e discentes, não tem efetividade no contexto escolar.

Ainda sobre essa temática, quando questionados os professores se concordam com a importância de se manter atualizados acerca de temáticas relativas à EJA e à prática docente por meio de formação continuada e/ou cursos gratuitos disponíveis nas diversas plataformas educativas, 14 deles disseram concordar plenamente com tal relevância, o que corresponde a 77,7%, enquanto outros 5 disseram concordar parcialmente sobre a importância dessa formação (22,2%). Embora não tenha sido aberto campo para as manifestações individualizadas acerca da concordância ou discordância, parece-nos que os professores que sinalizaram discordância nesta questão convergem para o mesmo entendimento de Borges (2006), de que a formação continuada desarticulada das necessidades escolares é ineficiente e, portanto, não desperta o interesse.

Constata-se o interesse dos professores (ou talvez a necessidade) a partir de sua iniciativa individual em buscar aperfeiçoar-se, pois, quando perguntados sobre o aperfeiçoamento nos temas voltados para a EJA em cursos de formação *online*, usando recursos financeiros próprios, os resultados obtidos foram: 2 professores afirmaram não fazer cursos com recursos próprios (11,1%), 7 afirmaram que buscam tais formações, o que equivale 38,8% e 9 afirmaram fazer às vezes esses cursos ou formações *online*, ou seja, 50% dos participantes da pesquisa.

A busca individual por formação e aperfeiçoamento, a partir de recursos educacionais digitais, por meio de cursos online, demonstra a preocupação dos professores em melhorar sua prática profissional, em buscar se manter atualizados. Reafirma-se, nesse aspecto, a consciência que os docentes têm de si enquanto profissionais em constante aprendizado, a quem a busca pelo conhecer é uma condição contínua. Nesse sentido, “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. (FREIRE, 1996, p. 26).

Por fim, questionados acerca da importância de que constem, na formação inicial, aspectos voltados à prática docente para atuação no segmento da EJA, 17 professores responderam concordar plenamente com a importância destes nos cursos de licenciatura o que equivale a 94,4% e apenas 1 professor, ou seja, 5,5% afirmou concordar parcialmente com tal oferta. A quase unanimidade nos posicionamentos docentes reflete o anseio destes por uma maior representatividade da formação para a modalidade nas licenciaturas e por um preparo mais sistematizado para o trabalho com a EJA.

É flagrante a escassez de componentes curriculares nas licenciaturas que se abordem a EJA com a profundidade requerida. É o que apontam estudos como os de Ventura (2012) e Jeffrey e Camargo (2015). Ainda assim,

Para que o professor possa trabalhar o conhecimento sistemático de forma adequada, encantadora, significativa e que conquiste o aluno em suas aulas, é necessário um programa de formação inicial e continuada que o ensine a agir dessa forma, conhecendo profundamente os processos de aprendizagem e ensino específicos para a EJA, que se diferenciem daqueles destinados às crianças e aos jovens do ensino regular. (JEFFREY E CAMARGO, 2015, p. 119)

Ressalvadas as limitações do estudo, dentre elas a pequena representatividade numérica de respondentes, os resultados obtidos apontam para a elucidação de concepções e dados apresentados por pesquisadores dedicados à EJA.

Observa-se que os respondentes possuem a formação em nível superior requerida legalmente, contudo, anseiam e entendem como relevante uma abordagem mais profunda a respeito da EJA no nível da formação inicial.

No que tange à formação continuada, a oferta desta por parte das entidades de atuação ocorre ainda de maneira insuficiente e/ou descontínua, o que pouco contribui para a melhoria da capacidade de atuação docente.

Por iniciativa autônoma e às próprias expensas, a maior parte dos professores se dispõe a buscar por formação continuada online, mas, seriam necessários estudos mais específicos para aferir efetividade de tais formações e de suas reais influências sobre a prática pedagógica, posto que, tampouco neste caso é possível garantir os aspectos de continuidade e de convergência com as necessidades pedagógicas da comunidade escolar.

Partindo de tais constatações, conclui-se pela necessidade de mais sistematização e de maior abrangência das ofertas de formação inicial e continuada de professores para atuação na EJA.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A EJA apresenta-se como uma modalidade da educação básica historicamente constituída por sujeitos oriundos de contextos desprivilegiados no que se refere às questões sociais, econômicas, e de acesso e oportunidade aos bens e serviços públicos.

No cenário nacional, do ponto de vista normativo, um longo, porém ainda pouco concretizado, caminho de afirmação dos espaços e dos direitos dos estudantes da EJA vem

sendo trilhado, a partir do estabelecimento de metas, estratégias e diretrizes para o atendimento a esse público.

O fortalecimento e o reconhecimento da modalidade em suas especificidades no contexto da operacionalização de políticas públicas e no âmbito das ofertas de formação inicial e continuada dos professores apresentam-se até o momento como um imenso desafio ao país.

Ao passo que tal fortalecimento e reconhecimentos são uma realidade distante, o público da EJA segue numericamente expressivo e se complexifica, constituído por milhões de analfabetos e analfabetos funcionais e, ainda, de outros milhões de jovens e adultos privados ou evadidos da escola na infância e, por conseguinte, também privados de direitos em sua vida adulta.

O atendimento a este público complexo exige do professor uma consciência sócio-político amplificada, além da capacidade de, não prescindindo do caráter técnico de sua profissão, aliar habilidades e competências à sua atuação profissional, para além daquelas meramente relacionadas aos conteúdos disciplinares ou ao desenvolvimento educacional na infância.

Nesse sentido, carece-se de formações iniciais e continuadas, não somente regulamentadas por meio dos normativos definidores da Bases Nacionais de Formação Docente, mas institucionalizadas no contexto dos projetos pedagógicos dos cursos, integradas às atividades práticas previstas para tais cursos e desenvolvidas ao longo da vida, articulada às práticas e realidades de sua atuação.

Os professores da EJA, assim como todos os demais professores da educação básica carecem, portanto, de formações que respondam às novas realidades e à complexidade de saberes envolvidos em sua atuação, além de propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e as diferenças inerentes ao seu público. (LIBÂNEO, 1998)

Consideram-se positivas as proposições das BNCs da Formação Inicial e Continuada (CNE 2019, 2020) que estabelecem a ampliação do tempo destinado à prática nas licenciaturas para 800 horas desde o início do curso (Res. CNE/CP nº 02/2019, Art. 11) e que equiparam, tanto para crianças quanto para jovens e adultos, as necessidades de que sejam trabalhadas habilidades para a “alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas [...]” (Res. CNE/CP nº 02/2019, Art. 13, §1º, VIII), desde que tais determinações sejam viabilizadas contemplando a EJA em sua operacionalização.



Entende-se, adicionalmente, que a formação docente para a EJA mereceria maior enfoque nos normativos vigentes, de forma que pudesse ser conferida normativamente à modalidade a relevância que lhe é devida. Almeja-se que, havendo a discussão e publicação de novas diretrizes curriculares específicas para a modalidade, estas contemplem da forma mais abrangente possível os aspectos distintivos da EJA.

No que tange aos professores respondentes desta pesquisa, suas percepções e posicionamentos revelaram que, apesar das ainda incipientes formações especializadas em EJA de que dispõem, tanto na formação inicial como na continuada, há, para a maior parte deles, a convicção de sua necessidade e o anseio de dispor de estratégias sistemáticas e contínuas de formação.

Em que pesem os obstáculos que permeiam a profissão e o dia-a-dia da prática docente, os professores mostraram-se em geral abertos a buscar, ainda que por conta própria, por formações mediadas por tecnologia, convergentes com o pressuposto de que: “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”. (FREIRE, 1996. p.13)

É nessa conjuntura da incontestável imprescindibilidade da EJA no cenário educacional brasileiro, e da necessidade e relevância da formação de docentes para nela atuar, que se conclui este trabalho ansiando que a modalidade possa vir a ser reconhecida e valorizada, para que possa melhor contribuir para a construção de um futuro digno e equânime aos jovens e adultos educandos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA *et al.* **Tecnologia na Escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica.** São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos.** In: SOARES, Leôncio (Org). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte/MG, Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite.** Do trabalho para a EJA. Itinerários pelo Direito a Uma Vida Justa – Petrópolis/ RJ: Vozes, 2017.

BORGES, Liana. **Duas experiências em duas redes de formação.** Aprendizados e desafios. In: SOARES, Leôncio (Org). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte/MG, Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 26 março 2021.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em 26 março 2021.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)> Acesso em 26 março 2021.

CALÇADE, Paula. Nova Escola. **O Brasil está mesmo alfabetizado?** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/15927/o-brasil-esta-mesmo-alfabetizado>> Acesso em: 30 março 2021

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 02 abril 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB, nº 03, de 15 de julho 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. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 31 março 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 03 de março de 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 04 de março de 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22, de 07 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-rcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-rcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 02 de março de 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02, 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). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em: 02 de março de 2021.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 31 março 2021

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2º ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Oct. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 Abril. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos NO Brasil. **CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, pág. 58-77, novembro de 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 6 abril 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática da Autonomia.** São Paulo, SP. Paz e Terra. 1996.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Agência IBGE Notícias. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio.** Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>> Acesso em: 30 março 2021.

IMB. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Censo Escolar 2016.** Perfil e Características dos Docentes do Estado de Goiás. Disponível em: <<https://www.imb.go.gov.br/files/docs/releases/censo-escolar-educacao-basica/censo-escolar-educacao-basica-2016.pdf>> Acesso em 05 de abril de 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020.** Brasília. Inep. 2021a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>> Acesso em: 01 abril 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020. Divulgação dos Resultados.** Brasília. Inep. 2021b Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2020/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf)> Acesso em: 06 abril 2021.

JEFREY, Debora Cristina; CAMARGO, Poliana da Silva Almeida. **Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades** In: PARENTE, Cláudia da Mota Darós; VALLE, Luíza Elena L. Ribeiro; MATTOS, Maria José Viana Marinho. A

Formação de Professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas. Porto Alegre/RS. Penso. 2015

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo/SP. Cortez. 1998.

TPE. Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>> Acesso em 04 abril 2021

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1º ed (25º reimp.) São Paulo. Atlas, 2019.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os Desafios da Formação Docente nas Licenciaturas. **Revista da FAEEBA**; Brumado Vol. 21, Ed. 37, (2012). Disponível em: <<https://search.proquest.com/docview/2187952461?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>> Acesso em: 05 abril 2021.

**Recebido em: 08/04/2021**

**Aceito em: 10/02/2022**