

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.042

## FORMAÇÃO INICIAL E O INÍCIO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS QUE LECIONAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Diná Ester Batista do Nascimento<sup>1</sup>

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro<sup>2</sup>

Marielle Samia de Lima Oliveira<sup>3</sup>

### RESUMO

Este estudo foi realizado em 2024 e tem como objetivo compreender a formação inicial e suas implicações para o início da docência de professoras que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de Fortaleza-Ceará. Nos apoiamos em documentos oficiais da legislação educacional brasileira, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000 (Brasil, 2000) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e nas contribuições de Laffin (2006), Ventura e Bomfim (2015) para tratar sobre formação de professores da EJA e de Oliveira (2007) para tratar sobre prática pedagógica na EJA. Numa perspectiva qualitativa, realizamos aproximação com análise documental e como aporte o método História de Vida fundamentado nas contribuições de Josso (2004; 2007) e Falcão e Farias (2018). Para o alcance do objetivo, realizamos entrevista narrativa com três profes-

- 1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, [dinahnascimento@yahoo.com.br](mailto:dinahnascimento@yahoo.com.br);
- 2 Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, [mirtielfrankson@gmail.com](mailto:mirtielfrankson@gmail.com);
- 3 Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC), [mariellesamia@gmail.com](mailto:mariellesamia@gmail.com).

ras que lecionam na EJA na referida rede de ensino. Os resultados da pesquisa evidenciam que a formação inicial de docentes da EJA deve contemplar estudos de Paulo Freire, pois implicou positivamente na prática pedagógica das profissionais no início e ao longo da docência nessa modalidade de ensino.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Formação inicial, Início da docência, Estudos de Paulo Freire.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que perpassa as etapas do ensino fundamental e médio, os preceitos constitucionais vigentes garantem a educação escolarizada para jovens e adultos. O referido direito foi garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB de 1996 (Brasil, 1996). A redação da lei mencionada foi alterada pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 que no Art. 37 afirma que “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, 2018).

Para tratar sobre essa modalidade de ensino nos apoiamos em documentos oficiais da legislação educacional brasileira, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000 (Brasil, 2000) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e nas contribuições de Laffin (2006), Ventura e Bomfim (2015) para tratar sobre formação de professores da EJA e de Oliveira (2007) para tratar sobre prática pedagógica na EJA.

Para Freitas (2007) a Educação de Jovens e Adultos surgiu no Brasil devido a união e o compromisso entre a alfabetização e a educação popular e nas décadas de 1960 e 1970 esta união teve forte influência de Paulo Freire.

Ao tratar sobre formação docente para a EJA, o Parecer CNE/CEB n.º 11 de 2000 enfatiza que, independentemente do nível ou modalidade, a formação deve ser conforme o que determina a LDB e ressalta “pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (Brasil, 2000, p. 54). Dentre o mencionado diferencial da EJA, destacamos a experiência vivenciada pelos discentes da modalidade e que pode ocorrer casos em que os alunos tenham a faixa etária próxima à dos docentes. Nesse

cenário, o documento afirma que cabe aos docentes se preparar, se qualificar para elaborar projetos pedagógicos que contemplem as expectativas e as características de seus alunos.

Ventura e Bomfim (2015) ao tratarem sobre o lugar que a Educação de Jovens e Adultos ocupa na formação inicial de professores promovida nos cursos de licenciatura, destacam especificidades e lacunas observadas. Para as autoras, conquistas, ocorridas no âmbito formal, específicas para a EJA resultam de embates da sociedade brasileira e há um silenciamento no que se refere aos cursos de licenciatura em que pese a complexidade dessa modalidade de ensino.

Nesse panorama, sob a ótica dos documentos da legislação brasileira que versam sobre o direito e a garantia da EJA, dentre eles: Constituição Federal de 1988, alterada pela Emenda Constitucional de 2009; a LDB de 1996; o Parecer 11/2000, dentre outros documentos, as autoras destacam que a modalidade não tem como referência diretrizes curriculares próprias, tendo em vista que incluem diretrizes dos ensinos fundamental e médio e da Educação Profissional, o que reflete na formação inicial de professores para lecionar na modalidade.

É fundamental a formação inicial de professores, que tenham a EJA como campo de atuação, organizem a matriz curricular para possibilitar experiências e vivências teóricas e práticas voltadas para a referida modalidade de ensino. Ribeiro (1999) alerta que a ausência de formação específica dos educadores da EJA, implica numa transposição inapropriada do padrão de escola convencional no ensino fundamental de crianças e adolescentes. Acreditamos que isso recai, também, na ausência de uma identidade profissional docente da EJA.

Ao tratar sobre a relação dos alunos com a formação da identidade do professor, Arroyo (2006) enfatiza que para termos um perfil específico do educador da EJA é necessário reconhecer as especificidades da educação de jovens e adultos.

A literatura mostra que são desafios que vão desde a concepção da EJA, enquanto modalidade de ensino, que perpassam e dificultam a

implementação de ações formativas e, conseqüentemente, a qualidade da formação docente, bem como o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Oliveira (2007) ao discutir sobre alguns dos principais problemas percebidos nas práticas curriculares desenvolvidas na educação de jovens e adultos como: abordagem dos conteúdos e linguagem inadequada que tendem a infantilizar os alunos. A autora considera que é necessário adequar os currículos da EJA aos alunos e “ao invés de prescrever o que deve ser a escola, uma proposta curricular precisa dialogar com aquilo que ela é” (Oliveira, 2007, p. 94). Nesse cenário, a organização curricular, também, diz respeito a organização e seleção dos saberes que integrarão o currículo escolar. Então, é mister a formação de docentes que atuam na modalidade, tendo em vista que o docente deve participar da elaboração do currículo da instituição de ensino.

No tocante a formação mínima para lecionar na EJA, conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a EJA é um campo de atuação do Pedagogo e os mencionados cursos devem proporcionar estágios para os discentes na modalidade de ensino, inclusive. (Brasil, 2006). Assim, cabe aos Pedagogos e professores que possuem Curso Normal (nível Médio ou Superior) ou Curso Normal ou Pedagógico (nível Médio, formação mínima ainda prevista na legislação educacional vigente no país), lecionar em turmas que correspondem aos primeiros anos do ensino fundamental, 1º ao 5º ano, no caso. E cabe aos profissionais que possuem Licenciatura em disciplinas específicas atuar em turmas dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio que correspondem a EJA.

A inserção da EJA nas instituições de formação docente ocorreu através de atividades de extensão (Oliveira, 2006, *apud*. Soares, 2008). Nesse cenário, Soares (2008) acrescenta: disciplinas optativas ou obrigatórias, iniciação científica, grupos de estudo e núcleos de EJA, prestação de serviços, especialização e a formação em Pedagogia Indígena e habilitação em Educação de Jovens e Adultos, como formas de presença da EJA em cursos de Pedagogia.

Nesse contexto, surgiram os seguintes questionamentos: A formação inicial do professor que leciona na Educação de Jovens e Adultos é suficiente para que ele exerça suas atribuições? Quais as implicações da formação inicial para a ação dos docentes que lecionam na Educação de Jovens e Adultos?

No que se refere ao problema da pesquisa, para Triviños (1995, p. 93) “o assunto deve surgir da prática cotidiana que o pesquisador realiza como profissional”. Nesse sentido, diante do exposto acima, surgiram indagações sobre a formação inicial de docentes da EJA que lecionam no município de Fortaleza e foi estabelecido o seguinte problema geral: Qual a formação inicial e quais suas implicações para o início da docência de professoras que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de Fortaleza-Ceará?

Neste estudo, realizado em 2024, objetivamos compreender a formação inicial e suas implicações para o início da docência de professoras que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de Fortaleza-Ceará.

Numa perspectiva qualitativa, realizamos aproximação com análise documental e como aporte o método História de Vida fundamentado nas contribuições de Josso (2004; 2007) e Falcão e Farias (2018). Para o alcance do objetivo, realizamos entrevista narrativa com três professoras que lecionam na EJA na referida rede de ensino.

Este texto está organizado em três seções. Inicialmente apresentamos a introdução, acima descrita, na qual expomos a temática. Posteriormente, discorreremos sobre a metodologia. Na terceira seção tratamos sobre os resultados e discussão e por fim, apresentamos as referências.

## METODOLOGIA

Pesquisas em educação são necessárias e tratar sobre metodologia no campo educacional é reconhecer que existem diferentes possibilidades e caminhos a serem seguidos pelo pesquisador. Nesse sentido, a importân-

cia de o pesquisador ter um olhar atento quanto a escolha do método. A literatura mostra que muitas pesquisas em educação são empíricas (estratégia de pesquisa que tem por objetivo a análise do fenômeno no contexto da realidade social em que se manifesta), porque dependendo do objetivo (s) que se pretende alcançar, é necessário desenvolver uma pesquisa dessa maneira.

Borges e Silva (2011, p.35) ressaltam a educação como espaço de pesquisa:

A educação é algo inerente ao ser humano, e sua sistematização deu-se ao longo dos anos, proporcionando avanços científicos para a sociedade. Assim, podemos dizer que os conhecimentos científicos ocorreram e ocorrem devido à organização do mundo científico, por meio da realização das pesquisas.

Numa perspectiva qualitativa, realizamos aproximação com análise documental e como aporte o método História de Vida fundamentado nas contribuições de Josso (2004; 2007 e Falcão e Farias (2018). Para o alcance do objetivo, realizamos entrevista narrativa com três professoras que lecionam na EJA na referida rede de ensino.

Sabendo previamente de uma instituição da rede pública municipal que oferta os anos iniciais da EJA, fomos à unidade de ensino e procuramos o diretor. Após a autorização do servidor, procuramos professores que, na ocasião, estavam lecionando nos anos iniciais da EJA e havia três professoras na instituição. Assim, nos apresentamos, discorremos sobre a pesquisa e perguntamos se as docentes poderiam contribuir. As profissionais responderam positivamente e optaram por conceder a entrevista no dia destinado ao planejamento delas.

Ressaltamos que elencamos critérios para selecionar os participantes da pesquisa e na ocasião do convite, constatamos, por meio de questionamentos iniciais feitos individualmente e oralmente, que as docentes atendiam aos critérios previamente elencados, a saber:

- Ser docente da EJA há no mínimo três anos;

- Ser Pedagogo(a);
- Lecionar em turmas da EJA correspondente aos primeiros anos do Ensino Fundamental;
- Interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

Os critérios acima descritos foram definidos visando alcançar os objetivos do estudo que versa sobre a formação inicial e o início da docência na Educação de Jovens e Adultos.

O quadro abaixo mostra o perfil das participantes, vejamos:

**Quadro 1:** Informações iniciais sobre as participantes da pesquisa

NOME FICTÍCIO	LICENCIATURA	ESPECIALIZAÇÃO	ATUALMENTE LECIONA EM OUTRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA? QUAL?
Cecília	Pedagogia (2014)	Gestão Escolar (2016)	Não
Laura	Pedagogia (2000)	Educação Infantil (2005)	Educação Infantil
Maria	Pedagogia (2005)	Gestão Escolar (2012)	Não

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025).

As informações descritas acima evidenciam que as docentes concluíram a Licenciatura em Pedagogia em ocasiões distintas. As profissionais possuem curso de Especialização, mas não são voltados para a Educação de Jovens e Adultos. Um dado que chama atenção é que uma das professoras leciona na Educação Infantil, além de lecionar na EJA. Vale destacar que as profissionais não possuem outra formação e não exercem outra atividade laboral, além da docência. Constatamos que as docentes Cecília e Maria têm carga horária de 200 horas mensais. Já a docente Laura, tem 300 horas mensais e leciona nas seguintes turmas: Educação Infantil no período da manhã e tarde e à noite na EJA. As três professoras lecionam somente em uma instituição de ensino.

Em relação ao tempo de exercício docente na EJA, a professora Cecília atua há 05 anos, a professora Laura leciona há 15 anos e a professora

Maria tem 03 anos de experiência na modalidade. Outro dado constatado é que Cecília e Laura lecionam na turma EJA II, sendo a professora Cecília a professora de maior carga horária e a docente Laura possui a menor carga horária na referida turma, bem como na turma EJA I, conforme a organização municipal da SME de Fortaleza. Já a professora Maria é professora de maior carga horária na turma EJA I.

Em relação ao método História de vida, para Josso (2004), nesse tipo de estudo, os participantes do processo investigado são, ao mesmo tempo, objeto e sujeitos da pesquisa, uma vez que. A autora pondera que uma pesquisa desenvolvida através “da narrativa de histórias de vida história ou, melhor dizendo de histórias centradas na formação” (Josso, 2007, p. 414) é um trabalho de reflexão que emerge da narrativa de si que permite estabelecer a medida das modificações sociais e culturais nas vidas singulares e instituir relações com o progresso dos contextos de vida social e profissional.

Segundo Falcão e Farias (2018, p. 170):

*Ao narrar sua história de vida, o professor vai entendendo como foi se constituindo e se reconhecendo docente. Também possibilita entender, como se vê no presente, levando-o a projetar expectativas de vir a ser, situando, assim, a maneira de se ver professor em movimento.*

Para as autoras, ao falar de si, o participante é concebido como um ser integral e as dimensões pessoais e relativas ao trabalho se tornam indissociáveis. Nessa perspectiva, acreditamos que o método envolve aspectos pessoais e profissionais que permite ao investigado lembrar sobre a sua trajetória formativa e constituição docente, enquanto processo. Como possibilidade investigativa e formativa, esse método possui valor heurístico e rompe com procedimentos metodológicos rígidos que desconsideram, ou pouco consideram, a subjetividade do investigado (Falcão; Farias, 2018).

Diante do exposto acima, por meio do método História de Vida, compreendido como investigativo/formativo e subjetivo, delineamos os

aspectos da vida das participantes a serem averiguados no estudo, que no caso foi centralizada na formação inicial e suas implicações para o início da docência das professoras participantes.

Nessa abordagem, o pesquisador pode se valer de fontes e instrumentos de coleta de dados, tais como: documentos pessoais do pesquisado (fotos, objetos pessoais, cartas, por exemplo) e entrevistas biográficas (escritas ou orais). Com base nas contribuições de Josso (2007), fizemos adaptações e foram realizadas as seguintes fases para desenvolver a pesquisa com as docentes colaboradoras, as quais descreveremos, brevemente: **Apresentação do tema da reflexão biográfica**, na ocasião as docentes foram convidadas, pessoalmente para participar do estudo na instituição que lecionam. **Elaboração da narrativa oral**, por meio de entrevista narrativa oral individual e por telefone (os áudios foram gravados mediante autorização das participantes, o anonimato foi garantido mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e as participantes escolheram um nome fictício<sup>4</sup>, na ocasião foi apresentado temas relacionados aos objetivos da pesquisa e as professoras discorreram livremente sobre as temáticas propostas e as falas espontâneas das profissionais foram registradas em um diário de campo. **Transcrição**, realizada pelos pesquisadores e em seguida enviada para o endereço eletrônico das colaboradoras e, posteriormente, houve a **Passagem da narrativa oral à escrita**, onde as participantes puderam refletir sobre a narrativa oral e realizar modificações, caso considerassem necessário. Após o retorno das transcrições, teve início a **Análise de dados**, por meio de categorias tendo como aporte o referencial teórico elencado na pesquisa e outros referenciais que surgiram no relato das docentes.

---

4 Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 510/2016, do Plenário do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe de diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme aludido acima, a **Análise de dados** teve início após a fase **Passagem da narrativa oral à escrita**. Alves-Mazzotti (1996) ressalta que os resultados de qualquer investigação são sempre influenciados pela interação pesquisador/pesquisado. Nesse contexto, o conhecimento é uma construção humana que está sempre se modificando.

Ghedin e Franco (2011), consideram que cada abordagem, seja ela qualitativa ou quantitativa, envolve técnicas, *estratégias* (ações do sujeito/objeto de estudo) e *procedimentos táticos* (ações desenvolvidas pelo pesquisador no processo de investigação), vistos como a base dos dados fundamentais para analisar o objeto investigado.

As entrevistas foram transcritas em um documento no *Word* e enviadas, individualmente, para o endereço eletrônico de cada docente e via *WhatsApp* para, caso quisessem e considerassem necessário, realizassem correções, tendo em vista marcas da oralidade que diferem da escrita. Então, foi o momento de transpor a oralidade para o texto narrativo escrito, momento em que as profissionais puderam refletir sobre a entrevista narrativa oral.

Após esse retorno, através de e-mail, os dados foram analisados. Ocasão em que foi efetivada a categorização dos achados como análise de coleta dos dados, no intuito de revelar o caráter qualitativo da pesquisa, seguindo o roteiro dos objetivos e tendo como aporte o referencial teórico utilizado no estudo.

No que se refere a categorização, Gomes (2009) que tem como base as contribuições de Bardin (1979) sobre Análise do Discurso, compreende-se neste estudo que as categorias poderiam surgir na narrativa das docentes as quais seriam identificadas no momento da análise do material coletado, bem como poderiam ter sido definidas, previamente.

Assim, neste estudo, as categorias de análise (categorias empíricas, itens ou tópicos de análise descritos a seguir) foram elencadas previamente, a partir dos objetivos do estudo. Após uma leitura minuciosa dos

dados, optamos por elaborar um quadro no intuito de ler, novamente, as entrevistas e o quadro foi preenchido de acordo com as respostas.

Elencamos os seguintes itens no quadro:

- a. Formação inicial para a docência na Educação de Jovens e Adultos** no intuito de conhecer as aprendizagens das docentes na licenciatura em Pedagogia para lecionar na Educação de Jovens e Adultos;
- b. Desafios e potencialidades no início da docência na Educação de Jovens e Adultos** visando conhecer os desafios e as potencialidades elencadas pela docentes na ocasião em que começaram a lecionar na Educação de Jovens e Adultos.

Sobre a entrevista, Gil (2008, p. 109) afirma que essa técnica se apresenta como “[...], uma forma de interação social”. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Ressaltamos que os tópicos surgiram de um roteiro de entrevista semiestruturada elaborada previamente e optamos pela técnica entrevista narrativa oral, que foi realizada através de ligação telefônica, seguindo um roteiro com os tópicos elencados acima.

## FORMAÇÃO INICIAL PARA O INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conforme mencionamos, a literatura aponta para a necessidade de formação de professores para a EJA, como podemos ver nas contribuições de Laffin (2006), Machado (2008), Soares (2008), dentre outros autores. Para Laffin (2006, p. 165):

Tal qual para o aluno, em que a aprendizagem é um processo inconcluso, também para o docente, ser humano em suas múltiplas dimensões, o processo de tornar-se professor é ininterrupto. O requisito mínimo de sua profissionalidade é

a exigência de formação inicial, mas também sua formação em exercício, especialmente no caso da EJA, até mesmo pelo lugar que a legislação ainda lhe relega. Configura-se também pelas e nas experiências no trabalho, confrontados com os pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social.

Nesse contexto de aprendizagem como um processo que ocorre ao longo da vida, por ser inconcluso, nos questionamos sobre a formação inicial das professoras participantes no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Assim, inicialmente, solicitamos que as docentes narrassem sobre a formação inicial e o início da docência na Educação de Jovens e Adultos. Vejamos os relatos das professoras no quadro a seguir:

**Quadro 2:** O que dizem as professoras participantes sobre a formação inicial e o início da docência na Educação de Jovens e Adultos

Nome fictício	Formação inicial para a docência na Educação de Jovens e Adultos
Cecília	Cursei Pedagogia na Universidade Federal do Ceará (UFC) e como aluna do curso noturno, na grade curricular do curso tinha uma disciplina obrigatória voltada para Educação de Jovens e Adultos e estagiei nesta modalidade de ensino. Então, considero que minha formação inicial me tornou capaz e me encorajou a ter vontade de lecionar na EJA, pois no decorrer do curso tive ciências teóricas, principalmente estudos e discussões sobre Paulo Freire, e práticas, através do estágio, voltadas para essa modalidade de ensino.
Laura	Na minha formação em Pedagogia, numa faculdade particular, eu discuti muitas obras de Paulo Freire e sobre educação popular. Então, eu considero que isso ajudou e ainda ajuda muito na minha prática pedagógica diária na EJA e foi fundamental para o meu início da docência na EJA e também porque na época a prefeitura não promovia formações continuadas como vem promovendo de uns anos pra cá.
Maria	Eu fiz uma disciplina optativa voltada para EJA e também uma disciplina chamada Letramento e Alfabetização. Nelas eu estudei Paulo Freire e por isso considero minha formação inicial boa e me deixou segura para ensinar na EJA.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025).

Ao analisarmos o relato acima, percebemos que as docentes consideram que tiveram “uma boa formação” devido a Licenciatura em Pedagogia fomentar conhecimentos que as fizeram se sentir segura para lecionar na modalidade EJA através de disciplinas que estudaram sobre Paulo Freire

e a educação popular, conforme o relato da docente Maria. Nesse cenário, a narrativa das profissionais reforça a relevância dos projetos desenvolvidos por Paulo Freire para educar jovens e adultos e evidenciam o legado e a importância de Freire para a educação, para a formação docente e para essa modalidade de ensino. Dentre os quais, mencionamos as práticas educativas voltadas para trabalhadores realizadas através dos intitulados Círculos de Cultura que eram pautados no diálogo para construção do conhecimento. Além disso, Freire considerava que a Educação de Adultos é melhor percebida quando situada a Educação Popular. Conforme o autor:

[...] uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “pensamento que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele. (Freire, 2001, p.16-17).

Para o educador, a definição de Educação de Adultos vai de encontro a educação popular na medida em que a realidade começa a exigir de educadores e educadoras a sensibilidade e a competência científica (Freire, 2001). Essa compreensão é uma implicação de Paulo Freire para a educação escolar de adultos, pois a partir disso entendemos que é importante que os docentes que lecionam na modalidade EJA considerem aspectos como a realidade dos alunos como ponto de partida para inserir os conteúdos, ou seja, a partir do cotidiano de seus alunos os professores planejem suas aulas e definam suas práticas pedagógicas. Isso é evidenciado na narrativa das docentes ao tratarem sobre os desafios e as potencialidades no início da docência na Educação de Jovens e Adultos. Vejamos o quadro a seguir:

**Quadro 3:** Desafios e potencialidades no início da docência na Educação de Jovens e Adultos

Nome fictício	Desafios e potencialidades no início da docência na Educação de Jovens e Adultos
Cecília	Em relação ao início da docência na EJA, não destaco nenhum desafio específico vivenciado por mim quando comecei a lecionar na EJA porque a minha formação inicial foi boa e em relação a potencialidades, acredito que trabalhar a partir da realidade dos meus alunos é um potencial, faz parte da minha prática pedagógica e está dando certo.
Laura	Ser professor no Brasil por si só pode ser considerado um desafio pela falta de valorização, mas em relação ao meu início da docência na EJA, eu não vejo assim como um desafio porque a minha base formativa foi maravilhosa. Eu atribuo isso aos estudos e discussões e o curso de Pedagogia em si pautado na prática freireana e vejo isso como um diferencial e uma potencialidade. Todo professor em formação deve estudar sobre Paulo Freire, principalmente o professor que vai ensinar na EJA, eu acho.
Maria	Desafio eu não considero que tive no começo ou que tenho, embora eu só esteja ensinando na EJA há somente três anos. Eu gosto, é gratificante, sempre quis porque sei que o público é diferente, é aquele aluno que quer realmente estar na escola, que quer aprender e sei que estou contribuindo. Em relação a potencialidades, acredito que é partir do que o aluno já sabe para desenvolver minhas aulas e principalmente ensinar meus alunos a ler e escrever.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2025).

Constatamos que as profissionais se sentiram seguras e, consequentemente, não sentiram dificuldades quando começaram a lecionar na EJA. Independentemente do nível, da modalidade e da etapa da educação, nem sempre docentes iniciantes têm essa mesma sensação de segurança. Freire (1997, p. 44), ao tratar sobre o início da docência, em especial ao primeiro dia em que o docente começa a lecionar, afirma que:

Difícilmente este primeiro dia estará isento de inseguranças, de timidez ou inibições, sobretudo se a professora ou o professor, mais do que se pensar inseguro, está realmente inseguro, e se sente tocado pelo medo de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades. No fundo, de repente, a situação concreta que ela ou ele enfrentam na sala não tem quase nada que ver com as preleções teóricas que se acostumaram a ouvir. Às vezes, até que há alguma relação entre o que ouviram e estudaram, mas a incerteza demasiado grande que os assalta os deixa aturdidos e confusos.

A literatura mostra e o relato das docentes revelou as contribuições de Freire para a educação de jovens e adultos. Então é basilar a formação de professores e sobretudo de profissionais que podem lecionar em turmas da EJA refletirem sobre as contribuições do autor para/no âmbito acadêmico. Além disso, acreditamos que é importante destacar o legado Freiriano para a formação docente e para o exercício da docência, em destaque na narrativa das docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo compreendemos a formação inicial e suas implicações para o início da docência de professoras que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de Fortaleza-Ceará.

Os resultados da pesquisa evidenciam que a formação inicial de docentes da EJA deve contemplar estudos de Paulo Freire, pois implicou positivamente na prática pedagógica das profissionais no início e ao longo da docência nessa modalidade de ensino.

Acreditamos que os resultados que esse trabalho permitiu encontrar podem ser úteis à área da Educação e da Pedagogia, sobretudo, no que se refere a formação inicial de professores para lecionar na Educação de Jovens e Adultos, dentre outras áreas, uma vez que arrazoamos sobre uma temática que merece atenção da sociedade brasileira. Em outros termos, isso quer dizer que a partir de estudos realizados anteriormente e dos nossos resultados poderão ser elencadas e desenvolvidas ações visando aprimorar a formação inicial de docentes para lecionar na Educação de Jovens e Adultos bem como apreçoar e refletir sobre as implicações de formações iniciais de docentes para lecionar nesta modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 96, p. 15-23, 1996. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6208789.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP, no. 1 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio de 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília - DF, 1988.

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: Emenda Constitucional nº 59 ([planalto.gov.br](http://planalto.gov.br)). Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília - DF.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília - DF, 06 mar 2018. Disponível em: L13632 ([planalto.gov.br](http://planalto.gov.br)). Acesso em: 10 set. 2025.

BORGES, Heloísa da Silva; SILVA, Helena Borges da. Elementos essenciais do projeto e do relatório científico na pesquisa em educação. **Areté**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Amazônia. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas. vl.4, n.7, ago-dez, p. 34 - 47, 2011.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. Narrativas de si constituindo docentes: histórias de vida de professoras da educação básica.

**Cadernos de Pesquisa** (UFMA), v. 25, p. 167, 2018. Disponível em: [www.periodicos.eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10447/6045](http://www.periodicos.eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10447/6045). Acesso em: 20 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época: v.23).

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 21 set. 2025.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões do método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2009, p. 79-108.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf). Acesso em: 20 set. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. 216 f. 2006. Tese. (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88310>. Acesso em: 20 set. 2025.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 set. 2025.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WWPtJf49VY89z4yYrkj4pvy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1995, Capítulo IV, p. 90-98.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O FORMAL E O REAL NAS

LICENCIATURAS. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, jun. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982015000200211&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200211&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 set. 2025.