

## **Memorial de Formação: trajetórias e reflexões de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

### **Writing teachers' memories on professional development in Youth and Adult Education: trajectories and reflections**

Josinéia dos Santos Moreira<sup>1</sup>, Kátia Maria Santos Mota<sup>2</sup>

**Resumo:** O referido trabalho tem como objetivo registrar a trajetória profissional de professores, expressando suas histórias de vida docente vinculadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O artigo apresenta reflexões de dez professores da EJA, de Jequié-BA, refletindo sobre suas práticas pedagógicas por meio da escrita de um texto autobiográfico (memorial formativo). Eles foram convidados a escrever sobre as suas trajetórias como professores, suas experiências profissionais e tudo mais que quisessem escrever sobre o período dedicado a essa modalidade de ensino. O trabalho ora apresentado é um recorte de uma tese de doutorado denominada 'Docência na EJA: um olhar sobre a formação dos professores na perspectiva multicultural', a qual tem como objetivo analisar a docência na EJA, a partir do perfil identitário de seus professores, associado aos percursos de formação da vida docente e da sua vinculação nas práticas curriculares nessa modalidade educacional. O estudo permitiu constatar que o perfil identitário do professor da EJA é de um profissional da educação comprometido com sua profissão e seu fazer pedagógico, entretanto carece de uma formação específica para atuação na EJA. Fica evidente a necessidade de uma formação continuada que forneça conhecimentos para lidar com a ampla diversidade cultural dos sujeitos da EJA, nas práticas curriculares.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Professores da EJA; Escrita Autobiográfica e Memorial de Formação.

---

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Bolsista CAPES no Doutorado Sanduíche na Universidade de Lisboa - Portugal, no período de 01/03 a 30/06 de 2017. Membro do Grupo de Pesquisa GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral. E-mail: [neliauesb@yahoo.com.br](mailto:neliauesb@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Luso-Brasileiros pela Brown University, E.U.A. Professora Titular aposentada da Universidade do Estado da Bahia e da Universidade Federal da Bahia. Atuou no Departamento de Educação da UFBA e da UNEB; foi docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Foi vice - coordenadora do Grupo de Pesquisa GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto) biografia, Formação e História Oral. E-mail: [motakatia@hotmail.com](mailto:motakatia@hotmail.com)

**Abstract:** This work aims to record the professional trajectory of teachers, expressing their history of teaching life linked to EJA (Youth and Adult Education). To that end, the article presents the reflective narratives of ten interlocutors from segment I in EJA, from Jequié-Ba, who have participated in a research by reflecting on their pedagogical practices. By means of the writing of an autobiographical text in which they were invited to write about the history of their teaching life linked to EJA, reporting their trajectories as teachers, their professional experiences and everything else they wanted to write about this period dedicated to this modality of teaching. The work presented here is a section of a thesis named as Teaching in EJA: a view on the formation of teachers from the multicultural perspective, which aims to analyze the teachers' identity profile associated to the trajectories of their professional life and its linkage to the curricular practices in this educational modality. The study has showed that the identity profile of the EJA teacher reveals a commitment to their pedagogical work, although they do not have specific training to work in the EJA modality. He/She is a professional who shows affection and belief in the potentiality of the students.

**Keywords:** Youth and Adult Education; EJA Teachers; Teacher's Reflective Narratives; Autobiographical Writing.

## Introdução

Crescer como profissional significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação (Freire, 2001, p. 35).

Ao ler a epígrafe de Paulo Freire, percebemos, mais uma vez, como se faz necessário refletirmos sobre a prática docente e nos “reinventarmos” profissionalmente através da ação-reflexão-ação. À medida que pensamos sobre a nossa trajetória profissional, tomamos consciência das nossas convicções pessoais e ou pedagógicas e a partir daí reforçamos ou não os nossos posicionamentos. Partindo desse pressuposto, escolhemos o memorial de formação como um dos instrumentos pertinentes à obtenção de informações sobre a trajetória profissional dos interlocutores, por meio da escrita autobiográfica, proporcionando a eles uma autorreflexão das suas práticas pedagógicas ao longo dos anos. Como salienta Catani (2005, p. 32), “as escritas das obras autobiográficas que testemunham as relações pessoais com a escola pode ser útil como fonte para a elaboração da história da educação”, ao traduzir sentimentos, representações e significados individuais das memórias, histórias e relações sociais com a escola.

“A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido” (Souza, 2007, p.69). Nesse contexto, trazemos, neste artigo, a análise dos

memoriais de formação que foram escritos por dez professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem direcionamento de quantidade de páginas, ou linhas, apenas solicitando que eles escrevessem sobre suas histórias de vida docente vinculada à EJA.

Segundo Kenski (2000), a reflexão e a reconstrução das trajetórias vividas pelos sujeitos proporcionam o intercâmbio do passado com o presente, auxiliam o sujeito em formação a conhecer a si próprio, pois recuperam as motivações, compreendem as escolhas, dando sentido aos caminhos percorridos nas suas histórias de vida.

O artigo está estruturado em duas partes fundamentais: na primeira, trazemos para o leitor as escritas sobre o início do despertar da profissão docente dos interlocutores e, na segunda parte, alguns fatos e relatos presentes nas narrativas que enfocam episódios vivenciados durante a profissão.

## **1. O Memorial de Formação: trajetórias e reflexões**

No processo de formação inicial, em alguns cursos de Pedagogia a escrita do memorial permite aos futuros pedagogos e pedagogas uma breve reflexão do seu percurso até a licenciatura. Com esse instrumento, o futuro profissional da educação tem a oportunidade de refletir sobre sua trajetória escolar até a seleção do curso e o porquê de ter escolhido a licenciatura em Pedagogia, como também refletir sobre as suas expectativas em relação à profissão. A escrita do memorial, segundo Carrilho et al. (1997), proporciona uma escrita de caráter científico, na qual o autor delinea o seu percurso profissional de maneira reflexiva e crítica.

Além de Carrilho, outros autores escrevem sobre a importância do memorial no processo formativo do professor, dentre esses destacamos Passeggi (2010, p.1), a qual conceitua o memorial de formação como “texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si”. Assim, segundo a autora, o memorial é um dos “instrumentos” que contribui, significativamente, para a formação do professor, seja no início de sua carreira, seja durante o exercício da profissão.

Corroborando com o pensamento de Passeggi, Souza (2006, p.23) salienta que:

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores. São diversas as terminologias que designam a investigação no campo da abordagem biográfica de professores.

Além de autores como Carrilho (1997), Souza (2006) e Passeggi (2010), outros recentes pesquisadores, a exemplo de Silva, vêm por meio das suas respectivas teses apontando o memorial de formação como importante recurso utilizado na pesquisa. Ela salienta que o memorial “ao ser concebido como dispositivo de pesquisa-formação assume uma centralidade que o diferencia de seu uso como instrumento fonte ou ferramenta de pesquisa, conforme a maioria de trabalhos com escrita de memoriais tem demonstrado” (Silva, 2014, p. 40).

Destarte, acreditamos no memorial como instrumento significativo para a formação do professor por poder proporcionar aos interlocutores o exercício da “reflexão de si”, levando os atores a distanciar-se deles próprios e rever suas posições, crenças e valores ao longo do seu percurso profissional (Passeggi, 2010). Assim, o memorial de formação se configurou como uma das fontes de dados da pesquisa e em mais uma alternativa para os interlocutores averiguarem suas trajetórias profissionais, vivências e experiências, conforme emergem no processo da escrita autobiográfica.

O memorial de formação se configura na pesquisa não só como um instrumento de investigação, mas também como um dispositivo que instala o pensamento crítico face ao modelo escolar, a partir da análise da experiência docente e de seu processo de formação. Contribui, assim, para o exercício da reflexão profissional dos interlocutores. O memorial também se delimita como um texto, o qual ressalta o processo educativo de seus atores, além de ser caracterizado, conforme Dominicé (1988), como uma biografia educativa ao apresentar o lugar no qual a educação ocupa em suas vidas. Neste contexto, a biografia passa a ter um papel autoformativo. Para a pesquisa, o memorial torna-se um material de extrema importância ao possibilitar a compreensão do percurso profissional das pessoas e suas imbricações com a prática docente na EJA, mas também ao adotar um caráter performativo, no qual os docentes participam de uma experiência que promove o pensamento reflexivo e crítico e a autoformação.

No memorial de formação, deixamos os interlocutores livres para escrever sobre suas histórias de vida docente vinculadas à EJA, narrando suas trajetórias, as suas experiências profissionais e tudo mais que quisessem relatar sobre o tempo de docência dedicado a essa modalidade de ensino. Segundo Souza (2007, p. 67): “Narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado”.

Ao escrever o memorial, alguns interlocutores ressaltaram a importância da profissão que exercem, relembando com entusiasmo momentos da infância e da vida estudantil, atrelados ao sentimento de afeto que explicam sua vocação para lidar com os sujeitos da EJA. Como afirma Cavaco (2015, p. 79), “Quando a narrativa de vida se centra numa reflexão sobre o percurso de formação do sujeito, este tem de reflectir sobre o percurso de vida, as várias fases e os acontecimentos”.

Dos dez interlocutores<sup>3</sup>, dois deles (Tulipa e Cravina) deixaram explícitos, em seus respectivos memoriais, o sonho da profissionalização desde criança, atribuindo esse desejo às pessoas que contribuíram para sua primeira formação educacional a mãe e a primeira professora. As duas interlocutoras relataram sobre esse período, trazendo, em suas escritas, todo um sentimento guardado ao longo dos anos de profissão. Tulipa fez o seguinte relato:

Ainda criança, na casa simples onde nasci, me vejo sentada no chão de uma sala. Minha mãe, numa cadeira, lendo para mim. Meus olhos, abertos sonhadores, viajando (que viagem!). Eu era transportada para lugares que só minha mente e meu coração conhecem.

Esse foi o primeiro contato com a leitura, leitura do mundo. Apesar de não conhecer a escrita, eu sabia ouvir e sonhar. “Lia” o mundo das histórias contadas por minha mãe, que as contava cheia de ênfase e emoção. Logo ganhei meu primeiro “ABC”, (dos animais). Fui conhecendo animais longe de minha realidade: Dromedário, Hipopótamo, Elefante... Eu só conhecia animais como as cabras, as galinhas, os patos, papagaios, porcos, gansos e perus, que minha mãe criava!! Então, esse foi o primeiro passo para perceber que eu queria ler, que eu queria aprender, conhecer mais e muito mais do mundo que eu sabia existir.

Gostava de cadernos, de lápis coloridos, de desenhar e sonhar. Ao aprender as primeiras letras, queria ensinar também. Tentei ensinar as letras que já conhecia à minha avó, não consegui! Alfabetizei crianças, ainda criança, com 13 anos, minha veia de professora começou a pulsar.

Nessa idade, iniciei a minha profissão. Ao concluir o Magistério, aos 17 anos, me sentia professora de verdade. Antes de concluir o curso, eu costumava reunir alguns amigos de infância que não sabiam ler para ensinar-lhes o que eu já sabia. Foi um trabalho produtivo, pois quem não aprendeu a ler, aprendeu a escrever o seu nome. Ficaram felizes.

A interlocutora nos apresenta, na sua escrita autobiográfica, o seu primeiro contato com o mundo da leitura, pois mesmo não sendo alfabetizada, algumas ocasiões lhe proporcionavam “ler” e “interpretar” as histórias contadas por sua mãe. Esses momentos de aprendizagem lhe remetiam a lugares imaginários que surgiam nas contações de histórias. Assim, desde cedo, teve a oportunidade de fazer a “leitura de mundo”, apresentada por Freire (1989), na publicação “A Importância do Ato de Ler”.

Assim como a interlocutora Tulipa descreveu em seu memorial, Freire também narra como foi se configurando a sua experiência e compreensão do ato de ler, durante a sua infância. Ele relatou que, à proporção que escrevia, se distanciava dos diversos momentos no qual o ato de ler se dava na sua existência: “Primeiro, a

---

<sup>3</sup> Os nomes dos professores interlocutores foram substituídos por nomes fictícios escolhidos a partir dos nomes de flores. O anonimato dos informantes faz parte dos princípios éticos da pesquisa contidos e esclarecidos no Termo de Livre Consentimento.

'leitura' do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da 'palavra mundo'". Ele salientou também a sua busca de compreender o ato de 'ler' o mundo que o movia dizendo: "Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra (Freire, 1989, p.9).

O universo de possibilidades apresentado a Tulipa e a Paulo Freire por meio da "leitura de mundo" não os transformou em adultos em miniaturas, como salientou Paulo Freire, ao declarar que "não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas" (Freire, 1989, p. 11). Ao contrário, proporcionou aos dois a decifração natural da "leitura" de mundo, contribuindo para avançar, posteriormente, para a leitura das palavras.

Nesta categoria nomeada como "início da profissionalização", a informante Cravina também destaca a figura de uma mulher como principal responsável por sua escolha profissional, só que não foi sua mãe e, sim, sua primeira professora. Ela ressaltou essa figura feminina dizendo:

Sou primogênita da família. Ingressei na escola aos cinco anos de idade. Porém não lembro o nome da escola, mas era bem próxima da minha casa. O nome da minha primeira professora e que eu admiro até hoje como grande educadora: Augustinha. Ah! Como me sentia segura e feliz, ao lado dela. Em 1990, comecei a lecionar em uma escola privada do bairro, comecei a minha experiência com Educação Infantil e foi uma maravilha, acho que eu fiz a diferença, porque em 2002 eu encontrei o meu aluno dessa turminha, o John, e ele me conheceu e abraçou-me com muita ternura e começou a lembrar de alguns acontecimentos na sala de aula. Ah! Como eu fiquei feliz com este momento.

Já os interlocutores Delfínio e Dália falam do início da profissão de forma mais generalizada, sem atribuir a escolha da profissão a alguém de modo especial. Porém citam os fatos que os levaram a optar a serem professores. Assim salientou o professor Delfínio:

Acredito que tudo começou com a oportunidade de fazer o Curso do Magistério que por muito tempo funcionou no IERP no turno diurno, e eu só poderia cursá-lo à noite. Em 1994, o IERP abriu vagas para o curso no turno noturno, fiquei sabendo um pouco tarde, pois neste ano estava fazendo o 2º ano do curso científico no Colégio Polivalente. Tentei a todo custo minha matrícula, mas não estava sendo possível conseguir vaga, pois a secretaria do IERP informava que já existia excesso de contingente de alunos matriculados. O diretor, da época, afirmava categoricamente que não tinha vagas. Por um lado, estava alegre pela possibilidade de frequentar o curso à noite; por outro, triste pela impossibilidade de realizar o sonho de fazer Magistério. Como nos diz Cury (2005), "Sonho é projeto de vida, resiste aos caos", não desisti, comprei uma camisa do IERP, vesti a farda e entrei no colégio. Na mesma noite informei à secretaria que iria frequentar as aulas do curso em uma das salas e quando fosse possível me matriculassem. Assim, concluí o curso do

Magistério em 1996. Nos anos seguintes, o município de Jequié abriu Concurso Público para professor do magistério, fiz, obtive êxito e em 2000 ingressei na rede municipal como professor na Educação do campo e, em 2001, assumi oficialmente uma sala de aula do segmento de EJA, permanecendo até o presente momento.

O interlocutor Delfínio demonstrou toda a sua vontade em querer ser professor, até mesmo enfrentando a falta de vagas no curso de Magistério e insistindo em sua permanência no curso. Já a interlocutora Dália relata que sua história como docente na EJA se confunde com a sua formação em Magistério e que sua vocação pela EJA vem desde o tempo que era discente no noturno. Assim ela relatou:

A minha história de atuação nesta modalidade de ensino se confunde com meus anos de formação do Magistério. Atuo há mais de 22 anos na rede Municipal de Educação, sendo todos como educadora de jovens e adultos. Durante esta trajetória, já lecionei da alfabetização até a 8ª série, em diferentes disciplinas (História, Geografia, Língua Portuguesa, Trabalho e Cidadania, EMC e OSPB). Penso que ao longo da historicidade da educação brasileira, o que sempre foi reservado às escolas do noturno foi descaso, falta de investimentos das políticas públicas educacionais. Porém, mesmo consciente desta triste realidade, sinto bastante à vontade e enriquecida de lecionar para educandos tão diferentes e tão iguais. Diferentes, pois são pais de famílias, trabalhadores, desempregados, educandos com acentuado número de evasão escolar e adolescentes com vários anos de reprovações. E são iguais por estes comungarem do mesmo pensamento que é considerar a educação como porta de entrada para melhoria de suas vidas. Faz-se necessário destacar que um dos meus apreços por estar na EJA é que fui aluna do ensino noturno por vários anos, por motivos de ter que trabalhar durante o dia para ajudar nas despesas familiares e na condição de aluna, pude experimentar toda problemática vivenciada pelos alunos nos dias atuais.

O relato da professora Dália demonstra que, além da sua condição docente, ela também já experienciou a condição discente, no noturno, sabendo identificar os problemas vivenciados pelos alunos que trabalham e estudam durante este período como, por exemplo, o fator emprego, demonstrando, assim, que os fatores socioeconômicos são um dos principais enfrentamentos dos discentes da EJA. Sendo assim, observamos que, no momento em que o/a autor/a reflete e se conscientiza das suas vivências, tornando-as experiências existenciais, ele/a passa a entender as várias etapas de sua vida como aprendizagens, alcançando outros níveis de autonomia os quais promovem a transformação de si próprio/a. Esse processo de autoformação acontece, produtivamente, através da conscientização crítica e reflexiva na escrita autobiográfica de memoriais (Mota, 2013).

Algumas interlocutoras iniciaram seus primeiros conhecimentos pedagógicos antes de concluírem sua formação inicial no Magistério, sendo que tiveram suas primeiras experiências como alfabetizadoras nos Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos, como foi o caso da professora Violeta que, aos 15 anos de idade, foi convidada por uma Coordenadora do Programa AJA Bahia a ministrar aulas de

alfabetização para pessoas jovens e adultas. Apesar da surpresa inicial da proposta, a interlocutora aceitou, e assim relata como foi este momento:

Com quinze anos iniciei o ensino médio no Instituto Régis Pacheco (IERP); nessa época de estudante, conheci a professora muito legal que já trabalhava com o público adulto e me deu muitos testemunhos de sua vida de docente com a turma adulta, na época recebia a nomenclatura de Mobral. A escola era rígida, porém era época de greve do Magistério e o primeiro ano foi marcado por “meias aulas”, dispensas sucessivas e períodos ociosos. Apesar de me considerar uma ótima aluna, fiquei de exame em física no primeiro ano. O professor João não incentivava o uso do raciocínio lógico, apenas nos fazia decorar estruturas de cálculos. Não atingi os objetivos necessários para aprovação por “décimos”, quase enlouqueci, tinha medo de reprovar e estudava freneticamente: não comia, não dormia, não saía de casa. Passei com nota dez. Alívio! Formei-me e fizemos festa com toda turma. No ano seguinte surge “O Programa Aja Bahia”, oferecido pelo governo do estado e a professora Marilda foi convidada a coordenadora desse Programa, aqui em nossa cidade, e a mesma não perdeu tempo em me convidar a fazer parte desse Programa. Logo de imediato não achei oportuna a ideia de lecionar numa turma de adultos analfabetos, isto porque ainda estava no segundo ano de magistério e não tinha nenhuma experiência em sala de aula e, o mais relevante, não tinha idade para encarar uma turma de mais de 20 alunos com idade para serem meus irmãos, pais ou até meus avós. Mas, com muita insistência da professora, por reconhecer em mim um perfil que até então não conhecia, aceitei a chamada e fui participar da capacitação do curso, uma semana com outros jovens e capacitadores de várias cidades da nossa região. Não demorou muito e lá foi eu matricular meus alunos na periferia da cidade. Consegui 28 alunos entre jovens de 17/18 anos, até dois senhores com faixa etária entre 70 a 80 anos, um deles me chamou logo a atenção. Um senhor alto, negro, já meio curvado pela idade de vida, com vista perdida por uma razão que no momento não me recordo. Esse senhor foi logo no primeiro dia de aula dizendo: “É professora, papagaio velho não aprende a falar!. Mas, vou tentar escrever o meu nome e morro feliz”.

A atitude desse senhor por nome Joaquim Santos chamou muito a minha atenção e me dediquei o máximo que pude naquele ano com aquela turma. Trouxe várias experiências, jogos, brincadeiras, dinâmicas, escritas de nomes, bingos, enfim, uma infinidade de métodos e estratégias de aprendizagens que rendeu grandes avanços com a turma. E em um belo dia chega a recompensa desse trabalho. Uma noite quando cheguei na sala de aula encontrei um presente sobre a mesa. Brinquei com a turma perguntando quem estava fazendo aniversário e ele me deu um breve sorriso e falou: “Esse presente é da senhora, minha pró. Hoje pela primeira vez na vida consegui escrever o meu nome sem usar o dedão. Estou muito feliz e comprei esse presente para a pessoa que me ajudou a realizar o meu sonho”. Esse dia guardo em minha memória até hoje e dou testemunho para as demais turmas de jovens e adultos que encontro.

O relato da professora Violeta nos apresenta a visão deturpada que os programas pontuais de alfabetização perpetuaram por longos anos desde a época do Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBREAL (1967), no qual se recrutava a

população local para alfabetizar os jovens e adultos, sem se preocupar com a formação inicial (magistério ou licenciatura) e o saber docente dessas pessoas, bastando apenas saber ler e escrever (Galvão e Soares, 2004). Observamos que mais ou menos 25 anos depois, alguns programas de alfabetização, a exemplo do AJA Bahia, também não se preocupavam com a formação das pessoas que iam lecionar a jovens e adultos, fato este que comprova a falta de preocupação das políticas públicas com o processo de alfabetização desta parcela social da população.

Convém destacar que a visão “estreita” das políticas públicas para a EJA foi, durante muito tempo, voltada aos interesses políticos e econômicos das elites, que compreendiam que para os “analfabetos” era apenas suficiente o domínio superficial da leitura e da escrita porque, assim, seria possível manter a “ordem social” instituída. Entretanto, as lutas dos movimentos sociais, as transformações sociais, a materialização de algumas leis em âmbito nacional e alguns acontecimentos históricos<sup>4</sup> foram transformando o cenário político, social e educacional, como também a concepção da EJA na educação brasileira.

E é justamente a partir das concepções e vivências nas turmas da EJA que os interlocutores apresentam, a seguir, alguns fatos e relatos que marcaram suas respectivas práticas pedagógicas com as pessoas jovens, adultas e idosas. Ao relembrares esses momentos, os docentes também trazem à tona os momentos de dificuldades, dúvidas, incertezas, alegrias e preocupações vivenciadas durante esta trajetória. Assim, na seção seguinte, discutiremos melhor esses percursos.

## **2. As Minhas Vivências na EJA: alguns fatos e relatos**

As turmas da EJA proporcionam aos seus atores uma rica troca de conhecimentos, saberes e experiências. Contudo, Ribeiro (1999, p. 195) também nos chama a atenção para a seguinte compreensão: “Os professores de jovens e adultos devem estar aptos a repensar a organização disciplinar e de séries, no sentido de abrir possibilidades para que os educandos realizem percursos formativos mais diversificados, mais apropriados às suas condições de vida”.

Ser professor é uma relação de comunhão, de troca de valores entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Como ratifica Freire (2001, p. 73): “[...]. Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser, tem que estar sendo”.

---

<sup>4</sup> Algumas Leis e fatos históricos como: a eleição de um presidente civil em 1985, ainda que de forma indireta, a Constituição Federal de 1988 e a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, marcaram o cenário nacional pela forte participação da sociedade civil reivindicando melhorias e reformas no campo da EJA (Haddad, 2009).

A EJA é uma verdadeira “via de mão dupla”, pois todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem aprendem algo e ensinam algo. Não há como sair desta experiência pedagógica sem aprender uma letra, uma palavra, uma frase, um caso ou uma história. É a partir das lembranças de suas vivências nos primeiros dias de aula como professores da EJA, que os docentes rememoram fatos, lutas cotidianas e experiências. Assim, as interlocutoras Angélica e Magnólia falaram sobre as dificuldades enfrentadas com alguns discentes, e até gestores, mas também salientaram a experiência docente que se caracteriza como **enriquecedora e gratificante**, ao verem seus educandos se desenvolvendo positivamente nos estudos. Nesse sentido, Angélica narrou que:

Ao longo desses 16 anos de EJA, tive muitos altos e baixos com relação aos alunos, ou mesmo a falta de apoio de alguns gestores que viam na Educação de Jovens e Adultos apenas um poço de aborrecimentos. Contudo, apesar das lutas travadas e das pedras que encontramos até hoje em nosso caminho, trabalhar na EJA é uma experiência enriquecedora e gratificante. Pois nos momentos em que observamos o crescimento intelectual e de vida pelo qual os alunos passam e saber que, de alguma forma, contribuimos para isso, é o que me faz continuar trabalhando e lutando por uma educação de melhor qualidade para essas pessoas, as quais eu considero: Vencedoras.

Segundo Nóvoa (2002), o trabalho centrado na história de vida permite refletir não apenas o passado, mas possibilita pensar o futuro. Assim, a interlocutora Angélica, ao recordar o início da docência, descreve as primeiras dificuldades profissionais, contudo também demonstra acreditar no tempo presente e futuro. Como salienta Cavaco (2015, p. 79): “A reflexão é orientada através da rememoração do percurso vivido, todavia, é conduzida pela situação que vive no presente, mas também pelo que já projecta no seu futuro (projectos, sonhos, expectativas)”.

A interlocutora Magnólia também fala sobre seu pouco conhecimento na área da EJA, mas ressalta a troca de experiências entre ela e os estudantes, bem como os laços de amizade, carinho e respeito que vão se formando entre professora e discente da EJA. Assim expôs:

A minha experiência na EJA começou no ano de 2013, quando comecei a trabalhar no segmento III e me apaixonei logo de cara nesta modalidade de ensino, que tem como objetivo principal possibilitar que pessoas adultas, que quando jovens não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade convencional, possam retornar a seus estudos e recuperar o tempo que ficou perdido. Ensinar na EJA é uma experiência gratificante, motivadora, apaixonante. Pois há uma troca de conhecimentos entre professor e alunos. Cria-se um vínculo de amizade, carinho, respeito, pois os alunos, na sua grande maioria, são comprometidos, interessados, amigos e querem adquirir conhecimentos. Diante de tanto contratempo, sei das dificuldades de manter o interesse dos discentes, pois os mesmos chegam cansados do trabalho, às vezes desmotivados, por isso o planejamento deve estar adequado em

temas geradores, só assim o ensino será mais significativo, pois é voltado para o seu cotidiano. Quem trabalha com a EJA precisa aprender a lidar com as dificuldades encontradas na vida de cada aluno, pois trabalhamos com salas heterogêneas, cada um com um ritmo de vida diferente.

A interlocutora Magnólia traz, na sua proposição, toda a afetividade vivenciada por ela e seus discentes no contexto da sala de aula da EJA. Ela ressalta que “há uma troca de conhecimentos entre professor e alunos”, além do vínculo de amizade, carinho, respeito. Também a professora destaca a preocupação com o planejamento, os conteúdos trabalhados e com as dificuldades diárias dos estudantes, partindo do princípio de uma educação humanista. Segundo Soares e Pedroso (2013, p. 258): “Para uma educação libertadora, o conhecimento tem que ser dialógico, sem espaço de invasão e manipulações, ações que não cabem quando se busca compreender as relações homem-mundo, e a transformação constante da realidade.”

Já a interlocutora Edelvais salienta a motivação de lecionar na EJA e a reflexão que esta modalidade de ensino leva ao professor, no sentido de ser mais sensível em relação às adversidades encontradas nas salas de aula e nos estabelecimentos de ensino. A docente salienta também que a escola é, muitas vezes, o único espaço de socialização dessas pessoas, daí a importância de aulas contextualizadas e prazerosas. Assim ela frisou:

Lecionar na EJA é uma experiência simplesmente motivadora. Faz-nos refletir constantemente sobre a nossa prática docente e nos leva a entender como a educação transforma a realidade que nos cerca. Ser professor da EJA é ter sensibilidade e sabedoria para lidar com as adversidades que surgem no decorrer da aula e do ano, não se expondo e cuidando da integridade do aluno.

O espaço escolar é muitas vezes o único lugar onde o aluno estabelece um diálogo durante todo o dia, por isso é necessário que as aulas sejam espaços de diálogos e de valorização do conhecimento trazido por eles. As metodologias e propostas devem ser pautadas no letramento, dando ênfase aos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Nessa concepção de ensino, teremos cidadãos capazes de refletir, opinar e lutar por mudança. Tenho pouca experiência na EJA. Sei que é uma modalidade que requer outra roupagem, novos métodos, muitos estudos...

Estou aberta a essas mudanças com o objetivo de ressignificar meu trabalho, possibilitando aos alunos novos horizontes, na promoção significativa da sua realidade.

Ao se posicionar, a informante Edelvais faz uma análise da sua docência na EJA, da sua profissão e também da representação do espaço escolar para esses discentes. Segundo Passeggi (2006), ao abrir-se para a potencialidade reflexiva que se deposita na escrita de si, o narrador expõe concepções de vida, de formação e de práticas escolares que, pronunciadas enquanto discurso e percursos, denotam, no processo de biografar-se, o cuidado de si e o renascer pela mediação da escrita.

Também em relação ao ensino significativo para as turmas da EJA, a interlocutora Bromélia afirma que, para manter o interesse dos discentes que chegam

cansados e desmotivados, o planejamento deve ser pautado em temas geradores, proporcionando um ensino significativo para os estudantes. E para justificar suas concepções, a interlocutora traz como referência as palavras de Paulo Freire no que diz respeito aos diversos saberes e também em relação ao processo de ensinar, não sendo apenas transmissão, mas possibilidades de construção de conhecimentos. Assim afirmou Bromélia:

Na EJA, leciono há 18 anos, modalidade de ensino esta que tem por objetivo permitir que pessoas adultas, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade correta, possam retomar seus estudos. Lecionar na EJA é uma experiência maravilhosa, motivadora e apaixonante, onde há troca de conhecimentos entre professor e aluno, formando um vínculo de amizade, respeito, carinho e proteção.

A grande maioria da clientela da EJA é compromissada e interessada. Sabemos das dificuldades de manter esse interesse dos alunos, pois os mesmos já chegam cansados do trabalho; por isso, o planejamento deve estar focado em temas geradores, só assim o ensino será mais significativo, voltado para o dia a dia dos alunos. Quem trabalha na EJA precisa minimizar as dificuldades encontradas (questão social, sala mista, ritmo de cada um...). Por isso concordo com Paulo Freire (1987, p. 62) quando diz: “Não há saber mais ou saber menos. Há saberes diferentes”. Por isso, os conteúdos devem estar voltados para atividades diversificadas. Nas reuniões de atividades complementares, sempre que possível, procuramos elaborar atividades que possibilitem o desenvolvimento do aluno como um todo, com o planejamento, por exemplo, de Momentos Culturais e Mostra de Ciências. Afinal, de acordo com Paulo Freire (1996, p. 52), “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Enfim, para trabalhar com essa modalidade de ensino, é necessário que o professor lance mão de atividades sistemáticas e sustentadas na autoeducação, a fim de obter novas formas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com base no pressuposto de que adultos podem e querem aprender, que são capazes e dispostos a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e que a própria aprendizagem deve responder as suas necessidades.

A professora Peônia, assim como outros interlocutores, também sentiu certo receio quando começou a trabalhar com as turmas da EJA. Para ela, naquele momento, a EJA era algo novo e desafiador porque sua formação inicial não tinha lhe preparado para o trabalho com esse público. Porém, ao estreitar a docência nas turmas da EJA, começou a achar essa experiência como um desafio, algo motivador, levando-a a refletir sobre suas práticas pedagógicas, a compreender como a educação pode levar à transformação da realidade da vida das pessoas e a reconhecer a importância de ser professora. Peônia contou que:

Quando teve o início na escola da modalidade da EJA, para mim foi um grande desafio, pois estaria começando algo novo e desafiador. Mas, quando iniciaram as aulas, foi uma experiência simplesmente motivadora e empolgante, me fez refletir constantemente sobre a minha prática docente e entender como a educação é uma transformação da realidade. Leciono no turno matutino na mesma escola, mas a

turma que mais me identifico é com a turma da EJA. Sinto mais aconchego, pelo contato dia a dia, o interesse de aprender, motivações e desejos. Cada sorriso dos alunos ao entender os conteúdos aplicados, cada vitória alcançada nas atividades, nos mostram o quanto o aprender é importante para eles. Isso nos faz refletir a importância de ser educadora.

Os interlocutores da pesquisa, a exemplo de Peônia, demonstraram, em suas escritas, o que pensam e o que representa a EJA no seu percurso educacional, enquanto docentes da rede municipal de Jequié/BA. Observamos, também, as angústias, fragilidades e receios do início das suas respectivas carreiras; por outro lado, demonstraram força de vontade e desejo em melhorar a prática e de contribuir, significativamente, para a aprendizagem e o sucesso escolar dos discentes da EJA. Como afirma Freire: “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho das destrezas” (1996, p. 15).

### **Considerações finais**

A Educação de Jovens e Adultos apresenta as marcas de avanços conquistados nos últimos anos, dentre elas as do campo legal a partir da LDB n. 5.692/1971 (Brasil, 1971) que, segundo Soares (2016, p. 255): “dedicou um capítulo exclusivamente ao ensino supletivo e às demandas na formação do educador, considerando-se as especificidades do trabalho com esse público”. A nova LDB n. 9.394/96 também ressalta a necessidade de uma formação adequada para o educador da EJA, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000).

Destarte, observamos que o debate sobre a formação do professor da EJA vai se tornando necessário e imprescindível. Como salienta Soares e Pedroso (2016, p. 256): “Logo, se não é uma questão nova, somente nas últimas décadas a formação de educadores para a EJA vem ganhando ênfase, o que pode ser relacionada à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos”. Mediante esse panorama, mesmo considerando que a EJA venha assumindo maior visibilidade na proposição de novas práticas curriculares e no campo das pesquisas e estudos sobre a modalidade, faz-se necessário refletir sobre a efetiva demanda de uma formação específica para o docente da EJA.

Outro fato importante a ser explicitado em relação à formação dos professores de jovens e adultos, é a falta de parâmetros oficiais que delineiem o perfil desses profissionais. Talvez o motivo de tal fato se deva ao que Arroyo (2006, p. 19) se refere: “Em outros termos, podemos dizer que se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos”. Essa prerrogativa é corroborada por Soares e Pedroso (2016, p. 257), ratificando que: “trata-se de uma área em processo de amadurecimento e, portanto, com muitas interrogações”.

Em relação à modalidade da EJA, concordamos com o posicionamento de Arroyo, Soares e Pedroso no que tange ao delineamento do perfil dos professores da EJA, bem como das políticas para a formação dos educadores. Nos dias atuais, a situação permanece bem semelhante ao que foi dito por Arroyo (2006), ao afirmar, naquela época, que o educador da EJA se encontra em fase de construção tanto no que se refere ao perfil quanto à sua formação. Dito isto, ainda se fazem necessárias discussões e pesquisas que contribuam para o fortalecimento do perfil profissional dos docentes da EJA, bem como de propostas de formação direcionadas para a reflexão da sua prática, corroborando para uma educação que leve em consideração os interesses e necessidades formativas das pessoas jovens, adultas e idosas ao retornarem para os espaços escolares.

Em síntese, observamos que o perfil identitário do professor da EJA é de um profissional da educação comprometido com sua profissão e seu fazer pedagógico, apesar de não possuir formação específica para atuação na EJA. É um profissional que demonstra ter afetividade pelos discentes e acredita nas potencialidades dos seus educandos. Em relação às práticas curriculares, os docentes da EJA procuram desenvolver, em suas salas de aulas, significativas aprendizagens, apesar de observarmos que muitas questões em relação à diversidade dos discentes da EJA não são pontuadas pelos interlocutores como determinantes das suas práticas pedagógicas, mesmo que sejam visivelmente identificadas nos estudantes.

Confirmando os resultados apontados em Mota e Souza (2013), para as pesquisadoras fica evidente a necessidade de que as políticas públicas educacionais possibilitem aos professores a participação em formações iniciais e continuadas a partir de temáticas e conteúdos que subsidiem uma prática pedagógica pautada no respeito às singularidades dos indivíduos, utilizando-se, para tal, de processos formativos pautados na abordagem reflexiva da pesquisa-ação.

## Referências

Arroyo, M. (2006). Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). Formação de educadores jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica.

Brasil. (2016). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 23 mar. 2017.

Brasil. (2000). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: COEJA/ SEF.

Brasil. (1996). Nacional de Educação/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96, Presidência da República, dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 05 jan. 2016.

Brasil. (1971). Conselho Nacional de Educação/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 5692/71, Presidência da República, agosto de 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm) Acesso em: 05 jan. 2016

Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional de 5 de outubro de 1988, contendo as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº1/92 a 15/96 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, 2 ed. Brasília: Imprensa nacional, Divisão de Editoração.

Carrilho, M. F. P. et al. (1997). Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação. Metodologia do trabalho científico. Natal: IFP/URRN.

Catani, D. B. (2005). As leituras da própria vida e a escrita de experiências de forma. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 14, nº. 24, p. 31-40, jul./dez.

Cavaco, C. (2015). Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber: contributos da abordagem biográfica. Cadernos Cedex, Campinas, v. 35, n. 95, p. 75-89, jan.-abr.

Dominicé, P. (1988). A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: Nóvoa, António; Finger, Mathias (Orgs.). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP.

Freire, Paulo. (Org.) (2001). A pedagogia da libertação em Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP.

Freire, P. (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1989). A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez.

Galvão, A. M. de O.; Soares, L. J. G. (2004). História da alfabetização de adultos no Brasil. In: Albuquerque, E. B. C. de; Leal, T. F. Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, p. 27-58.

Haddad, S. (2009). A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 41 maio/ago.

Mota, K. M. S. (2013). A Escrita de Si nos Tempos Formativos da Pós-Graduação: Leituras entrecruzadas de memoriais acadêmicos. In: Passegi, M. da C.; Vicentini, P. P. e Souza, E. C. (Orgs.). *Pesquisa (Auto) Biográfica: narrativas de si e formação*. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV.

Mota, K.; Souza, J. F. de. (2013). Formação Docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA): entraves e desafios do sistema educacional no nordeste do Brasil. II Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e Formação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. Portugal.

Nóvoa, A. Prefácio. In: Josso, M, C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa. p. 7-12.

Passeggi, M. da C. (2010). Memorial de formação. In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C. Vieira, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação.

Passeggi, M. da C. (2006). A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: Souza, E. C.; Abrahão, Maria H. M. B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPURS; Salvador: EDUNEB.

Ribeiro, V. M. (1999). A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 184-201.

Silva, A. V. da. (2014). Memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia UNEB – Doutorado em Educação e Contemporaneidade.

Soares, L. J. G.; Pedroso, A. P. F. (2016). Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 32. nº. 04.

Soares, L. J. G.; Pedroso, A. P. F. (2013). Dialogicidade e a Formação de Educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. *Educação temática Digital – ETD*. Campinas, São Paulo. v. 15, nº. 2.

Souza, E. C. de. (2006). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr.

Souza, E. C. de. (2007). (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: Nascimento, AD., and Hetkowski, T.M., orgs. *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books.

Kenski, V. M. (2000). Memória e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: Catani, Denice Bárbara et. al. (orgs.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.