



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGINA COELE CORDEIRO

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS QUE MOBILIZAM O PERCURSO DE
PROFESSORES DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

Brasília - DF
2026

REGINA COELE CORDEIRO

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS QUE MOBILIZAM O PERCURSO DE
PROFESSORES DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito de obtenção do título de Doutora em Educação, da linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS, sob orientação da Professora Dra. Maria Clarisse Vieira.

Brasília - DF
2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CC794t Cordeiro, Regina Coele
TRAJETÓRIAS FORMATIVAS QUE MOBILIZAM O PERCURSO DE
PROFESSORES DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS / Regina Coele
Cordeiro; orientador Maria Clarisse Vieira. Brasília, 2026.
200 p.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília,
2026.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação Docente. 3.
Trajetórias Formativas. 4. Narrativas Biográficas. I.
Vieira, Maria Clarisse, orient. II. Título.

REGINA COELE CORDEIRO

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS QUE MOBILIZAM O PERCURSO DE
PROFESSORES DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito de obtenção do título de doutora em Educação.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira
Universidade de Brasília – PPGE/UnB
Presidente da Banca (orientadora)

Profa. Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva
Universidade Federal de Ouro Preto – PPGE/ UFOP
Membro externo

Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Junior
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGE/UESB
Membro externo

Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana
Universidade de Brasília – PPGE/UnB
Membro interno

Profa. Dra. Cátia Piccolo Viero Devechi
Universidade de Brasília – PPGE/UnB
Membro Suplente

Brasília - DF
2026

AGRADECIMENTOS

Concluir esta tese representa mais do que o cumprimento de uma etapa acadêmica. É a expressão de uma travessia marcada por estudo, persistência, encontros e desafios que, em determinados momentos, exigiram de mim coragem e resiliência. Ao longo deste percurso, compreendi que a formação não se constrói apenas no campo intelectual, mas também nas experiências que nos atravessam e nos transformam silenciosamente.

A Deus, minha fonte de fé e sustentação, agradeço pela força concedida nos períodos mais delicados desta caminhada. Houve momentos em que os desafios pessoais se impuseram, mas a confiança e a esperança me mantiveram firme no propósito de seguir adiante e concluir o trabalho que havia iniciado.

À minha orientadora, Maria Clarisse Vieira, agradeço pela condução firme e sensível, pelas provocações intelectuais e pela confiança depositada em mim. Sua orientação foi essencial para que este trabalho alcançasse consistência e maturidade, especialmente nos momentos em que conciliar vida pessoal e pesquisa exigiu equilíbrio e determinação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo apoio financeiro concedido, que viabilizou a realização desta pesquisa. À Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e à Universidade de Brasília (UnB), pela parceria que possibilitou a realização deste doutorado interinstitucional, ampliando as condições de acesso e permanência na formação doutoral.

Expresso também minha profunda gratidão às professoras colaboradoras desta pesquisa – Maria, Ronilda, Ivana, Marina e Elisa. Ao partilharem suas histórias de vida e de formação, confiaram-me memórias, experiências e sentidos que ultrapassam o campo acadêmico. Cada narrativa oferecida foi um gesto de generosidade e coragem, pois narrar-se é também revisitar trajetórias marcadas por desafios, conquistas e reinvenções. Esta tese só existe porque vocês aceitaram transformar o vivido em palavra e a palavra em conhecimento. Mais do que participantes, foram protagonistas na construção deste trabalho.

Aos colegas de doutorado, companheiros de debates e partilhas, deixo meu reconhecimento pela amizade e pelo aprendizado coletivo. De modo especial, à Renata Cordeiro, que esteve sempre presente, oferecendo apoio e encorajamento nos momentos decisivos.

Registro ainda meus agradecimentos, à minha família, que sustenta minha trajetória com afeto e presença. À minha mãe, Dina, por ser presença inspiradora em minha trajetória. Sua

história de luta, dignidade e perseverança sempre me ensinou que os obstáculos não interrompem o caminho de quem escolhe continuar. Aos meus filhos, Bruno e Maria Vitória, pela motivação constante para que eu persistisse, mesmo quando o percurso se tornava desafiador. À minha irmã Cláudia e ao meu sobrinho Matheus, pela generosidade nas leituras, revisões e pela disposição constante em colaborar.

Esta tese carrega, portanto, mais do que reflexões teóricas e análises narrativas. Ela traz a marca de um processo vivido intensamente, no qual estudo, fé, vínculos e superação caminharam juntos. Se este trabalho investiga trajetórias formativas, ele também é expressão de uma trajetória construída na experiência vivida, na esperança e na convicção de que seguir aprendendo é, em si, um ato de resistência.

*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o
que nos toca*
(Larrosa, 2002, p. 19).

RESUMO

Este estudo de doutorado investiga a formação docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade historicamente marcada por descontinuidades nas políticas públicas e por desafios estruturais no atendimento aos sujeitos trabalhadores. Buscamos compreender como as trajetórias formativas de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Montes Claros/MG contribuem para o enfrentamento dos desafios presentes na prática docente nessa modalidade de ensino. Descrevemos a organização local da EJA e suas ações formativas, identificamos os saberes mobilizados a partir das histórias de vida dos docentes e discutimos os desafios enfrentados no trabalho com jovens, adultos e idosos. Adotamos abordagem qualitativa, fundamentada na metodologia da biografia narrativa, ancorada em Nóvoa (2007; 2014; 2017) e Monteagudo (2014; 2017). A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas narrativas (Bauer; Gaskell, 2002), realizadas com cinco professoras da rede municipal. A análise temática privilegiou a identificação de núcleos de sentido que articulam experiência, formação e atuação docente. Os resultados indicam que as trajetórias formativas se configuram como processos dinâmicos, atravessados por experiências de vida, contextos institucionais e compromissos ético-políticos que conformam modos singulares de ser docente na EJA. Evidenciamos que os saberes mobilizados na prática não derivam exclusivamente da formação inicial ou das políticas públicas, mas se constroem na articulação entre experiência, reflexão e atuação profissional. Reafirmamos a centralidade da dimensão experiencial na constituição docente e destacamos a potência da abordagem biográfico-narrativa para compreender a formação na EJA como processo contínuo, situado e politicamente implicado.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação Docente. Trajetórias Formativas. Narrativas Biográficas.

ABSTRACT

This doctoral study investigates teacher education in Youth, Adult and Elderly Education (EJA), a modality historically marked by discontinuities in public policies and structural challenges in addressing working-class subjects. We aim to understand how the formative trajectories of teachers in the municipality of Montes Claros, Minas Gerais, contribute to coping with the challenges that permeate teaching practice in this context. We describe the local organization of EJA and its formative actions, identify the knowledge mobilized from teachers' life histories, and analyze the challenges they face in their work with young people, adults, and elderly students. We adopted a qualitative approach grounded in narrative biographical methodology, based on the theoretical contributions of Nóvoa (2007; 2014; 2017) and Monteagudo (2014; 2017). Data were produced through narrative interviews (Bauer & Gaskell, 2002) conducted with five teachers from the municipal school system. Thematic analysis focused on identifying core meanings articulating experience, professional education, and teaching practice. The findings indicate that formative trajectories are dynamic processes shaped by life experiences, institutional contexts, and ethical-political commitments that configure singular ways of being a teacher in EJA. We show that the knowledge mobilized in practice does not derive exclusively from initial education or public policies but is constructed through the articulation of experience, reflection, and professional action. We reaffirm the centrality of the experiential dimension in teacher constitution and highlight the potential of the biographical-narrative approach to understanding teacher education in EJA as a continuous, situated, and politically engaged process.

Keywords: Youth and Adult Education. Teacher Education. Formative Trajectories. Biographical Narratives.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE/MG – Conselho Estadual de Educação em Minas Gerais
CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Cesec – Centro Estadual de Educação Continuada
Confintea – Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCNEJA – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos
EaD – Educação a Distância
Educar – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FaE – Faculdade de Educação
FADENOR – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior do Norte de Minas
Fafil – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
Fapemig – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FEJANM – Fórum Regional de EJA do Norte de Minas
FUNM – Fundação Norte Mineira de Ensino Superior
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MOBRAL– Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROAJA – Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos

PROEF-2 – Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º Segmento

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Sesc – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SME – Secretaria Municipal de Educação

SRE – Superintendência Regional de Ensino

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UnB – Universidade de Brasília

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos procedimentos metodológicos do mapeamento	39
Quadro 2 – Síntese geral do levantamento nas bases consultadas (2014 – 2024)	40
Quadro 3 – Produções selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2014 – 2024)	41
Quadro 4 – Artigos selecionados na Rede SciELO (2014 – 2024)	48
Quadro 5 – Artigos selecionados na Plataforma de Periódicos da CAPES (2014 – 2024)	51
Quadro 6 – Eixos temáticos de análise e articulação com as narrativas das professoras	83
Quadro 7 – Tendências investigativas na formação de professor.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de matrículas, docentes e estabelecimentos do Ensino Fundamental e Médio no Município de Montes Claros/MG – 2023	60
Tabela 2 – Matrículas da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino (2001 – 2020)	69
Tabela 3 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino (2021 – 2024)	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxas percentuais de alfabetização e analfabetismo de 15 anos ou mais no Brasil (1940 – 2022)	87
--	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização do Município de Montes Claros/MG	58
Figura 2 – Folder de divulgação da abertura do Fórum de EJA do Norte de Minas (2004)	66
Figura 3 – Abertura do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Norte de Minas....	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 TRAVESSIAS FORMATIVAS: fios que constituem a pesquisadora e o campo investigativo.....	23
1.1 Memórias formativas e constituição da escolha pela docência.....	24
1.2 Escolha profissional e inserção na docência.....	26
1.3 Trabalho na Educação Básica e constituição do compromisso com a Educação de Jovens e Adultos	30
1.4 Inserção no Ensino Superior e consolidação da formação docente como campo de investigação	34
2 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	36
2.1 Delimitação teórico-metodológica do mapeamento.....	37
2.2 Publicações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	40
2.3 Publicações na Rede SciELO	47
2.4 Produções Publicadas na Plataforma de Periódicos da CAPES	50
2.5 Tendências, convergências e lacunas na produção acadêmica.....	55
3 CONTEXTO DA PESQUISA E CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS	57
3.1 Contexto da pesquisa: situando a organização da EJA no município de Montes Claros/MG.....	57
3.1.1 Contexto institucional da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Montes Claros/MG	62
3.2 Percurso Teórico-Metodológico	72
3.2.1 História de vida / Biografia narrativa	73
3.2.2 Conceito de vivência e experiência	76
3.2.3 A produção dos dados	79
3.2.4 A análise dos dados empíricos.....	81
4 EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS NO BRASIL: alguns apontamentos	85
4.1 Alguns marcos da trajetória histórica da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil.....	86
4.1.1 A Política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (Década 1940 a 1960).....	89
4.1.2 Paulo Freire e a construção de um paradigma crítico na Educação de Adultos.....	93
4.1.3 Educação de adultos no período da Ditadura e a formação dos educadores	97
4.2 Marcos legais da Educação de Jovens e Adultos e da formação de professores no Brasil a partir da década de 1980.....	99
5 CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: concepções, disputas e perspectivas	111
5.1 Concepções contemporâneas de formação docente.....	111
5.2 Formação do educador da EJA: fundamentos, desafios e políticas formativas	121

6 NARRATIVAS DAS PROFESSORAS: trajetórias de vida e formação docente.....	127
6.1 Narrativa da professora Maria	128
6.2 Narrativa da professora Ronilda.....	140
6.3 Narrativa da professora Ivana	147
6.4 Narrativa da professora Marina	155
6.5 Narrativa da professora Elisa.....	162
7 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E SENTIDOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	172
7.1 Formação humana, ética e compromisso com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.....	173
7.2 A dimensão política da docência na Educação de Jovens e Adultos.....	175
7.3 Experiência docente e formação construída no cotidiano da docência	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	197
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	198
APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PROFESSOR COLABORADOR.....	200

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, percebemos um esforço de pesquisadores e profissionais envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹ em busca de legitimidade e reconhecimento dos sujeitos jovens, adultos e idosos nas políticas educacionais. Um dos aspectos que perpassa a valorização dessa área refere-se à formação e à prática pedagógica dos educadores. De fato, a formação de professores tem sido objeto de debates e pesquisas que a compreendem como um aspecto fortemente associado à qualidade da ação educativa em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa formação se constitui nos âmbitos inicial e continuado, nos quais as universidades e os sistemas de ensino assumem papel central, uma vez que lhes é atribuída socialmente a tarefa de formar profissionais.

No início dos anos 2000, pesquisa realizada por André (2010) já retratava o crescimento do volume de produções acadêmicas (dissertações e teses) relacionadas ao tema da formação de professores. A autora esclarece que, além do aumento quantitativo, houve uma mudança nos objetos de investigação, ao apontar que, na década de 1990, a maior parte das pesquisas concentrava-se nos cursos de formação inicial, como as licenciaturas, o curso de Pedagogia e a Escola Normal, enquanto, a partir dos anos 2000, observa-se o deslocamento do foco para temáticas relacionadas à identidade e à profissionalização docente.

Algumas universidades públicas têm demonstrado preocupação com a formação docente para a EJA; contudo, parte delas ainda não incorporou essa temática como dimensão constitutiva de suas políticas e ações institucionais. A Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)², instituição da qual a pesquisadora integra como docente, vem desenvolvendo, no âmbito do curso de Pedagogia³ da própria universidade, estratégias voltadas à formação inicial

¹ Na política de atendimento à educação de pessoas jovens, adultas, observamos uma diversidade na utilização de nomenclaturas para designar o público atendido, sendo encontradas denominações como Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), entre outras variações, em diferentes contextos. Ressaltamos que, embora neste trabalho se faça referência também aos idosos, compreendemos que essa população se encontra inserida na categoria de adultos. Assim, optamos pela utilização da sigla EJA, por ser a forma mais recorrente na legislação e nas políticas públicas educacionais brasileiras, sem desconsiderar a pluralidade dos sujeitos que compõem essa modalidade.

² A Unimontes configura-se como a principal instituição pública de formação de professores das regiões Norte e Noroeste de Minas Gerais e dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri. Constitui-se como referência na produção de conhecimento nas áreas da saúde, educação, ciências sociais aplicadas, ciências humanas e ciências exatas e tecnológicas. Desenvolve suas atividades no campus-sede, em Montes Claros, e nos campi de Almenara, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Paracatu/Unaí, Pirapora, Salinas e São Francisco. Fonte: Universidade Estadual de Montes Claros. Disponível em: <https://unimontes.br/unidades-academicas/>. Acesso em: ago. 2024.

³ O curso de Pedagogia da Unimontes foi implantado em 1964 e, ao longo de seus 60 anos de funcionamento, tem formado especialistas – supervisores escolares, orientadores educacionais e inspetores – e professores para o Curso

para a EJA, articuladas às atividades de ensino, especialmente na disciplina ‘Educação de Jovens e Adultos’ e nas experiências formativas proporcionadas pelos estágios supervisionados. Nessa tarefa formativa, para além da dimensão teórica, o curso de Pedagogia oferece possibilidades de inserção em práticas de iniciação científica, com o desenvolvimento de pesquisas e a socialização de seus resultados, tanto no âmbito das disciplinas e do Trabalho de Conclusão de Curso⁴ quanto nas atividades de extensão universitária e na articulação com as escolas e a comunidade escolar.

Ao considerar o campo da EJA, a Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1988), em seu artigo 208, assegura, como avanço legal, o dever do Estado de garantir a educação gratuita e de qualidade para todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso à escolarização ou à continuidade dos estudos. Nesse marco, a Educação de Jovens e Adultos passa a configurar-se como uma conquista dos sujeitos que, até então, não usufruíam desse direito.

Posteriormente, a Lei n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, confere à EJA expressividade no contexto da Educação Básica, definindo-a como modalidade das etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de modo a atender sujeitos que, ao longo de suas trajetórias de vida, não iniciaram ou não concluíram seu percurso escolar. Trata-se, em sua maioria, de pessoas inseridas no mundo do trabalho e que carregam histórias marcadas por lutas e pela negação de direitos básicos de sobrevivência. Vieira (2018) aponta que o público da EJA, em sua maioria, é composto por:

[...] pessoas pobres, negras, desempregadas ou no mercado informal. São pessoas pertencentes a coletivos sociais historicamente marginalizados, tais como quilombolas, população do campo e de periferias urbanas, mulheres e homens negros, pessoas em situação de rua, pessoas privadas de liberdade etc. (Vieira, 2018, p. 282).

Nesse contexto de conquistas, esses sujeitos chegam à EJA com ‘sede’ de um currículo que dialogue com suas singularidades e que atribua sentido à sua condição de trabalhador,

Normal de 2.º grau. No atual Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC-Pedagogia), o curso assume a formação de professores para a Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e as modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. O PPC-Pedagogia foi atualizado em 2020, tomando como referência a Resolução CNE/CP n.º 2, de 2015, e encontra-se em processo de discussão e reformulação, orientado pelo Parecer CNE/CP n.º 4/2024, aprovado em 12 de março de 2024, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura). Na Unimontes, apenas o curso de licenciatura em Pedagogia contempla, em seu currículo, a disciplina “Educação de Jovens e Adultos”, não sendo ofertado estudo específico sobre essa modalidade nas demais licenciaturas.

⁴ No Trabalho de Conclusão de Curso, o acadêmico do curso de Pedagogia da Unimontes define o tema a ser investigado. Observamos que parte significativa dos acadêmicos tem optado por investigar o campo da Educação de Jovens e Adultos.

historicamente excluído e invisibilizado socialmente. Buscam uma escola em que os professores reconheçam suas histórias, suas lutas e suas conquistas. Esses estudantes ingressam na escola trazendo uma heterogeneidade de experiências de vida, crenças e valores. Grande parte do público que recorre à EJA é constituída por trabalhadores que vivenciaram trajetórias escolares breves ou interrompidas e que conciliam as responsabilidades da vida adulta com os estudos. Conforme aponta documento oficial, “nas zonas urbanas, alunos de programas de EJA normalmente são empregados com baixa qualificação no setor industrial, comercial e de serviços, e uma grande parte atua no mercado informal. Nas zonas rurais, são pequenos produtores ou empregados de empresas agrícolas” (Brasil, 2001, p. 38).

Diante desse cenário, no decorrer da história brasileira, o compromisso da sociedade com essa parcela da população manteve-se reduzido, o que evidenciou a necessidade de políticas públicas voltadas à formação docente que considerem as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e contribuam para a construção e reconstrução de um fazer pedagógico coerente com os anseios de inclusão e reconhecimento desses sujeitos de direitos.

É nesse contexto que questões relativas à formação docente, diante da pluralidade do público da EJA, passaram a mobilizar nosso interesse, tanto no percurso profissional da pesquisadora na Educação Básica – em especial na Educação de Jovens e Adultos – acompanhando o trabalho profissional de professores da rede municipal de Montes Claros quanto na atual condição de docentes universitárias, vinculadas à formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia da universidade local.

Para além das atividades desenvolvidas em sala de aula, orientamos Trabalhos de Conclusão de Curso dos acadêmicos, cujas inquietações acerca da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos são recorrentes, especialmente no que se refere às práticas de alfabetização e à organização curricular estruturada em ‘grades’, característica do contexto institucional e frequentemente referenciada a partir do ensino comum, desenvolvido nas escolas. Embora se observe a expansão institucional da EJA, a modalidade permanece marcada pela ausência de uma política consistente de formação docente específica, sendo ocupada, em muitos casos, por professores oriundos do ensino comum, que passam a compor o quadro da EJA por necessidades administrativas ou circunstâncias institucionais, e não por escolha profissional ou por uma formação orientada às especificidades do campo (Soares, 2002; Di Pierro, 2005; Arroyo, 2005).

Conscientes de que a ação docente requer saberes e fazeres que ampliem a capacidade de pensar, argumentar e fazer escolhas, esta investigação tem como propósito contribuir para o debate acerca da formação de professores, articulando dimensões teóricas e práticas. Nesse

contexto, problematizamos a seguinte questão de pesquisa: como as trajetórias formativas vivenciadas por professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Montes Claros/MG contribuem para o enfrentamento dos desafios presentes na prática docente nessa modalidade de ensino?

Desse modo, interessa-nos saber: quais foram os caminhos formativos percorridos pelos professores da EJA; quais desafios esses professores enfrentaram no decorrer do trabalho docente com jovens, adultos e idosos; que estratégias buscaram para o enfrentamento desses desafios; que significados atribuíram aos conhecimentos provenientes das instituições formadoras e quais experiências, oriundas de suas trajetórias de vida, mobilizaram para ressignificar a prática docente?

Nesse movimento de delimitação do campo empírico da pesquisa, considerando que a Educação de Jovens e Adultos se constitui em contextos historicamente situados e atravessados por especificidades locais, tornou-se relevante identificar como essa modalidade foi investigada no município de Montes Claros/MG. Com o objetivo de situar a investigação no campo e evidenciar a produção acadêmica existente, realizamos um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sem delimitação temporal, no qual identificamos três dissertações de mestrado e nenhuma tese que tratasse diretamente da temática no município.

Na dissertação “Um estudo sobre o letramento no Programa de alfabetização de jovens e adultos (PROAJA) no município de Montes Claros” (2002), a pesquisadora Rita Tavares de Mello analisa as concepções de letramento que orientaram a prática pedagógica de professoras inseridas no Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROAJA), no município de Montes Claros/MG. O estudo, de abordagem qualitativa, recorreu, como estratégias metodológicas à observação em sala de aula e aos relatos de vida de alfabetizadoras, com o objetivo de compreender como essas docentes concebiam e praticavam o letramento. Entre os achados, destaca-se que as professoras concebiam a leitura e a escrita como habilidades com potencial tanto de consolidação quanto de questionamento das relações sociais vigentes, configurando o letramento como um espaço de emergência de sujeitos críticos. Outro resultado relevante indicou que a conclusão do processo de alfabetização representou, para muitos sujeitos da EJA, a aquisição de um estatuto de ‘pessoa letrada’, com implicações significativas na autoestima e na participação social desses indivíduos. Além disso, a autora apontou que a formação e a trajetória profissional das alfabetizadoras influenciaram diretamente as práticas letradas desenvolvidas no PROAJA, evidenciando a necessidade de um preparo docente mais sensível às demandas específicas da Educação de Jovens e Adultos.

A dissertação “Formação do professor de Matemática ‘para’ e ‘na’ Educação de Jovens e Adultos”, de Lailson dos Reis Pereira Lopes (2009), constitui importante referência ao tratar da formação inicial e continuada de docentes que trabalham na EJA em Montes Claros/MG, com foco específico no ensino da Matemática. A pesquisa, de abordagem qualitativa, analisa a trajetória formativa de seis professoras, contemplando tanto os saberes construídos nos cursos de formação quanto aqueles produzidos no exercício da prática docente. O autor evidencia que, em sua maioria, as docentes não foram preparadas na formação inicial, para trabalhar na EJA e que a formação continuada se mostra insuficiente para atender às especificidades da modalidade. As professoras entrevistadas relatam que seus saberes se constroem predominantemente na prática e que a inserção na EJA não se deu por escolha profissional, mas como resultado de adequações às condições institucionais de trabalho. A dissertação aponta, ainda, a ausência de materiais didáticos específicos e as dificuldades de acesso a recursos pedagógicos adequados para o ensino da Matemática na EJA, reforçando a necessidade de políticas de formação docente que considerem as singularidades dos sujeitos e dos contextos educativos da modalidade.

O estudo “Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos: Análise dos Diálogos em um Cursinho Popular Preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio em Montes Claros/MG”, de autoria de Amanda Imamura Russo (2022), investigou um projeto pedagógico de cursinho popular preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio, em Montes Claros/MG, voltado a sujeitos egressos da EJA. A autora analisou os sentidos da educação popular presentes nas práticas do cursinho, bem como os diálogos estabelecidos com as trajetórias formativas desses estudantes. O estudo evidenciou que o projeto favoreceu o acesso ao ensino superior por parte de sujeitos oriundos da EJA, revelando o potencial emancipador de iniciativas educativas articuladas aos princípios da educação popular.

Ao estendermos a busca para a expressão ‘EJA no Norte de Minas Gerais’, identificamos uma tese que faz referência ao município de Montes Claros, intitulada “História, memória e vivências: a EJA no Norte de Minas Gerais (1940-1960)”, defendida em 2015 por Rita Tavares de Mello, na Universidade Federal de Uberlândia, a qual apresentou maior aderência à discussão proposta neste trabalho. A pesquisa realizou uma reconstrução histórica da Educação de Jovens e Adultos a partir das memórias de sete alfabetizadoras que atuaram em comunidades rurais e urbanas da região, especialmente em Montes Claros. A autora adotou os referenciais da história oral e da historiografia local para dar visibilidade às experiências dessas mulheres que, embora leigas, exerceram a função de alfabetizadoras antes mesmo da conclusão do magistério. Em comum, os relatos revelaram que suas práticas foram marcadas por

improvisação, ausência de acompanhamento pedagógico e precariedade de recursos, mas também por forte compromisso com o ensino e resistência frente às adversidades. O estudo contribuiu para a compreensão da EJA como um campo historicamente atravessado por silenciamentos institucionais e por práticas pedagógicas sustentadas por sujeitos invisibilizados, sobretudo mulheres que, mesmo sem formação específica, assumiram a docência por engajamento e vínculo comunitário.

Constatamos a escassez de pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos em Montes Claros, expressa no reduzido número de teses e dissertações identificadas ao longo da investigação. Não obstante, o município apresentou uma trajetória de atendimento a jovens e adultos desde a década de 1940, ainda que de forma precária, conforme retrata a pesquisa de Rita Tavares de Mello (2015). Na sequência, em 1971⁵, por meio dos exames supletivos aplicados na cidade, sob a coordenação da 22ª Superintendência Regional de Ensino (SRE)⁶, observou-se a ampliação desse atendimento. Além disso, na segunda metade da década de 1980, o atendimento aos jovens e adultos foi induzido pelo governo federal, por meio da Fundação Educar. No ano de 1989, a rede municipal deu continuidade ao atendimento por meio do PROAJA, que iniciou a alfabetização de funcionários do município que não sabiam ler e escrever, sendo, em sua maioria, trabalhadores responsáveis pela limpeza urbana. Até os dias atuais, com avanços e recuos, o atendimento institucionalizado ocorre por meio das redes estadual e municipal, nas escolas e nos Centros Estaduais de Educação Continuada (Cesec)⁷.

A partir do exposto, esta pesquisa insere-se no campo dos estudos da formação de professores, com o objetivo geral de compreender como as trajetórias formativas vivenciadas por professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Montes Claros/MG contribuem para o enfrentamento dos desafios presentes na prática docente nessa modalidade de ensino.

Com vistas ao alcance desse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos: descrever a organização da EJA no município de Montes Claros/MG, identificando os cenários e as ações de formação voltadas aos professores; identificar os saberes que os

⁵ Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes para o ensino de 1.º e 2.º graus no Brasil, instituindo os exames supletivos como mecanismo de certificação para jovens e adultos que não concluíram a escolarização na idade própria.

⁶ A Superintendência Regional de Ensino (SRE) é uma unidade integrante da estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), responsável pela coordenação e supervisão das políticas educacionais no âmbito regional.

⁷ Centro Estadual de Educação Continuada (Cesec): unidade da rede estadual de ensino de Minas Gerais, vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), destinada à oferta da Educação de Jovens e Adultos, por meio de cursos, exames e processos de certificação, atendendo jovens, adultos e idosos que não concluíram a Educação Básica na idade própria.

professores mobilizam a partir de suas histórias de vida no processo de ensinar; e discutir os desafios enfrentados pelos professores no trabalho com jovens, adultos e idosos.

Na direção dos objetivos e das indagações supracitadas, o estudo foi conduzido a partir de uma abordagem biográfico-narrativa baseada em Monteagudo (2014; 2017) e Nóvoa (2007; 2014; 2017), por se tratar de uma metodologia que se aproxima das percepções, crenças, motivações e sentimentos humanos, possibilitando a compreensão dos modos como esses professores vivenciaram, perceberam, pensaram e construíram seus conhecimentos profissionais. Nesse processo de construção dos dados empíricos, utilizamos a entrevista narrativa com cinco professoras que vivenciaram experiências educativas com pessoas jovens, adultas e idosas no município de Montes Claros/MG. A partir desse percurso metodológico, buscamos construir um olhar cuidadoso e atento sobre as narrativas das professoras participantes da pesquisa, compreendendo a formação para o trabalho com jovens, adultos e idosos como um campo de possibilidades de construção, interação e produção de conhecimento.

Para além desta introdução e das considerações finais, o presente trabalho encontra-se organizado em sete seções. Ao final, apresenta ainda os elementos pós-textuais, que incluem as referências e os apêndices (Roteiro de Entrevista, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Declaração de Consentimento do Professor Colaborador).

Na primeira seção, em um movimento reflexivo, discutimos como o tema da formação de professores se articula à vivência pessoal e profissional da pesquisadora.

Na segunda seção, realizamos uma busca de dados com o objetivo de mapear os estudos divulgados sobre a formação de professores da EJA no Brasil, considerando o recorte temporal dos últimos dez anos (2014–2024).

Na terceira seção, situamos a organização da EJA no município de Montes Claros/MG, lócus da pesquisa, identificando cenários e as ações formativas voltadas aos professores. Nessa mesma seção, apresentamos o percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa, tendo a metodologia da biografia narrativa como a mais adequada para atender às questões de pesquisa elencadas neste trabalho.

Na quarta seção, intitulada Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no Brasil: alguns apontamentos, trazemos alguns marcos históricos, bem como os marcos legais que sustentaram o atendimento a partir da década de 1980.

Na quinta seção, refletimos sobre as concepções teóricas, as disputas e as perspectivas pertinentes à formação dos professores.

Na sexta seção, apresentamos as narrativas de vida e de formação das professoras participantes da pesquisa, construídas a partir das entrevistas narrativas, preservando a singularidade das experiências e das vozes docentes.

Por fim, na sétima seção, desenvolvemos a análise interpretativa das narrativas, organizada em eixos temáticos, em diálogo com o referencial teórico que sustenta a pesquisa, buscando compreender como se constituíram as trajetórias formativas e os sentidos da docência na Educação de Jovens e Adultos.

1 TRAVESSIAS FORMATIVAS: fios que constituem a pesquisadora e o campo investigativo

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

(Nóvoa, 2007, p. 17).

Por trás da mulher, mãe e professora há uma história a ser revelada. Sigo aprendendo a escutar e decifrar as vozes desses diversos papéis que represento e descubro que não há um manual para decifrá-las e tomar decisões assertivas. Há apenas a sensibilidade e a experiência adquirida ao longo dos anos vividos.

A vida é singular, mas cada um tece sua vida com fios invisíveis fornecidos por outras vidas. Nossas histórias são construídas pela mediação cultural com nossos ancestrais e com nossos pares da vida pessoal e profissional. Em cada um de nós vive o amor de muitos que vieram antes e o sonho e a esperança de muitos que virão depois. Somos teias, construídas por fios de múltiplas vozes, de múltiplos papéis sociais que vivenciamos, que ecoam em nós e nos (re)significam. A beleza da teia é que ela nunca estará pronta e acabada; estará sempre em movimento, sempre mergulhada na multiplicidade dos fios que se refazem constantemente, mas, ao mesmo tempo, possibilita-nos ser ponte para as travessias da vida.

Cresci às margens do rio São Francisco, no sertão norte-mineiro / no norte de Minas Gerais, ouvindo histórias da minha mãe, tanto dos livros que ela lia e recontava para mim e meus irmãos quanto das narrativas de sua trajetória de vida que ouço atentamente até os dias atuais. Narrativas recheadas de emoções e lições de vida que marcaram fortemente a sua vida árdua. Ficou órfã de mãe aos seis anos de idade e começou a trabalhar ainda na infância, ouvindo que escola não era lugar para meninas, pois o destino delas eram os afazeres domésticos.

Assim, aprendi, na experiência de ouvir, a buscar referências ancestrais que marcam meu jeito de ressignificar e encarar a vida. Hoje, carrego no transcurso da minha travessia um pouco desse aprendizado que se deu pelas mãos dessa mulher que tenho orgulho de chamar de mãe. Benjamin (1987, p. 205) nos aponta a importância deste ato narrativo tão sutil, mas ao mesmo tempo tão precioso, ao afirmar que “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história”.

No exercício deste início de escrita, abordo tópicos relacionados à minha experiência pessoal entrelaçada com a profissional, da Educação Básica ao Ensino Superior. No decorrer, apresento os distintos lugares que percorri e os encontros que tive com os diversos sujeitos sociais (crianças, jovens e adultos, acadêmicas/os e professoras/es) durante a caminhada.

Na certeza da minha incompletude, e sob o meu modo de olhar, diante desse percurso, passo a reconhecer-me nas vivências do ensinar e do aprender pela ação e pela reflexão, conforme nos aponta Paulo Freire (1996, p. 25), “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

1.1 Memórias formativas e constituição da escolha pela docência

Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora
(Soares, 2001, p. 37).

Sou a terceira filha, dentre os seis filhos, do casal Dina e Altair Cordeiro, que moravam numa fazenda chamada *Lajedo*, localizada às margens do rio São Francisco, no norte de Minas Gerais.

A minha mãe cuidava dos afazeres domésticos, dos filhos e do marido, mas não trabalhava fora, afinal, meu pai não permitia. Percebo que esse papel tradicional atribuído à mulher em nossa sociedade patriarcal ainda vigora atualmente. A única permissão que minha mãe tinha era a de ser professora – o que nos reafirma as velhas explicações acerca da feminização da profissão docente, baseadas na proximidade entre os papéis de professora, dona de casa e mãe e na facilidade de conciliação entre a atividade profissional e os afazeres domésticos. Na visão de meu pai, como professora, ela continuaria cuidando dos filhos e estaria num espaço onde a presença de homens era insignificante.

Lá, em São Francisco/MG, minha mãe alfabetizou muitos, como ela mesma diz em seu livro *Cá entre Nós*: “[...] foi uma fase boa de minha vida, ver tanto idoso alfabetizado por mim. Eram uns trinta alunos, não perdiam uma aula mesmo tendo muitos moradores do outro lado do rio. Lembro-me de quase todos os nomes” (Cordeiro, 2017, p. 219).

Na década de 1970, já morando na cidade de São Francisco/MG, aos sete anos de idade, presenciei e acompanhei minha mãe alfabetizar jovens e adultos pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Naquela época, eu ainda não tinha o entendimento do processo político vivenciado e da ideologia por trás daquele programa de alfabetização, que se restringia

a um exercício de aprender a ‘desenhar o nome’. Minha progenitora tinha concluído apenas a 8ª série, mas isso não importava, pois o MOBREAL recrutava alfabetizadores sem muita exigência – qualquer um que soubesse ler e escrever podia ensinar. Como nos afirma Soares (2003), a inexistência de experiências e estudos sobre a alfabetização de adultos a definia como algo ‘simples’, ‘fácil’, que pudesse ser realizada por ‘qualquer pessoa, ganhando qualquer coisa’.

A minha mãe não teve a oportunidade de concluir os estudos quando criança. Lembro-me dela estudando sozinha para terminar as séries finais do Ensino Fundamental por meio das provas do Ensino Supletivo⁸ que aconteciam ao final de cada semestre. Nesse caso, uma vez matriculado, o candidato recebia as orientações de estudo e se submetia às provas das disciplinas para as quais se sentia preparado. Para isso, minha mãe saía de São Francisco para fazer as provas em Montes Claros. Ela retornou aos estudos, tendo em vista a possibilidade de (auto)realização do sonho de ter um diploma e de encontrar sentido à sua própria existência, na sua condição de mulher sedenta por conhecimento.

Quanto ao Ensino Médio, ela o concluiu por meio do ensino semipresencial, hoje designado Centro Estadual de Educação Continuada (Cesec). Nessa modalidade, o aluno estudava sozinho, tinha horários para tirar dúvidas no espaço do Cesec e só se submetia às provas quando se sentisse preparado. Nesse período, ela não precisava ficar viajando para fazer as provas, pois já morávamos em Montes Claros.

Dentre os seus seis filhos, quatro conseguiram concluir o ensino superior, mas os dois mais velhos concluíram apenas o ensino médio, pois precisaram trabalhar para se manter.

Quando comecei a frequentar a escola, já tinha sete anos de idade. Na época, não havia pré-escola pública que disponibilizasse vaga com facilidade. Quando coloquei os pés numa escola pela primeira vez, fiquei encantada com a professora, com todo aquele poder ali na frente e pensei: ‘eu quero ser professora’.

Lembro-me, na infância, de gostar de brincar de ‘escolinha’ e sempre brigava para fazer o papel de professora. Acredito que, inconscientemente, eu já tinha a definição da minha profissão quando crescesse.

⁸ O Ensino Supletivo foi instituído pela Lei nº 5.692/1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil, organizando uma modalidade voltada à escolarização de jovens e adultos por meio de cursos e exames supletivos, antecedendo a atual configuração da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

1.2 Escolha profissional e inserção na docência

*Me movo como educador, porque, primeiro, me movo
como gente*
(Freire, 1996, p. 106).

Escolher uma profissão aos dezoito anos de idade não foi uma decisão fácil. Decidi fazer vestibular para Odontologia, curso que ainda não existia em Montes Claros, pois ouvia comentários de que ser professora não tinha muito valor, principalmente financeiro, e eu queria prosperar financeiramente. Sempre ecoava em minha memória a fala da minha mãe: “escolha uma profissão que lhe permita ser independente financeiramente e não depender do dinheiro de marido como eu”. Nesse período, a minha mãe havia se separado do meu pai, e não gozávamos de uma situação financeira favorável ao investimento exigido para estudar em outra cidade. Enfim, a decisão pelo curso de Pedagogia teve como peso a possibilidade de cursá-lo na cidade em que eu residia.

Ingressei no curso de Pedagogia em 1982, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Fafil), sem saber nada sobre aquele curso, pois, para ser professora poderia ter apenas o Curso Normal do 2º grau. Entretanto, sabia que, com o Curso de Pedagogia, teria uma posição de grande responsabilidade. Como eu não tinha o Curso Normal, cursei-o paralelamente ao Curso de Pedagogia. Depois que ingressei nesse curso, nunca pensei em mudar de área, pois, a cada ano que passava, eu me envolvia e me encantava mais pela educação. Houve um processo de identificação com o magistério, que plenificou a certeza de que estava escolhendo a profissão que me realizaria.

A permanência no curso de Pedagogia também esteve atravessada pelas condições materiais de acesso ao ensino superior, uma vez que a Fafil, por se tratar de uma instituição privada, exigia o pagamento de mensalidades. Esse percurso foi viabilizado por meio do crédito educativo, financiamento federal destinado a estudantes do ensino superior em instituições privadas. Essa modalidade permitia o custeio do curso, com pagamento parcelado após a conclusão da graduação. Essa experiência contribuiu para ampliar minha compreensão sobre as desigualdades que marcam o acesso à formação superior no país e reforçou a percepção de que a escolha pela docência se constrói, muitas vezes, em contextos de esforço, resistência e compromisso com a educação como um direito.

Pesquisa realizada por Veloso e Santos (2024) ressalta a relevância da Fafil para a formação de professores da região. Por se tratar de uma instituição de natureza privada, ela dependia da cobrança de mensalidades, o que restringia o acesso aos cursos e excluía aqueles

que não possuíam condições financeiras para custear os estudos, elemento que contribui para compreender as condições materiais que atravessaram minha trajetória formativa no ensino superior.

Pela análise que faço hoje, minha formação na graduação teve como referência uma educação tecnicista, cujas diretrizes para a educação brasileira e a formação docente eram estabelecidas, naquela década, pela Lei n.º 5.692/71, que demarcava, no contexto educacional, o momento político vivenciado. Com a referida diretriz, a educação era voltada para o trabalho, e as disciplinas que conduziam o estudante a pensar, como Filosofia e Sociologia, foram extintas do currículo. Criam-se a licenciatura curta (três anos) e a Licenciatura Plena (quatro anos), para a formação dos professores em nível superior. O curso de Pedagogia, além de formar o profissional para o magistério, formava os especialistas – diretor, supervisor escolar, orientador educacional e inspetor de ensino – para atuarem no ensino primário, ginásial e secundário (Saviani, 2009).

O período de transição entre a formação e a profissão aconteceu no ano de 1985, quando concluí a licenciatura curta e assumi o cargo de Supervisor Pedagógico em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, antes denominado 1ª a 4ª série, localizada em Francisco Sá, município próximo a Montes Claros/MG que, à época, enfrentava carência de profissionais habilitados para a função. Três meses depois, fiz uma seleção na rede municipal de ensino de Montes Claros e fui admitida para trabalhar no mesmo cargo, em uma escola da periferia, acumulando cargos.

O trabalho inicial foi muito desafiador. Primeiramente, não tinha experiência com a cultura escolar, com a prática pedagógica, nem com a relação professor-estudante. Além disso, a maior parte dos professores dali já atuava há muitos anos e tinha aversão à figura do ‘supervisor’, por considerar que este estava lá para ‘vigiar’ e controlar seu trabalho. Como acompanhar aqueles professores mais experientes, mais velhos, que se percebiam seguros em suas práticas consolidadas, sem ter mais o que aprender? Como trocar ideias com supervisores que se limitavam ao papel de fiscalizar? Percebia um professor falando com o outro: ‘será que ela está pensando que vai nos ensinar?!’.

Esses desafios tornaram-se mais claros ao conhecer os estudos sobre o ciclo de vida profissional dos professores, de Michael Huberman (2007), educador e pedagogo que influenciou o pensamento educacional nos anos 80, pois analisam a importância dos primeiros anos do exercício profissional, quando os acadêmicos terminam o Curso de Pedagogia e iniciam suas funções docentes nas escolas de Educação Básica. A partir da minha experiência, passei a me conscientizar de que os primeiros anos como iniciante são os mais decisivos na vida

profissional docente, pois marcam, de diversas maneiras, nossa relação com a profissão, levando-nos até mesmo a desistir do trabalho na educação. Ao revisitar esse período à luz de Huberman (2007), reconheço-me na fase de sobrevivência e descoberta descrita pelo autor, marcada por tensões, inseguranças e aprendizagens intensas que configuram os primeiros contornos da identidade profissional docente.

Nessa mesma linha, Nóvoa (2023, p. 79) reitera que os primeiros anos como iniciantes “são o tempo mais importante na maneira como nos tornamos professores, na construção da nossa identidade profissional”. O autor nomeia esse momento como indução profissional e considera que se trata de professores que já são profissionais, mas que ainda se encontram em período experimental, com nível limitado de autonomia. Defende, ainda, que a indução profissional deve ser concebida como um primeiro momento da formação continuada, tendo os professores mais experientes da Educação Básica como responsáveis por esse processo de inserção dos profissionais iniciantes, ajudando e apoiando a entrada na profissão.

Era desafiador acompanhar o trabalho de professores em final de carreira, com muitas experiências acumuladas, que já haviam vivenciado situações de descrédito em relação ao trabalho de supervisores. Todas as propostas por mim levantadas, na intenção de contribuir e qualificar as práticas educativas, eram criticadas ou inviabilizadas. Mesmo quando aceitavam colocá-las em prática, entravam na sala de aula e continuavam a trabalhar do jeito que sabiam e se sentiam seguros.

Desse modo, repensei meu papel. Recuei de minha postura impositora e passei a ouvi-los, respeitando as experiências que carregavam, sem a intenção de querer mudá-los com as ideias que eu considerava inovadoras. Depois de alguns anos, a maturidade levou-me a conquistar os professores pelo diálogo, pela cumplicidade e pelo respeito por toda a trajetória percorrida por eles. Acredito que consegui aproveitar a oportunidade por meio da construção de um vínculo coletivo, que possibilitou a mudança de algumas práticas pedagógicas exercidas na escola. Tal relação tornou-se imprescindível para que eu pudesse encontrar um espaço reflexivo de construção de uma identidade profissional, que considero ser individual, mas ao mesmo tempo, coletiva. Considerar que os conhecimentos teóricos eram mais importantes do que a experiência e a prática desenvolvidas por aqueles professores deixou de ser a minha linha de pensamento. Ao revisitar essa experiência, reconheço a força da dimensão dialógica do trabalho educativo, tal como defendida por Freire (1996), ao afirmar que ninguém educa ninguém sozinho, mas nos educamos em comunhão, mediatizados pelo mundo. Foi nesse movimento de escuta e partilha que comecei a compreender a docência como construção coletiva da profissionalidade.

No início da década de 1990, coordenei a área pedagógica em uma escola de tempo integral da rede municipal, construída para ser considerada referência no município. Nesse momento, as pesquisas de Emília Ferreira e Ana Teberosky chegavam com força até nós. Foi um período de muitos estudos e aprendizagens na carreira profissional. A escola tinha um currículo específico, que atendia aos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, com uma carga horária diária de oito horas. No turno matutino, havia aulas com áreas do currículo comum e, no turno vespertino, atividades diversificadas (oficinas, esportes, relaxamento...). Apesar do empenho da maioria, enfrentávamos vários impasses no cotidiano, como a redução de recursos materiais para as oficinas e a ausência de formação específica para lidar com as áreas definidas no currículo de uma escola de tempo integral.

Nessa direção, havia a crença de que a formação dos professores deveria acontecer por meio de reuniões pedagógicas, com temas definidos por um grupo de coordenadores da Secretaria Municipal de Educação (SME), e não pelos professores, que tinham suas necessidades e desafios cotidianos peculiares. A SME marcava esses encontros com todos os professores da rede em um mesmo espaço e a partir de um tema comum.

Apesar da organização sistêmica da rede municipal, ocorriam os planejamentos quinzenais na escola, realizados conjuntamente – professores e supervisores – para que todos elaborassem planejamentos que atendessem às necessidades específicas da escola. O supervisor pedagógico era um suporte que mediava a construção das ações pedagógicas propostas. Discutíamos nossos fazeres, saberes e não saberes. Compartilhávamos modos de preparar aulas, de avaliar os níveis de escrita das crianças, de registrar o próprio fazer. Lembro-me de que tínhamos muita preocupação em avaliar o nível de escrita em que as crianças se encontravam, mas tínhamos dificuldades para organizar atividades que pudessem contribuir com a superação das hipóteses construídas por elas. Como isso não estava muito claro, percebia que os professores acabavam retornando às ações que já conheciam, no método de alfabetização dito tradicional.

Por questões políticas vivenciadas na troca de administração municipal, essa escola teve sua proposta alterada, sob a alegação de que era muito cara para o município e de que, ao mudar sua proposta, poderia atender o dobro de estudantes. Sem eco ou elo com minhas ideias e desestimulada pelo trabalho que vinha realizando, solicitei voltar a trabalhar com a equipe da SME, no órgão central, onde passei a trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos.

1.3 Trabalho na Educação Básica e constituição do compromisso com a Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos é um campo de direitos e de responsabilidade pública
(Arroyo, 2005, p. 19).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), a Educação de Jovens e Adultos passa a fazer parte da Educação Básica, como modalidade nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Assim, o município de Montes Claros sentiu-se obrigado a destinar um espaço sistematizado, dentro da Secretaria Municipal de Educação (SME), para direcionar o atendimento aos jovens, adultos e idosos que não frequentaram a escola ou não concluíram os estudos na idade considerada apropriada pela lei. Nesse período, pude perceber que, mesmo sendo reconhecida pela legislação vigente, a realidade mantinha uma grande distância entre as intenções promulgadas na lei e o seu cumprimento efetivo.

Em 1997, foi implementada, na SME, na Divisão de Ensino Fundamental, uma Seção da Educação de Jovens e Adultos. Fui convidada a assumir a coordenação dessa seção, na qual iniciei os trabalhos juntamente com uma equipe de pedagogos, realizando um diagnóstico da realidade e organizando propostas, projetos e ações que pudessem atender aos anseios da comunidade.

A alfabetização dos jovens, adultos e idosos era um dos maiores desafios que os professores relatavam enfrentar. Foi uma experiência marcante na minha carreira profissional, pois empreendemos ‘batalhas’ para que essa modalidade de ensino, de fato, se estabelecesse nos moldes de uma educação que possibilitasse o reconhecimento merecido a todos os sujeitos envolvidos. Neste lugar de coordenadora, assumi-me como ser aprendente, em construção, numa sociedade em que as políticas públicas caminham na contramão da democracia, do respeito à diversidade e das condições dignas de vida para muitos cidadãos.

Até o ano em que assumi a coordenação, o atendimento aos jovens e adultos no município era realizado apenas pelo Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROAJA), implantado em 1989, com o objetivo inicial de alfabetizar os funcionários da prefeitura que não haviam tido acesso à escolarização, dentre eles aqueles que trabalhavam com a limpeza da cidade, comumente chamados de ‘gari’. Outras ações voluntárias por meio da igreja, de associações de bairros e da sociedade civil existiam no município, sendo algumas desenvolvidas por meio de convênios com a prefeitura.

Foi nesse contexto, ainda marcado por iniciativas pontuais e por uma organização incipiente da modalidade, que passei a compreender a EJA para além de um programa ou de uma ação administrativa, reconhecendo-a como campo de direitos e de disputas sociais.

A EJA é um campo de direitos dos sujeitos sociais que vivem processos diversos de exclusão (Arroyo, 2005); mas, ao mesmo tempo, são sujeitos que criam, recriam a cultura, lutam e impulsionam as políticas públicas e a escola para um processo de mudança (Soares; Giovanetti; Gomes, 2005). Com o ar de ‘justiceira’ que considero ter, apaixonei-me pela EJA, pela luta que deveria ser travada para as conquistas almejadas. Íamos avançando e conseguindo resultados visíveis no olhar daqueles jovens, adultos e idosos que ali estavam. Sempre acreditei, como nos afirma Arroyo (2005), que uma proposta pedagógica para a EJA deve dialogar com os saberes e significados que os jovens e adultos acumularam em suas trajetórias de vida. A seguir, compartilho um texto de um estudante do PROAJA, por considerá-lo intenso de gratidão pelas suas conquistas. Ele trabalhava na limpeza urbana da cidade e produziu o texto em 2002, período em que o slogan do município era ‘Jogar limpo’, e eu estava na coordenação da EJA. (Texto transcrito conforme o original produzido pelo estudante).

Eu quero que todos prestem atenção
naquilo que eu vou falar.
A coisa melhor do mundo que eu fiz
foi começar a estudar.

A gente que é analfabeto
é considerado uma pessoa cega.
Muitas das vezes sentimos vergonha
até de nossos próprios colegas.

Quando eu entrei no PROAJA
não sabia ler e nem escrever.
Eu ainda erro muitas palavras,
mas dá prá todo mundo entender.

As aulas estão em todo lugar
só não estuda quem não quer.
Eu não falo só para os homens,
falo também para as mulheres.

Nós estudamos bastante
falando sobre a limpeza.
A coisa mais bonita que eu acho
é preservar a natureza.

O Prefeito tem uma frase bonita
que chama ‘jogar limpo’.
Se a população nos ajudar
nossa cidade ficará um brinco.

Eu estou emocionado
não me canso de falar,

tenho fé em Jesus Cristo
que um dia vou me formar.

Eu não posso esquecer
de agradecer minha professora.
Ela me deu muita força
juntamente com a supervisora.

Eu vou parar por aqui
de meus erros eu peço perdão.
Vou despedir de todo mundo
deixando minha saudação.

Professora, eu te agradeço
pela força que você está me dando.
De seu aluno rude,
que se chama Severiano
(Severiano, 2002).

Ler este poema me enche de orgulho por ter consciência de que fizemos um trabalho que contribuiu para a ampliação das possibilidades de vida de muitos dos sujeitos que frequentaram esses espaços educativos. Conforme Soares (2003) expressa em um de seus escritos, eles ‘deixaram de ser sombra dos outros’. Considero, também, que essa transformação foi recíproca, uma vez que, enquanto eles avançavam, nós, educadores, ampliávamos a compreensão do nosso verdadeiro papel nesse processo de libertação e humanização. Esse movimento confirma a compreensão freireana de que educador e educando se constituem mutuamente no processo educativo, em uma prática que é, ao mesmo tempo, de aprendizagem, libertação e humanização (Freire, 1996).

Na sequência, em 2004, com a mudança da gestão municipal, fui transferida para um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), etapa com a qual trabalhei até o ano de 2017. Foram anos de experimentações e realizações profissionais que nunca imaginei vivenciar. A instituição, que funcionava no espaço do Serviço Social do Comércio (SESC), em parceria com a prefeitura, prezava por uma proposta pedagógica multidisciplinar⁹, investindo em espaços de estudo e reflexão para os professores. Tal proposta tinha a intenção de ser referência para os outros CEMEIs do município. Educação Infantil pública de qualidade para as crianças da classe popular era o lema que orientava nossa prática. Tudo o que vivenciávamos era novo para a Educação Infantil pública municipal. Vários questionamentos nos eram feitos pelos pais e estudiosos da área, tais como: ‘Será que as crianças tão pequenas não vão perder a referência do professor?’ ‘Será que a dinâmica de troca de professores contribuirá para a socialização e o

⁹ A proposta multidisciplinar era composta por uma equipe de professores de áreas específicas que assumiam as aulas de Artes (música, teatro e artes visuais), Educação Física, Inglês e Espanhol. Havia, ainda, acompanhamento da saúde física e da saúde bucal das crianças.

desenvolvimento das crianças?’ Após as avaliações durante o processo, concluímos que as crianças se adaptam ao contexto vivido com muita tranquilidade. Entretanto, não seria possível trabalharmos sem nos preocuparmos com a nossa formação que acontecia semanalmente. Nesses encontros, discutíamos sobre os nossos desafios e dúvidas que nasciam da ação com as crianças, das nossas limitações e da relação com as famílias. Assim, íamos aprendendo a olhar o trabalho que realizávamos, a interrogá-lo e a repensá-lo à luz das nossas inquietações.

Os professores que ali trabalhavam eram selecionados por meio de entrevistas, e muitos desistiam logo após o início das atividades, especialmente aqueles sem experiência prévia no contexto escolar. Embora atualmente não disponha de dados concretos que sustentem essa percepção, considero pertinente uma reflexão mais aprofundada acerca dessas desistências.

No momento em que a efervescência das ideias e experiências era cultivada nesse CEMEI, ocorreu a mudança da gestão administrativa do município. Dessa maneira, a SME contratou um sistema de apostilamento¹⁰ para todas as instituições educativas, incluindo as instituições de Educação Infantil. Nessa direção, o sentido de um trabalho autônomo e diferenciado foi tensionado por um modelo mais prescritivo, imposto pela Secretaria Municipal de Educação.

Nesse período, iniciei a pesquisa de mestrado, cujo objetivo foi analisar as ações de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Montes Claros, destinadas às professoras da Educação Infantil, na gestão administrativa de 2013 a 2016. O trabalho descreve e analisa tais ações, bem como os significados a elas atribuídos por professoras e supervisoras. Por meio da investigação, identificamos três iniciativas da SME que influenciaram direta e indiretamente a formação das docentes: a contratação de uma empresa para prestação de serviços de consultoria, a regulamentação de carga horária específica para a formação continuada das professoras e a adoção de um Sistema de Ensino Apostilado. Os resultados indicaram que as ações formativas associadas a práticas e instrumentos voltados à organização e à sistematização do trabalho de supervisoras e professoras da Educação Infantil ensejaram a redução da autonomia docente, evidenciando a implementação de uma lógica técnico-instrumental.

Todos os caminhos que percorri conduziram-me a novas travessias e, naquele momento, a travessia direcionou-se ao ensino superior.

¹⁰ Material padronizado, produzido por uma empresa privada especializada em sistemas apostilados, organizado em textos, explicações e exercícios, distribuídos em blocos de cadernos correspondentes a cada período bimestral do ano letivo, conforme a organização do calendário da Secretaria Municipal de Educação para o Ensino Fundamental. A Educação Infantil possuía organização trimestral do calendário, mas precisou adequar-se à proposta bimestral do material.

1.4 Inserção no Ensino Superior e consolidação da formação docente como campo de investigação

O importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam
(Guimarães Rosa, 1994, p. 25).

Como nos aponta Guimarães Rosa (1994), o movimento e a transformação são elementos de toda história. Tudo na vida muda e, com ela, mudam também as vivências e experiências.

A minha trajetória de formação docente continua, mas agora no Ensino Superior, quando passei a ministrar aulas no Curso Normal Superior – Formação de Professores para 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental/licenciatura plena, no ano de 2000. A formação era oferecida pela Unimontes, por meio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior do Norte de Minas (FADENOR), para atender os municípios parceiros, a fim de habilitar os professores que atuavam e não tinham a formação superior exigida pela LDBEN n.º 9.394/96, então em vigor.

Depois dessa experiência, trabalhei no Projeto Veredas, de 2002 a 2005. Por meio dele, cerca de 14 mil professores do Ensino Fundamental, em exercício nas redes públicas estadual e municipal de Minas Gerais, concluíram um Curso Normal Superior, ministrado na modalidade de Educação a Distância (EaD). O projeto envolveu um consórcio de cooperação interuniversitária, composto por 18 instituições de ensino superior, incluindo a Unimontes.

No ano de 2006, comecei a trabalhar como professora designada na Unimontes. Em 2007, o governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Lei 100, efetivou os servidores com contrato temporário que atuavam em diferentes setores do Estado. O objetivo era corrigir distorções previdenciárias históricas e garantir aposentadoria a esses servidores. Como eu não tinha tempo de contribuição suficiente para me aposentar, fui desligada em dezembro de 2015, quando a lei foi considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal.

Assumi em 2017, por meio de concurso público, o cargo de professora da disciplina ‘Educação de Jovens e Adultos’ nos cursos de licenciatura em Pedagogia, onde trabalho atualmente (2026).

A partir desse percurso profissional e formativo, compreendo que a formação de professores se consolidou como um campo central da minha investigação, especialmente por acreditar em uma preparação docente vinculada às necessidades concretas daqueles que atuam

diretamente com os sujeitos da aprendizagem. Nesse sentido, considero que a investigação desenvolvida neste trabalho pode contribuir para o repensar das ações formativas no âmbito da universidade e das instituições responsáveis pelo atendimento de jovens, adultos e idosos.

Movida por essa compreensão, volto-me, na seção seguinte, ao mapeamento da produção acadêmica acerca da formação de professores da Educação de Jovens e Adultos, buscando dialogar com os estudos já realizados e situar esta pesquisa no conjunto das investigações que compõem o campo.

2 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção, realizamos o mapeamento da produção acadêmica brasileira que tematiza a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de situar esta investigação no interior do campo de estudos já constituído. O levantamento contempla dissertações, teses e artigos científicos publicados no período de 2014 a 2024, buscando identificar tendências teóricas, abordagens metodológicas, categorias analíticas recorrentes e lacunas ainda persistentes nas produções analisadas.

Ao sistematizarmos essas pesquisas, não nos limitamos à apresentação de um panorama descritivo. O propósito é dialogar criticamente com os estudos identificados, evidenciando aproximações e distanciamentos em relação aos pressupostos teóricos e metodológicos que orientam esta tese. Nesse sentido, o mapeamento cumpre dupla função: fundamentar as escolhas investigativas realizadas e explicitar a relevância da pesquisa ao evidenciar a necessidade de aprofundar as análises sobre as trajetórias formativas de professores que atuam na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

A formação docente na EJA tem sido tematizada na literatura como um desafio estrutural, intrinsecamente relacionado à constituição histórica da modalidade no Brasil. Conforme problematizam Arroyo (2005) e Di Pierro (2005), a EJA consolidou-se como campo educacional atravessado por disputas políticas, processos de marginalização institucional e políticas públicas marcadas pela descontinuidade, o que repercute diretamente na organização e no reconhecimento da formação docente. Discutir a formação de professores da EJA implica, portanto, ultrapassar a dimensão técnico-instrumental e compreendê-la como processo historicamente situado, tensionado por condições sociais, normativas e institucionais que moldam a profissionalização docente na modalidade.

Essa temática tem ocupado espaço recorrente em instâncias acadêmicas e políticas, como as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas), os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), os fóruns regionais e estaduais de EJA, os seminários de formação de educadores, bem como nos cursos de Pedagogia e em eventos científico-acadêmicos. A centralidade do debate evidencia que a formação docente na EJA permanece diretamente vinculada à qualidade social do ensino ofertado e ao reconhecimento da modalidade como campo de direitos e responsabilidade pública.

A seção organiza-se em três movimentos articulados: inicialmente, apresentamos a delimitação teórico-metodológica do mapeamento realizado; em seguida, analisamos as

produções identificadas nas bases selecionadas – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Rede SciELO e Plataforma de Periódicos da CAPES –; por fim, elaboramos uma síntese integradora das tendências e lacunas evidenciadas, situando o lugar desta investigação no campo da formação docente na EJA.

2.1 Delimitação teórico-metodológica do mapeamento

Para trilhar a trajetória científica do objeto de estudo, torna-se necessário dialogar com os pesquisadores que, anteriormente, dedicaram-se à construção de conhecimentos no campo da formação docente na EJA. O levantamento realizado aproxima-se da perspectiva do estado do conhecimento, ao buscar identificar tendências investigativas, recorrências temáticas e lacunas no período delimitado, sem a pretensão de exaustividade, mas com o propósito de conferir sistematicidade e densidade analítica ao campo investigado.

Adotamos como recorte temporal as produções publicadas entre 2014 e 2024, período correspondente à vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014 – 2024), instituído pela Lei n.º 13.005/2014. O PNE representa marco relevante nas políticas públicas educacionais brasileiras, sobretudo no que se refere às metas relativas à formação docente. A Meta 15 estabelece a garantia de política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando formação específica de nível superior aos professores da educação básica, em consonância com a LDBEN n.º 9.394/1996. A Meta 16, por sua vez, prevê a formação em nível de pós-graduação de, no mínimo, 50% dos docentes da educação básica, além da garantia de formação continuada a todos os profissionais da área.

A delimitação do ano de 2024 como marco final da consulta permite analisar a produção acadêmica em um período marcado por esforços de institucionalização da formação docente, ainda que atravessado por tensões, descontinuidades e redefinições nas políticas educacionais, o que possibilita problematizar em que medida as produções acadêmicas dialogam, tensionam ou silenciam os marcos normativos vigentes no período.

As buscas foram realizadas mediante a combinação dos descritores ‘Educação de Jovens e Adultos’, ‘Formação de Professores’ e ‘Narrativas’, utilizando operadores booleanos quando disponíveis nas plataformas consultadas. Aplicaram-se filtros temporais correspondentes ao período de 2014 a 2024 e critérios de inclusão e exclusão baseados na leitura de títulos, palavras-chave e resumos, selecionando-se apenas os trabalhos que apresentavam aderência direta ao objeto desta investigação.

As estratégias de busca foram ajustadas conforme as especificidades de cada base consultada. Embora os descritores centrais tenham sido ‘Educação de Jovens e Adultos’, ‘Formação de Professores’ e ‘Narrativas’, em determinadas plataformas recorreremos a combinações semânticas equivalentes – como ‘Formação de Educadores’ e ‘Experiências Formativas’ – com o objetivo de ampliar o alcance da busca e contemplar produções que dialogassem conceitualmente com o objeto desta investigação. Tais variações não alteraram o foco temático do levantamento; ao contrário, contribuíram para ampliar a abrangência e a sensibilidade do procedimento de identificação das produções pertinentes. Em todos os casos, manteve-se como critério decisivo a aderência ao tema da formação docente na EJA.

O levantamento contempla três bases principais: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Rede SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e a Plataforma de Periódicos da CAPES. A escolha dessas bases justifica-se por sua abrangência nacional, reconhecimento acadêmico e acesso público às produções científicas.

Embora o recorte temporal esteja delimitado ao período mencionado, identificamos estudos anteriores que analisaram a produção científica do Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT 18) da ANPEd. Tais investigações não integram o corpus empírico deste mapeamento, mas são aqui mencionadas por contribuírem para a compreensão da consolidação do campo investigativo da EJA no âmbito da pós-graduação em Educação.

O estudo de Silva, Porcaro e Santos, publicado na obra *EJA: o que revelam as pesquisas* (Soares, 2011), analisou 116 trabalhos apresentados na ANPEd entre 1998 e 2008, identificando 16 pesquisas relacionadas à formação inicial, continuada e autoformação do educador da EJA. As autoras evidenciaram a fragilidade do diálogo desses estudos com o campo mais amplo da formação docente, aspecto também problematizado por Diniz-Pereira (2006), ao apontar a escassa interlocução entre as investigações sobre EJA e os debates gerais sobre profissionalização docente.

Posteriormente, Vieira e Alvarenga (2023), ao examinarem as produções do GT 18 no período de 2009 a 2019, identificaram 12 pesquisas voltadas à formação de educadores da EJA entre 126 trabalhos analisados. As autoras destacam o decréscimo das produções quando comparadas ao período anterior e apontam dispersão teórica significativa, ainda que Paulo Freire permaneça como referência recorrente.

Essas análises reforçam a pertinência do presente mapeamento, na medida em que evidenciam lacunas, fragilidades teóricas e desafios persistentes na institucionalização da formação docente na modalidade. Ao situar o presente estudo nesse movimento histórico de

produção acadêmica, buscamos não apenas atualizar o debate, mas aprofundá-lo a partir do enfoque nas trajetórias formativas de docentes em exercício.

A fim de explicitar os procedimentos adotados no levantamento e conferir maior sistematicidade ao mapeamento realizado, apresentamos, a seguir, o Quadro 1 que sistematiza os critérios e estratégias utilizados.

Quadro 1– Síntese dos procedimentos metodológicos do mapeamento

Elementos	Descrição
Natureza do estudo	Mapeamento da produção acadêmica, aproximando-se da perspectiva do estado do conhecimento.
Recorte temporal	2014–2024 (vigência do PNE – Lei nº 13.005/2014).
Bases consultadas	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Rede SciELO; Plataforma de Periódicos Capes
Descritores utilizados	‘Educação de Jovens e Adultos’, ‘Formação de Professores’ e ‘Narrativas’.
Estratégia de busca	Combinação dos descritores com operadores booleanos (AND), conforme disponibilidade nas plataformas.
Crítérios de inclusão	Produções com aderência direta ao objeto (formação docente na EJA); publicadas no período delimitado e com texto completo disponível.
Crítérios de exclusão	Produções que tratavam da EJA sem enfoque na formação docente; publicações fora do recorte temporal; duplicidades entre bases.
Procedimentos de análise	Leitura exploratória e analítica de títulos, palavras-chave e resumos, seguida de organização temática e identificação de tendências investigativas e lacunas no campo.
Objetivo analítico	Identificar tendências teóricas, abordagens metodológicas, categorias recorrentes e lacunas na produção sobre formação docente na EJA, subsidiando a fundamentação desta pesquisa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

As buscas foram realizadas de forma sistemática nas bases selecionadas, utilizando os descritores indicados no Quadro 1 e aplicando os filtros temporais e critérios de inclusão previamente definidos.

Reconhecemos que todo levantamento bibliográfico é condicionado pelas escolhas metodológicas realizadas, especialmente quanto às bases consultadas e aos descritores adotados. Entretanto, os procedimentos definidos conferem consistência e coerência ao mapeamento empreendido, possibilitando a identificação de tendências investigativas e lacunas relevantes no campo da formação docente na Educação de Jovens e Adultos.

A partir desse delineamento metodológico, apresentamos no Quadro 2 a síntese das produções identificadas em cada uma das bases selecionadas (BDTD, Scielo e Plataforma de Periódicos da CAPES).

Quadro 2 – Síntese geral do levantamento nas bases consultadas (2014 – 2024)

Base consultada	Nº de trabalhos localizados	Nº de trabalhos selecionados	Natureza das produções	Enfoque predominante
BDTD	59	7	Teses e dissertações	Formação inicial; políticas de formação; narrativas e memória
SciELO	11	4	Artigos científicos	Formação inicial; fundamentos teórico-metodológicos; narrativas
Plataforma de Periódicos da CAPES	36	8	Artigos científicos	Formação inicial e continuada; políticas públicas; experiências formativas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Na sequência, detalhamos e analisamos as produções selecionadas em cada base, com o propósito de identificar convergências, tensionamentos e lacunas no campo da formação docente na EJA, situando, a partir desse diálogo, o lugar desta investigação no debate sobre trajetórias formativas.

2.2 Publicações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Iniciamos o levantamento com a busca de trabalhos acadêmicos disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ao empregarmos a combinação dos descritores ‘Educação de Jovens e Adultos’, ‘Formação de Professores’ e ‘Narrativas’, identificamos inicialmente 50 produções acadêmicas, sendo 16 teses e 34 dissertações.

Posteriormente, realizamos uma leitura exploratória e criteriosa dos títulos, palavras-chave e resumos, aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão previamente definidos, 44 trabalhos foram excluídos por não apresentarem aderência direta ao foco desta investigação, permanecendo seis produções que demonstraram maior proximidade temática e metodológica com o objeto desta tese. Os principais elementos dessas produções são apresentados no Quadro 3, que sistematiza informações relativas à autoria, objetivos, procedimentos metodológicos e enfoques temáticos.

Quadro 3 – Produções selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2014 – 2024)

Nº	Tipo de produção/ Ano/IES	Título	Autor(a)	Objetivo da pesquisa	Metodologia	Enfoque temático
1	Tese 2014 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional	FERREIRA, Lucia Gracia	Analisar como a narrativa (auto)biográfica se configura prática de (auto)formação de professores rurais da EJA, nos anos iniciais da carreira docente.	Pesquisa qualitativa, abordagem (auto)biográfica e método das Histórias de vida.	Desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da EJA em contexto rural; narrativa como dispositivo de (auto)formação.
2	Dissertação 2015 Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Fios que entrelaçam a formação docente para EJA: narrativas de normalistas do CIEP 341 no município de Queimados-RJ	SOUZA, Maria Liliane Santanna de.	Compreender as histórias de vida e de formação de alunos do Curso Normal do CIEP 341 localizado no município de Queimados, na região da Baixada Fluminense.	Pesquisa qualitativa, fundamentada na abordagem (auto)biográfica e na pesquisa-formação.	Formação inicial e identidade docente na EJA; narrativas como mediação entre teoria e prática.
3	Dissertação 2016 Universidade Federal de Ouro Preto	A formação inicial de educadores de jovens e adultos nas universidades federais de Minas Gerais: a perspectiva dos pedagogos em formação	QUEIROZ, Ana Helena Oliveira	Investigar as condições propostas nos cursos presenciais de Pedagogia para a formação inicial do educador de jovens e adultos nas Universidades Federais de Minas Gerais.	Abordagens qualitativa e quantitativa, aplicação de questionários e análise documental dos projetos pedagógicos.	Formação inicial para a EJA nos cursos de Pedagogia; lacunas curriculares.
4	Dissertação 2018 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	Narrativas de professores da Educação de Jovens e Adultos: retrato do CEJA Jacira Caboclo	CAVALCANTE FILHO, João da Costa	Compreender a construção do retrato sociológico do CEJA Jacira Caboclo, a partir das narrativas de quatro professores.	Pesquisa fundamentada no referencial dos retratos sociológicos (Lahire, 2004).	Trajetórias docentes na EJA; condições institucionais e prática pedagógica.

5	Dissertação 2019 Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Memórias de formação de professoras da EJA: contribuições para a prática docente	SALES, Fabiana Consolação Dias de	Analisar narrativas autobiográficas e suas contribuições para a prática docente.	Metodologia de história oral e da pesquisa narrativa; técnica da análise de conteúdo	Memória e constituição dos saberes docentes na EJA.
6	Tese 2023 Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Políticas de formação docente continuada na EJA da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: o que nos dizem sujeitos da EJA?	OLIVEIRA, Daniel Pereira de	Compreender como se organizou e vem se desenvolvendo a formação docente continuada para a EJA no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no período de 2001 a 2023.	Pesquisa narrativa (auto)biográfica, articulada à pesquisa documental realizada no Centro de Memória e Pesquisa do CREJA.	Políticas de formação continuada e institucionalização da EJA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento na BDTD (2024).

A tese defendida por Ferreira (2014), intitulada “Professores da Zona Rural em Início de Carreira: Narrativas de Si e Desenvolvimento Profissional”, tem como foco a análise da formação e do desenvolvimento profissional de professores iniciantes da EJA em contexto rural. O estudo utiliza uma abordagem qualitativa e (auto)biográfica, com o método das histórias de vida, a fim de compreender como as narrativas pessoais se configuram como prática formativa nos primeiros anos da docência. A pesquisa, conduzida com dois professores rurais dos municípios de Macarani e Maiquinique, na Bahia, analisa as trajetórias formativas desses docentes e evidencia os desafios que enfrentam, tais como as classes multisseriadas e as condições precárias de trabalho.

Os dados foram coletados por meio de questionários, cartas, diários e entrevistas narrativas, procedimentos que possibilitaram a reconstrução das experiências pessoais e profissionais dos participantes, e a compreensão das trajetórias formativas e das condições de inserção na docência. Ferreira (2014) argumenta que o início da carreira docente em contexto rural é marcado por peculiaridades que o diferenciam daquele vivenciado por professores em áreas urbanas. O estudo destaca, ainda, que os docentes iniciantes nesse contexto enfrentam a ausência de formação inicial e continuada adequada, o que fragiliza sua inserção e seu desenvolvimento profissional.

A investigação evidencia que as narrativas (auto)biográficas operam como dispositivo formativo relevante nesse momento inicial da docência, especialmente em contextos rurais marcados por precariedades estruturais. Ao mesmo tempo, explicita a fragilidade das políticas públicas voltadas à formação e às condições de trabalho desses profissionais.

Ao reafirmar o potencial das narrativas (auto)biográficas como dispositivo de formação e reflexão sobre a prática docente, a tese aproxima-se dos fundamentos teórico-metodológicos desta investigação. Entretanto, ao concentrar-se nos primeiros anos da carreira em contexto rural específico, delimita-se a um recorte particular da docência na EJA.

A dissertação de Souza (2015), intitulada “Fios que entrelaçam a formação docente para Educação de Jovens e Adultos: narrativas de normalistas do CIEP 341 no município de Queimados/RJ”, tem como objetivo compreender as histórias de vida e de formação das normalistas. A pesquisa, fundamentada nas narrativas de sete professorandas, evidencia como as experiências pessoais e profissionais incidem sobre a constituição da prática pedagógica. Ancorada na abordagem (auto)biográfica e na perspectiva da pesquisa-formação, a investigação enfatiza a articulação entre experiência e processo formativo, especialmente no contexto da EJA, cujas especificidades demandam abordagens pedagógicas diferenciadas.

Mobilizando referenciais teóricos de Paulo Freire e de outros estudiosos da formação docente, a pesquisa sustenta a centralidade de uma educação dialógica e reflexiva. Além disso, destaca a relevância do compartilhamento de experiências e aponta a formação continuada como elemento essencial ao aprimoramento da prática pedagógica. Discute, também, as políticas educacionais que influenciam a formação docente no Brasil, traçando um panorama histórico que se estende da criação do Curso Normal aos dias atuais.

O estudo valoriza as narrativas como mediação entre teoria e prática no processo formativo, destacando a centralidade da experiência na constituição da identidade docente. Seu foco, contudo, permanece circunscrito à formação inicial.

A dissertação de Queiroz (2016), intitulada “A formação inicial de educadores de jovens e adultos nas universidades federais de Minas Gerais: a perspectiva dos pedagogos em formação”, investiga como os cursos presenciais de Pedagogia nas Universidades Federais de Minas Gerais preparam futuros educadores para atuar na Educação de Jovens e Adultos. O estudo adota abordagem qualitativa e quantitativa, combinando análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso e aplicação de questionários a estudantes concluintes, a fim de mapear as condições formativas ofertadas à modalidade.

Entre seus objetivos, destacam-se: mapear as licenciaturas em Pedagogia no estado, delinear a identidade formativa desses cursos no contexto da EJA e identificar os desafios

enfrentados pelos graduandos interessados em atuar nessa modalidade. Os resultados indicam que, embora os cursos de Pedagogia ofereçam disciplinas voltadas à EJA, estas são consideradas insuficientes pelos estudantes para uma preparação adequada às especificidades do público atendido.

O estudo aponta a necessidade de maior atenção à formação inicial de educadores de jovens e adultos, propondo a ampliação de disciplinas específicas e de experiências práticas no currículo. A autora também ressalta a importância de políticas públicas voltadas à melhoria da formação docente na EJA, com vistas a enfrentar os desafios próprios desse campo educacional. A dissertação também revela lacunas estruturais na formação inicial e a posição ainda periférica da EJA nos currículos de Pedagogia, concentrando-se na análise das prescrições e da organização institucional da formação.

A dissertação de Cavalcante Filho (2018), intitulada “Narrativas de professores da Educação de Jovens e Adultos: retrato do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Jacira Caboclo”, explora as trajetórias pessoais e profissionais de quatro docentes da referida instituição, localizada em Manaus. A pesquisa fundamenta-se no conceito de retratos sociológicos de Bernard Lahire (2004), valendo-se desse referencial para compreender como diferentes disposições e experiências sociais se articulam na constituição das práticas docentes.

Por meio das narrativas dos participantes, o estudo evidencia o comprometimento dos professores com a modalidade e analisa as condições institucionais que atravessam sua atuação, destacando a ausência de formação continuada estruturada como um dos principais entraves ao aprimoramento profissional. A investigação delinea um panorama das condições de trabalho, dos desafios cotidianos e das potencialidades do contexto institucional analisado.

A EJA é apresentada como modalidade que exige atenção específica à formação continuada e ao reconhecimento do papel dos professores na transformação social por meio da educação. A partir da análise das narrativas, o autor demonstra que as práticas docentes são atravessadas por múltiplas experiências sociais, evidenciando a complexidade da constituição profissional no interior desse campo educacional. O estudo contribui ao explicitar a influência das condições institucionais na prática pedagógica e ao valorizar as narrativas como via de compreensão da docência na modalidade, delimitando-se, entretanto, à construção de um retrato sociológico institucional.

O estudo de Sales (2019), intitulado “Memórias de formação de professoras da EJA: contribuições para a prática docente”, ancorado na metodologia da história oral e da pesquisa narrativa, aborda a importância da memória na constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos e suas repercussões na prática pedagógica. A investigação analisa como as trajetórias

pessoais e profissionais das professoras incidem sobre suas práticas em sala de aula, mobilizando narrativas (auto)biográficas como principal procedimento metodológico.

As participantes, com histórias e percursos formativos distintos, evidenciam experiências de vida, desafios e memórias que atravessam sua atuação docente. A autora sustenta que a constituição dos saberes docentes não se restringe à formação acadêmica formal, sendo também marcada pelas vivências familiares, sociais e profissionais que compõem a trajetória de cada professora. Tais saberes são ressignificados à medida que as docentes enfrentam as especificidades da EJA, modalidade marcada por desafios como a diversidade etária e social dos estudantes.

A dissertação evidencia que as memórias de formação constituem dispositivo de reflexão e ressignificação da prática, reafirmando sua centralidade na constituição dos saberes docentes na EJA. A análise permanece voltada às contribuições dessas memórias para o cotidiano escolar.

A tese de Oliveira (2023), intitulada “Políticas de formação docente continuada na EJA da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: o que nos dizem sujeitos da EJA?”, apresenta uma abordagem metodológica fundamentada em narrativas (auto)biográficas, articuladas à análise documental realizada no Centro de Memória e Pesquisa do CREJA. A investigação mobiliza relatos de gestores, professores formadores e demais profissionais envolvidos com a modalidade, buscando compreender como se organizou e se desenvolve a formação docente continuada no âmbito da rede municipal do Rio de Janeiro, no período de 2001 a 2023.

O estudo evidencia que a permanência das ações formativas esteve diretamente relacionada ao compromisso de diferentes gestões com a EJA, bem como à mobilização de professores que reivindicaram o direito à formação. O autor conclui que a formação continuada constituiu elemento estruturante para o fortalecimento da modalidade no município, destacando, contudo, a ausência de políticas de valorização profissional que incorporem essas formações aos planos de carreira docentes.

A pesquisa ressalta, ainda, a necessidade de investimentos permanentes em políticas formativas, a fim de assegurar a qualidade da educação ofertada e ampliar sua visibilidade nos cenários educacionais e acadêmicos. A tese explicita a dimensão institucional e política da formação continuada na EJA, evidenciando como políticas públicas e disputas internas às redes de ensino incidem sobre a organização da formação docente. O foco recai prioritariamente sobre a organização das políticas e dinâmicas institucionais.

Além da combinação inicial dos descritores ‘Educação de Jovens e Adultos’, ‘Formação de Professores’ e ‘Narrativas’, realizamos nova busca na BDTD utilizando os termos ‘Educação de Jovens e Adultos’ e ‘Experiências formativas’, com o objetivo de ampliar a identificação de pesquisas que dialogassem com o enfoque desta investigação. Essa ampliação resultou em nove trabalhos, sendo sete dissertações e duas teses.

Após a leitura exploratória dos resumos e aplicação dos critérios de inclusão previamente estabelecidos, constatamos que a maioria dessas produções abordava experiências formativas em perspectiva ampliada ou sem diálogo direto com a constituição das trajetórias docentes na EJA. Dentre essas produções, a tese de Freitas (2021), intitulada “Experiências formativas de educadoras de Jovens, Adultos e Idosos: uma costura coletiva”, defendida na Universidade Federal de Minas Gerais, destacou-se por apresentar maior proximidade temática e metodológica com o objeto desta pesquisa.

A investigação parte da constatação da ausência de formação específica para docentes que atuam na EJA e busca compreender a constituição da docência por meio de um processo formativo coletivo e dialógico desenvolvido no próprio ambiente de trabalho. Fundamentada na pesquisa-ação crítico-colaborativa e nas narrativas (auto)biográficas, a autora organiza encontros reflexivos como espaço de produção compartilhada de saberes e de sistematização das experiências docentes, articulando referenciais do campo da formação docente, da sistematização de experiências e da documentação narrativa.

O estudo evidencia que, embora as educadoras tragam saberes constituídos na experiência cotidiana, reconhecem fragilidades formativas e demandam aprofundamento teórico para enfrentar as especificidades da modalidade. A formação permanente, desenvolvida em ambiente colaborativo, é compreendida como espaço de implicação, reconhecimento do inacabamento e fortalecimento da docência na EJA.

Ao conceber a formação como processo construído no interior da prática docente e atravessado pela experiência compartilhada, a investigação aproxima-se da perspectiva aqui adotada. Contudo, ao focalizar uma experiência formativa vinculada a um projeto específico de pesquisa-ação, delimita-se a um recorte coletivo específico.

A análise das produções selecionadas na BDTD permite identificar convergências significativas no campo da formação docente na Educação de Jovens e Adultos. Observa-se a centralidade das narrativas (auto)biográficas, da memória e da experiência como dispositivos de formação e reflexão sobre a prática docente. Em diferentes perspectivas metodológicas – histórias de vida, pesquisa narrativa, história oral, retratos sociológicos ou pesquisa-ação – as

investigações reconhecem o potencial formativo da narração da experiência na constituição dos saberes docentes.

Outra convergência refere-se à problematização das fragilidades da formação inicial para a EJA. Os estudos indicam que a modalidade ainda ocupa posição periférica nos currículos de Pedagogia, seja pela oferta insuficiente de disciplinas específicas, seja pela limitada articulação entre teoria e prática, revelando um descompasso entre o reconhecimento normativo da EJA como parte da educação básica e sua efetiva institucionalização nos processos formativos.

Também se destaca a ênfase na formação continuada como dimensão estruturante da profissionalização docente. As pesquisas apontam que sua consolidação depende de políticas públicas consistentes e de condições institucionais que assegurem reconhecimento e valorização profissional.

Apesar dessas contribuições, predominam estudos centrados em dimensões específicas do processo formativo – formação inicial, políticas institucionais ou experiências delimitadas – sendo ainda pouco exploradas investigações voltadas à reconstrução aprofundada das trajetórias de docentes em exercício.

Desse modo, o conjunto das pesquisas evidencia avanços teóricos e metodológicos, mas sinaliza lacunas quanto à compreensão da formação docente em sua dimensão histórica e processual, aspecto que justifica e fortalece a pertinência da presente investigação.

2.3 Publicações na Rede SciELO

Na Rede SciELO, que reúne periódicos científicos nacionais e internacionais de reconhecida relevância acadêmica, realizamos a busca pelos descritores ‘Educação de Jovens e Adultos’ e ‘Formação de Professores’, com aplicação do recorte temporal correspondente ao período de 2014 a 2024, obtendo um total de 11 artigos.

Posteriormente, após a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, selecionamos quatro textos que apresentaram maior aderência temática ao objeto desta investigação. Os principais elementos dessas produções são apresentados no Quadro 4, no qual são organizadas informações referentes à autoria, periódico em que foram publicados, objetivos e enfoques temáticos das pesquisas.

Quadro 4 – Artigos selecionados na Rede SciELO (2014 –2024)

Nº	Autor(es)	Ano	Periódico	Objetivo	Enfoque temático
1	VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês	2015	<i>Educação em Revista</i>	Analisar as discrepâncias entre as prescrições formais relativas à formação docente para a EJA e sua efetivação nas licenciaturas.	Formação inicial para a EJA; distância entre normativas legais e práticas curriculares.
2	CAMPERO CUENCA, Carmen	2015	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	Discutir fundamentos teóricos e metodológicos da formação de educadores de jovens e adultos na América Latina, com base em estudos e experiências desenvolvidos no México.	Formação de educadores na EJA em perspectiva latino-americana; lacunas formativas e compromisso social.
3	SOARES, Leônicio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira	2016	<i>Educação em Revista</i>	Problematizar os contextos e desafios da formação de educadores da EJA, articulando bases teórico-metodológicas da área.	Especificidades da EJA e formação docente; fundamentos teóricos da profissionalização.
4	OLIVEIRA, Daniel; ARAÚJO, Mairce	2021	<i>Educação em Revista</i>	Refletir sobre a formação docente na alfabetização de jovens e adultos a partir de narrativas da experiência.	Narrativas e experiência como dispositivos formativos; alfabetização na EJA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento na Rede SciELO (2024)

O artigo “Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o Formal e o Real nas Licenciaturas”, Ventura e Bomfim, publicado no periódico *Educação em Revista* (2015), problematiza as discrepâncias entre as prescrições legais relativas à formação docente para a EJA e sua efetiva concretização nos cursos de licenciatura. As autoras evidenciam que, embora a legislação reconheça a modalidade como parte da educação básica, as práticas formativas frequentemente negligenciam suas especificidades, revelando a distância entre o plano normativo e a organização curricular das licenciaturas.

O estudo aponta lacunas entre o plano normativo e a organização curricular das licenciaturas, além de problematizar a fragilidade das políticas públicas voltadas à formação para a EJA. Ao destacar a necessidade de práticas pedagógicas que integrem as experiências dos educandos adultos, o artigo contribui para a compreensão dos limites estruturais da formação inicial, aspecto que dialoga com as preocupações desta pesquisa.

O artigo “La formación de los educadores y de las educadoras de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica: aportes desde la investigación y la experiencia”, de Campero Cuenca, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (2015), amplia a discussão para o contexto latino-americano. A autora fundamenta-se em estudos e experiências desenvolvidos

principalmente no México, discutindo fundamentos teóricos e metodológicos da formação de educadores de jovens e adultos.

O texto identifica lacunas na formação desses profissionais e enfatiza a necessidade de uma ação comprometida nos campos educativo e social, capaz de promover uma educação de qualidade para populações historicamente excluídas. Ao explorar contribuições de programas e pesquisas latino-americanos, o artigo situa a formação docente da EJA em perspectiva regional ampliada, ainda que não se detenha na reconstrução das trajetórias formativas dos sujeitos.

O artigo “Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhando Contextos e Tecendo Possibilidades”, de Soares e Pedroso, publicado no periódico *Educação em Revista* (2016), discute os desafios e as possibilidades da formação de educadores que atuam na modalidade. Os autores problematizam a necessidade de preparação específica para enfrentar as particularidades da EJA, destacando os impasses que dificultam a consolidação de uma formação adequada, dentre os quais se sobressaem o insuficiente reconhecimento da complexidade da modalidade e a fragilidade de políticas formativas estruturadas.

O texto enfatiza a importância de bases teórico-metodológicas consistentes para a formação de educadores, defendendo uma prática pedagógica que reconheça e integre as vivências dos educandos jovens, adultos e idosos, reafirmando a especificidade da modalidade no interior da educação básica.

O artigo “O Fio e a Missanga: Pensando a Formação Docente a partir de Narrativas da Experiência na Alfabetização de Jovens e Adultos”, de Oliveira e Araújo, publicado no periódico *Educação em Revista* (2021), explora a formação docente no contexto da alfabetização de jovens e adultos a partir de uma abordagem narrativa e (auto)biográfica. A investigação mobiliza histórias vividas entre professores e estudantes como dispositivo de reflexão sobre as práticas pedagógicas, evidenciando como a experiência compartilhada contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes.

O artigo problematiza o potencial transformador das narrativas de experiência na ressignificação das práticas pedagógicas, defendendo a centralidade da experiência e da interação dialógica como fundamentos da formação docente, em contraposição a modelos tradicionais e hierarquizados. Destaca-se, ainda, a relevância do contexto e das histórias individuais dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, aspecto que reforça a necessidade de adaptação curricular às especificidades do público da EJA.

A análise dos quatro artigos selecionados na Rede SciELO evidencia convergências relevantes no debate acerca da formação docente na Educação de Jovens e Adultos. De modo geral, os estudos problematizam as fragilidades da formação inicial, ressaltando a distância existente entre as prescrições legais que orientam esse campo e sua efetiva incorporação nos currículos das licenciaturas.

Observa-se, ainda, a centralidade da experiência e das narrativas como dispositivos de reflexão e ressignificação da prática docente, especialmente no campo da alfabetização de jovens e adultos. Nesse sentido, a formação é compreendida não apenas como cumprimento de exigências normativas, mas como processo mais amplo, que envolve diálogo, reconhecimento das vivências dos educandos e construção compartilhada de saberes.

Os artigos também evidenciam a necessidade de fortalecimento das bases teórico-metodológicas que sustentam a formação para a EJA, seja no contexto brasileiro, seja em uma perspectiva latino-americana mais ampla, reafirmando o compromisso ético e social que atravessa e orienta a docência na modalidade.

Entretanto, assim como observado nas produções da BDTD, predominam análises centradas na formação inicial, nas políticas institucionais ou em experiências formativas delimitadas. Permanecem ainda pouco exploradas investigações que se dedicam à reconstrução das trajetórias formativas de docentes em exercício, consideradas em sua dimensão histórica, experiencial e processual.

2.4 Produções Publicadas na Plataforma de Periódicos da CAPES

Na Plataforma de Periódicos da CAPES, realizamos a busca pelos termos ‘Formação de educadores’ e ‘jovens e adultos’, o que resultou na identificação de 36 trabalhos publicados entre 2014 e 2024.

Após a leitura de títulos e resumos, estabelecemos como critério de inclusão os artigos que abordassem diretamente a formação docente para a EJA – em sua dimensão inicial ou continuada – e como critério de exclusão aqueles que, embora mencionassem a modalidade, tratavam de outros aspectos, como alfabetização, currículo ou gestão escolar. Com base nesses parâmetros, selecionamos oito artigos considerados mais relevantes para a análise, cujos principais elementos são apresentados no Quadro 5.

**Quadro 5 – Artigos selecionados na Plataforma de Periódicos da CAPES
(2014 – 2024)**

Nº	Autor(es)	Ano	Periódico	Objetivo	Enfoque temático
01	SOARES, Leônicio José Gomes; SOARES, Rafaela Carla e Silva	2014	<i>Arquivos analíticos de políticas educativas</i>	Analisar o reconhecimento das especificidades da EJA a partir de experiências desenvolvidas em diferentes regiões do Brasil.	Especificidades da EJA; políticas públicas; formação docente contextualizada.
02	CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto; ALMEIDA, Dayane Cristina A. dos Reis; GOMES, Maria Eduarda De Souza	2016	<i>Olhares – Revista Eletrônica do departamento de Educação da Unifesp</i>	Sistematizar reflexões sobre a formação docente na EJA a partir de trabalhos apresentados em seminário nacional.	Formação continuada; debates acadêmicos sobre formação de educadores.
03	AMORIM, Antonio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira	2017	<i>Revista Educação – Porto</i>	Investigar necessidades formativas de educadores da EJA no estado da Bahia.	Formação continuada; desafios da prática docente
04	SILVA, Márcio Fernando	2018	<i>REVES – Revista Relações Sociais</i>	Analisar o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos- 2º Segmento (PROEF-2) como espaço de formação inicial de educadores da EJA.	Formação inicial; extensão universitária; estudo de caso.
05	SANTOS, Júlio de Souza	2020	<i>Revista Kiri-Kerê – Pesquisa em Ensino</i>	Caracterizar experiências formativas de educadores da EJA e da Educação do Campo à luz de Benjamin e Larrosa.	Experiência e vivência; formação docente em contexto rural.
06	SILVA, Jaqueline Luzia da	2021	<i>RevistAleph</i>	Analisar as contribuições de projeto de extensão para formação de alfabetizadores da EJA.	Formação continuada; alfabetização; extensão universitária.
07	PORTO, Franco de Salles; BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar	2021	<i>Research, Society and Development</i>	Examinar como cursos de Ciências Naturais incorporam a EJA nos PPPs.	Formação inicial; currículo; inserção da EJA nas licenciaturas.
08	SOARES, Rafaela Carla e Silva; SOARES, Leônicio José Gomes	2022	<i>Educação em Foco</i>	Discutir a formação inicial para a EJA a partir da reconstrução histórica da habilitação na UFMG.	Formação inicial; institucionalização da EJA na Pedagogia.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento na Plataforma da Capes (2024).

O artigo “O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA”, de Soares e Soares (2014), discute as especificidades da modalidade a partir da análise de três projetos desenvolvidos em diferentes

regiões do Brasil: o Projeto Escola Zé Peão (Paraíba), o Projeto Paranoá (Distrito Federal) e o PROEF-2 (Minas Gerais). A investigação identifica características recorrentes nessas experiências, tais como o legado da educação popular, a diversidade dos educandos, a multiplicidade de recursos didáticos e a existência de formação específica voltada para a EJA.

Os resultados evidenciam que, nos projetos analisados, a modalidade é concebida como prática contextualizada, que valoriza as experiências de vida dos educandos e adota metodologias flexíveis e adequadas às suas realidades. O artigo ressalta a importância de uma formação docente contínua e sensível às particularidades da EJA, bem como a necessidade de políticas públicas mais estruturadas que assegurem acesso, permanência e qualidade social da educação ofertada.

O artigo “O processo de formação docente na EJA: apontamentos do V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos”, de Carvalho, Almeida e Gomes (2016), analisa o processo de formação de educadores da modalidade a partir da sistematização de oito trabalhos apresentados no referido seminário. A investigação evidencia a necessidade de formação específica e permanente para os educadores da EJA, além de reforçar a importância da valorização profissional e da adequação das práticas pedagógicas às especificidades dos estudantes jovens e adultos.

O artigo “Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente”, de Amorim e Duques (2017), investiga as necessidades formativas de educadores que atuam na modalidade no estado da Bahia, com o objetivo de propor ações que contribuam para o aprimoramento dos processos formativos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, identifica que os principais desafios enfrentados pelos docentes estão relacionados à prática pedagógica, à gestão escolar e ao currículo, com destaque para a formação continuada.

Os autores apontam a necessidade de políticas públicas que valorizem e profissionalizem os educadores da modalidade, garantindo condições para práticas pedagógicas mais qualificadas e socialmente comprometidas.

O artigo “Desafios da formação docente de educadores/as de jovens e adultos: um estudo de caso”, de Silva (2018), investiga o Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – PROEF-2 como espaço de formação inicial de professores na modalidade. A análise demonstra que as atividades formativas desenvolvidas no programa apresentam alinhamento com as especificidades da EJA, contribuindo para a preparação dos monitores bolsistas para futuras experiências profissionais. Contudo, o estudo também evidencia limitações decorrentes das restrições institucionais próprias de projetos de extensão universitária.

O artigo “Análise da formação de educadores do Assentamento Paulo César Vinha a partir dos conceitos de vivência e experiência de Walter Benjamin e Jorge Larrosa Bondía”, publicado por Santos (2020), objetiva caracterizar as experiências formativas de educadores inseridos na Educação de Jovens e Adultos e na Educação do Campo, no Assentamento Paulo César Vinha, vinculado ao MST, no Espírito Santo.

Fundamentada nas concepções de vivência e experiência de Benjamin e Larrosa, a pesquisa utiliza a observação participante para compreender como os educadores constroem seus processos formativos e enfrentam os desafios da prática docente. O estudo aponta para um empobrecimento das experiências formativas, decorrente do excesso de trabalho, da precarização institucional e da fragilização dos espaços coletivos de troca. Ainda assim, identifica experiências significativas de compartilhamento de saberes, que fortalecem a dimensão comunitária e contextualizada da formação docente.

O artigo “Formação de educadores para a alfabetização de jovens e adultos: contribuições de um projeto de extensão”, de Silva (2021), apresenta e analisa a experiência de um projeto de extensão universitária voltado à formação inicial e continuada de educadores da EJA. O projeto promove grupo de estudos, cursos e pesquisas sobre alfabetização, incentivando a reflexão crítica das práticas pedagógicas dos participantes. A investigação evidencia a relevância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão como estratégia formativa para qualificar a atuação docente na modalidade.

O estudo “Perspectivas curriculares do curso de licenciatura em Ciências Naturais na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental”, divulgado por Porto e Bizerril (2021), analisa como os cursos de licenciatura em Ciências Naturais no Brasil integram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs). A pesquisa analisa os PPPs de 72 cursos e utiliza uma abordagem qualitativa, baseada na análise de conteúdo, com foco na interdisciplinaridade e na formação humanista e emancipatória dos licenciados. Os resultados mostram que apenas 36% dos cursos contemplam a EJA em seus currículos; destes, apenas 12,5% propõem ações interdisciplinares focadas nas necessidades sociais da população. A maioria dos cursos ainda não trata a EJA como um campo relevante. O estudo conclui que é necessário reorganizar os currículos para que a EJA seja reconhecida como uma modalidade importante em para a promoção de uma

O artigo “A formação do educador de jovens e adultos na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: ontem, hoje e amanhã”, de Soares e Soares (2022), analisa a formação inicial de educadores de jovens e adultos a partir da reconstrução histórica da habilitação em Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia da Universidade

Federal de Minas Gerais (UFMG). O estudo deriva de duas pesquisas que investigaram as trajetórias formativas e profissionais de egressas da formação complementar em EJA, mobilizando questionários, entrevistas semiestruturadas, análise documental e fóruns de discussão. Ao todo, foram obtidas 130 respostas de egressas, a partir das quais foi possível delinear o perfil das formadas, suas motivações para a escolha da área e os significados atribuídos à formação recebida.

Os resultados evidenciam que a presença da EJA nos cursos de Pedagogia ainda é limitada, refletindo o lugar marginal que a modalidade ocupa nas políticas públicas educacionais. Apesar disso, as autoras demonstram que a formação específica contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla do campo da EJA e favorece a atuação profissional das docentes, ao possibilitar maior sensibilidade às especificidades dos sujeitos jovens e adultos e às dimensões sociais e políticas que atravessam essa modalidade de ensino.

O conjunto das produções analisadas na Plataforma de Periódicos da CAPES evidencia convergências importantes no debate sobre a formação docente na Educação de Jovens e Adultos. De modo recorrente, os estudos apontam a insuficiência da formação inicial, frequentemente marcada por inserção pontual da modalidade nos currículos das licenciaturas e por ausência de aprofundamento teórico-metodológico que contemple suas especificidades pedagógicas, sociais e culturais.

Observa-se que, mesmo quando a EJA é contemplada nos cursos de formação, tende a ocupar posição periférica, seja como disciplina optativa, seja como conteúdo fragmentado em componentes mais amplos, o que repercute diretamente na preparação dos futuros docentes. Tal cenário contribui para que muitos professores ingressem na modalidade sem conhecimentos específicos sobre organização curricular, metodologias próprias e valorização das experiências dos educandos jovens, adultos e idosos.

No que se refere à formação continuada, as produções indicam que esta ainda se organiza, em grande medida, por meio de iniciativas isoladas – projetos de extensão, seminários, grupos de estudo ou ações pontuais sem que haja consolidação de políticas permanentes e articuladas às redes de ensino. A ausência de programas estruturados e institucionalizados fragiliza a constituição de comunidades formativas estáveis e compromete a continuidade dos processos de desenvolvimento profissional.

Outro aspecto recorrente refere-se à necessidade de políticas públicas mais consistentes que reconheçam a EJA como campo específico de conhecimento e atuação docente. As pesquisas analisadas evidenciam que a valorização profissional, a institucionalização curricular

e a oferta de condições adequadas de trabalho são dimensões indissociáveis da qualidade social da modalidade.

Destaca-se, ainda, a presença das narrativas (auto)biográficas como estratégia metodológica e dispositivo formativo em parte das investigações. Ao mobilizarem experiências, memórias e trajetórias docentes, esses estudos reconhecem o professor como sujeito histórico que se constitui na relação entre vivência, reflexão e prática, perspectiva que dialoga com os fundamentos teórico-metodológicos desta tese.

De modo geral, as produções indicam avanços importantes na problematização da formação docente na EJA, mas revelam, igualmente, a persistência de lacunas estruturais. São ainda limitadas as investigações que se dedicam à reconstrução aprofundada das trajetórias formativas de docentes em exercício, consideradas em sua dimensão histórica e processual, aspecto que reforça a pertinência da presente pesquisa.

2.5 Tendências, convergências e lacunas na produção acadêmica

A análise integrada das produções identificadas nas três bases consultadas – BDTD, Rede SciELO e Plataforma de Periódicos da CAPES – permite delinear tendências, convergências e lacunas no campo investigativo sobre a formação docente na Educação de Jovens e Adultos no período de 2014 a 2024. Ainda que as produções apresentem diversidade temática e metodológica, evidenciam-se convergências que contribuem para compreender o estágio atual do debate.

Em primeiro lugar, destaca-se a recorrente problematização da formação inicial. As pesquisas analisadas apontam que a EJA permanece, em grande parte, em posição periférica nos cursos de Pedagogia e licenciaturas, seja pela oferta insuficiente de disciplinas específicas, seja pela abordagem fragmentada de suas particularidades. Tal cenário revela que, apesar dos avanços normativos e das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, a institucionalização de uma formação específica para a modalidade ainda enfrenta desafios estruturais.

Em segundo lugar, observa-se a centralidade atribuída à formação continuada como estratégia de qualificação da prática docente. Contudo, os estudos indicam que essa formação se organiza frequentemente por meio de iniciativas pontuais – projetos de extensão, grupos de estudo, seminários ou ações vinculadas a experiências locais – sem a consolidação de políticas públicas permanentes e articuladas às redes de ensino. Essa fragilidade institucional impacta

diretamente a continuidade dos processos formativos e a constituição de comunidades profissionais estáveis na modalidade.

Outro eixo recorrente nas produções refere-se à valorização da experiência docente. Parte significativa das pesquisas mobiliza narrativas (auto)biográficas, memória e reflexão sobre a prática como dispositivos formativos, reconhecendo que os saberes docentes na EJA se constroem no entrelaçamento entre vivência, contexto e compromisso ético com os sujeitos atendidos. Essa perspectiva aproxima a formação de uma compreensão processual, relacional e histórica, afastando-a de uma concepção exclusivamente técnico-instrumental.

Entretanto, apesar dessas convergências, identificam-se lacunas relevantes. Predominam estudos centrados na formação inicial, nas políticas institucionais ou em experiências formativas delimitadas no tempo e no espaço. São ainda pouco frequentes investigações voltadas à reconstrução das trajetórias formativas de docentes em exercício, consideradas em sua dimensão histórica e biográfica ao longo do percurso profissional.

Assim, o mapeamento realizado evidencia que o campo da formação docente na EJA apresenta avanços teóricos e metodológicos, mas permanece atravessado por fragilidades estruturais e por desafios quanto à consolidação de políticas formativas integradas. Nesse contexto, a presente investigação insere-se nesse debate ao buscar compreender como esses percursos se constituem e se reconfiguram no entrecruzamento de experiências, contextos institucionais e temporalidades da docência.

3 CONTEXTO DA PESQUISA E CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Nesta seção, apresentamos o contexto da pesquisa, situamos o município de Montes Claros/MG como lócus de investigação e caracterizamos a organização da Educação de Jovens e Adultos no âmbito das redes municipal e estadual. Nesse percurso, descrevemos os cenários institucionais, as formas de atendimento da EJA e as ações formativas voltadas aos professores, de modo a evidenciar condições históricas, administrativas e pedagógicas que atravessam a docência na modalidade no município.

Na sequência, explicitamos os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam esta investigação, com ênfase nos conceitos de história de vida e biografia narrativa, bem como nas noções de vivência e experiência, que orientam nossa compreensão sobre formação e docência. Por fim, delineamos o percurso metodológico do estudo, detalhando os procedimentos de produção dos dados por meio de entrevistas narrativas, os critérios de seleção das participantes, as etapas de transcrição, textualização e transcrição, os cuidados éticos adotados e a análise temática dos dados empíricos, em consonância com a perspectiva proposta por Bauer e Gaskell (2002).

3.1 Contexto da pesquisa: situando a organização da EJA no município de Montes Claros/MG

A referida pesquisa toma como espaço de investigação o município de Montes Claros/MG¹¹, localizado na região Sudeste do Brasil, mais especificamente ao Norte do Estado de Minas Gerais, conforme ilustrado na Figura 1. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a cidade possui uma área de 3.589 Km² e registrava uma população de 414.240 habitantes, o que representa um crescimento de 14,38% em relação ao Censo de 2010, configurando-se como o quinto município mais populoso do estado. Como único município do Norte de Minas com população superior a 100 mil habitantes, Montes Claros desempenha papel de relevante centro regional, concentrando atividades administrativas, econômicas, educacionais e de serviços. Nesse contexto, o município de Montes Claros/MG destaca-se não apenas por sua dimensão populacional, mas também por sua centralidade regional, que atrai fluxos populacionais e concentra instituições educacionais e culturais.

¹¹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/montes-claros>. Acesso em: 16 fev. 2024.

Figura 1– Localização do município de Montes Claros/MG



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/montes-claros>. Acesso em: 16 fev. 2024.

Localizada a cerca de 422 km da capital mineira, Montes Claros apresenta um processo de formação semelhante ao de muitas cidades brasileiras, que tiveram origem em pequenos arraiais, evoluíram para distritos e, posteriormente, se constituíram como municípios. Esses núcleos urbanos formavam-se, em geral, ao redor de uma pequena igreja e de um cemitério, e, com o passar do tempo, expandiam-se com o surgimento de bairros. Gradativamente, passaram a desenvolver atividades agrícolas e comerciais de pequeno porte, até estruturarem-se como centros urbanos e industriais.

O Arraial das Formigas, denominação inicial do município, foi elevado à condição de vila, garantindo-lhe autonomia política e administrativa. Em 1857, a vila foi promovida à categoria de cidade, e as lideranças locais e regionais empreenderam, ao longo da história, esforços considerados modernizadores, buscando adaptar o município aos padrões dos grandes centros urbanos (Pereira, 2002).

Montes Claros destaca-se, no contexto norte-mineiro, pela riqueza de sua produção artística e cultural, expressa no artesanato, na culinária típica e nas festas folclóricas e religiosas. Entre essas manifestações, sobressaem-se a tradicional Folia de Reis, as coroações de Nossa Senhora, as festas juninas e as festas de agosto, marcadas pelos reinados, catopês, marujos e caboclinhos. Destaca-se, ainda, a Festa do Pequi, que celebra o *Caryocar brasiliense*, fruto característico do cerrado brasileiro amplamente utilizado na culinária norte-mineira.

O Plano Rodoviário Nacional¹² classificou Montes Claros como segundo maior entroncamento rodoviário do país, em razão da facilidade de acesso às principais regiões do Brasil. O município conta com um aeroporto que oferece voos diários para capitais como Belo Horizonte, São Paulo e Salvador, além de infraestrutura ferroviária voltada ao transporte de cargas para as regiões Sudeste e Nordeste.

Com economia diversificada, o município apresenta um comércio dinâmico, que abastece grande parte das cidades de sua região de abrangência. Nesse contexto, encontram-se instaladas grandes lojas e redes atacadistas de alcance nacional, o que amplia as opções de consumo em diferentes setores. Destaca-se, ainda, a presença de um centro industrial em expansão, que atrai empresas de grande porte e contribui para o desenvolvimento econômico regional.

No que se refere ao contexto educacional, Montes Claros apresenta um percurso histórico relevante. O primeiro grupo escolar foi criado no município em 1909, seguido da instalação do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandes, em 1961, e da Academia Montesclareense de Letras, em 1966. A primeira instituição formadora de professores foi instalada em 1879, com a criação da *Escola Normal Oficial de Montes Claros*¹³. Em 1962, foi criada a Fundação Universidade Norte-Mineira (FUNM)¹⁴ e, em 1964, instalaram-se os primeiros cursos de ensino superior, com as licenciaturas em Pedagogia, Letras, História e Geografia¹⁵ (Veloso, 2024).

Na década de 1980, para ingressar no ensino superior, Montes Claros contava exclusivamente com a FUNM, que reunia cinco faculdades e treze cursos. Dentre essas unidades, destacavam-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Fafil), com os cursos de Letras, Pedagogia, Geografia, História, Matemática, Ciências Sociais e Filosofia; a Faculdade de Medicina, com o curso de Medicina; a Faculdade de Direito, com o curso de Direito; a Faculdade de Administração e Finanças, com os cursos de Administração, Ciências Contábeis

¹² Disponível em: http://www.montesclaros.mg.gov.br/cidade/aspectos_gerais.htm. Acesso em: 22 set. 2023.

¹³ No Brasil, a formação de professores se inicia com a criação das Escolas Normais, voltadas para o Ensino Primário. Essas instituições formadoras marcaram um momento em que foram chamadas a produzir a modernidade dos processos educativos. A primeira Escola Normal foi instalada em Niterói, no ano de 1834 (Veloso, 2008).

¹⁴ Em setembro de 1989, a FUNM foi transformada na atual Unimontes.

¹⁵ Isabel Rebello de Paula, Maria Isabel Magalhães Figueiredo (Baby Figueiredo), Maria da Consolação Magalhães Figueiredo (Mary Figueiredo), Maria Florinda Pires Ramos e Maria Dalva Dias de Paulo têm seus nomes inscritos na História, pois criaram uma unidade de ensino superior – a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Fafil), em 9 de agosto de 1963, e instalaram os primeiros cursos de formação em nível superior da região norte-mineira – as licenciaturas em História, Pedagogia, Letras e Geografia – com funcionamento iniciado em 13 de abril de 1964. (Veloso, 2024, p.10).

e Ciências Econômicas; e a Faculdade de Educação Artística, com o curso de Educação Artística.

Em setembro de 1989, após vinte e sete anos da criação da FUNM, foi promulgada a Constituição Mineira, que transformou a FUNM na atual Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), consolidando o município como referência regional na oferta de formação superior.

Atualmente, o município configura-se como um importante polo universitário, atraindo estudantes de diferentes regiões do país, uma vez que conta com treze instituições de ensino superior privadas, além dos *campi* da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Em conjunto, essas instituições ofertam cerca de cinquenta cursos de graduação, bem como programas de pós-graduação lato sensu e stricto sensu (mestrado, doutorado e pós-doutorado). Integra ainda esse cenário educacional o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais¹⁶, Campus Montes Claros, implementado em 2009, ampliando a oferta de educação profissional e tecnológica no município.

No que se refere à Educação Básica, os dados do IBGE (2024), apresentados na Tabela 1, evidenciam a situação educacional do município de Montes Claros/MG no ano de 2023, ao indicar o quantitativo de matrículas, docentes e estabelecimentos escolares nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio.

Tabela 1 – Quantitativo de matrículas, docentes e estabelecimentos do Ensino Fundamental e Médio no Município de Montes Claros/MG – 2023

Indicadores	Etapas da Educação Básica	Quantitativo
Matrículas	Ensino Fundamental	47.968
	Ensino Médio	15.643
Docentes	Ensino Fundamental	2.751
	Ensino Médio	1.333
Estabelecimentos	Ensino Fundamental	137
	Ensino Médio	57

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de dados do IBGE (2024).

A leitura da Tabela 1 permite observar a dimensão da Educação Básica no município de Montes Claros/MG no ano de 2023, evidenciando um contingente expressivo de matrículas

¹⁶ Este instituto é parte da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica do Brasil.

tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, bem como um número significativo de docentes e estabelecimentos escolares envolvidos na oferta dessas etapas. Os dados revelam a centralidade do ensino fundamental no sistema educacional municipal, concentrando a maior parte das matrículas e das unidades escolares, enquanto o ensino médio apresenta quantitativos menores, porém igualmente relevantes no conjunto da Educação Básica. Esse panorama oferece elementos importantes para compreender o contexto educacional no qual se insere a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, uma vez que as condições estruturais, a organização das redes de ensino e a distribuição de matrículas impactam diretamente as políticas, a oferta e o funcionamento da EJA no município.

Além disso, os dados do Censo Demográfico do IBGE (2024) indicam que, em 2022, a taxa de alfabetização em Montes Claros/MG, para a população com 15 anos ou mais, foi de 95,67%. Esse percentual corresponde a 299.629 pessoas alfabetizadas, em um universo de 313.172 habitantes nessa faixa etária. Por outro lado, 13.542 pessoas ainda não sabiam ler e escrever, dado que evidencia a permanência de demandas educacionais historicamente associadas à Educação de Jovens, Adultos e Idosos no município.

Para caracterizar a Educação de Jovens, e Adultos (EJA) no âmbito da rede municipal de ensino de Montes Claros/MG, apresentamos, a seguir, as formas de atendimento ofertadas, a proposta pedagógica implementada e as ações voltadas à formação dos professores que atuam nessa modalidade. A opção por tomar a rede municipal como referência justifica-se por ser esse o principal espaço de oferta da Educação de Jovens de Adultos no 1º segmento, concentrando o atendimento aos jovens, adultos e idosos nas etapas iniciais da escolarização. Essa caracterização busca situar a organização da EJA no município considerando seus aspectos institucionais, pedagógicos e formativos, em diálogo com os dados educacionais anteriormente apresentados.

As fontes mobilizadas para essa caracterização foram as propostas pedagógicas, relatórios, fotografias e documentos produzidos pela rede municipal de ensino de Montes Claros/MG ao longo do período de atendimento aos jovens, adultos e idosos. O levantamento desses materiais revelou limitações no acesso aos registros históricos, uma vez que a mudança de espaço físico da Secretaria Municipal de Educação e o processo de informatização do sistema ocasionaram a perda de parte da documentação impressa, conforme informações fornecidas pelos arquivistas municipais.

3.1.1 Contexto institucional da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Montes Claros/MG

Conforme documentos da rede municipal de ensino, o atendimento aos jovens e adultos teve início no município de Montes Claros/MG, no âmbito da organização institucional da rede municipal, por meio do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROAJA), implantado em 1989. Embora a Constituição Federal de 1988 tenha reafirmado a educação como direito de todos e dever do Estado, ampliando o reconhecimento da EJA no ordenamento jurídico brasileiro, é a partir do PROAJA que se identifica, nos registros municipais, a estruturação de uma ação sistemática voltada à alfabetização de jovens e adultos no município.

Entretanto, a narrativa de uma das professoras entrevistadas indica que, já em 1987, havia atuação vinculada à Fundação Educar em Montes Claros, evidenciando que experiências de alfabetização de jovens e adultos antecederam a formalização do PROAJA na rede municipal. Esse dado, ainda que não localizado nos registros institucionais da Secretaria Municipal de Educação, sugere a existência de iniciativas anteriores, possivelmente articuladas a políticas federais da época. Tal tensionamento entre memória e documento reforça a compreensão de que a história da modalidade não se constrói apenas pelos registros oficiais, mas também pelas experiências narradas por seus sujeitos. Conforme destaca Benjamin (1987), a narrativa constitui uma forma de transmissão da experiência, preservando sentidos do vivido que não se esgotam na informação documental. Do mesmo modo, Nóvoa (2007) assinala que as narrativas docentes permitem compreender os percursos formativos em sua densidade histórica e subjetiva, ampliando a leitura sobre os processos educativos para além dos marcos institucionais formais.

O PROAJA foi implantado com o objetivo de alfabetizar funcionários da prefeitura, dentre eles aqueles que atuavam nos serviços de limpeza urbana. Com o passar do tempo, o atendimento foi ampliado em resposta à demanda da comunidade, possibilitando o acesso de jovens, adultos e idosos interessados em alfabetizar-se ou dar continuidade aos estudos.

O programa era organizado em quatro etapas semestrais, cujo cumprimento assegurava aos estudantes o direito à certificação, emitida por uma escola da rede municipal. Paralelamente às ações institucionais, registram-se iniciativas desenvolvidas por igrejas, associações de bairro e organizações da sociedade civil, algumas delas realizadas por meio de convênios com a prefeitura (Montes Claros, 2004).

Cabe esclarecer que o PROAJA funcionava, prioritariamente, em espaços não escolares, designados Centros de Ensino. Esses espaços localizavam-se em ambientes como Mercado

Central, salas de associações comunitárias, igrejas e espaços de apoio utilizados pelos trabalhadores da limpeza urbana para retirada de materiais de trabalho, como carrinhos e vassouras. A definição desses locais considerava a demanda existente e a facilidade de acesso para os estudantes, evidenciando a preocupação com a aproximação do atendimento aos territórios e com as condições de vida dos sujeitos atendidos. Em 2004, o programa atendeu 315 estudantes, distribuídos em 21 turmas, organizadas em 13 Centros de Ensino (Montes Claros, 2004).

Embora não tenham sido localizados registros documentais que indiquem a existência de programas formalmente institucionalizados pela rede municipal de ensino antes da implantação do PROAJA, a narrativa de uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa aponta a realização de ações de alfabetização no município em período anterior, vinculadas à Fundação Educar. Trata-se de uma ação induzida pelo governo federal e coordenada no âmbito municipal, sendo que o ano de 1987 é mencionado pela entrevistada como referência de sua experiência pessoal, sem que seja possível afirmar, a partir dos dados disponíveis, o momento exato de início da atuação da Fundação Educar em Montes Claros. Ainda assim, o relato evidencia que o atendimento à população jovem e adulta antecede sua institucionalização pela rede municipal, ainda que de forma pontual e vinculada a programas federais.

No final da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, os municípios passaram a assumir responsabilidades mais diretas pela oferta da Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, a rede municipal de ensino de Montes Claros/MG estruturou o atendimento da EJA, com a organização de ações voltadas ao 1º e ao 2º segmentos e com a criação de uma instância específica no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo acompanhamento, pela coordenação pedagógica e pela definição das diretrizes de funcionamento dessa modalidade. Esse período foi marcado por intensos debates e por um movimento de institucionalização da EJA no município, com a articulação de parcerias com instituições educativas e organizações da sociedade civil, visando à ampliação do acesso e à consolidação do atendimento aos jovens, adultos e idosos.

Nesse processo de institucionalização da EJA na rede municipal de ensino de Montes Claros/MG, destacam-se as parcerias estabelecidas com instituições educativas e organizações da sociedade civil, que contribuíram para a ampliação e diversificação das formas de atendimento. Entre essas iniciativas, registra-se a parceria com o Serviço Social da Indústria

(SESI)¹⁷, que possibilitou a oferta da EJA por meio do Telecurso 2000¹⁸, contemplando turmas do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e do ensino médio. Nessa configuração, a prefeitura se responsabilizava pela disponibilização dos espaços físicos, pelo pagamento dos professores e pelo acompanhamento pedagógico das turmas, enquanto o SESI respondia pelo material didático, pelas videoaulas e pelo sistema de avaliação e certificação dos estudantes. As aulas eram realizadas em escolas municipais, tanto na zona urbana quanto na zona rural, com carga horária diária de duas horas, distribuídas entre o uso de multimeios e o desenvolvimento das atividades propostas, favorecendo a retomada dos estudos por jovens e adultos que haviam interrompido sua escolarização.

Conforme dados de relatório da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2004, o atendimento da EJA por meio do Telecurso alcançou 417 estudantes, organizados em 20 turmas distribuídas em 12 escolas da rede municipal, o que evidencia a abrangência dessa parceria no município naquele período (Montes Claros, 2004).

O relatório aponta que, além do PROAJA e do Telecurso, havia também, nas escolas municipais, o Ensino Regular de Suplência (1º e 2º segmentos), organizado com carga horária diária de quatro horas, de segunda a sexta-feira, e 100 dias letivos por semestre. Esse atendimento seguia as normativas estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000, e na Resolução nº 444/2001 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG).

O documento da Secretaria Municipal de Educação esclarece que a terminologia ‘Ensino Regular de Suplência’ era utilizada para diferenciar essa forma de atendimento das ações desenvolvidas por meio do PROAJA e do Telecurso, uma vez que tais modalidades não seguiam os mesmos regulamentos, especialmente no que se refere aos espaços de atendimento, à carga horária e aos processos de avaliação. O mesmo documento informa que, no ano de 2004, o ‘Ensino Regular de Suplência’ atendeu 2.360 estudantes, distribuídos em 21 escolas municipais, evidenciando a centralidade dessa modalidade no atendimento da Educação de Jovens e Adultos no município naquele período (Montes Claros, 2004).

Nesse contexto de reorganização do atendimento da Educação de Jovens e Adultos no município de Montes Claros/MG, marcado pela ampliação das ações institucionais, pela

¹⁷ O Serviço Social da Indústria (SESI) é uma entidade de direito privado, criada em 1946, voltada à prestação de assistência social e educacional aos trabalhadores da indústria e de atividades a ela relacionadas. O SESI integra o Sistema S, juntamente com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Social do Comércio (Sesc) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), entre outras entidades.

¹⁸ Criado na década de 1970 com o objetivo de ampliar o acesso à educação por meio de programa de televisão.

diversificação das formas de oferta e pela intensificação dos debates sobre a modalidade, foi criado, no ano de 2004, o Fórum Regional de Educação de Jovens e Adultos do Norte de Minas (FEJANM). O Fórum emerge como um espaço coletivo de articulação política, formativa e de diálogo entre diferentes sujeitos e instituições envolvidos com a EJA na região norte do estado de Minas Gerais.

Conforme registros da Secretaria Municipal de Educação, o FEJANM foi constituído a partir da articulação entre a SME/EJA, a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), o Serviço Social da Indústria (SESI), a 22ª Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros e a Associação dos Municípios da Área Mineira da Sudene¹⁹, com a finalidade de fortalecer o debate público sobre a Educação de Jovens e Adultos, promover a troca de experiências entre educadores e ampliar a incidência política da Educação de Jovens e Adultos no âmbito regional.

A criação do Fórum representou um marco importante para a EJA no Norte de Minas, ao instituir um espaço de discussão e mobilização coletiva em torno das políticas públicas, das concepções pedagógicas e das condições de oferta da modalidade. Para além de um espaço de encontros pontuais, o FEJANM se constituiu como um território de formação política e pedagógica dos educadores, favorecendo a circulação de ideias, o compartilhamento de práticas e a construção coletiva de posicionamentos frente aos desafios enfrentados pela EJA.

A programação do encontro de abertura do Fórum evidencia essa dimensão formativa e política. Conforme material de divulgação localizado nos arquivos da SME, o evento contou com palestras que abordavam tanto a trajetória histórica dos Fóruns de EJA no Brasil quanto o debate sobre as políticas públicas em curso naquele período. Entre os convidados, destacam-se a participação de representante do Fórum Mineiro de EJA e de educadora vinculada ao Fórum Carioca, o que revela a inserção do FEJANM em uma rede mais ampla de mobilização nacional em defesa da Educação de Jovens e Adultos.

A realização do Fórum Regional de EJA do Norte de Minas constituiu um marco no processo de articulação política e formativa da modalidade na região, reunindo diferentes instituições e atores sociais, conforme ilustram as Figuras 2 e 3, que registram o material de divulgação do evento e alguns dos sujeitos e instituições presentes no momento de abertura do Fórum.

¹⁹ A Associação dos Municípios da Área Mineira da Sudene é uma instância permanente de apoio aos municípios da região Norte de Minas Gerais, atuando na articulação, elaboração e implementação de políticas públicas, especialmente nas áreas sociais.

Figura 2 – Folder de divulgação da abertura do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Norte de Minas (2004).



Fonte: Material localizado no arquivo da SME/Montes Claros. Acesso em: jul./2024.

Figura 3 – Abertura do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Norte de Minas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2004.

Nota: Da esquerda para a direita: representantes do Senai, da Unimontes, da SME e do Fórum Mineiro de EJA.

Nesse contexto de fortalecimento das ações institucionais e de ampliação dos espaços de debate e formação no campo da Educação de Jovens e Adultos, as trajetórias das professoras que atuaram na modalidade revelam como tais movimentos foram vivenciados no cotidiano da

prática docente. As narrativas permitem compreender de que modo as políticas públicas, os programas, os fóruns e as propostas pedagógicas se entrelaçam às experiências individuais, produzindo sentidos formativos ao longo da vida profissional.

A professora Maria (2025), uma das entrevistadas, articula em sua narrativa a história da EJA no município de Montes Claros à construção coletiva de espaços de formação, diálogo e militância. Ao rememorar o período de atuação junto à Secretaria Municipal de Educação, destaca a riqueza das experiências vividas e o caráter participativo que marcou a organização da modalidade no município. Segundo a professora, esse foi um momento em que se construiu “efetivamente de forma participativa o Projeto Político-Pedagógico da EJA na rede municipal de Montes Claros, fundado nos princípios da EJA e nas metodologias participativas da Educação Popular”, o que possibilitou a consolidação de uma organização própria da modalidade no âmbito da rede municipal.

A narrativa evidencia que esse processo ultrapassou os limites das escolas e se desdobrou na constituição de um movimento coletivo de articulação regional, no qual os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos assumiram centralidade. A realização do Fórum Regional de Educação de Jovens e Adultos do Norte de Minas (FEJANM), iniciado em 2004, é apresentada por Maria (2025) não como um evento isolado, mas como parte de uma dinâmica continuada de encontros, debates e mobilizações, que envolveram secretarias municipais de educação da região e diferentes sujeitos comprometidos com a EJA. Conforme relata, “envolvemos as secretarias municipais de educação da região Norte de Minas e realizamos o Fórum da EJA do Norte de Minas, quando contamos com expoentes da EJA no Brasil”, indicando a amplitude e a relevância desses espaços para o fortalecimento da modalidade no território.

Ao longo desse período, os Fóruns possibilitaram a ampliação do diálogo com experiências desenvolvidas em outras regiões do país e o aprofundamento das discussões sobre políticas públicas, concepções pedagógicas e o papel político da EJA. A professora destaca que esses encontros favoreceram a convivência com outros educadores da área e a participação em espaços mais amplos de debate, como os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), contribuindo para a qualificação das argumentações e para a busca de melhorias no campo metodológico da modalidade. Segundo Maria, esses momentos permitiram “conhecer as ações implementadas pela EJA, tanto na região como no país”, fortalecendo o sentimento de pertencimento e o compromisso coletivo com a defesa da EJA.

A experiência narrada dialoga com a análise de Soares (2004), para quem os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos se constituem como espaços estratégicos de articulação política, socialização de experiências e intervenção nas políticas públicas. Ao analisar as trajetórias

desses Fóruns no Brasil, o autor destaca seu papel na construção coletiva da modalidade e na afirmação da EJA como direito, reunindo educadores, gestores, universidades e movimentos sociais em torno de pautas comuns.

No caso de Montes Claros, a narrativa de Maria (2025) também evidencia que esse movimento instituído de articulação e formação coletiva sofreu discontinuidades, especialmente em decorrência das mudanças nas administrações municipais e na composição das equipes pedagógicas responsáveis pela EJA. A interrupção da regularidade dos Fóruns não apaga, contudo, a importância desse processo formativo e político, que marcou a organização da modalidade no município e deixou marcas significativas nas trajetórias das professoras envolvidas.

Desse modo, a experiência do Fórum Regional de EJA no Norte de Minas revela que a organização da Educação de Jovens e Adultos no município se constituiu a partir de processos coletivos de reflexão, mobilização e formação, nos quais a docência na EJA se afirmou como prática política, produzindo sentidos de pertencimento coletivo, compromisso e identidade profissional docente, ainda que atravessada por rupturas e discontinuidades políticas e institucionais.

Nesse sentido, o FEJANM assumiu papel central na organização da proposta pedagógica da EJA no município de Montes Claros, constituindo-se como espaço coletivo de articulação entre políticas públicas, concepções pedagógicas e práticas educativas. Mais do que eventos pontuais, esse espaço de participação configurou-se como dispositivos institucionais de formação, nos quais se discutiam temas, metodologias, materiais didáticos e encaminhamentos pedagógicos que orientavam o trabalho desenvolvido nas escolas. Ao articular momentos de estudo, planejamento coletivo, socialização de experiências e avaliação das ações, esse espaço contribuiu para a consolidação de uma proposta pedagógica efetivamente fundamentada no diálogo, na interdisciplinaridade e na participação crítica dos sujeitos, articulando o trabalho docente às diretrizes da Educação de Jovens e Adultos no âmbito municipal.

No que se refere ao quantitativo de estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos no município de Montes Claros ao longo das duas últimas décadas, especialmente a partir de 2010, observa-se um declínio contínuo das matrículas entre os anos de 2001 e 2020, conforme apresentado na Tabela 2. Esse movimento permite compreender a redução como expressão de processos estruturais que atravessam as políticas públicas da modalidade, e não como resultado exclusivo de escolhas individuais dos estudantes.

Tabela 2 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros (2001-2020)

Ano	Matrícula EJA	Ano	Matrícula EJA
2001	4.226	2011	1.485
2002	4474	2012	1.114
2003	3.473	2013	953
2004	3.473	2014	669
2005	2.960	2015	567
2006	2.837	2016	763
2007	2.597	2017	637
2008	2.194	2018	587
2009	2.814	2019	490
2010	1.707	2020	565

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Organização: Equipe de Analistas da SME, 2021.

Segundo registros da SME/EJA (Montes Claros, 2021), a redução das matrículas estaria relacionada, entre outros fatores, à institucionalização do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)²⁰, em 2002. Embora o exame represente uma ampliação do acesso à certificação escolar, esse dado precisa ser analisado de forma crítica, uma vez que a certificação, ao se desvincular da escolarização regulamentada, pode contribuir para o esvaziamento das turmas da EJA, especialmente nos anos iniciais do primeiro segmento, fragilizando a continuidade do atendimento e o vínculo dos estudantes com os processos formativos desenvolvidos nas escolas.

Esse cenário de retração das matrículas articula-se, ainda, à descontinuidade das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em âmbito nacional e municipal. No caso de Montes Claros, a mudança administrativa ocorrida a partir de 2009 resultou na desarticulação das ações voltadas à modalidade, incluindo a extinção da coordenação da EJA na Secretaria Municipal de Educação, da equipe pedagógica responsável e a interrupção do Fórum Regional de Educação de Jovens e Adultos do Norte de Minas (FEJANM), iniciado em 2004. Esses elementos indicam que a queda gradativa das matrículas não pode ser dissociada da fragilização

²⁰ O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) foi instituído pela Portaria MEC n.º 2.270/2002 como instrumento de avaliação destinado à aferição de competências e habilidades de jovens e adultos nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira /MEC, 2002).

institucional da EJA no município, marcada por rupturas na gestão, na continuidade das ações formativas e na articulação política da modalidade.

A partir de 2019, observa-se um movimento de retomada da coordenação da EJA e da constituição de uma equipe de profissionais voltada ao acompanhamento e à articulação de ações para o resgate dos estudantes. Esse processo, contudo, passou a enfrentar novos desafios a partir de 2020, especialmente no contexto da pandemia da Covid-19, que intensificou as dificuldades de permanência dos estudantes, sobretudo em função do ensino remoto, das condições de trabalho, do cansaço e de questões pessoais e familiares. A recomposição gradual das matrículas, evidenciada na Tabela 3 entre os anos de 2021 e 2024, revela tanto os esforços institucionais de retomada quanto os limites impostos por esse contexto recente.

Tabela 3 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros (2021-2024)

Ano	Matrícula EJA
2021	464
2022	519
2023	619
2024	593

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros. Organização das pesquisadoras, 2024.

Em entrevistas conduzidas pela equipe responsável pela reestruturação da proposta curricular, os estudantes da EJA relataram que os principais fatores associados à desistência dos estudos relacionam-se à falta de tempo em razão do trabalho, a problemas pessoais e de saúde, ao cansaço e à baixa autoestima (Montes Claros/EJA, 2021).

Esses dados reforçam a compreensão de que a permanência na EJA envolve condições objetivas e subjetivas que extrapolam o espaço escolar, exigindo políticas públicas integradas e ações institucionais contínuas que considerem as especificidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos. Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que a Educação de Jovens e Adultos se constitui a partir da diversidade de sujeitos que a compõem, marcada por diferentes trajetórias de vida, pertencimentos sociais, experiências de trabalho, histórias de exclusão escolar e modos singulares de relação com o conhecimento. Conforme destaca Soares (2011), a EJA abriga jovens, adultos e idosos oriundos, em sua maioria, das classes populares, cujas trajetórias são atravessadas por processos de desigualdade social, cultural e econômica, o que confere à modalidade especificidades que não podem ser negligenciadas na organização das

propostas pedagógicas e nos processos formativos dos educadores. Essa diversidade exige uma ação educativa sensível aos tempos, aos espaços, às necessidades e aos saberes dos sujeitos da EJA, reafirmando a modalidade como um campo pedagógico próprio, que demanda políticas públicas, currículos e práticas formativas coerentes com sua complexidade.

No que se refere à organização curricular, a Proposta Curricular da EJA da rede municipal, reconstruída em 2021 à luz da Resolução n.º 1/2021, evidencia para uma articulação estreita com a Base Nacional Comum Curricular, especialmente no que diz respeito à definição de competências, habilidades e direitos de aprendizagem. No primeiro segmento da EJA, os objetos de conhecimento são organizados a partir de Temas Norteadores correlacionados aos temas transversais da Base Nacional, enquanto, no segundo segmento, estruturam-se em torno das Unidades Temáticas definidas nacionalmente (Montes Claros/SME, 2021). Embora o documento afirme considerar os tempos, os espaços e os conhecimentos dos estudantes da EJA, essa aproximação com a Base Nacional evidencia tensões entre uma política curricular pensada prioritariamente para o ensino comum e as especificidades históricas e pedagógicas da modalidade.

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a organização do trabalho pedagógico da EJA conta com uma equipe composta por profissionais que ocupam o cargo de Analista Educacional, licenciados em Pedagogia, responsáveis pelo acompanhamento e formação dos professores que atuam no primeiro segmento da modalidade. Além disso, a equipe inclui profissionais no cargo de Analista de Área, que acompanham os docentes do segundo segmento nas áreas de Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Ensino Religioso, História, Geografia, Ciências e Artes, contribuindo para a articulação pedagógica e para o desenvolvimento das ações formativas junto às escolas.

No contexto da formação de professores, os dados indicam que, em 2021, o corpo docente da EJA na rede municipal era composto por 54 professores, sendo que mais de 60% desses profissionais atuavam há menos de dez anos na modalidade (Montes Claros/EJA, 2021). Essa informação sinaliza uma elevada rotatividade docente, aspecto que historicamente marca a EJA e contribui para a fragilização da construção de uma identidade profissional vinculada à modalidade. Como já apontavam Haddad e Di Pierro (2000), a ausência de formação específica para a EJA e a atuação de professores no turno noturno como complementação de carga horária permanecem como desafios presentes, inclusive no contexto municipal analisado. Esse cenário suscita questionamentos acerca dos saberes e das experiências que esses professores mobilizam no processo de ensinar na EJA, questão que será aprofundada nas seções analíticas desta pesquisa.

Cabe destacar que, embora o município de Montes Claros conte também com a oferta da Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino, a ênfase deste estudo recai sobre a rede municipal. Essa opção metodológica se justifica pelo foco da pesquisa na formação de professores que atuam nos anos iniciais do primeiro segmento da EJA, etapa cuja responsabilidade legal é prioritariamente atribuída aos municípios.

É nesse cenário institucional, marcado por avanços, descontinuidades, tensões curriculares e pela diversidade dos sujeitos atendidos na Educação de Jovens e Adultos, que esta pesquisa se insere. A complexidade que envolve a EJA, tanto no plano das políticas públicas quanto no cotidiano das práticas educativas, exigiu a construção de um percurso metodológico sensível às especificidades da modalidade e às experiências dos sujeitos envolvidos. Assim, no item a seguir, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, explicitando as opções teóricas e metodológicas que orientaram a investigação, bem como os procedimentos adotados para a produção e a análise dos dados.

3.2 Percurso Teórico-Metodológico

- *O Senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?*
- *Isso depende muito de para onde você quer ir.*
- *Respondeu o Gato.*
- *Não me importo muito para onde... Retrucou Alice.*
- *Então não importa o caminho que você escolha.*
- *Disse o Gato.*
- *... contanto que dê em algum lugar. Alice completou*
(Carroll, 2002, p. 59).

O diálogo de Alice com o Gato, no livro *Alice no País das Maravilhas* (2002), de Lewis Carroll, convida à reflexão sobre os caminhos que escolhemos percorrer e os destinos que almejamos alcançar. Ao estabelecer uma analogia com a jornada da pesquisa científica – compreendida como um percurso marcado por escolhas, descobertas, desafios e aprendizados –, evidencia-se que a ausência de clareza quanto aos objetivos e aos caminhos metodológicos pode conduzir a resultados dispersos e pouco consistentes.

Na pesquisa científica, a definição do problema e dos objetivos não apenas explicita o que se pretende investigar, mas orientam, de modo decisivo, o ‘como’ da investigação. Essa clareza funciona como uma bússola que direciona as decisões teóricas e metodológicas, garantindo que cada etapa do percurso investigativo contribua efetivamente para a produção do

conhecimento. Sem uma orientação clara, corre-se o risco de se perder nas complexidades das histórias individuais que se entrelaçam no coletivo formativo, especialmente em pesquisas que se debruçam sobre trajetórias, experiências e narrativas de vida.

Assim, compreender e explicitar o percurso teórico-metodológico constitui uma exigência epistemológica do trabalho científico, na medida em que permite situar o leitor quanto às escolhas realizadas, aos referenciais mobilizados e aos procedimentos adotados ao longo da investigação. Nesse sentido, nesta seção apresentamos as abordagens teóricas que fundamentam a História de Vida e a Biografia Narrativa, bem como os conceitos de vivência e experiência que sustentam a compreensão das trajetórias docentes. Em seguida, delineamos o percurso metodológico da pesquisa, explicitando os procedimentos de produção e análise dos dados empíricos.

3.2.1 História de vida / Biografia narrativa

*A memória é uma experiência histórica indissociável
das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada
cultura*
(Souza, 2007, p. 63).

A história de vida ou (auto)biografia, desde a década de 1990, tem sido utilizada de forma sistemática no Brasil como abordagem investigativa e formativa por pesquisadores do campo das ciências sociais e humanas, assumindo centralidade nos estudos sobre formação docente, inscrita na tradição inaugurada por Nóvoa (2007) e aprofundada por autores que dialogam com a perspectiva biográfico-narrativa, entre os quais se destaca Monteagudo (2014, 2017).

O método (auto)biográfico não se configura apenas como um instrumento de investigação, mas também como um dispositivo de formação, na medida em que possibilita ao sujeito identificar, em sua própria história de vida, os acontecimentos, experiências e aprendizagens que foram efetivamente formadores. Nessa perspectiva, a formação deve ser compreendida como uma ‘tomada de consciência reflexiva’, no tempo presente, da trajetória de vida percorrida no passado (Nóvoa; Finger, 2014). Assim, as histórias de vida possibilitam aos educadores refletirem sobre as estratégias, escolhas e sentidos mobilizados ao longo de seu percurso de formação profissional.

Nesse processo narrativo, assume especial relevância o exercício da escuta, uma vez que, ao se sentirem acolhidos, os sujeitos reconhecem-se como parte de uma construção

histórica e formativa compartilhada. Nóvoa e Finger (2014) chama a atenção para a necessidade de avançar na epistemologia da formação, tema que tem mobilizado diferentes estudiosos do campo, ao questionar modelos formativos excessivamente prescritivos e descolados da experiência vivida.

No prefácio do livro *O método (auto)biográfico e a formação*, Passeggi e Souza (2014, p. 11) afirmam que a prática da escrita de si se apresenta ‘como uma nova epistemologia da formação’, ao deslocar o foco da aquisição de conhecimentos considerados duradouros e definitivos para o desenvolvimento de uma reflexividade crítica diante de saberes em permanente transformação. Nessa perspectiva, formar-se implica narrar-se, interpretar-se e ressignificar-se no tempo.

Ferrarotti (2014), um dos sociólogos de referência nos debates sobre os fundamentos epistemológicos do método (auto)biográfico, destaca a importância dos materiais utilizados nesse tipo de investigação, distinguindo entre materiais primários – como as narrativas biográficas produzidas, em geral, por meio de entrevistas – e materiais secundários ou documentos biográficos que não foram produzidos na relação direta com o pesquisador, como correspondências, diários, fotografias, testemunhos escritos e recortes de jornais, entre outros.

Embora o método (auto)biográfico tradicional tenha privilegiado, em determinados momentos, os materiais secundários por considerá-los mais ‘objetivos’, Ferrarotti (2014) defende a centralidade das narrativas biográficas, ao afirmar que estas valorizam a subjetividade como dimensão constitutiva da experiência humana e da produção do conhecimento:

Devemos voltar para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material biográfico primário que nos interessa, mas também, sobretudo, a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador (Ferrarotti, 2014, p.40).

Na trajetória da vida, construímos a nossa subjetividade a partir de experiências vivenciadas no coletivo. Souza (2007) pontua que, quando mobilizamos a memória, ela não se fixa apenas no campo subjetivo, uma vez que toda vivência, ainda que particular, situa-se também em um contexto histórico e cultural. Nesse sentido, a dimensão emocional ocupa lugar central nas histórias de vida, abrindo-nos para experiências e situações que mobilizam as memórias e os sentidos atribuídos ao vivido.

Monteagudo (2014, p. 452) esclarece que as histórias de vida “são narrativas humanas sobre a experiência vivida e fazem parte das práticas cotidianas de transmissão intergeracional e intrageracional, bem como das práticas da vida cultural”. Além das abordagens investigativa

e de formação, o pesquisador acrescenta uma terceira função, denominada ‘testemunhal’, ao afirmar que “as histórias de vida, no contexto da globalização econômica e da mudança epistemológica no século XXI, têm função tripla: pesquisa, formação e testemunho.

As abordagens biográficas, amplamente utilizadas no campo da Sociologia e da Antropologia, têm sua emergência situada nos anos 1920, nos Estados Unidos, vinculadas à Escola de Chicago. Segundo Monteagudo (2017), a origem das histórias de vida pode ser compreendida a partir dos estudos desenvolvidos por esse grupo de pesquisadores, conforme destaca:

Os sociólogos de Chicago estudaram, entre 1920 e 1945, a vida urbana, as mudanças sociais, a interculturalidade, as gangues, a pobreza, a prostituição, a delinquência, a violência e outros tópicos a partir de enfoques biográficos, particularmente por meio do uso da autobiografia, escrita pelo sujeito a pedido do pesquisador (Monteagudo, 2017, p. 49).

No campo da Antropologia, o enfoque biográfico também foi amplamente utilizado, especialmente em estudos voltados à compreensão das culturas de povos indígenas em processo de desaparecimento. Entretanto, os estudos antropológicos com enfoque biográfico, marcados pelo predomínio de métodos positivistas, sofreram um declínio no período posterior à Segunda Guerra Mundial. O interesse por esse enfoque é retomado a partir da década de 1970, com os trabalhos de Oscar Lewis, que rompe com o método estritamente quantitativo e passa a privilegiar a observação participante e a entrevista como estratégias centrais de investigação (Monteagudo, 2017).

Conforme Meihy (2005, p. 150), a “narrativa biográfica” é uma variação da história oral de vida. A história oral de vida está atenta ao “valor moral da experiência pessoal”, enquanto a narrativa biográfica se preocupa mais com o “roteiro cronológico e factual das pessoas, o que deve ser aliado a particularidades que remetem a acontecimentos materiais e concretos julgados importantes”. Sendo assim, “a participação do entrevistador como interlocutor pode ser um tanto mais presente e ativa, ainda que sejam observadas as sugestões de atuação discreta em história oral de vida”. Meihy (2005) acrescenta que, nas narrativas biográficas, pessoas que não dispõem de lembranças precisas sobre determinados fatos de suas vidas podem recorrer a diferentes suportes, como informações fornecidas por outras pessoas, documentos, artigos de jornais e fotografias.

Para o desenvolvimento deste trabalho, optamos pelo uso da pesquisa biográfica narrativa, amparadas em Nóvoa (2007; 2014; 2017) e Monteagudo (2014; 2017), por entendermos que esse percurso metodológico possibilita evidenciar as realidades vividas pelos

professores e os contextos de vida nos quais estão inseridos. A adoção de uma abordagem qualitativa permite acessar dimensões das trajetórias formativas que favorecem uma compreensão mais aprofundada dos desafios da prática docente e dos processos de formação daqueles que trabalham ou trabalharam nas etapas iniciais da Educação de Jovens e Adultos no município de Montes Claros/MG. A aproximação da pesquisadora com os professores cria condições para que estes narrem, no tempo e no espaço presente, não apenas sua trajetória pessoal e profissional, mas também a percepção de si na constituição de sua identidade como sujeitos e docentes.

3.2.2 Conceito de vivência e experiência

Na perspectiva de Benjamin (1987), a ‘vivência’ refere-se às experiências imediatas, fragmentadas e individuais, vividas de forma isolada, sem necessariamente se constituírem como saber comunicável. Já a ‘experiência’, em seu sentido pleno, é coletiva, compartilhada e historicamente construída, vinculada à arte de narrar e à transmissão entre gerações. Para o autor, a experiência se realiza na troca, na escuta e na narrativa, sendo constitutiva da memória e da cultura.

Benjamin (1987) argumenta que a sociedade moderna vivencia um processo de empobrecimento da experiência compartilhável, resultado de transformações históricas profundas. Ele atribui esse empobrecimento, em parte, às experiências desmoralizadoras do início do século XX, como a guerra, a inflação e a fome. Como exemplo emblemático, o autor observa que, ao final da Primeira Guerra Mundial, os combatentes retornaram do campo de batalha silenciosos, não enriquecidos, mas empobrecidos em termos de experiência comunicável.

[...] está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos [...] (Benjamin, 1987, p. 114-115).

O autor sustenta que, nesse contexto, as experiências encontram-se em via de extinção e, como consequência, a arte de contar histórias entra em declínio. As pessoas parecem ter perdido a capacidade de trocar experiências de maneira significativa, como se fossem incapazes de narrá-las e de aprender com elas. Benjamin (1987) considera ainda que a ascensão da burguesia e o fortalecimento do capitalismo impulsionaram a difusão da informação,

configurando-a como uma das principais ameaças à narrativa. A imprensa, nesse cenário, consolida-se como um instrumento central desse processo.

A expansão da informação, marcada pela exposição rápida de fatos acompanhados de explicações imediatas, contribui para o empobrecimento da narrativa, uma vez que reduz o espaço da surpresa, da reflexão e da escuta. Segundo Benjamin (1987, p. 203), “[...] quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da narrativa está em evitar explicações”. O excesso de informação, portanto, torna a experiência cada vez mais rara.

Nessa mesma direção, Larrosa (2002) enfatiza que informação não se confunde com experiência. Para o autor, a informação não apenas não produz experiência, como frequentemente a impede, configurando-se como uma espécie de antiexperiência:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. [...] O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de ‘estar informado’), o que consegue é que nada lhe aconteça (Larrosa, 2002, p. 21-22).

Para Larrosa (2002), a experiência nos toca. Após assistir a uma aula ou conferência, ler um livro ou uma notícia, viajar, podemos afirmar que adquirimos novos conhecimentos e informações sobre algum assunto. No entanto, também podemos perceber que, apesar de todo o aprendizado, nada realmente nos tocou, nos impactou significativamente.

Para Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos acontece, que nos toca e nos transforma. Após assistir a uma aula, participar de uma conferência, ler um livro ou uma notícia, é possível adquirir novos conhecimentos e informações; no entanto, isso não garante que algo tenha, de fato, nos atravessado de maneira significativa. O autor alerta ainda que o excesso de opinião, alimentado pela avalanche de informações, contribui para o esvaziamento da experiência, pois todos se sentem compelidos a opinar sobre tudo: “[...] a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça” (Larrosa, 2002, p. 22).

Outro elemento destacado por Larrosa (2002) como obstáculo à experiência é a falta de tempo, associada à velocidade e à aceleração da vida contemporânea, que inviabilizam o silêncio, a memória e a reflexão.

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro [...] (Larrosa, 2002, p. 23).

No campo educacional, esse cenário se expressa de modo contundente na formação e no trabalho docente. Os professores passam cada vez mais tempo nas instituições educativas e em cursos de formação, mas, paradoxalmente, dispõem de cada vez menos tempo para experienciar, tratando o tempo como mercadoria. A lógica dominante é a do aproveitamento máximo do tempo, do cumprimento de conteúdos e do acompanhamento acelerado das demandas institucionais. Na escola, os currículos se organizam em conteúdos cada vez mais numerosos, distribuídos em tempos cada vez mais curtos, produzindo uma educação apressada, na qual pouco espaço resta para que algo, de fato, toque os sujeitos. Nessa direção, Larrosa (2002) argumenta que o ritmo intenso e tenso do trabalho docente frequentemente inviabiliza o diálogo, a partilha e a reflexão, impedindo a interrupção necessária para que a experiência aconteça. Para o autor, a experiência exige um gesto de suspensão:

A experiência, a possibilidade de que algo aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, [...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Assim, neste trabalho, os relatos das experiências das professoras da Educação de Jovens, Adultos e Idosos assumem centralidade analítica, pois permitem compreender como a formação e a prática docente se constroem no entrelaçamento entre tempo, memória, narrativa e experiência. Esses relatos oferecem importantes pistas para a análise dos desafios da docência e da formação na EJA, compreendida como um campo no qual a experiência – e não apenas a informação – se constitui como elemento formativo fundamental.

À luz da compreensão de experiência e vivência discutida anteriormente, torna-se fundamental explicitar os caminhos metodológicos adotados para a produção dos dados desta pesquisa. Se a experiência se constitui naquilo que acontece aos sujeitos e ganha sentido na possibilidade de ser narrada, a entrevista narrativa apresenta-se como um dispositivo privilegiado para acessar as trajetórias formativas das professoras da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Assim, a produção dos dados foi orientada pela escuta atenta das narrativas,

compreendidas como formas de organização da experiência e de atribuição de sentido à docência, conforme detalhado a seguir.

3.2.3 A produção dos dados

*Não há experiência humana que não possa ser expressa
na forma de uma narrativa*
(Bauer; Gaskell, 2002, p. 91).

Produzimos os dados desta pesquisa por meio de entrevistas narrativas, apresentadas por Bauer e Gaskell (2002) como uma técnica de entrevista inserida no campo da pesquisa qualitativa. Tal opção metodológica busca superar o modelo tradicional de entrevista centrado na lógica pergunta e resposta, favorecendo a produção de narrativas mais extensas, abertas e contextualizadas.

A entrevista narrativa constitui-se como um dispositivo metodológico que estimula o participante a narrar acontecimentos significativos de sua vida e de sua trajetória profissional, permitindo ao pesquisador acessar não apenas fatos, mas, sobretudo, os sentidos atribuídos a essas experiências no interior de um contexto social e histórico específico (Bauer; Gaskell, 2002). Essa técnica mostra-se especialmente pertinente para pesquisas que articulam histórias de vida e contextos sócio-históricos, uma vez que as narrativas individuais expressam dimensões coletivas, institucionais e culturais mais amplas.

Segundo Bauer e Gaskell (2002), as narrativas estão presentes em diferentes tempos e lugares como uma necessidade elementar dos seres humanos de comunicar experiências. Por meio delas, as pessoas recordam o passado, organizam ações e acontecimentos em uma sequência dotada de sentido. Os acontecimentos não podem ser compreendidos de forma isolada, pois é o enredo que confere unidade à narrativa, marcando o tempo – começo, meio e fim – da história narrada.

Contar histórias implica duas dimensões: a dimensão cronológica, referente à narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um enredo. O enredo é crucial para a constituição de uma estrutura de narrativa. É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa (Bauer; Gaskell, 2002, p. 92).

Nessa direção, compreender uma história narrada não se limita a acompanhar a ordem cronológica dos fatos relatados, mas implica reconhecer também a dimensão não cronológica que estrutura o sentido do relato e orienta a forma como os acontecimentos são lembrados,

organizados e significados pelo narrador. Bauer e Gaskell (2002) alertam ainda que o tópico-guia, utilizado pelo entrevistador, deve ser sucinto e flexível, funcionando como um lembrete da progressão lógica do problema investigado, sem engessar a narrativa. Esse instrumento também se configura como um esquema preliminar para a organização e posterior análise dos dados, podendo sofrer ajustes ao longo do processo, desde que devidamente registrados.

A fim de responder às questões propostas neste estudo, contamos com a participação de cinco professoras que atuaram na Educação de Jovens, Adultos e Idosos – 1º segmento (1ª a 4ª etapas) – no município de Montes Claros/MG. O número de participantes decorre da opção metodológica pela história de vida, que implica entrevistas longas e, em muitos casos, a realização de mais de uma sessão com cada entrevistada. Os critérios para a seleção das participantes foram: experiência na modalidade, vivência das mudanças ocorridas na EJA no município e participação em projetos que marcaram a história da modalidade.

O acesso às professoras ocorreu, inicialmente, por meio de contatos pessoais e profissionais estabelecidos durante o período de atuação da pesquisadora na EJA no município. Posteriormente, adotamos a estratégia de indicação de novos nomes pelas primeiras entrevistadas, a partir dos critérios definidos para a pesquisa.

Após a realização das entrevistas, procedemos à transcrição integral dos relatos, entendida como a transposição do discurso oral para a forma escrita, preservando, na medida do possível, o sentido e a expressividade das narrativas produzidas. As transcrições foram devolvidas às participantes para validação, possibilitando que realizassem a leitura do material e que retirassem, reformulassem ou acrescentassem informações que julgassem necessárias, assegurando maior fidelidade às suas experiências e aos sentidos atribuídos às narrativas.

Nesse processo, seguimos a proposta de Meihy (2005), que compreende a transcrição em três fases. A primeira, denominada transcrição absoluta, mantém perguntas, respostas, repetições e marcas da oralidade. A segunda fase, a textualização, consiste na eliminação das perguntas e na limpeza do texto, retirando vícios de linguagem, repetições e desvios gramaticais, de modo a torná-lo mais fluido e inteligível à leitura. Por fim, a transcrição corresponde à construção do texto final, em primeira pessoa, preservando o sentido e a fidelidade à narrativa original.

Durante as entrevistas, intervimos o mínimo possível, adotando uma postura de escuta atenta e respeitosa às histórias narradas. Evitamos perguntas diretivas, privilegiando estímulos que encorajassem as professoras narrar livremente suas trajetórias. As entrevistas foram orientadas por um roteiro (Apêndice A), organizado em cinco blocos: trajetória pessoal, trajetória escolar, formação inicial para a docência, experiência profissional e atuação na EJA.

As professoras foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e autorizaram sua participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Garantimos às participantes o direito de acesso integral às entrevistas, bem como a possibilidade de intervenção e modificação do material, caso o texto não representasse fielmente suas falas.

Os textos narrativos foram submetidos à apreciação das entrevistadas, como forma de assegurar a fidelidade às ideias expressas. Essa prática dialoga com as especificidades da entrevista narrativa, que atribui ao narrador um papel ativo no processo de pesquisa, permitindo sua participação nas etapas de transcrição e revisão do texto (Meihy, 2005).

A pesquisa seguiu os protocolos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa para estudos envolvendo seres humanos, tendo obtido parecer favorável para sua realização. Asseguramos o respeito à dignidade, à integridade, à liberdade e à autonomia das professoras participantes, bem como o compromisso de minimizar riscos e desconfortos. Para preservar o anonimato, foram adotados nomes fictícios ao longo do texto, sendo as professoras identificadas como Maria, Elisa, Ronilda, Marina e Ivana. Após a defesa desta tese, os resultados da pesquisa serão devolvidos às participantes e às instituições envolvidas, com o intuito de contribuir com a formação de professores da EJA no município.

Dando continuidade à descrição do percurso metodológico adotado nesta pesquisa, apresentamos, a seguir, os procedimentos utilizados para a organização, tratamento e preparação dos dados narrativos produzidos nas entrevistas. Após a etapa de produção dos relatos, tornou-se necessário explicitar os caminhos adotados para sistematizar o material empírico, respeitando a singularidade das narrativas e, ao mesmo tempo, criando condições para sua posterior leitura e interpretação à luz do referencial teórico mobilizado no estudo.

3.2.4 A análise dos dados empíricos

No que se refere à análise dos dados, optamos pela análise temática, em consonância com a perspectiva proposta por Bauer e Gaskell (2002), que enfatiza a interpretação dos significados emergentes das narrativas, respeitando sua coerência interna e o encadeamento dos acontecimentos relatados. Diferentemente de abordagens que fragmentam o texto em unidades mínimas de análise, a análise temática adotada nesta pesquisa privilegiou a identificação de temas recorrentes que atravessam as narrativas das professoras, considerando a articulação entre experiência individual, formação docente e atuação na Educação de Jovens, e Adultos.

Desenvolvemos o processo analítico de forma progressiva e reflexiva, envolvendo leituras reiteradas das entrevistas transcritas e textualizadas, a identificação de temas emergentes dos relatos e a construção de eixos temáticos interpretativos, em diálogo com o referencial teórico da pesquisa. Nesse movimento buscamos preservar a voz das professoras e compreender como narram e interpretam suas próprias trajetórias formativas e profissionais.

Realizamos a análise dos dados empíricos em duas etapas articuladas, coerentes com a abordagem qualitativa e com a perspectiva biográfico-narrativa que orienta esta pesquisa. Essa opção metodológica parte do entendimento de que as trajetórias docentes não se constituem como percursos lineares ou homogêneos, mas como processos formativos marcados pela articulação entre experiências de vida, contextos sociais, percursos profissionais e sentidos atribuídos à docência ao longo do tempo.

Etapa 1 – Apresentação das narrativas individuais das Professoras entrevistadas

Na primeira etapa, buscamos responder à questão implícita: quem é essa professora e como se constituiu sua trajetória formativa? Para isso, apresentamos as narrativas individuais das professoras entrevistadas, com o objetivo de situar o leitor biograficamente, preservar a singularidade de cada percurso e conferir centralidade às experiências vividas.

As narrativas foram construídas a partir das entrevistas transcritas e textualizadas, por meio de um trabalho de mediação da pesquisadora, compreendendo a narrativa como um dispositivo de produção de sentidos e de interpretação da experiência. Nessa perspectiva, as histórias de vida não são tomadas como relatos factuais ou lineares, mas como construções narrativas pelas quais os sujeitos reinterpretam o passado à luz do presente e produzem sentidos sobre sua formação e atuação profissional.

Etapa 2 – Análise das narrativas a partir dos eixos temáticos

Na segunda etapa, realizamos a análise temática das narrativas, orientadas pela compreensão de que, no campo da pesquisa biográfico narrativa, a análise não se pauta pela comparação direta entre trajetórias individuais, mas pelo entrelaçamento das narrativas, considerando ressonâncias, singularidades, tensões e silêncios que emergem do conjunto do material empírico.

A partir da leitura exaustiva das entrevistas narrativas, identificamos eixos de sentido que atravessam as trajetórias formativas das professoras, estabelecendo um diálogo permanente

com os objetivos que orientam esta pesquisa. Esses eixos não foram compreendidos como categorias rígidas ou previamente definidas, mas como campos de sentido construídos *a posteriori*, emergentes do encontro entre as narrativas docentes, a escuta analítica da pesquisadora e o referencial teórico do campo da formação de professores e da Educação de Jovens e Adultos. Essa compreensão aproxima-se da análise temática proposta por Bauer e Gaskell (2002), para quem os temas não antecedem o material empírico, mas se constroem no próprio processo interpretativo.

O trabalho analítico envolveu o cruzamento das narrativas, buscando compreender de que modo determinadas experiências formativas se reiteram, se tensionam ou se singularizam nas trajetórias das professoras, sem hierarquizá-las ou submetê-las a critérios de comparação. Essa postura analítica reconhece que cada narrativa carrega marcas de contextos históricos, sociais e institucionais específicos, e que a compreensão da formação docente na Educação de Jovens e Adultos exige considerar tais condições de produção da experiência e dos sentidos atribuídos à prática docente.

A organização dos dados em eixos temáticos buscou, portanto, preservar a densidade e a singularidade das trajetórias, evitando fragmentações excessivas e inserções forçadas, uma vez que nem todas as narrativas dialogam com todos os eixos de forma homogênea. Ao assumirmos essa postura, reafirmamos que silêncios, ausências e diferentes intensidades de participação em determinados eixos também constituem dados relevantes para a análise, contribuindo para uma leitura ética e coerente das trajetórias formativas das professoras.

No Quadro 6 apresentamos os eixos temáticos construídos a partir da análise das narrativas, sem pretensão de esgotar a complexidade e a riqueza das trajetórias formativas das professoras entrevistadas.

Quadro 6 – Eixos temáticos de análise e articulação com as narrativas das professoras

Eixos temáticos de análise	Descrição do eixo	Observações metodológicas
Formação humana, ética e compromisso com os sujeitos da EJA	Reúne aspectos das trajetórias formativas relacionados à constituição ética da docência na EJA, evidenciando valores como cuidado, escuta, empatia, responsabilidade social e reconhecimento dos educandos como sujeitos de direitos. Considera experiências de vida, vivências familiares, condições sociais e encontros com realidades marcadas pela exclusão educacional.	Trata-se de um eixo de caráter transversal, no qual as narrativas não aparecem com o mesmo peso analítico. As diferentes intensidades de presença, assim como eventuais silêncios, são compreendidos como dados relevantes da pesquisa, respeitando-se a singularidade das trajetórias formativas.
A dimensão política da docência na	Analisa os sentidos atribuídos à docência na EJA como prática política e de resistência, articulada à militância, à participação em	Nem todas as trajetórias apresentam militância política institucionalizada. O eixo privilegia as narrativas nas

Educação de Jovens, Adultos e Idosos	movimentos sociais, projetos de educação popular, espaços de gestão e processos de formulação e implementação de políticas públicas. Evidencia a compreensão da educação como direito e como campo de enfrentamento das desigualdades sociais.	quais a dimensão política emerge de forma explícita, evitando inserções forçadas em percursos formativos estruturados a partir de outros sentidos.
Experiência docente e formação construída no cotidiano da docência na EJA.	Abrange os processos de formação docente construídos na experiência e no cotidiano da prática pedagógica na EJA. Destaca aprendizagens produzidas no fazer docente, na experimentação de estratégias pedagógicas, na escuta dos educandos, na reflexão sobre a prática e na articulação entre teoria e prática.	Eixo com maior densidade empírica, no qual as cinco narrativas dialogam, ainda que por percursos distintos. As análises consideram diferentes tempos, contextos institucionais e níveis de sistematização da prática docente, sem hierarquização entre as trajetórias.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas realizadas com as professoras.

Concluída a apresentação do percurso metodológico desta pesquisa, passamos a situar o campo investigado em seu contexto histórico e normativo mais amplo. Na Seção 4, apresentamos alguns marcos da trajetória da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no Brasil, recuperando processos, políticas e disputas que contribuíram para a configuração desse campo educacional.

4 EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS NO BRASIL: alguns apontamentos

Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode-se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais
(Arroyo, 2005, p. 19-20).

Nesta seção, apresentamos alguns marcos da trajetória histórica da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no Brasil, bem como aspectos relacionados à formação de seus educadores, tomando como recorte inicial a década de 1940. A opção por iniciar esse percurso nesse período justifica-se pelo fato de a educação dos sujeitos não escolarizados passar a constituir tema da política educacional nacional a partir de 1947, com o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)²¹, que se destacou por sua abrangência temporal e territorial.

Ao recuperarmos os diferentes períodos que marcaram essa trajetória, destacamos a experiência da CEAA, as contribuições de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos e as ações implementadas pelo Estado brasileiro durante o período da ditadura civil-militar, evidenciando os sentidos atribuídos à educação desse público e à formação de seus educadores ao longo do tempo.

No segundo item desta seção, abordamos os marcos legais que dão sustentação ao atendimento de jovens, adultos e idosos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da década de 1980, período que inaugura o processo de redemocratização da sociedade brasileira. Ademais, apontamos aspectos normativos e políticos que amparam a formação dos educadores para o trabalho com essa modalidade no contexto contemporâneo.

²¹ Embora a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) tenha sido a iniciativa mais consolidada no período, outras campanhas também foram desenvolvidas nas décadas de 1940 e 1950. Destaca-se a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que perdurou de 1952 a 1963, desenvolvida a partir da experiência de Itaperuna/RJ, tendo como inspiração as Missões Rurais Mexicanas e a organização social da comunidade. Outra iniciativa foi a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), criada em 1958 e extinta em 1963, considerada o primeiro programa experimental destinado à educação popular em geral, envolvendo adultos, adolescentes e crianças (Vieira, 2000).

4.1 Alguns marcos da trajetória histórica da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil

Segundo Arroyo (2005), a trajetória da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil foi marcada por indefinições e voluntarismo, resultando em soluções emergenciais e campanhas temporárias que não asseguraram continuidade nem profissionalização. A necessidade de uma reconfiguração desse campo, enquanto responsabilidade pública do Estado, permanece como uma das frentes centrais dos debates contemporâneos. Uma abordagem mais consistente e estruturada, capaz de superar intervenções efêmeras e amadoras, exige a consolidação de uma política nacional sólida para a Educação de Jovens e Adultos.

Essa compreensão pode ser ampliada a partir das contribuições de Canário (2013), ao discutir a educação de adultos, categoria amplamente utilizada no campo internacional, como um campo historicamente marcado pela heterogeneidade, pela descontinuidade e pela multiplicidade de práticas sociais. Para o autor, esse campo não se constitui de forma linear nem exclusivamente no interior da escola, sendo marcado por diferentes iniciativas, sejam estatais, comunitárias ou oriundas de movimentos sociais, que expressam distintas racionalidades e finalidades. Nessa direção, a educação de adultos configura-se como um espaço plural, tensionado por perspectivas que ora assumem um caráter emancipador, ora se orientam por lógicas compensatórias e instrumentais. Essa leitura permite compreender que a Educação de Jovens e Adultos, longe de se constituir como um campo consolidado, é atravessada por disputas de sentidos, políticas e práticas, o que contribui para sua permanente instabilidade e necessidade de redefinição.

Nessa mesma direção, Canário (2013) destaca que a consolidação desse campo implica superar sua tradição marcada por campanhas emergenciais e ausência de institucionalidade, elementos que historicamente fragilizaram sua continuidade e reconhecimento social. Tal análise dialoga com o contexto brasileiro, no qual a EJA foi fortemente marcada por ações descontínuas e pela fragilidade das políticas públicas, reforçando a compreensão de que sua constituição como campo educativo ainda se encontra em processo.

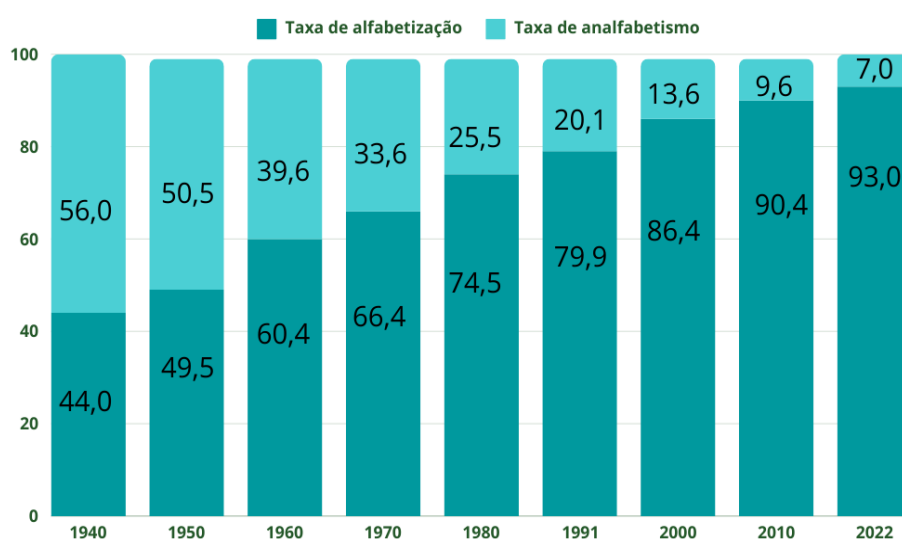
Esse atendimento no Brasil caracteriza-se por uma multiplicidade de experiências e formatos, desenvolvidos tanto por iniciativas governamentais quanto não governamentais, envolvendo ações de universidades, associações, igrejas, empresas, sindicatos e trabalhadores. Ao longo de sua história, contudo, observamos que poucos programas e projetos lograram êxito

duradouro na ampliação do atendimento à população sem acesso à escolarização, revelando a fragilidade das políticas implementadas e a ausência de continuidade institucional.

Os resultados desse percurso tornam-se ainda mais evidentes quando analisamos os dados referentes à população alfabetizada e não alfabetizada no Brasil, divulgados pelo Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024). Dos 163 milhões de pessoas com 15 anos ou mais, 11,4 milhões não sabem ler e escrever um bilhete simples, o que corresponde a 7% da população nessa faixa etária. Embora se observe uma redução em relação a décadas anteriores, os dados indicam que os avanços foram insuficientes, sobretudo considerando que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) já se encontra instituída como direito público e subjetivo.

Do ponto de vista do analfabetismo, não há motivos para celebração quando ainda convivemos com milhões de pessoas privadas do direito à alfabetização. Soma-se a esse quadro o fato de que cerca de 80 milhões de brasileiros não concluíram a educação básica, em uma sociedade que já debate intensamente os impactos da inteligência artificial e da revolução informacional. Tal cenário evidencia a persistência de desigualdades no acesso à educação e reforça a necessidade de políticas públicas contínuas que assegurem o direito à escolarização ao longo da vida. Nesse sentido, a EJA se reafirma como espaço estratégico de enfrentamento dessas desigualdades.

Gráfico 1 – Taxas percentuais de alfabetização e analfabetismo de 15 anos ou mais no Brasil (1940/2022)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do Censo 2022²².

²² Dados disponíveis em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2022/universo-a-alfabetizacao>. Acesso: dez. 2023.

Os dados apresentados no Gráfico 1 evidenciam uma redução gradual nas taxas de pessoas que não sabem ler e escrever, especialmente quando comparados aos resultados do Censo de 2010, que apontava uma taxa de 9,6%. Ainda assim, a Meta 9 do Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024)²³, que previa que essa questão fosse superada até 2024, não foi alcançada. Até meados da década de 2010, observávamos maior investimento em planos e programas educacionais, especialmente no campo da alfabetização, com ações do governo federal articuladas a estados e municípios. Apesar da atenuação dos índices nas últimas décadas, elevar os níveis de alfabetização e escolarização da população acima de 15 anos permanece como um dos grandes desafios colocados ao próximo PNE e à política educacional brasileira.

Dados do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2024, evidenciam que o analfabetismo ainda se concentra de forma significativa nas faixas etárias mais elevadas, mas permanece presente também entre jovens e adultos em idade produtiva, revelando que o acesso tardio ou interrompido à escolarização continua sendo uma realidade para parcela expressiva da população brasileira. Esse cenário evidencia empasses para a consolidação de políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos.

Para Arroyo (2005, p. 42), a EJA constitui-se como “um campo educativo que tem uma história tão tensa quanto densa, mas que exige ser reconhecida como um campo específico de responsabilidade pública”. O autor defende que a EJA, enquanto campo de direitos, ainda não se encontra plenamente consolidada nas políticas públicas, na formação de educadores e na produção de pesquisas, o que reforça a urgência de sua reconfiguração.

Ainda segundo Arroyo (2005), essa reconfiguração passa, necessariamente, pela superação de uma visão reducionista e estereotipada historicamente atribuída tanto aos educandos quanto aos educadores da EJA. Os estudantes foram, durante muito tempo, vistos a partir de histórias escolares interrompidas, desconsiderando-se suas trajetórias humanas, suas condições de vida e os processos de exclusão social que os atravessam. Os educadores, por sua vez, foram frequentemente concebidos como sujeitos que não demandariam formação específica para atuar com esse público. Sem a transformação desse olhar, torna-se difícil afirmar a EJA como um campo de direitos e de responsabilidade pública. Nesse sentido, a finalidade das políticas de EJA, conforme afirma Arroyo, “não poderá ser a de suprir carências de

²³ PNE (2014-2024) atualmente em curso, aprovado pela Lei n. 13.005/2014.

escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam” (Arroyo, 2005, p. 21).

Consideramos, portanto, que percorrer a história da educação de pessoas jovens, adultas e idosas nos possibilita compreender como se constituiu esse campo, quais concepções orientaram as políticas e práticas ao longo do tempo, como se deu a formação de seus educadores e quais legados históricos ainda atravessam a EJA na contemporaneidade.

4.1.1 A Política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (Década 1940 a 1960)

Tendo em vista o projeto de desenvolvimento industrial brasileiro e a inserção do país no ideário da modernidade, os dados do Censo Demográfico de 1940²⁴ revelavam que 56% da população com 15 anos ou mais não sabia ler nem escrever. Esse índice era considerado incompatível com as condições necessárias ao desenvolvimento econômico e social pretendido naquele período, passando o analfabetismo a ser compreendido como um dos entraves ao progresso nacional.

Diante desse cenário, entre as décadas de 1940 e 1960, o atendimento educacional destinado aos jovens e adultos não escolarizados foi ampliado por meio da expansão da escola primária, com a criação de classes noturnas e campanhas de alfabetização, que tinham como objetivo central a superação do analfabetismo. Essas ações eram orientadas por uma concepção que atribuía ao analfabetismo a responsabilidade pelo atraso econômico e social do país.

Vieira (2000) destaca que, a partir de 1945, algumas iniciativas passaram a estruturar a educação de adolescentes e adultos no âmbito das políticas públicas, especialmente com a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário, que destinava 25% de seus recursos ao atendimento da educação supletiva. Nesse contexto, a criação do Serviço de Educação de Adultos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1947, e a aprovação, no mesmo ano, de um plano de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos, reafirmam um momento de ampliação dos direitos educativos.

O atendimento à população jovem e adulta não alfabetizada ocorreu, nesse período, de duas formas principais: pela ampliação da escola primária e das classes noturnas de alfabetização de adultos e pela realização de campanhas educacionais. Dentre essas iniciativas, destacou-se a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), desenvolvida entre

²⁴ Ver Gráfico 1.

1947 e 1963, que se configurou como a primeira política pública de alcance nacional voltada especificamente à alfabetização desse público (Vieira, 2000).

A CEAA foi idealizada no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, tendo como primeiro coordenador o professor Lourenço Filho, e estabeleceu como meta a instalação de aproximadamente 10 mil classes de ensino supletivo em todo o território nacional, considerando as necessidades locais e os recursos disponíveis. No plano econômico e político, a campanha partia do pressuposto de que a alfabetização contribuiria para o aumento da produtividade, o alargamento da base eleitoral e a integração dos sujeitos não escolarizados ao projeto desenvolvimentista em curso.

No meio urbano, as ações da campanha voltavam-se para atender às demandas do contexto urbano-industrial; já no meio rural, buscavam fixar o homem no campo, evitando o êxodo rural. Apesar de seu alcance territorial e da ampliação do atendimento, a CEAA apresentou um caráter assistencialista e compensatório, refletindo uma concepção inicial negativa dos sujeitos não alfabetizados, frequentemente vistos como incapazes ou despreparados para assumir plenamente as responsabilidades da vida adulta (Vieira, 2000).

Com o desenvolvimento da campanha, algumas dessas concepções começaram a ser tensionadas, passando-se a reconhecer os jovens e adultos não alfabetizados como sujeitos produtivos, dotados de capacidades intelectuais para resolver problemas e lidar com as situações próprias de sua realidade social. Ainda assim, conforme aponta Vieira (2006; 2018), a ação pedagógica da CEAA apoiou-se majoritariamente no voluntariado, o que resultou em condições precárias de trabalho, materiais didáticos inadequados e ausência de articulação entre os serviços de apoio.

No que se refere à formação dos educadores, não havia uma política específica ou preocupação sistemática com a capacitação para o trabalho com pessoas adultas. Bastava saber ler e escrever para assumir a função de alfabetizador, reproduzindo metodologias e materiais utilizados no ensino destinado às crianças. Como observa Soares (2003, p. 49), “não se tinha uma tradição, um acúmulo de experiências e de estudos sobre como alfabetizar adultos”, sendo o discurso pedagógico orientado sobretudo por referências da educação infantil.

Nesse cenário histórico, marcado por campanhas emergenciais, voluntarismo e ausência de políticas estruturadas, as limitações relativas à formação dos educadores que atuavam na educação de jovens e adultos tornam-se evidentes. Tais limites não se restringiam às ações desenvolvidas no âmbito das campanhas oficiais, mas atravessavam também os cursos de formação docente, inclusive no espaço universitário.

Uma pesquisa de doutorado realizada por Vieira (2006) descreve uma situação vivida por Vera Barreto²⁵ nesse período histórico. Enquanto estudante do curso de Pedagogia, na Universidade de São Paulo, Vera assumiu a responsabilidade de alfabetizar trabalhadores – pedreiros, marceneiros, carpinteiros e ajudantes – envolvidos na construção da nova sede da universidade. Ao relatar essa experiência, evidencia os desafios enfrentados para alfabetizar pessoas adultas, destacando a ausência de orientação, de referenciais teóricos e de registros sobre metodologias adequadas ao trabalho educativo com esse público, o que tornava a tarefa ainda mais complexa.

Procurávamos alguma coisa para a educação de adultos e não encontrávamos. Começamos a perguntar para os professores. Ninguém sabia absolutamente nada. Era uma área na qual praticamente não existia estudo específico. Na Universidade de São Paulo, tinha um setor que era chamado Prática Escolar, mas a Prática escolar nunca tinha ouvido falar de adulto. (Vera Barreto *apud* Vieira, 2006, p.71-72).

Ao refletir sobre as vivências por que passou, Vera afirma que não só ela, como toda a equipe sentiu enormes dificuldades no trabalho realizado com os educandos adultos. O currículo do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo não abria espaços para as discussões pertinentes a essa área de conhecimento, tais como a especificidade da aprendizagem na vida adulta, metodologias e materiais didáticos apropriados, formação docente etc. Face às dificuldades encontradas, o grupo buscou construir estratégias que ajudassem a contornar os obstáculos encontrados. Não obstante, a falta de suporte e de orientação eram elementos dificultadores no processo (Vieira, 2006, p. 71).

Ao refletir sobre as vivências pelas quais passou, Vera Barreto afirma que não apenas ela, mas toda a equipe envolvida sentiu enormes dificuldades no trabalho realizado com os educandos adultos. O currículo do curso de Pedagogia não abria espaços para discussões relacionadas às especificidades da aprendizagem na vida adulta, às metodologias e aos materiais didáticos apropriados, tampouco à formação docente voltada para esse campo de atuação. Diante das dificuldades encontradas, o grupo buscou construir estratégias para contornar os

²⁵ Vera Barreto foi pedagoga e educadora vinculada ao campo da educação popular, com atuação destacada em experiências de alfabetização de jovens e adultos inspiradas no Método Paulo Freire, especialmente na experiência realizada em 1963, em Vila Helena Maria (Osasco/SP). Sua trajetória foi analisada na tese de doutorado de Maria Clarisse Vieira, intitulada *Memória, História e Experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil* (UFMG, 2006), que investigou, por meio da história oral, os percursos formativos de educadores da educação popular e da EJA, articulando memória, experiência e constituição profissional. Ao recuperar a narrativa de Vera Barreto, Vieira evidenciou os desafios históricos da alfabetização de adultos e a ausência, à época, de referenciais teóricos sistematizados para a formação de educadores, aspectos que dialogam com a problemática aqui discutida.

obstáculos, ainda que a falta de suporte institucional e de orientação sistemática se configurasse como elemento dificultador do processo (Vieira, 2006).

Esse relato evidencia que a ausência de uma política consistente de formação para a educação de jovens e adultos não se limitava às ações pontuais das campanhas de alfabetização, mas constituía um vazio institucional mais amplo, presente também nos processos formativos iniciais dos educadores. Tal fragilidade histórica ajuda a compreender por que a educação de pessoas jovens, adultas e idosas foi, por tanto tempo, tratada como um campo secundário, marcado pelo imprevisto e pela descontinuidade.

Os desafios enfrentados pelos educadores nesse período histórico permanecem, em diferentes nuances, ainda presentes na atualidade. Embora, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, as universidades tenham passado a assumir legalmente a formação de educadores nos cursos de licenciatura, muitas instituições ainda não incorporaram plenamente a Educação de Jovens e Adultos em suas políticas e estratégias formativas, mesmo com a garantia desse direito pela legislação em vigor.

Apesar de suas limitações, a CEAA contribuiu para a expansão das redes de ensino comum e supletiva e para a redução dos índices de analfabetismo no país. Paiva (1987) destaca que, entre 1947 e 1953, houve um aumento significativo no número de classes e de estudantes atendidos, além da ampliação do contingente de eleitores nas eleições de 1960. No entanto, a curta duração dos cursos, o imprevisto metodológico, o voluntarismo e a ausência de investimentos na formação docente tornaram-se alvo de críticas recorrentes, culminando no processo de esvaziamento da campanha a partir de 1954.

Essas críticas ganharam maior visibilidade durante o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, quando se passou a questionar o caráter superficial da alfabetização oferecida, a inadequação dos métodos utilizados e a desconsideração das especificidades dos sujeitos jovens e adultos. Tais debates contribuíram para a construção de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos no Brasil, que teria, nos anos seguintes, Paulo Freire como principal referência.

4.1.2 Paulo Freire e a construção de um paradigma crítico na Educação de Adultos

Tornar possível o que não parece possível
(Freire, 1992, p. 11).

Não se pode pensar a educação de pessoas jovens, adultas e idosas das camadas populares²⁶ sem resgatar a história da educação gestada a partir dos ideários propostos por Paulo Freire, especialmente no final da década de 1950 e início da década de 1960. Sua atuação intelectual, política e pedagógica conferiu novos sentidos à educação de adultos, ao concebê-la como um ato político, orientado pelo diálogo, pela problematização da realidade e pelo compromisso com a transformação das estruturas sociais marcadas pela desigualdade.

Paulo Freire destacou-se como um dos principais intelectuais progressistas desse período, assumindo uma posição ética e política em defesa dos grupos historicamente marginalizados. Sua proposta pedagógica fundamentava-se no diálogo amoroso como princípio educativo, compreendendo a educação como prática de liberdade, voltada ao processo de conscientização e emancipação dos oprimidos. Tratava-se de uma pedagogia que rompia com concepções assistencialistas e instrumentais, ao reconhecer os educandos como sujeitos históricos, produtores de cultura e protagonistas do processo educativo.

Foi no contexto do Movimento de Cultura Popular do Recife que Paulo Freire iniciou a sistematização e a prática de suas ideias no campo da alfabetização de adultos. Instituído em 1960, durante a gestão de Miguel Arraes, o movimento contou com o apoio de setores progressistas da intelectualidade e do movimento estudantil, desenvolvendo ações voltadas à alfabetização e à educação de base, que posteriormente se ampliaram para outras manifestações culturais, como teatro, música, dança, artesanato e artes plásticas (Vieira, 2006). Essas experiências inseriam a alfabetização em um projeto mais amplo de cultura e participação popular, rompendo com a visão restrita do ensino da leitura e da escrita.

Nesse mesmo período, emergiram diversos movimentos que articularam educação e cultura popular em diferentes regiões do país, como o Movimento de Educação de Base, vinculado à Igreja Católica; o Centro Popular de Cultura; e a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal. Tais iniciativas elaboraram, no interior de suas práticas, conceitos como participação, conscientização e transformação social, reforçando o caráter político da educação e sua vinculação com os projetos de mudança social (Soares, 2003).

²⁶ Giovanetti (2005) faz uma abordagem ao pertencimento social dos estudantes da EJA definindo camadas populares na mesma direção de Romanelli (2003) quando atribui àqueles privados das questões básica de sobrevivência, como: saúde, moradia, trabalho, alimentação, educação e lazer.

Historicamente, o atendimento educacional de jovens, adultos e idosos foi realizado, em grande medida, por meio dessas ações promovidas por movimentos populares, associações, igrejas, sindicatos e organizações da sociedade civil.

De acordo com Vieira (2006), os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por intensa efervescência política e cultural, com a emergência de experiências educativas que deixaram profundas marcas na história da educação brasileira. Ainda que distintas em suas formas de organização e atuação, tais iniciativas convergiam na defesa de transformações sociais, econômicas e políticas, pautadas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O discurso político que permeava essas experiências denunciava as relações de exploração capitalista, incentivava a organização das classes populares e compreendia a educação como prática fundamental para a transformação das mentalidades e das estruturas sociais.

Nesse contexto, a alfabetização passou a ser entendida como um ato político, sustentado por uma concepção crítica e problematizadora de educação. O processo educativo deveria ir além do aprendizado mecânico da leitura e da escrita, constituindo-se como ação capaz de contribuir para a libertação dos sujeitos, tornando-os conscientes de sua inserção no mundo e de sua capacidade de transformá-lo. Os educandos eram reconhecidos como sujeitos ativos do processo educativo, produtores de cultura e participantes da vida social e política.

Amparado por uma concepção humanista e cristã de mundo, o método freiriano desenvolveu uma pedagogia problematizadora voltada à conscientização dos sujeitos acerca de sua realidade social. Por meio de uma educação dialógica, buscava explicitar os nexos entre as condições concretas de vida e as estruturas geradoras de desigualdade, promovendo uma compreensão crítica da realidade. Essa educação, feita com os homens e não para os homens, afirmava-se como um ato de amor, de fé e de esperança no próprio ser humano (Vieira, 2000).

O caráter emancipador dessas experiências esteve fortemente presente na formação dos educadores engajados nos movimentos de educação popular, configurando-se como um dos períodos mais ricos da história da educação de jovens e adultos no Brasil. Conforme aponta Arroyo (2005), recontar essa história é um caminho fundamental para superar visões preconceituosas e recuperar o legado político-pedagógico dos movimentos de cultura e educação popular, gestados nesse período.

Em setembro de 1963, ocorreu o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, reunindo representantes de movimentos de todo o país com o objetivo de promover a troca de experiências e a articulação nacional dessas iniciativas. Conforme relato de Aida Bezerra, educadora popular entrevistada por Vieira (2006), tratou-se de um encontro

nitidamente político, no qual se confrontavam diferentes projetos de sociedade e de educação, evidenciando o papel estratégico da alfabetização no contexto das disputas ideológicas daquele momento histórico.

Nesse mesmo ano, Paulo Freire coordenou a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, aprovado por decreto presidencial em janeiro de 1964. Contudo, com o golpe civil-militar instaurado nesse mesmo ano, o plano foi interrompido, por não corresponder aos interesses do novo regime autoritário. Com o exílio imposto a Paulo Freire, sua atuação passou a se desenvolver em outros países, como Chile, Estados Unidos, Suíça e nações africanas, onde assessorou processos de organização dos sistemas educacionais após a independência política, além de produzir obras fundamentais, como *Pedagogia do Oprimido*²⁷, escrita em 1968.

No retorno ao Brasil, Paulo Freire assumiu, entre 1989 e 1991, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante a gestão de Luiza Erundina, defendendo uma concepção ampliada de educação, que reconhecia a escola como espaço importante de produção do conhecimento, mas não como o único. Nesse contexto, surge o Movimento de Alfabetização (MOVA)²⁸, articulando poder público e sociedade civil na construção de uma política pública de alfabetização orientada por dois objetivos centrais: alfabetizar para a cidadania e fortalecer os movimentos sociais. O MOVA consolidou-se como referência para outras experiências de alfabetização em diferentes regiões do país, ao valorizar os sujeitos da aprendizagem e considerar seus contextos socioculturais.

A proposta pedagógica do MOVA fundamentava-se na metodologia dos temas geradores, eleitos coletivamente por educandos e educadores, a partir dos quais eram produzidos textos coletivos e desenvolvidas práticas educativas baseadas no diálogo. Tal perspectiva buscava superar a fragmentação do conhecimento e fortalecer os vínculos comunitários, transformando o espaço da sala de aula em lugar de encontro, participação e organização social (Sales, 2021).

Gadotti (1996) ressalta que a experiência do MOVA/SP (1989–1992) consolidou princípios político-pedagógicos importantes para a educação de jovens e adultos, destacando a articulação entre poder público e movimentos populares, a valorização do educador comprometido com a comunidade em que atuava e a formação continuada realizada a partir das demandas concretas da prática pedagógica. Soares e Vieira (2009) destacam que a identidade

²⁷ Obra clássica na qual Paulo Freire expõe a filosofia educativa que contribui com a metodologia utilizada no campo da alfabetização de adultos.

²⁸ A administração que assumiu a Prefeitura de São Paulo, em 1993, extinguiu o referido programa, o que mostra uma característica de descontinuidade presente nas administrações públicas do Brasil.

da EJA, vinculada ao ideário da educação popular e aos movimentos sociais, constitui elemento fundamental a ser priorizado na formação dos educadores que atuam nesse campo.

Nesse sentido, Arroyo (2006) alerta que a formação do educador da EJA deve reconhecer e valorizar o perfil militante herdado das experiências freirianas, que ultrapassa o simples ato de alfabetizar. A normatização excessiva da EJA nos sistemas de ensino pode resultar na regulação da formação docente e no distanciamento de seu caráter emancipatório, comprometendo dimensões reflexivas, intuitivas e criativas do trabalho educativo. Assim, o currículo de formação dos educadores da EJA não pode desconsiderar o legado de uma educação dialógica e libertadora construído historicamente, incorporando a pluralidade de experiências, métodos e processos formativos que marcaram esse campo.

O ideário de Paulo Freire nos ensina que é possível construir uma educação pública inclusiva, dialógica e libertadora, ainda que essa perspectiva incomode projetos conservadores e autoritários. A história da educação brasileira evidencia que, embora tais ideais tenham sido continuamente tensionados e, em muitos momentos, silenciados, eles permanecem como referência ética, política e pedagógica fundamental para pensar a educação de pessoas jovens, adultas e idosas e a formação de seus educadores.

Ao retomarmos as contribuições de Paulo Freire e das experiências de educação popular, compreendemos que sua relevância para a EJA ultrapassa a dimensão metodológica da alfabetização. Trata-se, sobretudo, de uma inflexão epistemológica e política: a alfabetização deixa de ser concebida como técnica neutra de transmissão de códigos e passa a ser entendida como prática social e histórica, atravessada por relações de poder, por projetos de sociedade e por disputas em torno de quem tem direito à palavra e ao conhecimento. Nessa perspectiva, a centralidade do diálogo não se reduz a um recurso didático, mas se afirma como princípio ético-político que reconhece os educandos como sujeitos de saber e produtores de cultura, conforme indicam as formulações sobre participação, conscientização e transformação social presentes nos movimentos do período (Soares, 2003; Vieira, 2006).

Essa mudança de paradigma incide diretamente sobre a formação docente. Se, nas campanhas anteriores, predominava o imprevisto e a crença de que “qualquer um” poderia alfabetizar, as experiências freirianas evidenciam que atuar com jovens e adultos exige uma docência com densidade cultural, leitura crítica da realidade, sensibilidade às trajetórias de vida e capacidade de construir práticas pedagógicas ancoradas na realidade dos educandos. Nessa direção, a formação do educador da EJA não pode ser pensada como mera extensão da formação para a infância, mas como um processo que articula compromisso ético, posicionamento

político e repertório pedagógico específico, sob o risco de se repetir a lógica de desprofissionalização historicamente atribuída ao campo (Arroyo, 2005; 2006).

Ao mesmo tempo, reconhecemos uma tensão constitutiva que atravessa a história da EJA: de um lado, o legado da educação popular – marcado por organização coletiva, vínculos comunitários e horizonte emancipatório –; de outro, as tendências de institucionalização e regulação que, embora importantes para afirmar a EJA como política pública, podem produzir esvaziamentos quando deslocam a modalidade para uma lógica escolarizante e homogeneizadora. É nesse ponto que a crítica de Arroyo (2006) torna-se decisiva ao alertar para o risco de empobrecimento do perfil militante, plural e multifacetado do educador da EJA, quando a formação se reduz a prescrições e modelos pouco atentos às condições concretas de vida dos sujeitos. Assim, o que se coloca como desafio histórico não é escolher entre educação popular e política pública, mas construir políticas que reconheçam a especificidade da modalidade e incorporem, como princípio, o direito à educação articulado ao direito à participação e à dignidade dos sujeitos que a vivenciam.

Entretanto, esse movimento de avanços teórico-políticos e de fortalecimento da educação popular foi abruptamente interrompido pelo golpe civil-militar de 1964, que redefiniu os rumos da educação de adultos no país, como analisamos a seguir.

4.1.3 Educação de adultos no período da Ditadura e a formação dos educadores

O Estado autoritário instaurado com o golpe civil-militar de 1964 marcou uma ruptura significativa no campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil. As organizações sindicais, políticas e estudantis passaram a ser reprimidas, e os movimentos de educação e cultura popular, vinculados a projetos de transformação social, foram alvo de desmobilização e perseguição. Esse contexto resultou no silenciamento de experiências educativas críticas e na interrupção de iniciativas que articulavam alfabetização, participação política e conscientização social.

Durante as décadas de 1970 e 1980, sob o regime militar, a educação de adultos passou a ser organizada predominantemente a partir de programas de caráter assistencialista e conservador. Nesse período, destacaram-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em funcionamento entre 1969 e 1984, e o Ensino Supletivo, regulamentado pela Lei nº 5.692/71. A alfabetização de adultos foi orientada por uma concepção funcional, centrada

na aquisição elementar da leitura, da escrita e do cálculo, desprovida de uma perspectiva crítica e problematizadora da realidade social.

O MOBRAL tinha como objetivo reduzir o elevado percentual de pessoas não alfabetizadas no país, direcionando-se inicialmente à população de 15 a 30 anos. Entretanto, sua proposta pedagógica caracterizou-se pela superficialidade do processo formativo e pela precarização do trabalho docente. Conforme aponta Soares (2003), o recrutamento de alfabetizadores ocorreu sem critérios rigorosos de formação, reproduzindo uma lógica histórica segundo a qual qualquer pessoa alfabetizada estaria apta a ensinar, o que reiterava a desvalorização do saber docente e a ausência de políticas consistentes de formação para atuar com jovens e adultos.

No que se refere ao Ensino Supletivo, a Lei nº 5.692/71 destinou um capítulo específico a essa modalidade, definindo-a como forma de suprir a escolarização àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram afastados precocemente (Brasil, 1971). Embora tenha representado uma ampliação formal da oferta educacional para adolescentes e adultos, o texto legal não estabeleceu diretrizes para a formação dos educadores responsáveis por esse atendimento, reforçando o caráter compensatório e secundário atribuído à educação de adultos no período. Como o acesso à escolarização para esse público ainda não era reconhecido como direito público subjetivo, a formação docente permaneceu à margem das prioridades das políticas educacionais.

No decorrer da década de 1970, em consonância com a regulamentação do Ensino Supletivo prevista na Lei nº 5.692/71, consolidaram-se os Centros de Estudos Supletivos (CES) como uma das estratégias de atendimento educacional dos adultos que não haviam concluído o ensino fundamental e médio no sistema comum. Essa forma de oferta organizava-se por meio de cursos e exames, sob uma lógica de suplência da escolarização formal, com forte ênfase na certificação e em modelos pedagógicos aligeirados, marcados pelo tecnicismo, por módulos autoinstrutivos e por processos avaliativos pouco sensíveis às trajetórias e às condições concretas de vida dos sujeitos atendidos.

Embora o Ensino Supletivo tenha possibilitado o acesso à certificação escolar a um contingente expressivo da população, contribuindo para a inserção ou permanência no mundo do trabalho, diversos desafios se impuseram a essa modalidade. Entre eles, destacam-se a baixa qualidade do ensino ofertado, a fragilidade dos recursos pedagógicos, a ausência de políticas sistemáticas de formação docente e os elevados índices de evasão, frequentemente associados às condições socioeconômicas dos estudantes e à desarticulação entre a proposta pedagógica e suas necessidades formativas. Soma-se a isso o estigma social que historicamente marcou o

Ensino Supletivo, concebido como uma alternativa de menor valor em relação ao ensino comum.

As ações implementadas nesse período histórico mantiveram-se ancoradas em uma concepção compensatória e acrítica da educação de adultos, cujos efeitos incidiram diretamente sobre a formação dos educadores e sobre a consolidação da EJA como campo de direitos. Apenas com o enfraquecimento do regime militar e o processo de redemocratização, iniciado em meados da década de 1980 e consolidado com a Constituição Federal de 1988, abriram-se novas possibilidades para a reconstrução das políticas educacionais voltadas aos jovens, adultos e idosos, como será discutido na seção seguinte.

4.2 Marcos legais da Educação de Jovens e Adultos e da formação de professores no Brasil a partir da década de 1980

[...] mudar é difícil, mas é possível
(Freire, 2000, p. 94).

Por acreditarem na possibilidade de mudança, a sociedade civil brasileira, os pesquisadores da EJA e os educadores caminham na direção do pensamento de Paulo Freire, em defesa dos direitos de todos ao acesso aos conhecimentos necessários ao exercício da plena cidadania.

O contexto social, político e educacional dos anos 1980 e 1990 caracterizou-se por processos simultâneos de resistência e de conquista, nos quais a sociedade esteve mobilizada em prol da redemocratização do país e da luta pela garantia dos direitos sociais. Dentre as mobilizações vivenciadas, destacam-se o movimento pelas ‘Diretas Já’, que clamava pelo retorno das eleições diretas para presidente, e o processo de elaboração da nova Constituição Federal Brasileira. Essas manifestações expressaram a necessidade de avanços sociais e institucionais, entre eles a construção de novas diretrizes capazes de regulamentar a educação em consonância com um novo cenário brasileiro.

Nesse processo de reconstrução da democracia na sociedade brasileira, retomou-se o olhar para os fundamentos filosóficos e sociológicos que haviam sido relegados durante o período militar, o que contribuiu para a constituição de uma nova vertente nas ações e nas pesquisas educacionais, especialmente aquelas voltadas para a formação dos educadores.

Nesse sentido, o Decreto n.º 91.980, de 25 de novembro de 1985, editado no início do Governo José Sarney, redefiniu os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização

(MOBRAL), substituindo-o pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Educar. O referido decreto tinha como objetivo fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica, por meio do apoio, da articulação e do incentivo a iniciativas desenvolvidas em diferentes contextos institucionais, destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. Para a consecução dos objetivos da Fundação Educar, o texto legal preconizava, entre outras diretrizes, a formação dos professores envolvidos nos programas, ao estabelecer como orientação, no art. 2º, inciso IV: “estimular a valorização e a capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes aos programas” (Brasil, 1985).

Com a intenção de investigar e discutir o Projeto Verso e Reverso²⁹ como política de formação continuada de professores que trabalhavam na Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Fundação Educar, Aquino (2020) defende a tese intitulada “Verso e Reverso: memória de uma política de formação continuada de professores de jovens e adultos a distância”, orientada por Jane Paiva, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Conforme os estudos realizados por Aquino (2020), para que o Projeto Verso e Reverso alcançasse os professores da EJA por meio dos programas de televisão, a Fundação Educar previa diferentes formas de recepção:

a) programas de televisão de recepção aberta, veiculados em circuito aberto pela TV Manchete; b) os mesmos programas em recepção organizada em circuito fechado (em escolas, por exemplo), quando programas eram apresentados em fitas de videocassete a grupos de professores; c) os mesmos programas, em recepção organizada como curso certificado, para grupos de professores inscritos em telessala, com mediação, e apoio do material do curso por correspondência; d) variedades de recepção, de acordo com outras iniciativas desenvolvidas pelas Coordenações Estaduais da Fundação Educar (Sales, 2020, p. 17).

Já o Curso por Correspondência dispunha de um conjunto de materiais impressos, organizados em módulos estruturados em unidades temáticas de estudo. Sua finalidade consistia em aprofundar os temas abordados nos programas televisivos, por meio de textos, leituras e atividades que possibilitassem a sistematização dos conhecimentos construídos.

Aquino (2020) considera que o Projeto Verso e Reverso configurou-se como uma política de formação continuada comprometida com uma perspectiva social, política e cultural

29 O Projeto Verso e Reverso TV foi criado em 1987, com o objetivo de promover a formação continuada de professores de jovens e adultos, na modalidade a distância, por meio de programas de televisão que, posteriormente, foram adaptados para o rádio e para cursos por correspondência. Para a veiculação dos programas televisivos, a Fundação Educar firmou convênio com o Instituto Manchete de Cultura (Aquino, 2020).

da formação docente. A Fundação Educar funcionou até o ano de 1990, sendo extinta no início do governo de Fernando Collor de Mello.

Em decorrência do processo de redemocratização do país, iniciado com o fim da ditadura civil-militar, institui-se o primeiro marco legal garantidor da Educação de Jovens e Adultos: a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que inaugura uma nova concepção de organização do Estado brasileiro, definindo-o como um Estado democrático de direito. Esse novo ordenamento constitucional nos leva a problematizar como as políticas educacionais destinadas aos jovens, adultos e idosos não escolarizados passariam a ser implementadas no interior desse Estado democrático.

A nova Carta Magna estabelece, em seu artigo 205, a compreensão que orienta a política educacional brasileira ao afirmar que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nesse sentido, a primeira conquista no campo das políticas públicas da EJA decorrente da promulgação da Constituição Federal de 1988 consiste na afirmação da educação como ‘direito de todos’. Passamos a compreender que a educação de pessoas jovens, adultas e idosas não se configura como benefício ou ação compensatória, mas como direito humano fundamental, cabendo ao Estado a responsabilidade por sua garantia.

O texto constitucional assegura, ainda, no artigo 208, o direito à educação gratuita para todos, incluindo aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Do ponto de vista das políticas públicas, tal dispositivo representou um avanço significativo para a área, ao atribuir aos entes governamentais a obrigação de assegurar o acesso à educação de qualidade para jovens e adultos historicamente excluídos da escola. A Educação de Jovens e Adultos passa, assim, a ser reconhecida como direito público subjetivo dessa parcela da população.

Outro marco legal relevante consolida-se com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 9.394/96 (Brasil, 1996), que regulamenta a educação básica e superior no Brasil. A Seção V, especialmente os artigos 37 e 38, e seus respectivos incisos e parágrafos, constituem dispositivos fundamentais para a garantia do direito à EJA na legislação educacional. O artigo 37 reafirma que “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos de ensino fundamental e médio na idade própria”. Além disso, a EJA passa a integrar formalmente a Educação Básica, sendo reconhecida como modalidade nas etapas do ensino fundamental e médio. Tal

reconhecimento representa um avanço conceitual e político, na medida em que rompe, ao menos no plano legal, com a lógica restritiva do ensino supletivo.

A LDBEN n.º 9.394/96 (Brasil, 1996) ressalta, ainda, a importância de que as situações educacionais ofertadas considerem “[...] as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”. Esse dispositivo reforça a centralidade da formação dos profissionais da EJA, uma vez que a atuação docente exige a compreensão das especificidades dos sujeitos que frequentam essa modalidade.

Com os avanços legais consolidados nesse período histórico, observa-se uma ampliação do conceito de atendimento aos jovens e adultos, ao se adotar a noção de ‘educação’ em lugar de ‘ensino’, buscando superar o caráter de suplência presente na Lei n.º 5.692/71 e reafirmar a EJA como modalidade integrante da educação básica.

A mudança de ‘ensino supletivo’ para ‘educação de jovens e adultos’ não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (Soares, 2002, p.12).

Apesar do patamar conceitual alcançado na legislação, Arroyo (2005a) alerta que, caso não se amplie a compreensão do direito à educação, a EJA corre o risco de permanecer como um tempo de suplência. O autor ressalta que, embora os termos ‘suplência’ e ‘supletivo’ tenham sido formalmente extintos, a lógica que os sustenta tende a permanecer nas práticas institucionais.

Arroyo (2005) expressa preocupação com a possibilidade de a Educação de Jovens e Adultos perder o legado da educação popular a partir de sua institucionalização no sistema de ensino. Para o autor, a EJA ainda se constitui como “um campo não consolidado nas áreas da pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e das intervenções pedagógicas” (Arroyo, 2005, p. 19). Ao ser inserida no corpo legal e tratada apenas como um modo de organização do ensino fundamental e médio, torna-se difícil preservar o legado histórico inspirado nos movimentos de educação popular.

Ainda que a EJA tenha sido reconhecida como modalidade da educação básica, não podemos desconsiderar a herança construída em um dos momentos mais marcantes da história educacional brasileira, especialmente o Movimento de Educação Popular, fortemente influenciado pelos preceitos de Paulo Freire. Arroyo (2005) reforça a urgência de se pensar uma reconfiguração do campo da EJA, considerado por ele como carregado de complexidades que

exigem definições e posicionamentos claros. No centro desse processo de reconfiguração, situa-se a formação do educador, elemento estruturante para a consolidação da modalidade.

Ao estabelecer a exigência de formação superior para o exercício da docência na educação básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 configura-se como um marco regulatório central no campo da formação de professores. Tal dispositivo impulsionou, nas últimas décadas, a ampliação do acesso à formação inicial exigida para o magistério, produzindo impactos diretos também sobre a Educação de Jovens e Adultos.

O artigo 62 da referida Lei define que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”, admitindo, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, aquela oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela Lei n.º 13.415/2017). Ainda que não trate de modo específico da EJA, esse dispositivo incide diretamente sobre a constituição profissional dos educadores que atuam na modalidade.

A LDBEN n.º 9.394/96 estabelece, ainda, no artigo 67, inciso V, que os sistemas de ensino deverão promover o aperfeiçoamento profissional continuado, assegurando período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho docente. Esse reconhecimento normativo evidencia que a formação inicial, por si só, não é suficiente para responder às demandas do trabalho pedagógico, uma vez que a formação docente se constrói ao longo da trajetória profissional, em diálogo permanente com a prática.

Nessa direção, compreendemos que a formação continuada assume papel estruturante na carreira docente, constituindo-se como necessidade fundamental a ser abordada de modo consciente e reflexivo, tanto no plano individual quanto no coletivo. Tal compreensão adquire especial relevância no campo da EJA, em função das especificidades dos sujeitos atendidos e das condições concretas em que o trabalho educativo se realiza.

Com o objetivo de orientar as ações da Educação de Jovens e Adultos no âmbito nacional, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA), instituídas pela Resolução CNE/CEB n.º 1/2000, resultado de amplo debate e processo de consulta pública, relatado no Parecer n.º 11/2000, de autoria do conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury (Brasil, 2000).

A referida Resolução atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade pela definição da estrutura e da duração dos cursos da EJA, ao afirmar, em seu artigo 6º, que “cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais e a identidade dessa modalidade”. No que se

refere à duração dos cursos, a ausência de parâmetros mais claros acabou por gerar distorções, como a oferta de cursos com tempos excessivamente reduzidos, sobretudo no setor privado.

Diante dessas lacunas normativas, especialmente no que diz respeito à duração dos cursos, à idade mínima para ingresso e certificação e à oferta da EJA na modalidade a distância, o MEC/CNE/CEB aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 3/2010. Esse movimento normativo evidencia as tensões presentes no processo de regulamentação da modalidade, bem como os esforços para responder às disputas e ambiguidades que marcam o campo da EJA.

A Resolução CNE/CEB n.º 3/2010 foi resultado de um amplo processo de debate, envolvendo fóruns de Educação de Jovens e Adultos, universidades, sociedade civil e pesquisadores da área, preservando os princípios, os objetivos e as diretrizes formuladas no Parecer n.º 11/2000 e na Resolução CNE/CEB n.º 1/2000. Tal processo conferiu maior densidade política e conceitual à normativa, reafirmando compromissos históricos da EJA com a participação social e com a construção coletiva das políticas públicas.

A Educação de Jovens e Adultos deixa de ser compreendida como ação meramente compensatória ao ser reafirmada, no Parecer n.º 11/2000 e na Resolução CNE/CEB n.º 1/2000, como direito público subjetivo dos jovens e adultos à educação escolar de qualidade.

A EJA já não tem mais a função de suprir, de compensar a escolarização perdida como está mencionado na legislação anterior, Lei 5.692/71. O direito público e subjetivo dos jovens e adultos à educação escolar de qualidade é reafirmado no Parecer n.º 11/2000 e definido na Resolução n.º 1/2000, que estabelece três funções: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. Conforme sistematização apresentada por Soares (2002), a função reparadora diz respeito à restauração de um direito historicamente negado, ao possibilitar o ingresso dos sujeitos no circuito dos direitos civis por meio do acesso à escolarização. A função equalizadora está relacionada à redistribuição de oportunidades educacionais, buscando reduzir desigualdades e ampliar as condições de acesso e permanência na escola para aqueles que, ao longo de suas trajetórias de vida, foram socialmente desfavorecidos. Já a função qualificadora, entendida como a função permanente da EJA, vincula-se às necessidades de atualização e de aprendizagens contínuas, em consonância com a perspectiva da educação ao longo da vida (Soares, 2002).

A explicitação dessas funções representa um avanço conceitual importante, na medida em que desloca a EJA de uma lógica episódica e residual para uma compreensão ampliada, vinculada aos direitos, à justiça social e à formação humana. Tal concepção exige,

consequentemente, a constituição de propostas pedagógicas e de processos formativos coerentes com a complexidade dessa modalidade.

Como se observa, um conjunto de garantias educacionais passa a ser instituído no período posterior a 1988, com o objetivo de dar sustentação legal e política ao campo da Educação de Jovens e Adultos. O Parecer n.º 11/2000, documento central para a regulamentação da modalidade, dedica o Tópico VIII, composto por quatro páginas, exclusivamente à formação dos educadores, abordando tanto a formação acadêmica quanto a formação continuada.

Nesse documento, a proposição de um modelo pedagógico próprio para a EJA está explicitada ao afirmar 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. 56). O parecer enfatiza que esse profissional deve estar preparado para interagir de forma empática com os estudantes e para estabelecer o exercício do diálogo, afastando-se de concepções baseadas no voluntarismo, na improvisação ou em práticas aligeiradas.

Ao reforçar a necessidade de uma formação sólida e sistemática, o Parecer n.º 11/2000 busca romper com práticas históricas da EJA, marcadas por cursos de curta duração e por ações pautadas exclusivamente na boa vontade ou no idealismo. Nesse sentido, o documento aponta que a especificidade da modalidade exige um profissional que articule conhecimentos gerais da docência às particularidades da EJA, compreendendo seus sujeitos, contextos e finalidades educativas.

As especificidades do público atendido pela Educação de Jovens e Adultos constituem elemento central para a compreensão da modalidade e para a organização das práticas pedagógicas e formativas. Ao analisar esse campo, Soares (2001) aponta que tais especificidades atravessam múltiplas dimensões, envolvendo a diversidade dos sujeitos educandos, marcados por trajetórias de vida heterogêneas, experiências de trabalho precoce, interrupções escolares e condições sociais desiguais.

Além da diversidade dos sujeitos, Soares (2001) destaca a necessidade de uma infraestrutura escolar que dialogue com a realidade vivida por esse público, bem como a elaboração de propostas curriculares que considerem seus interesses, necessidades e expectativas. Tais propostas devem incorporar a flexibilidade dos tempos e dos espaços educativos, rompendo com modelos rígidos herdados do ensino comum.

Outro aspecto relevante refere-se à disponibilidade de recursos didáticos adequados, capazes de potencializar as experiências e os saberes construídos pelos educandos ao longo da

vida, assim como às políticas compensatórias de alimentação e transporte, fundamentais para a garantia da permanência dos estudantes na escola (Soares, 2001).

Nesse conjunto de especificidades, a formação inicial e continuada dos educadores assume papel estratégico, uma vez que a atuação docente na EJA exige conhecimentos que extrapolam os conteúdos escolares tradicionais e demandam sensibilidade para compreender os contextos sociais, culturais e históricos que atravessam as trajetórias dos sujeitos. Assim, os desafios enfrentados pela modalidade não se restringem às condições do educando, mas se estendem à necessidade de políticas públicas voltadas à formação dos professores que nela atuam.

O Parecer n.º 11/2000 reforça essa compreensão ao atribuir às universidades e às instituições de ensino superior responsabilidade direta na superação da dívida social historicamente acumulada no campo da EJA. O documento destaca que essas instituições devem criar oportunidades formativas que considerem experiências significativas e que dialoguem com os interesses e as necessidades dos estudantes jovens e adultos.

Nesse sentido, o parecer afirma que as instituições responsáveis pela formação de professores são instadas a ofertar habilitações que contemplem a realidade da EJA, ressaltando que os cursos de licenciatura e demais formações docentes não podem desconsiderar, em seus projetos formativos, as especificidades dessa modalidade (Brasil, 2000).

No campo das políticas educacionais voltadas à formação dos educadores da EJA, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) reafirma compromissos anteriormente assumidos na legislação, ao estabelecer, na Meta 15, a garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, em consonância com os incisos I, II e III do artigo 61 da LDBEN n.º 9.394/96. Tal meta assegura que todos os professores da educação básica possuam formação específica em nível superior, obtida em cursos de licenciatura (Brasil, 2014).

No que se refere à formação continuada, a Meta 16 do PNE previa que 50% dos professores da educação básica sejam formados em nível de pós-graduação, assegurando, aos demais profissionais da educação, oportunidades de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as especificidades dos sistemas de ensino. No campo da Educação de Jovens e Adultos, essas metas assumem relevância particular, uma vez que dialogam diretamente com a complexidade da modalidade e com as exigências formativas dos educadores que nela atuam.

Entretanto, o período posterior à aprovação do PNE foi marcado por inflexões significativas nas políticas educacionais, especialmente a partir de 2016. Com a desaceleração do crescimento econômico no primeiro mandato do governo Dilma Rousseff e o aumento das

pressões de grupos conservadores, observam-se cortes graduais em diferentes áreas sociais, atingindo de modo mais intenso a Educação de Jovens e Adultos. O processo de impeachment, em 2016, inaugura um novo ciclo político, no qual o governo de orientação conservadora, sob a presidência de Michel Temer, acelera reformas de caráter neoliberal, institui o teto de gastos e promove um ajuste fiscal que impacta diretamente o financiamento das políticas educacionais.

A partir desse período, os dados nos apontam que a EJA sofre uma expressiva redução de investimentos, o que resulta na desarticulação de estruturas construídas em anos anteriores. Tal processo se expressa, entre outros aspectos, na diminuição de matrículas e na redução de recursos destinados a programas federais, como o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens e o Programa Brasil Alfabetizado³⁰.

No contexto de redução dos investimentos destinados à modalidade, observa-se uma queda progressiva nas matrículas, evidenciando o impacto das decisões orçamentárias sobre o acesso e a permanência dos sujeitos jovens, adultos e idosos na escola. Esse movimento reforça a compreensão de que as fragilizações da Educação de Jovens e Adultos não decorrem exclusivamente de questões pedagógicas, mas se articulam a opções políticas mais amplas e ao lugar historicamente secundário atribuído à modalidade no financiamento da educação pública.

No mandato do presidente Jair Messias Bolsonaro (2019–2022), observa-se um aprofundamento do desmonte das políticas públicas voltadas à EJA, com a interrupção da oferta de novos programas federais para a modalidade. Durante esse período, mantiveram-se apenas a realização anual do Exame Nacional para Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e a execução de recursos remanescentes de programas instituídos em gestões anteriores, como o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego³¹.

Esse cenário evidencia o enfraquecimento da atuação do Estado no enfrentamento das desigualdades educacionais, sobretudo no que se refere às políticas direcionadas às populações historicamente excluídas da escolarização. Nos primeiros anos dessa gestão, não se observa clareza quanto às diretrizes para a EJA, o que se materializa, por exemplo, na extinção, em

30 Em fevereiro de 2022, o Decreto Presidencial n.º 10.959 retomou o Programa Brasil Alfabetizado, alinhando-o à Proposta Nacional de Alfabetização. Instrumento complementar para consecução da meta do PNE (2014-2014) que diz respeito à superação do analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais que estejam fora das redes regulares de ensino. A proposta continua com a atuação dos alfabetizadores exercida de forma voluntária, sem fins empregatícios, com direito a uma bolsa. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/D10959.htm. Acesso em: 29 jul. 2024.

31 Nos anos 2000, foram criados pelo governo federal alguns programas com o objetivo de aproximar a educação profissional da Educação de Jovens e Adultos. Destacam-se, nesse contexto, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

2019, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, espaço institucional no qual se situava a Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos.

No contexto da pandemia de Covid-19, em 2021, o Conselho Nacional de Educação aprova novas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 1, de 28 de maio de 2021 (Brasil, 2021). A normativa trata, entre outros aspectos, do alinhamento da EJA à Política Nacional de Alfabetização, à Base Nacional Comum Curricular e da ampliação da oferta da modalidade a distância.

O artigo 2º da referida resolução estabelece que, para possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos das pessoas que não iniciaram ou interromperam seus percursos escolares, a oferta da EJA poderá ocorrer nas formas presencial, a distância, articulada à educação profissional e orientada pela perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida. Embora tais diretrizes sinalizem a ampliação de possibilidades de atendimento, observa-se que o documento apresenta fragilidades quanto à explicitação das condições concretas de implementação dessas propostas.

No que diz respeito à formação dos educadores, a Resolução CNE/CEB n.º 1/2021 aborda o tema de forma genérica, ao mencionar, no artigo 31, que o Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada dos docentes da Educação Básica de Jovens e Adultos, em articulação com as universidades públicas e os sistemas de ensino. No entanto, o texto não define responsabilidades, fontes de financiamento ou estratégias efetivas de articulação, o que fragiliza a materialização das ações formativas previstas.

Nesse sentido, a efetivação da formação dos educadores da EJA permanece condicionada à vontade política dos gestores e das instituições formadoras, revelando a permanência de lacunas históricas no campo das políticas públicas destinadas à modalidade. A referida resolução foi alvo de críticas por parte de pesquisadores e entidades da área, especialmente no que se refere ao uso do termo ‘alinhamento’, que sugere uma adequação da EJA ao ensino comum, desconsiderando suas especificidades históricas, pedagógicas e sociais.

A pedido do Movimento pela Base, as organizações Ação Educativa³², Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)³³ e Instituto Paulo

³² A Ação Educativa é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1994, que atua nos campos da educação, da cultura e da juventude, orientada pela perspectiva dos direitos humanos. Desenvolve ações de formação, pesquisa e apoio a educadores e organizações sociais, com foco na incidência e na formulação de políticas públicas. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

³³ O Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que atua na área da educação, com foco na melhoria da qualidade da educação

Freire (2022)³⁴ elaboraram um documento³⁵ de análise das normativas vigentes da EJA, com ênfase na Resolução CNE/CEB n.º 1/2021, fundamentada nos Pareceres n.º 6/2020 e n.º 1/2021. O documento evidencia preocupações quanto à adoção de referenciais normativos fortemente inspirados na realidade do Distrito Federal, o que limita sua adequação à diversidade dos contextos educacionais dos estados e municípios brasileiros. Os autores também problematizam a flexibilização da oferta presencial da EJA apresentada como novidade na resolução, ao apontarem o risco de empobrecimento das relações pedagógicas e do diálogo, elemento central da pedagogia freiriana, sobretudo quando se ampliam formas não presenciais de ensino como estratégia para evitar a evasão escolar.

A constatação de que as metas do Plano Nacional de Educação (2014–2024) relativas à EJA não foram plenamente alcançadas intensificou a mobilização dos movimentos sociais e dos pesquisadores da área em defesa de uma política nacional indutora. Como resultado dessas articulações, o Governo Federal lançou, em 6 de junho de 2024, o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto n.º 12.098/2024.

O pacto foi elaborado de forma colaborativa, com a participação de estados, municípios, movimentos sociais e entidades científicas, com o objetivo de consolidar uma Política de Estado estruturada em duas frentes principais: a superação do analfabetismo e a ampliação da escolarização, incluindo populações em situação de privação de liberdade. Organizado em sete eixos, o pacto contempla, de modo explícito, a formação dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos, reafirmando a centralidade do educador na consolidação da modalidade.

Apesar dos avanços legais conquistados a partir da década de 1980 e do reconhecimento progressivo da EJA como direito, persistem fragilidades estruturais nas políticas de formação dos educadores. As marcas históricas de improvisação e voluntarismo ainda se fazem presentes em muitas práticas, assim como a reprodução de propostas pedagógicas concebidas a partir do ensino comum, pouco sensíveis às especificidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

pública e na promoção da justiça social. Desenvolve pesquisas e ações educativas em articulação com instituições públicas e organizações da sociedade civil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8201-10-muitos-lugares-aprender-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jul. 2024.

³⁴ O Instituto Paulo Freire é uma organização da sociedade civil que desenvolve projetos de assessoria, consultoria, pesquisa e formação, nas modalidades presencial e a distância, voltados à educação inicial e à educação continuada. Suas ações são orientadas pelas dimensões socioambiental e intercultural, com atuação nas áreas de Educação de Adultos, Educação Cidadã e Educação Popular. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/o-que-fazemos>. Acesso em: 29 jul. 2024.

³⁵ Documento designado “Em busca de saídas para a crise da Políticas Públicas de EJA”. Set/2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieceja.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de políticas de formação inicial e continuada sólidas, permanentes e contextualizadas, capazes de reconhecer a complexidade da EJA e de fortalecer o trabalho docente na modalidade. Essa compreensão fundamenta a análise desenvolvida nesta tese, ao tomar as trajetórias formativas dos professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos como elemento central para compreender os desafios, os sentidos e as possibilidades da docência nesse campo.

Ao longo desta seção, evidenciamos que a constituição da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir da década de 1980, ocorre em meio a avanços legais importantes, mas também a permanências e descontinuidades que marcam as políticas públicas destinadas à modalidade. Os marcos normativos analisados revelam a consolidação da EJA como direito, ao mesmo tempo em que expõem fragilidades estruturais relacionadas ao financiamento, à participação social na formulação das políticas e, de modo particular, à formação dos educadores.

A análise dos marcos legais que regulamentam a EJA no Brasil evidencia que, embora a modalidade tenha sido progressivamente reconhecida no ordenamento jurídico como direito educacional, sua materialização concreta permanece atravessada por tensões, lacunas e descontinuidades. As normativas analisadas revelam avanços no plano legal, mas também explicitam limites no que se refere às condições de oferta, ao financiamento e, sobretudo, à atenção sistemática à formação dos professores que atuam na EJA. Nesse sentido, os dispositivos legais, ao mesmo tempo em que instituem diretrizes para a modalidade, colocam em evidência a centralidade do trabalho docente como elemento fundamental para a garantia do direito à educação ao longo da vida. É a partir dessa constatação que, na seção seguinte, deslocamos o foco da análise para o campo teórico da formação de professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, buscando compreender os referenciais que permitem pensar a constituição docente na modalidade e os processos formativos que atravessam a prática educativa.

5 CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: concepções, disputas e perspectivas

A discussão sobre a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos não pode vir desvinculada de uma discussão ampliada sobre a formação docente. No campo da pesquisa educacional, a formação tem sido compreendida como um processo que se desenvolve ao longo da trajetória profissional, superando concepções restritas à etapa inicial de escolarização do professor. Essa perspectiva permite situar a formação docente na EJA no interior de debates mais amplos sobre a docência, suas condições de exercício e seus processos de constituição profissional.

Nesta direção, esta seção organiza-se em dois movimentos complementares. No primeiro, apresentamos concepções contemporâneas de formação docente e discutimos disputas teóricas que atravessam o campo, considerando as relações entre formação inicial e continuada, desenvolvimento profissional e formação permanente. No segundo, deslocamos o foco para as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, discutindo fundamentos, desafios e iniciativas político-formativas que evidenciam a necessidade de uma formação coerente com os sujeitos e as condições da modalidade.

5.1 Concepções contemporâneas de formação docente

No esforço de sistematizar uma concepção mais pontual sobre a formação de professores, a literatura vem apontando a formação inicial e a formação continuada como espaços formais de desenvolvimento profissional. Essas duas dimensões, embora distintas em seus tempos e finalidades, não se configuram de forma dissociada, compondo um mesmo percurso formativo ao longo da carreira docente. Cunha (2013), ao discutir a formação de professores e as políticas educacionais, analisa como a formação inicial e a formação continuada podem articular-se para promover uma educação de qualidade. A referida pesquisadora concebe a formação inicial como aquela cujos “processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o exercício e o seu reconhecimento legal e público”, ressaltando que “os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores” (Cunha, 2013, p. 612).

Quanto à definição da formação continuada, Cunha (2013, p. 612) refere-se a “iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores”, que podem ter “formatos e duração diferenciados, e que assumem a perspectiva da formação como

processo”. Entende-se a formação continuada como um conjunto de ações, de caráter político, voltadas a subsidiar os profissionais no exercício da função, após a formação inicial e, portanto, ao longo da carreira. A autora alerta que tais ações podem partir da “iniciativa dos interessados” ou inserir-se em programas institucionais. Sendo assim, “os sistemas de ensino, as universidades e as escolas” configuram-se como os principais agentes responsáveis por esse processo de desenvolvimento profissional docente. Afirmar, ainda, em sentido amplo, que “[...] a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital ao longo do ciclo profissional” (Cunha, 2013, p. 611-612).

Com o objetivo de sistematizar as principais tendências investigativas no campo da formação de professores, Cunha (2013) apresenta uma síntese evolutiva que permite compreender os deslocamentos teóricos e epistemológicos ocorridos a partir da década de 1960. Essa sistematização evidencia mudanças no modo de compreender a docência e a profissionalidade docente, incorporando, ao longo do tempo, diferentes dimensões explicativas sobre o trabalho do professor. O Quadro 7 sintetiza essas tendências, situando os estudos em seus respectivos períodos históricos.

Quadro 7 – Tendências investigativas na formação de professor

Tendências	Estudos	Período
Psicologia comportamental	Valor profissional medido pela capacidade de fazer os alunos compreenderem as informações.	1960/70
Interacionista	A eficácia docente é analisada a partir da influência do comportamento do professor (verbal e interativo) sobre os alunos.	1960/70
Psicologia Cognitivista	A ação do professor relaciona-se aos processos de pensamento dos alunos e à construção de habilidades de ensino. Evolui para o impacto da perspectiva epistemológica construtivista.	1970/80
Psicologia Afetiva	A afetividade do educador, seus traços de personalidade, interesses e autoconceito são considerados elementos centrais para a construção da profissionalidade e das formas de ensinar.	1970/80
Política Filosófica	O professor é compreendido dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual sua identidade se constitui como construção social. As competências técnica e política articulam-se.	1980
Política Antropológica	O professor é compreendido como sujeito culturalmente produzido e politicamente situado. Sua história e suas condições de trabalho ressignificam a formação.	1980/90
Política Sociológica/Culturalista	A profissionalização docente e suas condições de trabalho na organização da sociedade capitalista, bem como as dimensões de gênero, classe e etnia, assumem significados relevantes nas práticas sociopedagógicas.	1980/90
Política Pós-estruturalista	O professor e suas formas de ser e agir subordinam-se a regimes de verdade produzidos pelas teorias críticas, com efeitos específicos de poder e de subjetivação docente, associados a um dever moral.	1990/2000

Política Neoliberal	O professor é concebido predominantemente como gestor de pedagogias predeterminadas, organizadas em competências a serem alcançadas pelos estudantes, na perspectiva da produtividade. Ocorre um processo de proletarização e desqualificação progressiva, com esvaziamento da condição intelectual docente.	Final de 1990 e 2000
Políticas centradas na epistemologia da prática	O professor é concebido como sujeito reflexivo, que toma a prática como ponto de partida da formação e da profissionalidade, ressignificando contextualmente a teoria. Assume a autoformação como princípio e a reflexão como possibilidade de desenvolvimento, considerando os contextos institucionais e sociais em que atua.	1990 e anos 2000
Narrativas culturais e desenvolvimento profissional	O professor atua com base em saberes plurais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Constrói seus saberes a partir de múltiplas influências formativas, em diálogo com o contexto cultural e institucional em que atua.	Anos 2000

Fonte: Dados da pesquisa realizada e apresentada por Cunha (2013).

A leitura do Quadro 7 nos permite identificar um movimento de ampliação e complexificação das concepções de formação docente ao longo das décadas. Observa-se que as abordagens iniciais, fortemente ancoradas em perspectivas comportamentais e cognitivas, concentravam-se na eficácia do ensino e nos processos de transmissão do conhecimento, atribuindo centralidade ao desempenho técnico do professor. Progressivamente, esse foco desloca-se para perspectivas que incorporam dimensões afetivas, socioculturais, políticas e históricas, reconhecendo o professor como sujeito situado, produtor de saberes e constituído nas relações com o contexto social, institucional e cultural em que atua.

Esse deslocamento teórico evidencia uma mudança na compreensão da docência, que deixa de ser concebida como prática meramente instrumental para ser entendida como atividade complexa, atravessada por relações de poder, condições de trabalho, processos de subjetivação e experiências de vida. As tendências mais recentes, ao valorizarem a epistemologia da prática e as narrativas culturais, apontam para a centralidade da experiência e da reflexão como elementos constitutivos da profissionalidade docente, reafirmando a formação como processo contínuo, relacional e historicamente situado.

A ampliação dessas perspectivas teóricas contribui para deslocar o debate sobre a formação de professores de uma lógica centrada exclusivamente na aquisição de competências técnicas para uma compreensão que reconhece a docência como prática profissional complexa, construída no tempo e na experiência. Nesse contexto, ganha relevo a noção de desenvolvimento profissional docente, que passa a integrar e a ressignificar as discussões sobre formação inicial e continuada, ao enfatizar a aprendizagem ao longo da vida, a reflexão sobre a prática e a produção de saberes no interior do trabalho docente. É a partir desse deslocamento

que se situam as contribuições contemporâneas sobre a formação de professores, abrindo espaço para as reflexões que problematizam os limites das abordagens tradicionais e apontam para novos caminhos de constituição da profissionalidade docente.

Nesse debate contemporâneo sobre a formação de professores, as contribuições de Nóvoa (2023) assumem lugar central ao problematizarem os limites das abordagens tradicionais e ao defenderem a necessidade de fortalecer o conhecimento profissional docente. Para o autor, a formação não se reduz à acumulação de cursos, técnicas ou métodos, mas constitui um processo construído no exercício da profissão, nas experiências compartilhadas e na reflexão coletiva sobre o trabalho docente. Nóvoa (2023) destaca que a profissionalidade do professor se produz no entrelaçamento entre saberes acadêmicos, saberes da experiência e contextos institucionais, o que exige pensar a formação como percurso contínuo, situado e indissociável das condições reais de exercício da docência.

Nóvoa (2023) identifica três enfoques que marcaram, nas últimas décadas, o debate sobre a formação de professores: a noção de professor reflexivo, o papel do professor pesquisador e as abordagens baseadas em histórias de vida e perspectivas (auto)biográficas. Nesta seção, esses enfoques são retomados a partir da leitura crítica proposta pelo autor, com o objetivo de situar o debate contemporâneo sobre a formação docente e explicitar seus limites e contribuições, sem a pretensão de desenvolvê-los como correntes teóricas autônomas ou exaurir suas formulações conceituais. Esses enfoques emergem como críticas às concepções tecnicistas e instrumentais da docência e buscam reconhecer o professor como sujeito ativo no processo formativo. Contudo, segundo o autor, apesar da relevância teórica e da ampla produção acadêmica que suscitaram, tais perspectivas apresentaram limites significativos no que se refere à transformação efetiva da condição profissional docente.

O primeiro enfoque, centrado na figura do professor reflexivo, ganha destaque a partir da década de 1980, inspirado nos trabalhos de Donald Schön e em releituras do pensamento de John Dewey. Essa perspectiva enfatiza a reflexão sobre a prática como elemento central da formação e do desenvolvimento profissional. Nóvoa (2023), entretanto, problematiza o alcance dessa abordagem ao afirmar que, embora tenha produzido vasta literatura acadêmica, seus impactos sobre a autonomia, o reconhecimento social e as condições concretas de trabalho dos professores foram reduzidos, permanecendo, em grande medida, restritos ao campo discursivo.

O segundo enfoque, que concebe o professor como pesquisador, fortalece-se nas décadas de 1980 e 1990, defendendo o rompimento com modelos de formação baseados na racionalidade técnica. Nessa perspectiva, os professores são compreendidos como produtores de conhecimento sobre a própria prática, e não apenas como aplicadores de teorias elaboradas

por outros. Neste trabalho, tal enfoque é considerado a partir da crítica de Nóvoa (2023), que chama atenção para o distanciamento entre a produção acadêmica e o cotidiano da educação básica, uma vez que grande parte das pesquisas desenvolvidas nesse campo continua sendo conduzida por acadêmicos universitários, o que limita a efetiva apropriação do conhecimento produzido pelos próprios professores. O terceiro enfoque, fundamentado nas histórias de vida e nas abordagens (auto)biográficas, busca valorizar a pessoa do professor, suas experiências e trajetórias formativas. Essas abordagens contribuem para ampliar a compreensão da formação docente, ao reconhecer a dimensão subjetiva, histórica e relacional da profissão. No entanto, Nóvoa (2023) observa que, apesar da qualidade de muitos trabalhos produzidos nessa linha, tais perspectivas nem sempre conseguem ultrapassar o nível da narrativa individual, deixando de produzir dinâmicas coletivas capazes de promover mudanças estruturais nos processos de formação e na organização da profissão docente.

Para o autor, esses três enfoques convergem ao enfatizar a importância da formação teórica e reflexiva, mas revelam limites quando não se articulam à construção efetiva do conhecimento profissional docente e à transformação das condições institucionais da docência. Nesse sentido, Nóvoa (2023) sustenta que a formação de professores precisa deslocar-se de modelos centrados exclusivamente na teoria ou na individualização dos percursos formativos para propostas que valorizem a participação coletiva, a responsabilidade compartilhada e o fortalecimento da profissão a partir do seu interior.

As críticas formuladas por Nóvoa (2023) evidenciam a necessidade de repensar a formação docente para além de modelos fragmentados ou excessivamente teóricos, reafirmando a centralidade do trabalho, da experiência e da dimensão coletiva da profissão. Esse deslocamento abre espaço para abordagens que compreendem a formação como processo contínuo de aprendizagem ao longo da vida, articulado às condições concretas de exercício da docência e aos contextos institucionais em que os professores atuam. É nesse horizonte que se situam as contribuições de Garcia (2009) e Imbernón (2009), ao enfatizarem o desenvolvimento profissional docente e a formação permanente como eixos estruturantes da profissionalidade docente.

As leituras e discussões, nas últimas décadas, sobre a formação de professores remetem à compreensão da formação docente como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que exige o envolvimento dos professores em ações intencionais que promovam mudanças efetivas na sala de aula. Alguns autores, como Garcia (2009), Imbernón (2009) e Nóvoa (2007), adotam o conceito de “desenvolvimento profissional docente”, que integra e ressignifica as discussões sobre formação inicial e continuada. O desenvolvimento profissional é compreendido por

Garcia (2009) como um processo de construção das competências profissionais, em dimensões individuais e coletivas, que se concretiza no local de trabalho docente, por meio de experiências formais e informais.

O uso da terminologia ‘desenvolvimento profissional docente’ é justificado por Garcia (2009) pelo fato de o termo ‘desenvolvimento’ sugerir continuidade e crescimento, rompendo com a justaposição entre formação inicial e formação continuada. Além disso, a expressão delimita o campo da profissionalidade docente, reafirmando o ensino como profissão. Para o autor, a formação docente deve orientar-se para a aprendizagem profissional ao longo da vida, sustentada por ações planejadas que possibilitem transformações na prática pedagógica. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional corresponde a uma concepção de professor como profissional do ensino que interroga a própria prática e busca soluções para os desafios encontrados na ação docente, tanto no processo de ensinar quanto no de aprender.

Nessa direção, Imbernón (2009, p. 46) defende a noção de formação permanente, ressaltando que essa formação não deve se limitar à ideia de aprender mais conteúdos ou técnicas. Para o autor, a formação permanente constitui um “[...] movimento crítico frente a práticas trabalhistas marcadas pela hierarquia, pelo abuso de poder, pela precarização das condições de trabalho docente, pelo sexismo, pela xenofobia, pela proletarianização e pelo individualismo”. Para além dos momentos de aperfeiçoamento profissional, a formação docente precisa abranger questões relacionadas à carreira, ao salário, ao clima institucional e à participação dos professores nos processos decisórios. Nessa perspectiva, Imbernón (2009) afirma que a formação deve orientar-se para o enfrentamento de práticas sociais excludentes, como a segregação, o racismo e a intolerância, compreendendo a docência como prática social e política.

Imbernón (2009) ressalta ainda que, historicamente, os processos formativos concentraram-se na tentativa de solucionar problemas genéricos da prática docente, o que resultou na consolidação de um sistema de formação baseado no modelo de treinamento, geralmente ministrado por um profissional considerado especialista no assunto. Esse modelo desconsidera os contextos concretos de atuação dos professores, bem como a diversidade das práticas educativas e das realidades escolares. O autor critica a predominância de uma formação orientada pela racionalidade técnica, na qual o interesse se volta quase exclusivamente para a aplicação instrumental do conhecimento profissional, sem considerar a complexidade da realidade educativa e social em que o trabalho docente se desenvolve.

As críticas formuladas por Imbernón (2009) ao modelo de formação baseado na racionalidade técnica dialogam diretamente com as reflexões de António Nóvoa (2007; 2023),

ao problematizar a distância historicamente construída entre a formação docente e o exercício real da profissão. Para Nóvoa (2023), a formação de professores não pode ser compreendida como um processo externo à docência, organizado exclusivamente por especialistas ou instituições acadêmicas, mas deve estar ancorada no interior da profissão, nas práticas, nos saberes e nas experiências produzidas no cotidiano do trabalho docente.

Ao criticar a centralidade de modelos formativos excessivamente teóricos ou instrumentalizados, Nóvoa (2023) aponta que grande parte das pesquisas e propostas de formação tem contribuído pouco para o fortalecimento da autonomia profissional dos professores. Segundo o autor, embora conceitos como ‘professor reflexivo’, ‘professor pesquisador’ e abordagens (auto)biográficas tenham ampliado o debate teórico, essas perspectivas nem sempre se traduziram em dinâmicas formativas capazes de impactar efetivamente a profissionalidade docente, permanecendo, muitas vezes, restritas ao campo acadêmico.

Nessa direção, Nóvoa (2007; 2023) defende a necessidade de construir espaços coletivos de formação, nos quais professores, escolas e universidades compartilhem responsabilidades na produção e na consolidação do conhecimento profissional docente. A formação passa a ser concebida como um processo situado, colaborativo e contínuo, que se desenvolve no próprio exercício da profissão e na reflexão coletiva sobre a prática. Essa perspectiva desloca a formação do modelo transmissivo para uma lógica de participação, corresponsabilidade e reconhecimento dos professores como produtores de saberes, em consonância com a crítica de Imbernón (2009) à formação descontextualizada e tecnicista.

A defesa de Nóvoa (2007) de uma formação ancorada no interior da profissão aproxima-se do conceito de desenvolvimento profissional docente, formulado por autores como Garcia (2009), que propõem a superação da dicotomia entre formação inicial e formação continuada. Nessa perspectiva, a formação deixa de ser concebida como um conjunto de etapas ou ações pontuais e passa a ser compreendida como um processo contínuo de aprendizagem profissional, construído ao longo da carreira e situado no contexto real de trabalho do professor.

Para Garcia (2009), o desenvolvimento profissional docente corresponde a um processo individual e coletivo de construção de competências profissionais, que se realiza no local de trabalho, por meio de experiências formais e informais, articuladas às demandas concretas da prática educativa. O autor argumenta que a utilização da expressão ‘desenvolvimento profissional’ permite enfatizar a ideia de continuidade, crescimento e transformação, rompendo com a justaposição entre formação inicial e continuada e reforçando a compreensão do

professor como profissional que interroga a própria prática e busca respostas aos desafios que enfrenta no cotidiano da docência.

Essa concepção dialoga diretamente com as críticas de Nóvoa (2007; 2023) aos modelos formativos que desconsideram os saberes produzidos no exercício da profissão, ao reconhecer o professor como sujeito ativo de sua formação e como produtor de conhecimento profissional. Ao situar o desenvolvimento profissional no interior da escola e das práticas docentes, Garcia (2009) reforça a necessidade de ações formativas que promovam mudanças efetivas na prática pedagógica, sustentadas pela reflexão crítica, pela colaboração entre pares e pela articulação entre teoria e experiência.

Ao articular as contribuições de Nóvoa (2007; 2023), Garcia (2009) e Imbernón (2009), compreendemos a formação docente como um processo de aprendizagem profissional ao longo da vida, situado no interior da profissão e atravessado pelas condições concretas de trabalho, pelas experiências acumuladas e pelas relações estabelecidas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a formação não se reduz a momentos formais, cursos ou programas pontuais, mas se constitui como um percurso contínuo, construído na reflexão sobre a prática, na colaboração entre os pares e na participação ativa dos professores na produção de saberes profissionais.

Essa compreensão desloca a formação do campo da transmissão técnica para o campo da experiência, da autonomia e da responsabilidade coletiva, reconhecendo os professores como sujeitos de sua própria formação e como agentes centrais nos processos de transformação das práticas educativas. Ao enfatizar o caráter situado, relacional e processual da formação docente, esses autores contribuem para uma leitura crítica das políticas e modelos formativos vigentes, reforçando a necessidade de propostas que dialoguem com os contextos reais da docência e com as especificidades dos sujeitos e das modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos.

A formação permanente do professor, defendida por Imbernón (2009, p. 63), tem como proposta uma ‘formação colaborativa’, fundamentada em princípios que prezam a dialogicidade, a participação e a autonomia do coletivo docente. O autor afirma que a formação isolada, de caráter individualista, “pode originar experiências de inovação, mas dificilmente produz inovação institucional e da prática coletiva dos profissionais”.

Imbernón (2009) considera a inovação institucional o foco prioritário da formação permanente. Nessa direção, assevera que a prática social, como a educativa, exige processos sistemáticos de interação entre os pares, condição que pode potencializar a autoestima coletiva por meio do compartilhamento de dúvidas, problemas, sucessos e fracassos, elementos que o autor reconhece como essenciais à formação pessoal, profissional e institucional.

A mudança, entretanto, não se efetiva de forma simples, pois a educação constitui um processo complexo que envolve fatores relacionados às instituições educativas, aos ambientes sociais e ao trabalho no qual a prática docente se produz. Desse modo, diversos elementos influenciam a formação docente, tais como:

[...] a cultura (e a complexidade) das instituições educativas, a comunicação entre o professorado, a formação inicial, a complexidade das interações da realidade, os estilos de liderança escolar, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional etc. (Imbernón, 2009, p. 91).

A prática docente exige tomadas de decisão imediatas que nem sempre se circunscrevem ao domínio disciplinar, o que demanda uma formação que crie espaços de escuta e participação, nos quais o professor possa indagar, socializar e refletir sobre aspectos educativos, éticos, relacionais, colaborativos e emocionais, indo além de uma compreensão estritamente técnica da docência (Imbernón, 2009).

As contribuições de Imbernón (2009) dialogam diretamente com as reflexões de Nóvoa (2007; 2023), cujas ideias passaram a circular com força no Brasil a partir da década de 1990, influenciando pesquisas e políticas no campo da formação de professores. O autor defende a necessidade de um desenvolvimento profissional que articule teoria e prática, atribuindo centralidade à reflexão continuada dos educadores. Nóvoa (2023) destaca os limites das mudanças sustentadas apenas em reflexões individuais, ao afirmar que a transformação da prática docente exige processos coletivos e institucionais.

Para Nóvoa (2007; 2023), a formação constitui um processo subjetivo e profissional, no qual se articulam experiências de vida, valores culturais e trajetórias pessoais. Nessa perspectiva, o professor não atua de forma isolada em sua escola, mas constrói, em conjunto com seus pares, mudanças significativas no interior do local de trabalho, onde se produz e se consolida a profissionalidade docente.

Nóvoa (2023) defende, ainda, a construção de espaços de interação entre universidades e escolas, concebidos como territórios de formação, pesquisa e reconhecimento dos saberes docentes. Nessa direção, o autor sustenta a necessidade de ampliar as possibilidades formativas nos cursos de licenciatura, de modo que os acadêmicos possam articular os conhecimentos científicos às culturas profissionais docentes, em diálogo com professores da educação básica. Assim, ainda no processo de formação inicial, torna-se necessário que os futuros professores se aproximem da cultura escolar, dos processos pedagógicos e das dinâmicas que se constituem nas salas de aula, em interação com estudantes e profissionais em exercício.

Nessa direção, pensar a formação de educadores implica considerar as demandas concretas que esses profissionais enfrentam no cotidiano da prática, articuladas aos movimentos de pesquisa e reflexão educacional produzidos em diferentes contextos. Nóvoa (2023) observa que parte significativa das pesquisas sobre formação docente trata os professores de modo superficial como produtores de conhecimento profissional, uma vez que tais reflexões, em geral, são elaboradas por acadêmicos distantes da realidade escolar. Para o autor, qualquer mudança efetiva na educação precisa emergir do interior da profissão docente, o que exige parcerias consistentes entre universidades, escolas e órgãos de gestão pública na construção de políticas coerentes de formação e desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, a formação docente pode ser compreendida como um processo plural e contínuo, que se constrói no decurso da vida e não se produz por uma única via. Ao discutir a formação como experiência biográfica, Pineau (2014) propõe entendê-la como um movimento dinâmico que se constitui na articulação entre diferentes modos formativos, nos quais o sujeito se forma consigo mesmo, com os outros e com o meio em que vive e atua. Essa compreensão permite reconhecer que a formação profissional não se restringe às instâncias institucionais formais, mas se produz na relação reflexiva do professor com sua própria trajetória (autoformação), nas interações estabelecidas com pares, instituições e políticas dialogadas no campo educativo (heteroformação) e nas aprendizagens construídas a partir das experiências vividas nos contextos sociais, culturais e históricos que atravessam a prática docente (ecoformação). Ao situar a formação nessa perspectiva relacional e existencial, Pineau (2014) amplia a compreensão dos processos formativos, evidenciando que a constituição profissional do professor se dá no entrelaçamento entre experiência, reflexão e contexto, aspecto fundamental para pensar a formação docente em campos marcados por trajetórias interrompidas, desigualdades sociais e desafios históricos, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos.

Ao final desse percurso, ao situarmos a formação docente como processo contínuo, relacional e historicamente situado, torna-se necessário explicitar o que esse debate implica quando o campo de atuação é a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, marcada por desigualdades, trajetórias escolares interrompidas e desafios institucionais persistentes. É nesse deslocamento que se inscreve a subseção seguinte.

5.2 Formação do educador da EJA: fundamentos, desafios e políticas formativas

Ao deslocar essa compreensão ampliada da formação para o campo específico da Educação de Jovens e Adultos, torna-se necessário considerar que os processos formativos da docência na EJA se constituem em contextos marcados por desigualdades sociais, trajetórias escolares interrompidas e experiências de vida atravessadas pelo trabalho precoce, pela exclusão educacional e pela negação histórica de direitos. Nesse sentido, a formação do educador da EJA não pode ser pensada dissociada de uma dimensão ética, política e humanizadora da prática docente. Freire (1996; 2000) compreende a formação como um processo permanente, indissociável da reflexão crítica sobre a prática e do compromisso com a transformação social, no qual ensinar e aprender se constituem em um movimento dialógico e inacabado. Essa perspectiva permite compreender a docência na EJA como um espaço de produção de saberes que se constrói na relação com os sujeitos populares, com suas histórias, saberes e modos de existência, exigindo do educador uma postura sensível, crítica e comprometida com a afirmação da educação como direito.

Na mesma direção, Giovanetti (2005) contribui para a compreensão da formação do educador da Educação de Jovens e Adultos ao afirmar que ela se constitui de modo indissociável entre duas dimensões fundamentais: a prática, entendida como intervenção profissional concreta, e a teórica, compreendida como reflexão crítica sobre a prática e a partir dela. Para a autora, a formação do educador da EJA não se limita à aquisição de técnicas ou métodos de ensino, mas se constrói na intencionalidade da ação educativa, orientada pelo compromisso com a transformação social e com a leitura crítica da realidade vivida pelos educandos. Essa compreensão reforça a ideia de que a docência na EJA exige um posicionamento ético e político diante das desigualdades sociais, reconhecendo que o trabalho pedagógico se realiza em contextos marcados por exclusões históricas e por trajetórias de vida atravessadas por múltiplas formas de negação de direitos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as reflexões de Arroyo (2006), ao compreender os jovens, adultos e idosos da EJA como sujeitos históricos, portadores de experiências, saberes e trajetórias singulares, que não podem ser reduzidos à condição de estudantes com escolarização incompleta. Ao problematizar leituras que enfatizam apenas trajetórias escolares interrompidas, o autor alerta para o risco de uma compreensão restrita e escolarizante da EJA, que desconsidera as vivências, os tempos e os saberes construídos fora da escola. Pensar a formação do educador da EJA, nessa perspectiva, implica reconhecer que o

trabalho docente se constitui na relação com sujeitos concretos, cujas experiências de vida demandam práticas pedagógicas sensíveis, dialógicas e comprometidas com a afirmação da educação como direito ao longo da vida.

As contribuições de Soares (2006; 2011) e Di Pierro (2005) aprofundam essa discussão ao situarem a formação do educador da Educação de Jovens e Adultos no interior do próprio campo da EJA, marcado por disputas políticas, fragilidades institucionais e avanços normativos nem sempre acompanhados de políticas consistentes de formação docente. Os autores problematizam o predomínio de uma formação generalista, que tende a desconsiderar as especificidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos, bem como as condições concretas em que a modalidade se organiza. Mesmo após o reconhecimento da EJA como modalidade da educação básica, persistem práticas e racionalidades herdadas do ensino supletivo, que impactam diretamente a organização curricular, o trabalho pedagógico e os processos formativos dos professores.

Soares (2011) destaca que a ausência de políticas públicas contínuas e estruturadas de formação específica para a EJA contribui para a permanência de práticas pedagógicas aligeiradas e compensatórias, frequentemente orientadas pela lógica da certificação e da aceleração dos percursos escolares. Di Pierro (2005), por sua vez, assinala que a fragilidade das políticas de formação docente para a modalidade reflete uma compreensão ainda limitada da EJA como política de direito, o que se expressa na descontinuidade de programas, na precarização das condições de trabalho docente e na baixa institucionalização de espaços formativos voltados às singularidades do campo.

Nesse contexto de desafios relacionados à importância do investimento em ações formativas que contemplem as especificidades da EJA, é indispensável destacar os Seminários Nacionais de Formação do Educador de Jovens e Adultos, realizados no Brasil no período de 2006 a 2015. Essa fase, marcada por discussões que contribuíram de modo significativo para o campo da EJA, contou com cinco edições: Belo Horizonte /MG (2006), Goiânia /GO (2007), Porto Alegre (RS) (2010), Brasília/DF (2012) e Campinas/SP (2015). A proposta dos Seminários surgiu a partir das demandas do VII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), realizado em 2005, em Brasília/DF. A organização coletiva e a realização desses eventos expressaram um consenso em torno da necessidade de promover mudanças no campo da EJA, tomando como ponto de partida a formação específica do educador.

Os Seminários constituíram espaços privilegiados de pesquisa, reflexão e troca de experiências que contribuíram para a formulação de políticas no campo da Educação de Jovens

e Adultos. No que se refere aos seus objetivos, estudos realizados por Peña e Soares apontam que tais encontros estiveram:

[...] dirigidos a reflexionar sobre los aspectos que caracterizan las especificidades de la formación del educador en este campo educativo, integrar experiencias formativas, fomentar nuevas pesquisas, formular propuestas de políticas de fomento a la formación específica y compartir resultados de educación formal y no formal en este sentido (Peña; Soares, 2022, p. 5).

No I Seminário, realizado em 2006 na cidade de Belo Horizonte/MG, sob organização de diversas universidades, o tema central foi a formação de Educadores de EJA. Arroyo (2006) destaca a inexistência de parâmetros consolidados acerca do perfil do educador de jovens e adultos, uma vez que este historicamente permaneceu à margem, em processo permanente de construção, assim como a própria EJA. A formação generalista, presente nos cursos de formação de professores, não atende às especificidades exigidas pela educação popular. Pensar o perfil desse educador implica, portanto, refletir sobre a reconfiguração da EJA. Outro aspecto ressaltado diz respeito à necessidade de vincular a formação dos educadores aos movimentos populares e emancipatórios, presentes na rica e dinâmica história da modalidade. Arroyo afirma, ainda, que vivemos um impasse em relação ao perfil a ser formado. Caso se opte por configurar a EJA como mera modalidade do ensino fundamental e médio, corre-se o risco de simplesmente aproveitar professores do ensino comum promovendo uma espécie de “reciclagem” discursiva. Nesse caso, a EJA tende a se reduzir a um noturno comum, uma vez que o sistema educacional se orienta mais por uma lógica reguladora do que emancipatória. Por outro lado, ao reconhecer as especificidades da EJA, torna-se necessário afirmar um perfil específico de educador, não generalista, o que implica, consequentemente, a construção de uma política específica de formação. Ao final desse primeiro seminário, foram apresentadas propostas como: criar espaços de discussão sobre a formação no portal dos fóruns de EJA; desenvolver pesquisas interuniversitárias sobre temáticas relacionadas à formação; realizar levantamento de materiais de referência e disponibilizá-los em rede (Di Pierro, 2006).

O II Seminário, realizado na cidade de Goiânia/GO, em 2007, teve como tema “Os desafios e as perspectivas da formação de educadores”, sendo considerado um aprofundamento das questões levantadas no primeiro encontro. Nessa edição, foi destinada atenção especial à educação do campo, com foco na formação docente, na organização curricular, nas metodologias, no calendário escolar e no financiamento (Machado, 2008).

O III Seminário, realizado em Porto Alegre/RS, em 2010, teve como temática “Políticas públicas de formação de educadores em EJA”, retomando discussões dos seminários anteriores

e destacando a relevância da participação e organização dos sujeitos envolvidos, do diálogo, da multiculturalidade, da solidariedade e da transformação como método e conteúdo (Loch, 2011, p. 12).

No relatório-síntese do IV Seminário, realizado em Brasília/DF, em 2012, os organizadores descrevem a constituição desse importante espaço de socialização de experiências e pesquisas no campo da EJA como resultado das lutas dos fóruns brasileiros pela formação do educador. A temática geral do Seminário, “Processos formativos em EJA: práticas, saberes e novos olhares”, permitiu aos grupos de trabalho refletirem sobre temas como: trabalho e EJA; EJA nas prisões e medidas socioeducativas; EJA no campo, indígena e quilombola; currículos; perspectivas de aprendizagem; avaliação do ensino e da aprendizagem; gênero e sexualidade; ambientes virtuais multimídias e EaD; alfabetização; e a presença de jovens e idosos na EJA (Silva *et al.*, 2012).

Além da discussão sobre a formação, objetivo central que estruturou os encontros do IV Seminário, foram debatidos o cenário político e os desafios vivenciados pela EJA naquele momento, tais como a redução de matrículas, políticas que apontam para a existência de uma idade considerada ‘adequada’ para a alfabetização e programas que desconsideram a formação integral dos estudantes da EJA, com ênfase na qualificação para o emprego (Silva *et al.*, 2012).

O V Seminário, realizado em Campinas/SP, com foco na formação de educadores na perspectiva da Educação Popular, apresentou, em seu relatório-síntese, propostas voltadas à construção de uma política nacional de formação de educadores para a EJA. Dentre elas, destacam-se: a garantia de formação específica, inicial e continuada para os docentes da modalidade – já prevista no campo da legislação; a realização de concurso público específico para a contratação de professores; a organização de carreiras docentes que contemplem a EJA; o financiamento permanente; e a garantia de uma secretaria específica no Ministério da Educação.

No que se refere à formação inicial, a proposição desse seminário consistiu em garantir o oferecimento obrigatório de, pelo menos, uma disciplina específica de EJA nos cursos de Pedagogia e de uma disciplina eletiva relacionada à modalidade em todas as licenciaturas. Apesar das reiteradas defesas em favor de uma formação inicial que atenda às especificidades da docência na EJA, grande parte dos cursos de licenciatura ainda não contempla essa disciplina em seus projetos pedagógicos. Desse modo, os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas precisam repensar a reestruturação de suas propostas curriculares.

[...] algumas universidades públicas têm desempenhado um importante papel na formação docente para a EJA, contribuindo com experiências enriquecedoras e despertando a academia para essa problemática. No entanto, parte dessas instituições ainda não tem assumido a EJA como parte integrante de suas políticas e ações. A ausência de disciplinas ou de espaços curriculares nos cursos de formação inicial e continuada tem dificultado o despertar e/ou aprofundamento das reflexões sobre as diversas dimensões que constituem essa modalidade educativa (Vieira, 2018, p. 282).

No que se refere à formação continuada, o V Seminário apontou a necessidade de reservar momentos sistemáticos de planejamento, valorizar os saberes docentes nos processos formativos, sistematizando e compartilhando experiências vivenciadas. Além disso, os debates indicaram que as universidades deveriam ampliar ações de extensão em parceria com as escolas e a sociedade civil.

Após uma década de interrupção na realização dos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, o VI Seminário foi promovido no ano de 2025, na Universidade Federal Fluminense, em Niterói/RJ. A retomada desse espaço de discussão evidencia a permanência das demandas históricas relacionadas à formação docente na EJA, bem como a necessidade de fortalecimento de políticas públicas estruturantes para a modalidade.

Conforme registrado nos anais do evento, o VI Seminário reafirmou a centralidade da formação de professores como eixo estruturante da garantia do direito aos jovens, adultos e idosos trabalhadores, articulando debates em torno da construção de uma política pública nacional de formação docente. As discussões realizadas evidenciaram um campo marcado por tensões, especialmente no que se refere à redução de matrículas, às fragilidades no financiamento, à precarização do trabalho docente e à baixa institucionalização da EJA nos currículos das licenciaturas. Ao mesmo tempo, o Seminário revelou experiências de resistência, reinvenção pedagógica e compromisso ético-político com a educação como direito, reafirmando a EJA como espaço de luta, formação e emancipação (Silva *et al.*, 2025).

Peña e Soares (2022) realizaram estudos com o objetivo de analisar as contribuições apresentadas pelos Seminários, especialmente os três primeiros, por considerarem que estes subsidiaram as bases para a configuração das políticas de formação do educador da EJA. Os autores apontam que as discussões tiveram como direcionamento a construção de bases teórico-metodológicas capazes de fortalecer os educadores para intervir na realidade social, educativa e pedagógica de forma qualificada. Destacam, ainda, que os debates favoreceram a troca de experiências e o conhecimento dos percursos formativos existentes nas diferentes regiões do país, bem como dos desafios e impasses vividos no processo de elaboração das propostas formativas. Segundo os pesquisadores, o contexto político entre 2006 e 2010 favoreceu o

avanço de algumas demandas da EJA, dentre elas a formação dos educadores. Entretanto, apesar dos avanços reconhecidos, os autores afirmam que:

Existe um sentimento em relação às políticas públicas dirigidas a esta formação específica, no que expressa a falta de apoio governamental, que não favorece o diálogo entre educadores, formadores, gestores e o próprio governo, apenas alcançado nos primeiros seminários. Por isso a falência das políticas de estado, nas demandas cada vez mais crescentes da EJA, é evidente, palpável e visível. Se evidenciar que a presença no MEC, de pessoas com experiência de trabalho na EJA, demonstra como se pode avançar no atendimento às demandas e configuração de políticas educativas específicas neste campo (Peña; Soares, 2022, p. 17).

Portanto, a formação do educador da EJA precisa ser permanente e sistemática, uma vez que requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para incidir não apenas sobre os conhecimentos, mas também sobre os valores e as atitudes do professor. A formação deve possibilitar ao educador estabelecer uma relação humana, problematizadora e ética com os educandos, em diálogo com a prática social que vivenciam, reconhecendo-os como sujeitos de direitos – constitucionais e humanos.

À luz das contribuições discutidas nesta seção, compreendemos que a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos se constitui como um processo complexo e contínuo, atravessado por dimensões institucionais, experiências de vida, relações coletivas e contextos sociais específicos. As reflexões apresentadas evidenciam que a docência na EJA não pode ser sustentada por uma formação genérica ou fragmentada, mas demanda referenciais teóricos e políticos que reconheçam a especificidade dos sujeitos da modalidade, suas trajetórias escolares interrompidas e os desafios históricos que marcam esse campo educativo.

Nesse sentido, os aportes teóricos mobilizados ao longo desta seção oferecem elementos fundamentais para compreender a formação docente como um processo que se constrói na articulação entre autoformação, heteroformação e ecoformação (Pineau, 2014), em diálogo com práticas educativas éticas, críticas e comprometidas com a educação como direito.

É a partir desse referencial que, na seção seguinte, voltamos-nos para as trajetórias formativas das professoras colaboradoras da pesquisa, buscando compreender como esses processos formativos se materializam no cotidiano da docência na EJA, a partir das narrativas produzidas nas entrevistas.

6 NARRATIVAS DAS PROFESSORAS: trajetórias de vida e formação docente

Nesta seção, apresentamos as narrativas de vida e de formação das cinco professoras participantes da pesquisa, construídas a partir de entrevistas. As docentes atuaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Montes Claros/MG, com trajetórias profissionais situadas nas décadas de 1980, 1990 e 2000.

Conforme Bauer e Gaskell (2002), a entrevista narrativa cria condições para que os sujeitos reconstruam acontecimentos sociais a partir de sua própria perspectiva, produzindo narrativas não fragmentadas, nas quais os sentidos não se reduzem à simples cronologia dos fatos, mas se constroem no enredo da história narrada.

Ao optar pela apresentação das narrativas, buscamos preservar a densidade das experiências vividas e a legitimidade das vozes que emergem dos percursos biográficos de cada professora, reconhecendo-as como sujeitos de saber, de memória e de produção de sentidos sobre a docência e sobre a Educação de Jovens e Adultos.

As entrevistas foram realizadas em tempos e espaços escolhidos pelas próprias docentes, respeitando suas disponibilidades e preferências. Uma entrevista ocorreu no espaço de estudo residencial da professora, no período noturno; outra foi realizada na residência da entrevistada; e as demais aconteceram em seus locais de trabalho, em horários previamente liberados pela gestão escolar. Essa escolha metodológica buscou favorecer um ambiente de confiança e de escuta, contribuindo para a fluidez narrativa e para a emergência de memórias, reflexões e experiências.

As narrativas aqui reunidas não se configuram como meros relatos cronológicos de acontecimentos, mas como produções de sentido elaboradas no próprio ato de narrar, nas quais passado, presente e expectativas de futuro se entrelaçam. Trata-se de histórias atravessadas por contextos sociais, políticos e institucionais específicos, que evidenciam como a formação docente na EJA se constrói de maneira relacional e vinculada às experiências de vida das professoras.

A decisão de apresentar as narrativas sem interrupções analíticas responde a uma opção metodológica que reconhece o valor epistemológico da narrativa em si. Ao longo desta seção, assumimos uma postura de escuta e de mediação do discurso, evitando antecipar interpretações ou enquadramentos teóricos que possam obscurecer a singularidade das experiências narradas.

A análise interpretativa das falas será desenvolvida na Seção 7, a partir de eixos temáticos construídos no diálogo entre as narrativas e o referencial teórico que sustenta a pesquisa.

As histórias que seguem revelam percursos marcados por desigualdades sociais, deslocamentos, interrupções escolares, trabalho precoce, militância, formação acadêmica, inserção na docência e atuação na educação de jovens, adultos e idosos em diferentes contextos institucionais. Ao mesmo tempo, evidenciam processos de resistência, reinvenção e construção de saberes docentes forjados no cotidiano da prática educativa e na relação com sujeitos historicamente excluídos do direito à escolarização.

Assim, ao dar centralidade às narrativas das professoras, esta seção busca não apenas registrar trajetórias individuais, mas contribuir para uma compreensão mais ampla da formação docente na EJA, entendida como um processo que se constitui ao longo da vida, em permanente diálogo entre experiência, formação e prática pedagógica.

Compõem este conjunto narrativo as trajetórias de Maria, Ronilda, Ivana, Marina e Elisa (nomes fictícios atribuídos para preservar o anonimato das participantes), professoras que, a partir de suas memórias e experiências, revelam modos singulares de constituir-se docente na EJA em Montes Claros/MG, evidenciando como vida, formação e profissão se entrelaçam na produção de sentidos sobre a docência e sobre os sujeitos da modalidade.

6.1 Narrativa da professora Maria³⁶

Quando falo da minha trajetória profissional, vejo que tudo nasceu da minha trajetória de vida
(Maria, entrevista realizada em 11/04/2025).

Maria nasceu em 1961, no município de Formosa, Goiás, localizado a aproximadamente 80 km de Brasília/DF, e é a quinta filha de seis irmãos. Seu pai migrou do Norte de Minas Gerais para a região Centro-Oeste em 1959, juntamente com a esposa e quatro filhos, com o propósito de ‘desbravar’, conforme expressão utilizada pela própria entrevistada, e contribuir com a construção da então nova capital do país. Possuía formação em Contabilidade e atuou como professor em uma escola de Brasília. Posteriormente, após o nascimento dos seis filhos, ingressou no curso de Direito na Universidade de Brasília (UnB), onde teve contato com

³⁶ A entrevista aconteceu na residência da professora, em uma biblioteca que constitui seu espaço de estudo e trabalho, onde mantém organizado todo o material de arquivo de sua trajetória profissional. À medida que narrava, era perceptível sua empolgação e envolvimento com o trabalho realizado. A cada fato rememorado, dirigia-se à estante e retirava materiais, apostilas e documentos arquivados ao longo dos anos de atuação na EJA. Fotografias, produções de alunos e planos de aula foram revisitados durante a conversa. Esse movimento permitiu que viessem à tona fragmentos de memória carregados de emoção e saudosismo. Evidenciou-se, assim, o quanto as fotografias preservam momentos e reavivam lembranças adormecidas.

importantes nomes da área. A entrevistada o descreve como um homem intelectualmente brilhante, embora marcado por instabilidade financeira ao longo da vida.

Quando Maria tinha quatro anos de idade, a família mudou-se com a família para o Núcleo Bandeirante, cidade-satélite de Brasília/DF, estabelecendo-se posteriormente em Taguatinga, também cidade-satélite. À época, suas irmãs mais velhas já haviam ingressado na Universidade de Brasília. Ao narrar o ambiente familiar em que cresceu, marcado por intensa efervescência cultural e política, a professora destaca que as discussões ideológicas faziam parte do cotidiano doméstico, afirmando que,

[...] estudavam Marx, Engels, todos os marxistas daquela época. Lá em casa aos domingos eram cheios dos amigos cabeludos. Minhas irmãs hippies legítimas, com aquelas batas indianas, cabelos enormes. [...] Era um povo muito, muito politizado. Então, a discussão sobre a ditadura, a opressão, era assunto presente. Fui criada nesse meio. Domingo lá em casa era de debate (Maria, 2025).

As memórias da infância e da adolescência são atravessadas por experiências familiares intensas, vividas no contexto da Ditadura Militar. Ao rememorar esse período, a entrevistada relata, de forma emocionada, que “[...] quando estava com onze para doze anos, isso era 1972, 1973. Estávamos em plena Ditadura Militar”, acrescentando que esse foi o período que posteriormente ficou conhecido como os ‘Anos de chumbo’. Recorda que, em 1974, suas irmãs foram presas, juntamente com pessoas que frequentavam sua casa aos domingos, permanecendo incomunicáveis por dez dias. Ao falar desse momento, afirma “eu não posso falar nisso, é muito difícil. Minha mãe abaixava a cabeça e chorava, porque não sabia se estavam vivas ou se estavam mortas”. Acrescenta ainda que, após esse período, “dez dias depois, eles entregaram vários deles lá em casa, porque não tinham família, nem casa, nem nada”.

Entre essas experiências, destaca-se a prisão e a tortura sofrida por uma de suas irmãs, episódio narrado como marcante. Ao recordar esse momento, relata: “minha irmã segunda foi muito torturada. Ela tinha seus dezessete anos, mas já bem engajada politicamente”, acrescenta que, ao retornar, “ela não conseguia andar, ficou de um a dois meses deitada, delirando”. Nesse período, enquanto a mãe saía para trabalhar, ela era incumbida dos cuidados com a irmã convalescente, contando com o auxílio de uma funcionária da casa. Ao rememorar essa vivência, afirma que “isso foi muito forte para mim, uma coisa muito forte”.

Essas experiências vividas ainda na infância e na adolescência deixaram marcas profundas em sua trajetória, sobretudo por terem sido atravessadas pela convivência precoce com situações de repressão, violência e sofrimento humano. Ao falar desse período, a entrevistada também destaca o ambiente familiar como um espaço de intenso contato com a

cultura, a leitura e a música, ao afirmar que “eu nasci no meio de muita cultura”. Recorda que havia em casa um toca-discos, que possibilitava o contato constante com a música, e que, desde muito pequena, mantinha uma relação intensa com a leitura, afirmando que “lia sem parar, tudo o que fosse revista, fotonovela”. Acrescenta ter lido *O Pequeno Príncipe* muito cedo e que a vinculação do pai com a UnB a favorecia em manter contato cotidiano com ideias, livros e debates. Nesse contexto, estudou em escolas municipais da região.

Inserida nesse ambiente de intensa circulação de ideias, leituras e manifestações culturais, construiu desde cedo uma relação estreita com os livros, a música e o debate político. Ao ingressar no Ensino Médio, na Escola Elefante Branco, em Brasília, essa bagagem já se fazia presente em sua trajetória. A entrevistada relata que, aos quinze anos de idade, carregava experiências e conhecimentos que extrapolavam os limites do currículo escolar formal, ao afirmar que “entrei lá com quinze anos, já com toda uma bagagem de vida”. Nesse período, “lia obras como *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, de Engels”, ouvia música popular brasileira e tinha acesso a jornais considerados proibidos, trazidos pelas irmãs.

Nesse contexto, a escola passou a ser vivenciada não apenas como espaço de escolarização formal, mas também como lugar de debate, confronto de ideias e posicionamento político. A entrevistada relata que se envolveu ativamente em ações que buscavam problematizar a realidade vivida no país, utilizando o espaço escolar como meio de denúncia das violações de direitos ocorridas durante a Ditadura Militar.

Quando eu estudava no Elefante Branco, pedi para a direção fazer um mural no meio do corredor imenso que tinha lá. Na época, estavam acontecendo as torturas no Brasil, e eu lembro que onze pessoas foram presas e torturadas. As crianças estavam vendo a mãe e o pai serem torturados. O Brasil começa a mudar aí, porque houve muita denúncia internacional disso, e eu recebi esses jornais — todos proibidos — e grifava de canetinha vermelha as notícias das torturas. Eu pegava umas páginas e fazia um jornalzinho (nem sei que nome tinha) e grifava tudo de vermelho e colava ali no mural. Eu era muito bem informada, pois lia todos os jornais e sabia tudo da conjuntura política e econômica do país (Maria, 2025).

A experiência relatada revela o modo como, ainda na adolescência, Maria articulava leitura, posicionamento político e intervenção no espaço escolar, aspectos que passam a integrar sua trajetória formativa.

A postura crítica também se manifestava no cotidiano da sala de aula, especialmente nas discussões com professores, quando percebia leituras distorcidas ou ideologicamente manipuladas dos conteúdos trabalhados. Ao rememorar esse período, relata que estudava de forma autônoma temas sobre a história da Palestina, afirmando que “lia aquilo que não entendia, mas lia demais”. Recorda ainda o episódio com um professor de religião que analisava a música

Roda Viva de forma que considera distorcida, situação que hoje identifica como uma “grande *fake news*”. Nessas circunstâncias, relata que “debatia tudo na sala de aula” e que, em determinado momento, foi retirada da aula pelo professor, experiência que narra com sentimento de afirmação ao dizer que “me senti muito orgulhosa naquela aula e saí da sala”.

Essas experiências na escola, articuladas ao ambiente familiar em que cresceu, antecedem sua saída de Brasília e o retorno a Montes Claros, marcando o encerramento desse período inicial de sua trajetória.

Em 1981, aos vinte anos de idade, a entrevistada retorna a Montes Claros, iniciando uma nova etapa de sua trajetória. Ao chegar à cidade, identifica-se com o ambiente cultural e político vivido naquele período, caracterizado por intensa produção artística, mobilização social e efervescência dos movimentos culturais locais. Segundo relata, Montes Claros vivenciava um momento singular, marcado pela presença de artistas, grupos culturais e manifestações populares, ao afirmar que “aqui estava uma efervescência incrível”.

Ao descrever esse contexto, destaca a centralidade de espaços públicos como a Praça da Matriz, onde aconteciam feiras de artesanato e encontros culturais, bem como a atuação de grupos artísticos e manifestações da cultura popular, como o Grupo Banzé³⁷ e os Catopês³⁸. Recorda que “Godofredo Guedes, a Praça da Matriz com aquela feira de artesanato maravilhosa, os melhores grupos de capoeira” compunham o cenário cultural da cidade, ressaltando que esses grupos eram reconhecidos nacionalmente. Acrescenta que Montes Claros reunia uma diversidade de expressões culturais, ao afirmar que “essa cidade tem artistas demais da conta”.

Destaca ainda a presença frequente de importantes nomes da música brasileira nas festividades locais, especialmente nas Festas de Agosto. Ao rememorar esse período, recorda apresentações de artistas como Milton Nascimento, Toninho Horta, Yuri Popoff, Murilo Antunes e Beto Guedes, ressaltando que se tratava de um tempo marcado por intensa circulação cultural. Ao falar desse momento, afirma que “era um lugar muito maravilhoso nessa época”, enfatizando a vivacidade cultural da cidade.

³⁷ O Grupo Banzé é um grupo folclórico criado em 1968 no âmbito do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandes, em Montes Claros/MG, com o objetivo de estimular os estudantes a conhecerem e valorizarem o folclore e a história da música popular brasileira, especialmente as manifestações culturais do Norte de Minas.

³⁸ Os Catopês constituem uma manifestação da cultura popular de origem afro-brasileira, ligada às festas religiosas e ao congado. Em Montes Claros, o Catopê é uma das expressões culturais presentes nas tradicionais Festas de Agosto, juntamente com a Marujada e os Caboclinhos, homenageando Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e o Divino Espírito Santo. Os Catopês vestem roupas brancas, utilizam capacetes ornamentados com espelhos, miçangas e outros adornos, e realizam danças ao som de músicas e instrumentos típicos. Essa manifestação é reconhecida como uma importante expressão da identidade cultural local, marcada pela valorização das tradições populares e da memória histórica do povo de Montes Claros.

Inserida nesse ambiente de intensa produção artística e cultural, passou a se envolver ativamente nos movimentos sociais e políticos locais. Nesse período, sua atuação se dava em diferentes frentes, articulando cultura, comunicação e militância. Ao recordar essas experiências, relata que estava “sempre mexendo nos movimentos sociais” e que participava de ações voltadas à mobilização coletiva e à defesa de espaços de expressão crítica.

Entre essas ações, menciona sua participação em iniciativas ligadas à comunicação popular, especialmente em momentos em que veículos de imprensa local enfrentavam risco de encerramento. Ao narrar essas experiências, afirma que, quando “o Jornal do Norte ia fechar, o grupo se mobilizou, produziu textos, publicou matérias e organizou movimentos políticos em defesa do jornal”, compreendido como espaço de resistência e circulação de ideias.

Esse engajamento antecede sua inserção direta no campo educacional e revela uma trajetória marcada pela articulação entre cultura, política e participação social. As experiências vividas nesse período passam a compor o repertório que, mais adiante, será mobilizado em sua atuação docente, especialmente no trabalho com sujeitos historicamente excluídos dos processos formais de escolarização. Sua entrada no campo da Educação de Jovens e Adultos ocorre no final da década de 1980, quando sua trajetória pessoal, atravessada pelo engajamento social e político, passa a se articular de forma mais direta com a atuação educativa. Em 1989, é aprovada em concurso público do município de Montes Claros e inicia seu trabalho como professora no Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROAJA)³⁹, em turmas de alfabetização de trabalhadores que exerciam atividades informais na região central da cidade.

Segundo Maria, seu primeiro contato com a EJA ocorreu junto aos varredores de rua que trabalhavam no Mercado Central, sujeitos historicamente invisibilizados e excluídos dos processos formais de escolarização. Ao recordar esse momento, afirma que “comecei a trabalhar com alfabetização dos varredores de rua, ali no Mercado Central”, caracterizando o grupo como composto por pessoas oriundas da zona rural, marcadas pela pobreza e pela ausência de acesso à escolarização, mas reconhecidas por ela como “extremamente trabalhadores”.

Esse trabalho inicial foi marcado por desafios e aprendizagens construídas no contato direto com as histórias de vida, as condições de trabalho e as necessidades concretas dos educandos. A experiência vivida no cotidiano da prática passa a configurar-se como um

³⁹ Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROAJA), implementado pela Prefeitura Municipal de Montes Claros em 1989, inicialmente para alfabetizar trabalhadores que não dominavam a leitura e escrita, prioritariamente aqueles responsáveis pelos serviços de limpeza urbana, comumente chamados de gari.

momento formativo significativo, no qual a alfabetização se constrói em diálogo com as trajetórias e os saberes trazidos pelos próprios estudantes.

Paralelamente à atuação no PROAJA, a entrevistada intensifica sua vinculação com os movimentos sociais e sindicais do município, espaço no qual já mantinha relações construídas ao longo de sua trajetória militante. É nesse contexto que surge a possibilidade de participação em um curso de formação promovido por meio do sindicato, reunindo sujeitos historicamente engajados nas lutas sociais e políticas da região. A formação era financiada pelo Centro Ecumênico de Serviços à Evangelização, instituição vinculada à Igreja Católica e reconhecida pelo apoio a iniciativas de cunho social e educativo.

No período em que se aproxima dessa experiência formativa, o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) já se encontrava consolidado nacionalmente como uma importante proposta de educação popular inspirada no pensamento de Paulo Freire. Criado no final da década de 1980, inicialmente no município de São Paulo, durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação, o MOVA propunha uma alfabetização articulada à leitura crítica da realidade, ao diálogo e à valorização das histórias de vida dos educandos. Ao longo dos anos, a proposta expandiu-se para diferentes regiões do país por meio de parcerias com movimentos sociais, sindicatos e administrações municipais.

Ao recordar essa aproximação, afirma que, diante dessa possibilidade, os educadores vinculados ao sindicato se mobilizaram para construir um projeto coletivo, inspirado nos princípios da educação popular. Relata que “fizemos o projeto, que foi aprovado”, passando a atuar como professora ao lado desses educadores, que possuíam diferentes formações e trajetórias.

A partir da aprovação do projeto, o grupo deslocou-se para o município de Ipatinga, onde participou de um processo formativo junto à equipe responsável pela Educação de Jovens e Adultos naquele contexto. À época, Ipatinga se destacava nacionalmente por experiências inovadoras no campo da EJA, vinculadas à gestão do então prefeito Chico Ferramenta. Ao rememorar essa vivência, a entrevistada relata que “nós quatro saímos daqui para Ipatinga para fazer uma formação com as pessoas responsáveis pelo setor da EJA”, destacando que se tratava de um setor organizado, no qual havia sido criado o MOVA de Ipatinga.

A experiência formativa é narrada como intensa e marcante, envolvendo o contato com diferentes estratégias pedagógicas e recursos didáticos. Segundo a entrevistada, o grupo encontrou “uma brinquedoteca, muitos jogos” e teve acesso a práticas alfabetizadoras “cem por cento baseadas na teoria construtivista”. Ao falar desse momento, recorda que “saímos de lá encantados” e que até hoje guarda “o caderno com todas as anotações desse curso”.

Ao retornar a Montes Claros, a entrevistada relata que levou a experiência vivenciada em Ipatinga para o interior da rede municipal, propondo à Secretaria Municipal de Educação a realização de uma formação específica para os professores do PROAJA. Conforme afirma,

[...] propus para a Secretária Municipal de Educação, Baby Figueiredo⁴⁰, fazer a formação dos professores do PROAJA (tenho as fotos dessa formação). Vieram duas formadoras de Ipatinga ministrar o curso. Então, a educação de jovens e adultos, começando aqui no município com o PROAJA teve o apoio da proposta do MOVA (Maria, 2025).

Esse movimento formativo desdobra-se no fortalecimento do projeto de alfabetização, agora ancorado em princípios da educação popular e em metodologias participativas. Na narrativa da entrevistada, esse movimento formativo marca o início das primeiras experiências de implementação do MOVA no município. Reconhece-se como parte de um grupo de educadores que, em articulação com sindicatos e movimentos sociais locais, impulsionou a introdução da proposta na cidade.

Embora não tenham sido localizados registros documentais que sistematizem historicamente a chegada do MOVA a Montes Claros, sua narrativa evidencia o protagonismo coletivo assumido por esse grupo na construção de práticas alfabetizadoras inspiradas na educação popular, em um contexto ainda marcado pela ausência de políticas públicas estruturadas para a Educação de Jovens e Adultos.

A partir desse movimento, a entrevistada e seus colegas passam a atuar diretamente na implementação do MOVA no município, direcionando o trabalho a trabalhadores sindicalizados, especialmente àqueles vinculados ao chamado ‘Sindicato das Cargas’, que atuavam na região do mercado central. Tratava-se, majoritariamente, de homens e mulheres oriundos da zona rural, que haviam migrado para a cidade em busca de trabalho e sobrevivência, exercendo atividades informais e precarizadas no espaço urbano.

Ao falar sobre esse público, a entrevistada ressalta que se tratava de um dos segmentos mais excluídos da classe trabalhadora local, marcado por trajetórias de negação do direito à escolarização e por condições sociais adversas. Recorda que “o projeto que criamos aqui em Montes Claros era para os trabalhadores sindicalizados” e que, entre eles, predominava “aquele pessoal que enchia caminhão na rua do mercado”, oriundo da roça, “de uma classe muito

⁴⁰ Maria Isabel de Magalhães Figueiredo Sobreira, conhecida como *Baby Figueiredo*, foi Secretária Municipal de Educação de Montes Claros no período de 1989 a 1992, durante a gestão do prefeito Luiz Tadeu Leite. Posteriormente, atuou como Secretária Adjunta de Educação entre 2005 e 2008, na gestão de Athos Avelino Pereira. Foi professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) no período de 1964 a 2005.

excluída, muito pobre, mas trabalhadora”. Situa ainda essa experiência no contexto histórico do período, destacando que “era um momento em que o sindicalismo estava crescendo, porque estava voltando a democracia”.

No desenvolvimento do trabalho pedagógico com os educandos do MOVA e do PROAJA, a entrevistada relata que a prática alfabetizadora era construída a partir das histórias de vida dos próprios estudantes, compreendidas como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem. A escuta atenta das experiências narradas orientava a organização das atividades e favorecia uma alfabetização contextualizada, vinculada à realidade social do grupo.

A partir desse material, desenvolviam-se atividades que envolviam o reconhecimento das frases, das palavras e dos sons, bem como o trabalho com sílabas e letras. Para aqueles que já apresentavam maior domínio da língua escrita, as atividades avançavam para a pontuação, a acentuação e a produção de textos mais elaborados. Conforme destaca, “a alfabetização se dava a partir das palavras-geradoras, dos seus sons, das sílabas e das letras”. Para os estudantes com maior domínio da língua, “o trabalho era feito a partir das frases-geradoras, com pontuação, acentuação e produção de textos”.

Nesse processo, a matemática também era incorporada de forma articulada, tomando como referência os números que apareciam nas histórias narradas pelos próprios educandos e os símbolos presentes em seu cotidiano. A oralidade transformava-se gradativamente em escrita, em um movimento contínuo de construção do conhecimento.

A prática pedagógica não se restringia a um único tipo de texto, sendo ampliada para diferentes gêneros discursivos, conforme os interesses e as demandas do grupo. Poesias, jornais, revistas e notícias atuais trazidas pelos próprios estudantes eram incorporadas às atividades, fortalecendo a relação entre alfabetização, leitura do mundo e participação social. Como recorda, “depois surgiam outros textos: poesias, jornais, revistas, notícias atuais que eles traziam e que lhes interessavam”. A partir disso, “a gente criava novas frases, novos textos, sempre trabalhando leitura, escrita e matemática de forma integrada”.

No aprofundamento dessa proposta pedagógica, algumas experiências vividas em sala de aula deram origem a projetos mais sistematizados, nos quais a história de vida dos educandos assumia centralidade ainda maior no processo de alfabetização. Entre essas experiências, destaca-se o Projeto Minha História de Vida, desenvolvido no contexto do PROAJA, que buscava articular oralidade, escrita e reflexão sobre a própria trajetória dos estudantes.

Segundo relata, esse trabalho favorecia o envolvimento dos educandos, fortalecia a autoestima e ampliava as possibilidades de aprendizagem, na medida em que o conteúdo trabalhado partia de experiências significativas para o próprio grupo. Ao recordar essa

experiência, afirma: “em 1999, trabalhamos com o Projeto Minha História de Vida” e “cada estudante escrevia a sua história, e nós fazíamos a leitura coletiva, corrigíamos juntos e transformávamos aquele texto em material de estudo. Era muito bonito de ver o envolvimento deles”.

Como parte desse projeto, a entrevistada compartilhou um texto produzido por uma das estudantes, identificado por nome fictício, retirado de seu arquivo pessoal, ilustrando o modo como as histórias de vida eram mobilizadas como recurso pedagógico no processo de alfabetização.

A História de Sônia

Sua mãe engravidou e aos cinco meses de gravidez.

O seu pai morreu de acidente.

Ela nasceu em São Paulo.

Com três anos de idade, foi morar na casa da madrinha.

Até aos oito anos ela foi tratada como se fosse uma criança, mas depois dessa idade foi tratada como escrava.

Aos dezenove anos, Sônia sentiu-se humilhada e revoltada com a situação e resolveu fugir.

Hoje ela é feliz.

(Texto cedido do arquivo pessoal da entrevistada Maria)

Após a produção do texto, o trabalho não se encerrava na escrita inicial, mas se desdobrava em diversas atividades pedagógicas, envolvendo leitura, escrita e reflexão coletiva. Conforme relata, “depois de produzir o texto, a primeira atividade era sempre a leitura com toda a turma. Em seguida, trabalhava as frases, as palavras, a pontuação e os sons”, em um processo gradativo de apropriação da linguagem escrita. Esse conjunto de práticas compunha o trabalho pedagógico desenvolvido, no qual as histórias pessoais dos educandos organizavam o processo alfabetizador e orientavam as atividades realizadas em sala de aula.

A entrevistada relata que, com o passar do tempo, foi percebendo mudanças em sua prática pedagógica, decorrentes da experiência acumulada no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos e da observação cotidiana das respostas dos educandos. Atividades inicialmente mais simples passaram a ser gradativamente reelaboradas, ganhando novos contornos à medida que ampliava seu repertório de estratégias e recursos utilizados em sala de aula.

Nesse percurso, o planejamento passou a assumir um lugar mais sistemático no trabalho desenvolvido, incorporando propostas que dialogavam com os conhecimentos prévios dos educandos e com o contexto social em que estavam inseridos. Ao recordar esse processo, afirma: “eu fui cada vez melhorando e organizando mais”, destacando que a mesma atividade realizada no início de sua atuação apresentava diferenças significativas ao longo do tempo.

Segundo relata, “agora já tem nomes, peço para pegar o mapa do Brasil e de Minas Gerais”, desenvolvendo planejamentos interdisciplinares e atividades mais criativas, tanto de português quanto de matemática.

A reorganização do trabalho pedagógico ocorreu de forma progressiva, construída no cotidiano da sala de aula e no contato direto com as necessidades do grupo. A escuta atenta, a observação das dificuldades e avanços dos educandos, bem como a troca com outros professores, passaram a orientar as escolhas realizadas no planejamento, conferindo maior intencionalidade às atividades desenvolvidas.

Ao longo da década de 1990, a entrevistada participou do Programa Alfabetização Solidária⁴¹, no âmbito da Universidade Estadual de Montes Claros, atuando como supervisora e acompanhando alfabetizadores em municípios do estado do Ceará, especificamente em Milhã e Piquet Carneiro, cada um com dez turmas de alfabetização. Essa experiência ampliou seu contato com diferentes realidades regionais e com contextos marcados por forte vulnerabilidade social.

Ao retomar essa experiência, assume uma postura crítica, situando-a no contexto das políticas educacionais do período e estabelecendo comparações com iniciativas de educação popular vivenciadas anteriormente. Segundo suas palavras, “Fernando Henrique Cardoso e Ruth Cardoso inventam a Alfabetização Solidária, sendo que já existia o MOVA, criado por Paulo Freire, reconhecido internacionalmente”. Apesar da crítica, reconhece que a participação no programa ampliou seu contato com diferentes contextos de alfabetização e com o trabalho de outros educadores.

Paralelamente às atividades desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos e à participação em programas nacionais, a entrevistada intensificou seu vínculo com a Universidade Estadual de Montes Claros, espaço que passou a ocupar papel central em sua trajetória formativa. Já graduada em Ciências Sociais, retorna à universidade no início da década de 1990 para cursar Pedagogia, buscando aprofundar teoricamente práticas que vinham sendo construídas, em grande parte, a partir da experiência cotidiana na EJA.

⁴¹ O Programa Alfabetização Solidária foi criado em 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, sob coordenação do Conselho da Comunidade Solidária, presidido por Ruth Cardoso. Voltado à alfabetização de jovens e adultos em municípios com baixos indicadores educacionais, o programa baseava-se em parcerias entre universidades, governos locais e organizações da sociedade civil. Diversos autores apontam limites estruturais da iniciativa, especialmente seu caráter focalizado, temporário e pouco articulado a políticas públicas permanentes de Educação de Jovens e Adultos (cf. Arroyo, 2006; Haddad, Di Pierro, 2000)

Durante essa segunda graduação, a entrevistada vivenciou uma experiência que identifica como particularmente significativa em sua trajetória formativa, ao atuar como bolsista alfabetizadora de trabalhadores dos serviços gerais da própria universidade. Ao recordar esse período, afirma:

[...] uma experiência muito importante na minha formação como alfabetizadora e professora da EJA foi durante a Pedagogia. Eu era bolsista como alfabetizadora dos funcionários dos serviços gerais da Unimontes. Ali vivi momentos pedagógicos e epistemológicos muito fortes (Maria, 2025).

A vivência simultânea como estudante de Pedagogia e como alfabetizadora de adultos no interior da universidade reforçou, em sua trajetória, a articulação entre formação acadêmica e prática educativa, compondo um percurso formativo construído no constante entrelaçamento entre estudo, experiência e atuação profissional.

No final da década de 1990, a entrevistada amplia ainda mais sua atuação no campo da Educação de Jovens e Adultos, passando a ocupar espaços de maior responsabilidade na rede municipal de ensino. Entre os anos de 1999 e 2004, atua como supervisora designada da EJA na Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, período que recorda como marcado por intenso envolvimento pedagógico e organizativo.

Ao rememorar essa experiência, relata que o trabalho desenvolvido esteve voltado à construção coletiva e ao aprimoramento de propostas pedagógicas, bem como à organização da modalidade como um campo específico de atuação na rede municipal de ensino. A entrevistada afirma que “o período da EJA na Secretaria Municipal de Educação foi de uma riqueza enorme” e que, nesse contexto, realizaram “a construção efetivamente participativa do Projeto Político-Pedagógico da EJA na rede municipal de, fundado nos princípios e nas metodologias participativas da educação popular”, criando, assim, “toda uma organicidade da modalidade na rede municipal”.

Nesse movimento, a equipe de supervisores passou a articular processos de formação continuada com os professores da EJA, envolvendo planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico e diálogo constante com as realidades das escolas e dos educandos. Segundo relata, esse trabalho contribuiu para a consolidação de diferentes experiências pedagógicas nas unidades da rede municipal e para o fortalecimento da modalidade como política educacional no município.

A experiência na Secretaria Municipal de Educação também possibilitou a ampliação das articulações regionais, envolvendo outros municípios do Norte de Minas. A entrevistada

recorda que, a partir dessas articulações, em 2004 foi realizado em Montes Claros/MG o primeiro Fórum da Educação de Jovens e Adultos do Norte de Minas, que reuniu professores, gestores e pesquisadores do campo. Ao rememorar esse momento, relata que as secretarias municipais de educação da região Norte de Minas foram mobilizadas, contando com a presença de pesquisadores reconhecidos nacionalmente, como Jane Paiva, Leôncio Soares e Carlos Rodrigues Brandão.

Paralelamente à experiência na Secretaria Municipal de Educação, em 2000, a entrevistada ingressa como docente no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros, momento em que se exonera do cargo de professora da rede municipal. A partir desse ingresso, passa a exercer a docência no ensino superior, onde desenvolve atividades voltadas à formação inicial de professores e mantém diálogo constante com a EJA e com os princípios da educação popular que marcaram sua trajetória.

Desde então, permanece vinculada à formação docente, articulando ensino, pesquisa e extensão, e conserva proximidade com temáticas relacionadas à educação popular, à educação do campo, indígena e quilombola. A docência universitária integra seu percurso profissional como continuidade das experiências formativas vividas anteriormente, agora em outro espaço institucional, sem configurar ruptura com os compromissos construídos ao longo de sua trajetória na EJA.

A entrevistada conclui seu relato com um desabafo permeado de energia e sentido, destacando a importância da educação em sua trajetória pessoal e profissional.

Ao mesmo tempo em que eu falo que estou com estafa, mas, quando estou falando dessa história aqui pra você, vem tanta energia. Parece que eu tomei uma droga, de tanta vontade de fazer o ‘trem’ acontecer, sabe? Não tenho vontade de deitar e dormir. Quando eu estou cansada eu paro, assisto uma série, depois vou dormir. No outro dia estou nova, com vontade de ver esse projeto ser real. É o conceito de práxis: fazer-aprender-fazer-aprender mais-fazer melhor...coletivamente, solidariamente, para o bem viver de todas e todos (Maria, 2025).

O percurso apresentado evidencia uma trajetória profissional construída ao longo do tempo, atravessado por experiências de militância, prática pedagógica e formação acadêmica, no qual a Educação de Jovens, Adultos ocupa lugar central. As experiências vividas na EJA, nos movimentos sociais, nos programas de alfabetização e na universidade compõem um trajeto marcado pelo envolvimento contínuo com a educação e com sujeitos historicamente excluídos do direito à escolarização.

6.2 Narrativa da professora Ronilda⁴²

O que me levou a fazer Pedagogia foi realmente eu estar em sala de aula com a EJA
(Ronilda, entrevista realizada em 09/04/2025).

A afirmação de que a experiência em sala de aula com a Educação de Jovens e Adultos – que a levou a buscar a formação em Pedagogia – atravessa a sua trajetória. Em seu percurso, a docência não surgiu como um projeto previamente delineado, mas foi se constituindo a partir das experiências vividas ao longo do tempo.

Ronilda nasceu no Rio de Janeiro, em 1964, e construiu sua trajetória docente entrelaçada à própria história de vida, marcada por experiências de perda, deslocamento e resistência familiar. Filha de pais montesclarenses que migraram para o Rio de Janeiro em busca de oportunidades, vivenciou ainda na infância a perda da mãe, aos oito anos de idade, após um longo período de adoecimento. Em sua narrativa, recorda com nitidez o momento em que a tia – que veio morar com a família e permanece ao seu lado até hoje – a conduziu até o quarto para que compreendesse a morte materna.

Eu lembro, nitidamente, que minha tia me levou até minha mãe para que entendesse que ela havia morrido. Eu havia completado 8 anos no dia anterior. Lembro-me pouquíssimo de minha mãe, apenas alguns flashes, e seu corpo inerte sobre a cama, com o semblante calmo e aliviado, imagem que me acompanha até hoje. Meu pai pediu a um tio que viesse buscar minha tia, a fim de ficar com a minha mãe no período da sua doença, que foram cerca de dois anos. Minha tia desfez um casamento para assumir esse cuidado e, nesse processo, cuidou também de nós (Ronilda, 2025).

A ausência materna foi parcialmente amenizada pela presença constante da tia, que assumiu a criação dos sobrinhos. A experiência de cuidado, perda e reorganização familiar aparece em seu relato como um marco importante de sua trajetória.

Educada em escola pública, atribui essa experiência a uma escolha consciente do pai, que considerava essencial o contato com a realidade social vivenciada pela maioria da população. Embora tivesse condições financeiras de matricular os filhos em instituições privadas, optou deliberadamente pela escola pública, por compreender que esse espaço favorecia uma formação mais sensível às desigualdades sociais e às condições concretas de vida da classe trabalhadora. Em suas palavras, “[...]eu fui crescendo e estudei em escola pública. Ele

⁴² A entrevista foi realizada na escola em que a professora trabalha atualmente, após o encerramento das atividades letivas do dia. No próprio espaço escolar, rememorou sua trajetória na Educação de Jovens e Adultos, articulando experiências vividas no passado com sua prática docente no presente.

tinha condições de pagar uma escola particular, mas queria que a gente estudasse em uma escola pública, pois considerava que era uma realidade importante para a nossa formação”.

Essa vivência escolar, marcada pela convivência cotidiana com diferentes realidades sociais, compôs um elemento importante em sua trajetória, favorecendo a construção de uma postura atenta às condições de vida dos sujeitos populares, aspecto que mais tarde atravessaria sua atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Ainda no Ensino Médio, quando cursava o antigo Científico, Ronilda passou a questionar a escolha formativa realizada inicialmente e percebeu o distanciamento entre o percurso escolar que seguia e seus desejos pessoais e profissionais. Ao retomar esse período, relata que “estava na metade do terceiro ano. Isso não estava me satisfazendo” e lembra que, naquela época, era possível optar pelo Científico, Contabilidade ou Magistério (Normal), para a formação como professora primária. Diante dessa possibilidade, decidiu conversar com o pai e solicitar a mudança de curso, concluindo sua formação no Magistério em 1984.

Concluída a formação no Magistério, em 1984, iniciou sua atuação docente ainda no Rio de Janeiro, trabalhando por um período na própria instituição em que havia estudado. A experiência marcou seus primeiros passos na docência, embora sua trajetória profissional ainda estivesse em construção.

Em 1985, ao retornar a Montes Claros para visitar um familiar doente, conheceu aquele que se tornaria seu marido. O que inicialmente seria uma visita temporária transformou-se em mudança definitiva. Após o casamento, viveu novamente no Rio de Janeiro por um período, dedicando-se à constituição da família e ao cuidado das filhas. Problemas de saúde e as demandas da maternidade contribuíram para que interrompesse temporariamente a atuação profissional.

Somente anos depois, já no final da década de 1990, ao retornar definitivamente para Montes Claros, buscou reinserção no mercado de trabalho. O retorno foi marcado por incertezas e pela necessidade de reorganizar a vida profissional após um período dedicado à maternidade. É nesse contexto que se aproxima da Educação de Jovens e Adultos, experiência que redefiniria seu percurso formativo e profissional.

Em 1999, ao buscar oportunidades de trabalho no município, recebeu a indicação de uma conhecida para procurar um colégio⁴³ situado próximo à sua residência. Ao apresentar-se à instituição, foi encaminhada a um dos coordenadores, responsável pela organização das

43 Instituição filantrópica, conveniada a Prefeitura de Montes Claros. Oferta educação básica à comunidade com objetivos de promoção social e educacional.

atividades escolares. Relatou sua experiência anterior como professora no Rio de Janeiro e manifestou o desejo de retornar à docência. Naquele momento, foi informada de que não havia condições de remuneração, podendo iniciar apenas como voluntária. Aceitou a proposta e passou a atuar com aulas de reforço ao longo daquele ano.

Em um dos dias no colégio, o coordenador a chamou e explicou que havia uma turma de senhoras que aguardava estagiárias da universidade que nunca compareciam. Diante da impossibilidade de dispensá-las, solicitou que assumisse a sala. Ronilda relata que não possuía experiência com alfabetização de adultos e que reagiu assustada: “eu nunca dei aula pra adultos, nunca dei aula pro MOBREAL, sempre trabalhei com crianças...”. O coordenador respondeu: “não, não, tome aqui”, entregando-lhe uma cartilha e algumas palavras-chave do método Dom Bosco. Mesmo insegura, decidiu entrar na sala.

Ao recordar esse momento, afirma que, antes de iniciar a aula, pediu silenciosamente: “... agora, meu Deus, me orienta!”. Não sabia como deveria agir. Quando entrou na sala, as senhoras a receberam com entusiasmo: “Oh, que bom! Chegou a professora!”. A expectativa das alunas a mobilizou.

Diante da recepção entusiasmada, a insegurança inicial não a impediu de iniciar a aula. Afirma que começou “pela intuição”, apoiando-se na escuta e na conversa. Perguntou os nomes das senhoras, o que faziam e por que haviam decidido frequentar a escola. Enquanto conversava com o grupo, folheava rapidamente o material que lhe fora entregue poucos minutos antes do início da aula. Ao passar por uma página que aparecia a palavra “identidade”, encontrou um caminho para conduzir o trabalho.

A partir dos nomes, passou a explorar as letras, as histórias e os motivos que levavam cada uma a buscar a alfabetização. Uma das senhoras desejava aprender a ler para poder ler a Bíblia; outra relatava o constrangimento de depender do caixa do banco para saber o dia do pagamento, repetindo ao longo do mês a informação recebida, com receio de esquecê-la. O interesse não era abstrato: queriam aprender a ler o calendário, a bíblia, identificar os dias da semana, dos meses do ano, assim, cada uma tinha seus sonhos. A aula foi se organizando a partir dessas demandas concretas. O que começara como improviso transformou-se em escuta atenta das histórias de vida e dos desejos apresentados pelo grupo.

Nesse percurso, o trabalho com o nome próprio assumiu centralidade, tanto como registro inicial da escrita quanto como afirmação de identidade e pertencimento. O registro escrito tornava-se fundamental para que as estudantes reconhecessem o valor da aula e do próprio aprendizado. Como relata, “se saísse sem escrever nada, era como se não tivesse tido aula. Pessoas de idade são muito assim. O registro é muito importante”.

Com o passar do tempo, a turma se ampliou, impulsionada pelo entusiasmo das educandas e pela circulação da experiência entre familiares e vizinhos. Diante desse crescimento, passou a dedicar cada vez mais tempo ao trabalho pedagógico, permanecendo na escola durante todo o dia para atender às diferentes demandas que surgiam. A ampliação do grupo, contudo, não foi acompanhada por melhores condições de trabalho; ao contrário, intensificou a sobrecarga assumida, exigindo a organização de aulas em diferentes turnos para atender estudantes que conciliavam estudo, trabalho e responsabilidades familiares.

Apesar da intensidade do trabalho e da responsabilidade assumida, a docência permanecia sem vínculo empregatício ou remuneração, configurando-se como experiência voluntária. A permanência nessa condição esteve relacionada tanto à fragilidade de sua situação financeira naquele período quanto à expectativa de que o investimento realizado pudesse resultar, futuramente, em reconhecimento profissional. Em suas palavras, “o salário era importante para mim, pois eu precisava. Mas, eu estava fazendo um depósito na expectativa de que lá na frente iria alcançar um retorno”. Permaneceu como voluntária por um ano e quatro meses, conciliando a necessidade financeira com o compromisso assumido diante das educandas.

Mesmo diante das dificuldades materiais, optou por permanecer ao compreender a dimensão da responsabilidade assumida diante das educandas. A possibilidade de abandonar a turma era percebida como ruptura dos vínculos construídos e frustração das expectativas daquelas mulheres. Recorda esse dilema ao afirmar que “eu fiquei pensando que, se falasse para o coordenador que não daria conta, era muita responsabilidade, porque iria frustrar aquelas pessoas”.

À medida que a experiência se intensificava, começou a reconhecer os limites de um trabalho sustentado apenas pela intuição e pela experiência prévia com crianças. A convivência cotidiana com as educandas evidenciava a complexidade da alfabetização de adultos e despertava a necessidade de compreender, de forma mais sistemática, os processos envolvidos, bem como de qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido.

Em certa ocasião, um dos educandos comentou que “o lápis está mais pesado que uma enxada”. A frase a marcou profundamente. Não se tratava apenas da dificuldade motora de quem não estava habituado à escrita, mas do contraste entre o universo do trabalho manual, ao qual muitos estavam historicamente vinculados, e o universo escolar que agora passavam a frequentar. Situações como essa passaram a mobilizá-la intensamente, exigindo novas formas de organizar o ensino e de dialogar com as experiências de vida trazidas para a sala de aula.

Nesse contexto, por intermédio do Colégio e das articulações realizadas pelos dirigentes, participa de um curso de Educação Popular promovido pela Igreja Católica, realizado em Belo Horizonte. A experiência formativa, com duração de uma semana, representa um marco em sua trajetória, ao possibilitar maior aproximação com as discussões da educação popular e com práticas voltadas às experiências de vida dos educandos.

Durante esse processo formativo, passou a compreender com maior clareza a centralidade das experiências de vida dos educandos no processo de alfabetização, reconhecendo que o ensino da leitura e da escrita não poderia dissociar-se do contexto social, do trabalho e da história de cada sujeito. A partir desse momento, o que vinha realizando de forma intuitiva passa a ganhar novos sentidos em sua prática cotidiana.

Ainda na condição de professora voluntária, participa de outras formações em educação popular, incluindo cursos promovidos pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), ampliando seu repertório pedagógico e fortalecendo a compreensão de que a permanência dos educandos na EJA estava diretamente relacionada à organização do trabalho desenvolvido. Relata que “os coordenadores do colégio sempre buscavam me apoiar na organização do trabalho, para que pudesse desenvolver melhor as aulas e não perdesse alunos”. Acrescenta que percebia maior organização nos planejamentos, em contraste com o período inicial da docência. Essas experiências formativas integraram-se ao cotidiano de sua prática docente, contribuindo para maior atenção ao planejamento das atividades, à escuta dos educandos e à articulação entre leitura, escrita e situações da vida cotidiana. A formação seguia acontecendo ao mesmo tempo em que ensinava, sendo construída no exercício diário da sala de aula.

Foi nesse contexto de intensa imersão na Educação de Jovens e Adultos que começou a amadurecer a decisão de cursar Pedagogia. A experiência cotidiana em sala de aula, os desafios enfrentados e as inquietações surgidas no trabalho com os educandos fizeram-na perceber a necessidade de aprofundar sua formação. Recorda que, em diversas conversas, era incentivada a buscar o curso superior, especialmente diante das transformações que já se anunciavam no campo educacional. A escolha pela Pedagogia não surgiu como exigência burocrática, mas como desdobramento da experiência vivida na EJA.

Após mais de um ano dedicada ao trabalho voluntário no colégio, em um contexto marcado por intenso envolvimento pedagógico e afetivo com as educandas, sua trajetória passou por uma mudança significativa a partir do estabelecimento de um convênio entre a instituição e a Prefeitura de Montes Claros. Esse convênio possibilitou a formalização do trabalho desenvolvido, inserindo-a como professora da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino.

A inserção na EJA da rede municipal foi acompanhada por maior organização pedagógica e institucional. Nesse período, passou a contar com o acompanhamento da equipe pedagógica responsável pela modalidade. Recorda essa fase como um tempo de estudo coletivo, troca de experiências e fortalecimento de referências que já orientavam sua prática, agora situadas em um contexto de maior sistematização do trabalho docente. As propostas pedagógicas mantiveram-se ancoradas nas experiências de vida dos educandos e na articulação entre leitura do mundo e leitura da palavra, incorporando temas e situações do cotidiano como elementos estruturantes das aulas.

Entre as experiências vivenciadas, menciona atividades que extrapolavam os limites da sala de aula, como visitas a bancos para compreender o uso do caixa eletrônico, participação em eventos culturais e desenvolvimento de projetos que valorizavam os saberes e as trajetórias dos educandos. Essas ações passaram a integrar o cotidiano do trabalho pedagógico, dialogando com as necessidades concretas dos estudantes e com suas formas de participação social.

Recorda, por exemplo, a construção de um caixa eletrônico de papelão, confeccionado com o auxílio do marido, para que as educandas pudessem simular o uso do cartão e compreender o funcionamento das operações bancárias. Em outra ocasião, com o apoio da equipe escolar, organizou uma visita ao banco para que os estudantes pudessem utilizar o caixa eletrônico acompanhados. Esses momentos eram vivenciados com entusiasmo e constituíam-se como parte do processo formativo construído coletivamente.

Ao rememorar uma dessas experiências, menciona o dia em que uma educanda, ao retornar do banco, declarou diante da turma que já não precisava mais perguntar a data do pagamento ao atendente, pois conseguia ler o calendário sozinha. O episódio foi celebrado pelo grupo e marcou, para a professora, a dimensão concreta das aprendizagens construídas naquele espaço.

Com o passar do tempo, permaneceu vinculada à Educação de Jovens e Adultos, vivenciando tanto momentos de maior integração pedagógica quanto períodos marcados por tensões institucionais e desgaste profissional. Mudanças na gestão municipal, a desarticulação da equipe pedagógica da EJA e alterações nas orientações de trabalho passaram a impactar o cotidiano da modalidade, especialmente no que se refere à continuidade do percurso formativo dos educandos.

À medida que o número de estudantes mais jovens aumentava, o cotidiano da EJA passou por transformações significativas. A organização das turmas sofreu alterações, e o equilíbrio anteriormente construído entre diferentes faixas etárias tornou-se mais difícil de sustentar. A presença predominante de jovens, muitos deles em busca de certificação para

inserção no mercado de trabalho ou continuidade dos estudos, passou a incidir sobre a dinâmica das aulas e sobre as prioridades institucionais.

Nesse contexto, percebeu que o trabalho desenvolvido no primeiro segmento nem sempre encontrava continuidade no segundo segmento. Estudantes que haviam iniciado o processo de alfabetização em uma proposta construída a partir de suas histórias de vida, ao avançarem para o 5º período, deparavam-se com uma organização pedagógica distinta, mais próxima do ensino comum. Alguns relatavam dificuldades de adaptação e sentimento de deslocamento. Recorda, o episódio de dois educandos idosos que, após ingressarem no segmento seguinte, decidiram não retornar às aulas por afirmarem que não estavam compreendendo o que era trabalhado. A situação a mobilizou profundamente, pois indicava uma possível ruptura no percurso formativo que vinha sendo construído. A partir dessas experiências, passou a observar com maior atenção os desafios envolvidos na articulação entre os segmentos da modalidade.

Ao mesmo tempo, a instituição enfrentava pressões relacionadas ao número de matrículas e à manutenção das turmas. Em determinados períodos, havia a necessidade de buscar novos estudantes para evitar o fechamento de classes, especialmente no primeiro segmento. Essa dinâmica gerava tensão, pois implicava conciliar o compromisso pedagógico com demandas administrativas e institucionais. Relata que, em alguns momentos, assumiu diferentes períodos na mesma sala, utilizando dois quadros e planejamentos diferenciados. A organização do trabalho exigia constante adaptação, tanto no que se referia aos conteúdos quanto às estratégias didáticas.

Com as mudanças na gestão municipal, também se alteraram as formas de acompanhamento e formação continuada oferecidas à equipe da EJA. Os encontros coletivos e as capacitações que anteriormente fortaleciam o grupo tornaram-se menos frequentes, impactando o sentimento de pertencimento e o apoio institucional vivenciado nos primeiros anos de inserção na rede municipal.

Apesar dessas mudanças, manteve-se na modalidade por compreender o vínculo construído com os estudantes e o sentido que atribuía ao trabalho realizado. Contudo, a intensificação das demandas, a sobrecarga de turnos e as transformações no perfil das turmas contribuíram para um processo gradual de desgaste.

Em 2008, ao tomar posse em concurso público municipal, passou a acumular funções, atuando no Ensino Fundamental durante o dia e permanecendo na EJA à noite. A dupla jornada ampliou o cansaço físico e emocional. Ainda assim, optou por permanecer na modalidade por

mais alguns anos, movida pelo compromisso com os estudantes e pela trajetória construída no Colégio.

No entanto, ao perceber que já não conseguia sustentar o mesmo nível de envolvimento e que as condições institucionais haviam se modificado significativamente, decidiu, em 2010, encerrar sua atuação na Educação de Jovens e Adultos e dedicar-se ao Ensino Fundamental. A decisão não representou um rompimento com a modalidade, mas o reconhecimento de um limite após mais de uma década de intenso trabalho.

Ao rememorar sua trajetória na EJA, afirma que foi nesse espaço que consolidou sua identidade docente. As experiências vividas, os desafios enfrentados e as aprendizagens construídas com os educandos permaneceram como referências fundamentais de sua formação profissional.

Ao concluir sua narrativa, reconhece que foi a experiência concreta na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos que a impulsionou a buscar novos estudos e a redefinir sua trajetória formativa. A EJA, mais do que um campo de atuação, constituiu-se como espaço de formação, no qual aprendeu a ser professora.

6.3 Narrativa da professora Ivana⁴⁴

*O que eu percebia era que a experiência dos meus
alunos não era distante da minha.
Conheci muita coisa que não aprendi na escola, mas
aprendi na vida*
(Ivana, entrevista realizada em 03/07/2025).

A afirmação de que a experiência de seus alunos não se distanciava da sua própria trajetória atravessa o relato de Ivana e anuncia um dos fios condutores de sua formação docente. Em seu percurso, a docência foi sendo constituída a partir das vivências acumuladas no meio rural, das responsabilidades assumidas ainda na infância e dos saberes aprendidos para além da escola formal. Ao reconhecer que aprendeu ‘na vida’ aquilo que a escola não ensinou, evidencia que sua identidade profissional se construiu na articulação entre experiência, pertencimento e prática educativa.

⁴⁴ A entrevista foi realizada na residência da pesquisadora, por escolha da professora, que justificou sentir-se mais à vontade nesse ambiente para a conversa. O espaço favoreceu um clima de acolhimento e confiança, contribuindo para que a narrativa se desenvolvesse de forma aberta e reflexiva.

Filha de pais analfabetos, cresceu em comunidades rurais do Norte de Minas Gerais, em uma realidade atravessada por deslocamentos constantes, trabalho precoce e limitações estruturais que impactavam diretamente sua permanência na escola. Nasceu em São João do Pacuí e, ainda na infância, mudou-se com a família para a região de Januária, onde viveu grande parte de sua infância e juventude na zona rural.

Ingressou na escola apenas aos dez anos de idade, em um povoado chamado Cruz dos Araújo, na região de Januária. A entrada tardia na escolarização não decorreu de decisão familiar, mas das condições objetivas de vida no campo, da distância entre casa e escola e da ausência de políticas públicas que garantissem o acesso regular das crianças rurais à educação. Ao recordar sua primeira experiência escolar, relata que “era uma turma multisseriada e as aulas aconteciam em uma igreja católica, porque não tinha escola com prédio apropriado. Os bancos não eram bancos de escola, mas a gente estudava assim mesmo”.

A formação dos professores que atuavam na zona rural também se mostrava limitada. Ao rememorar esse período, afirma que “naquele tempo, na zona rural, a maioria dos professores alfabetizadores tinha só a quarta série, que iam à cidade de Januária buscar orientação para trabalhar com a turma”. Acrescenta ainda que “foi nesse contexto que eu fui alfabetizada”. Desde a infância, desenvolveu uma relação de proximidade com a professora e com o cotidiano escolar, participando ativamente das atividades da escola e auxiliando nas tarefas diárias, o que lhe proporcionava satisfação e envolvimento com o espaço educativo.

Ao recordar essa fase, menciona que, ainda criança, ao observar a professora em sala de aula, afirmava: “eu também vou ser professora”. A escolha pela docência, segundo seu relato, começa a se delinear nesse período, quando a escola improvisada na igreja e a convivência com a professora despertaram o desejo de ensinar.

A escola funcionava de forma coletiva e improvisada. A ausência de funcionários fazia com que a professora acumulasse diversas funções, e, ainda criança, participava dessas tarefas como parte do cotidiano escolar. Ao narrar essa experiência, relata que “enquanto a professora tomava conta dos alunos, eu ajudava a lavar os utensílios. Não tinha pia, a cozinha era improvisada” e que “eu levava a panela para lavar no rio e depois voltava para continuar a estudar”.

Essas vivências foram se acumulando ao longo da infância, compondo um repertório de experiências diretamente relacionadas à vida no campo, ao trabalho manual e à convivência com saberes construídos fora da escola formal. A condição de filha mais velha também contribuiu para que assumisse, desde cedo, responsabilidades no âmbito familiar, participando ativamente da organização da vida cotidiana.

No ano de 1979, um acontecimento impactou de forma decisiva esse percurso: a grande enchente do Rio São Francisco. Ao rememorar esse período, relata que “muita coisa mudou. O hospital da cidade, a rodoviária, tudo encheu de água. Muitas fazendas ficaram inundadas”. Recorda ainda que “você via os animais descendo na água”, concluindo que “foi um período muito difícil”. Diante desse cenário, a família decidiu deixar a vida no campo e migrar para Montes Claros, em busca de melhores condições de vida, trabalho e acesso à escolarização.

Ao chegar à cidade, a inserção na escola não ocorre de forma imediata. Permanece fora da escola entre os meses de fevereiro e agosto, em razão da dificuldade de encontrar vaga disponível. Ao recordar esse momento, afirma que “chegando em Montes Claros, eu fiquei fora da escola de fevereiro até agosto, porque não encontrava vaga para estudar”, acrescentando que “queria muito estudar e cobrava isso da minha mãe”.

Nesse período inicial de adaptação à vida urbana, a família enfrenta dificuldades para se reorganizar. A mãe passa a trabalhar bordando e lavando roupas para outras pessoas, enquanto o pai demora a se inserir no mercado de trabalho da cidade, por possuir experiência restrita às atividades desenvolvidas no meio rural. Com o tempo, consegue emprego como jardineiro em uma empresa, função na qual permaneceu até a aposentadoria.

Após meses de tentativas, torna-se possível garantir o retorno à escola. A vaga é conquistada na Escola Estadual Américo Martins, onde cursa a quarta série entre os meses de agosto e o final do ano letivo. Ao rememorar essa experiência, destaca que “a minha mãe conseguiu uma vaga para mim na Escola Estadual Américo Martins” e que “fiz a quarta série de agosto até o final do ano e fui aprovada”.

A continuidade dos estudos na Escola Normal representa um tempo de maior estabilidade em sua trajetória escolar. Depois de um percurso inicial atravessado por interrupções e precariedades, a formação no magistério passa a significar a possibilidade concreta de permanência no sistema educacional e de aproximação mais efetiva com a docência, desejo construído ainda na infância.

A inserção no magistério ocorre por meio de concurso público. É aprovada no concurso da rede municipal e toma posse como professora, iniciando seu trabalho na educação básica. Ao mesmo tempo em que exercia a docência, dá continuidade à formação acadêmica, buscando ampliar os estudos e a qualificação profissional. Ao recordar esse período, afirma que “fiz o Curso Normal Superior, terminei em 2001, quando já estava trabalhando como professora na prefeitura, porque tinha feito o concurso, sido aprovada e tomado posse em 1995”.

Posteriormente, realiza a complementação em Pedagogia na Universidade Estadual de Montes Claros e cursa pós-graduação em Docência do Ensino Superior. Paralelamente ao

trabalho desenvolvido na rede municipal, experimenta também o exercício profissional na rede estadual, acumulando vivências em diferentes contextos educacionais e níveis de ensino.

Ao longo desse percurso, leciona em escolas como a Escola Estadual de Educação Especial Abias Dias, a Escola Estadual Francisco Peres e a Escola Estadual Dom João Pimenta. Com o passar do tempo, opta por permanecer exclusivamente na rede municipal, após aprovação em concurso para o cargo de supervisora pedagógica.

O ingresso na supervisão pedagógica ocorre em 2007, quando toma posse no cargo. Ao rememorar essa etapa, relata que fez o concurso depois que já estava trabalhando como professora. Aposentou-se no cargo de professora e permanece em exercício na função de supervisora.

A inserção na Educação de Jovens e Adultos ocorre após um período de exercício em diferentes funções na rede municipal, incluindo a docência, a direção escolar e a supervisão pedagógica. Em determinado momento, ao assumir a supervisão no turno da tarde, surge a possibilidade de optar pelo trabalho no turno noturno, o que favorece a aproximação com a EJA.

Ao mencionar esse momento de transição, relata que houve dúvidas por parte de colegas quanto à sua adaptação à modalidade. Uma amiga chegou a expressar receio diante das especificidades do público atendido, percepção que não se confirmou na prática. Ao iniciar o trabalho, afirma que “uma amiga falou assim: ‘Ivana, você não vai se adaptar na EJA’”, acrescentando que, ao ingressar na modalidade, “senti muita afinidade com o grupo”.

O trabalho na EJA tem início na rede municipal em 2008, estendendo-se até maio de 2021. Nesse período, desenvolve atividades na Escola Joaquim Soares de Azevedo, inserida no CAIC do Renascença⁴⁵, assumindo turmas organizadas do primeiro ao quarto período em uma mesma sala de aula.

O início desse trabalho é marcado por desafios relacionados à heterogeneidade das turmas. Ao rememorar essa experiência, relata que os níveis de aprendizagem dos estudantes não correspondiam aos períodos em que estavam matriculados, o que exigia reorganização constante das propostas pedagógicas. Ao descrever essa realidade, afirma que “uma dificuldade que eu tive, no início, foi sobre os diversos níveis de aprendizagem que tinha na sala”, acrescentando que “tinha aluno no primeiro período que já lia alguma coisa e aluno no quarto período que não lia nada”.

⁴⁵ Em Montes Claros foram implantados dois Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), um localizado no bairro Renascença e outro no bairro Maracanã.

Ao descrever o grupo com o qual trabalhava, relata que a EJA reunia sujeitos afastados da escola por múltiplas circunstâncias, formando turmas heterogêneas tanto em relação à idade quanto às experiências vividas. Nesse contexto, conviviam jovens, adultos e idosos, com idades entre 16 e 75 anos. Além das diferenças etárias e escolares, o grupo era composto por pessoas com trajetórias sociais diversas. Ao recordar esse aspecto, relata que “na turma tinha assassino, prostitutas, drogados, donas de casa, aposentados”, configurando “um grupo bem diferenciado, com histórias de vida muito distintas”. Também havia estudantes com deficiência intelectual, que demonstravam interesse em aprender, embora apresentassem dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Ao mesmo tempo, destaca que muitos alunos possuíam habilidades desenvolvidas em seus contextos de vida e de trabalho, conhecimentos construídos fora da escola formal, especialmente ligados a atividades manuais, artísticas e práticas. Ao narrar essas experiências, afirma que “eu tinha alunos que eram artesãos, pedreiros, que sabiam calcular área quadrada melhor do que eu”, ressaltando que “eles tinham habilidades incríveis”.

Esses saberes manifestavam-se em atividades realizadas em sala de aula, a partir de propostas que dialogavam com a realidade dos estudantes. Ao recordar algumas dessas experiências, menciona trabalhos desenvolvidos com poesias e produções artísticas, nos quais os alunos demonstravam criatividade e domínio de técnicas manuais. Relata que “eles fizeram uma maquete com barro, com rancho, jirau, pessoas idosas”, acrescentando que “era uma perfeição”.

Além das habilidades manuais, havia estudantes que buscavam a EJA com objetivos específicos, como aprender a ler para compreender textos religiosos ou lidar com situações do cotidiano. Diante dessa diversidade de interesses e necessidades, o trabalho pedagógico exigia constante adaptação das atividades propostas.

O ambiente da sala de aula na Educação de Jovens e Adultos era permeado por momentos de interação e troca de experiências. As histórias compartilhadas pelos estudantes integravam o cotidiano das aulas e contribuíam para a construção de vínculos entre o grupo. Ao recordar esse aspecto, afirma que “eles contavam muitos casos, tinham muitos momentos de interação”, acrescentando que “eu gostava muito de trabalhar com eles, não via o tempo passar na sala de aula”.

Ao ingressar na EJA, passa a participar das formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, voltadas especificamente para o trabalho nessa modalidade. Essas formações ocorriam de modo articulado ao cotidiano escolar e buscavam orientar os professores quanto às propostas pedagógicas desenvolvidas para a EJA no município.

Ao recordar esse período, relata que, no espaço em que trabalhava, recebia orientações sistemáticas sobre a condução do trabalho pedagógico, o que contribuía para organizar as práticas desenvolvidas em sala de aula. Em sua narrativa, afirma que “chegando na EJA, fiz algumas formações que, na época, a própria secretaria promovia”, acrescentando que, no CAIC onde trabalhava, “tinha também algumas orientações da Secretaria Municipal de Educação orientando como conduzir o trabalho dentro da proposta pedagógica da EJA”.

Esses momentos formativos eram vivenciados como espaços de troca entre os professores que trabalhavam na modalidade. Neles, havia oportunidade para socializar experiências, relatar dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula e compartilhar materiais e estratégias utilizadas no trabalho com os estudantes.

O acompanhamento realizado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação é destacado como um elemento importante em sua narrativa. Ao recordar esse apoio, menciona a presença de supervisoras responsáveis pela EJA no município, que acompanhavam o trabalho desenvolvido nas escolas e ofereciam suporte pedagógico contínuo. Sobre esse acompanhamento, relata que “sempre tive muito apoio da coordenação e do grupo da EJA”.

Além do acompanhamento individual, recorda encontros coletivos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, nos quais professores de diferentes escolas se reuniam para trocar experiências e discutir o trabalho realizado na EJA. Ao mencionar um desses encontros, relata que “teve um encontro em que a gente trocou experiências com as escolas que trabalhavam com a EJA”, destacando que “apresentávamos como era o trabalho, a realidade dos alunos, as dificuldades que eles e nós encontrávamos”.

Esses espaços de formação e diálogo eram percebidos como momentos importantes para fortalecer o trabalho desenvolvido nas escolas, possibilitando a construção coletiva de estratégias pedagógicas e o compartilhamento de desafios comuns à modalidade.

No cotidiano da EJA, o trabalho pedagógico era fortemente marcado pelos desafios relacionados ao processo de alfabetização. A diversidade de níveis de aprendizagem exigia a construção de estratégias que possibilitassem aos estudantes compreender a leitura e a escrita para além da memorização de letras e da repetição mecânica de atividades.

Ao relatar sua prática em sala de aula, destaca que um dos principais desafios consistia em levar os estudantes a refletirem sobre o funcionamento da língua escrita. Em sua narrativa, afirma que “um desafio muito grande era a alfabetização, trazer a reflexão para os estudantes perceberem e não ficarem só naquela decoreba do alfabeto”, acrescentando a importância de mostrar que “dentro da palavra tinham letras, que essas letras juntas formavam sílabas”.

A partir dessa compreensão, organizava o trabalho pedagógico explorando textos e palavras em diferentes níveis de análise. Relata que partia de pequenos textos ou de palavras significativas para os estudantes, desenvolvendo atividades que envolviam leitura, escrita e reflexão sobre a língua. Ao descrever esse procedimento, afirma que “eu pegava um texto, do texto tirava uma palavra, dessa palavra trabalhava as letras, depois as sílabas, palavras que rimavam”, acrescentando que “fazia frases e contava quantas palavras tinha naquela frase”.

Além das atividades realizadas em sala de aula, propunha exercícios para serem retomados em casa, como forma de ampliar o contato dos estudantes com a leitura. Para aqueles que demonstravam maior interesse por textos religiosos, utilizava pequenos versículos bíblicos como material de leitura e escrita. Ao recordar essa prática, relata que “aqueles alunos mais religiosos eu dava versículos pequenos da Bíblia para eles lerem em casa e copiar”, acrescentando que, posteriormente, “a gente fazia a leitura juntos na sala”.

O trabalho pedagógico era organizado de forma diferenciada, considerando os distintos níveis de aprendizagem presentes na turma. As atividades eram adaptadas às possibilidades dos estudantes, buscando respeitar os tempos individuais e evitar situações constrangedoras. Esse cuidado integrava o cotidiano da sala de aula e orientava as escolhas realizadas no planejamento das aulas.

No convívio cotidiano com os estudantes da EJA, um dos desafios mais presentes dizia respeito à autoestima. Muitas pessoas chegavam à escola trazendo marcas de exclusões sociais, violências e experiências prolongadas de fracasso escolar, marcas que atravessavam a forma como se relacionavam com o aprendizado e com o próprio espaço escolar.

Histórias de sofrimento e abandono circulavam no coletivo da turma e integravam o cotidiano das aulas. “Tinha muitos alunos com a autoestima muito baixa”, lembra, mencionando pessoas que passaram anos na cadeia, que haviam cometido crimes ou que viveram longos períodos de maus-tratos. Esses relatos não surgiam em conversas individuais, mas eram compartilhados no grupo, como parte da dinâmica da sala de aula.

Diante dessa realidade, a postura de escuta e acolhimento tornava-se central. Mesmo ouvindo histórias duras, não se sentia intimidada ou abatida. “Em nenhum momento eu me sentia triste ou abatida”, afirma, explicando que muitas dessas falas eram compartilhadas coletivamente.

Ao buscar compreender o que lhe permitia sustentar esse lugar de firmeza, reconhece aspectos de sua própria trajetória. A fé aparece como elemento estruturante, assim como a experiência de assumir responsabilidades desde cedo, na condição de filha mais velha. “Sempre

fui uma pessoa positiva”, diz. A segurança construída na vida familiar atravessava sua prática docente e influenciava a maneira como se posicionava diante dos desafios da EJA.

Ao longo de sua trajetória na Educação de Jovens e Adultos, torna-se cada vez mais evidente para ela que as experiências vividas por seus alunos não se distanciavam de sua própria história. A vivência no meio rural, o trabalho manual e os saberes construídos fora da escola formal aproximavam trajetórias e favoreciam o estabelecimento de vínculos no espaço da sala de aula.

A infância no campo deixara marcas profundas. Muito do que sabia não havia sido aprendido na escola, mas na vida cotidiana – no cultivo da terra, na produção de alimentos, no reconhecimento das plantas e no trabalho manual. “Pelo fato de ter morado na zona rural, conheço muita coisa que não aprendi na escola, mas aprendi na vida”, afirma. Esses conhecimentos permaneciam vivos em sua memória e encontravam eco nas experiências dos estudantes.

Ao ouvir os relatos da turma, percebia semelhanças entre as histórias. O cultivo da mandioca, a produção de farinha, o trabalho na roça, experiências que também compuseram sua trajetória, surgiam nas falas dos alunos. “Eu percebia que a experiência dos meus alunos não era distante da minha”, diz, reforçando o sentimento de pertencimento que se construía naquele espaço.

O pai aparece como outra referência importante de saberes não escolares. Analfabeto, possuía conhecimentos práticos adquiridos ao longo da vida no campo. Sabia cuidar dos animais, realizar partos de vaca, encanar a perna quebrada de um cavalo. A ausência de escolarização formal não significava ausência de conhecimento. Essas memórias atravessavam sua forma de olhar para os estudantes da EJA, reconhecendo nos saberes da vida uma dimensão legítima do aprender.

A sala de aula configurava-se, assim, como espaço de reconhecimento mútuo. Não se tratava apenas de ensinar conteúdos, mas de valorizar histórias, experiências e conhecimentos que, muitas vezes, não encontraram lugar na escola. Nesse encontro entre trajetórias semelhantes, a docência ganhava sentido.

Ao atribuir significado à Educação de Jovens e Adultos, compreende a modalidade como algo que ultrapassa a certificação escolar. Para ela, não se trata apenas de “pegar um certificado”, mas de viver um processo que produza mudanças reais na vida dos estudantes. “É saber que você passou por ali e que algo agregou à sua vida, que dali para frente você vai ter autonomia para mudar”, afirma.

A EJA aparece, em sua narrativa, como espaço de reconstrução de trajetórias interrompidas, de fortalecimento da autonomia e de ampliação da participação social. Ao rememorar seu percurso, reconhece que sua própria história – marcada por escolarização tardia, deslocamentos e responsabilidades precoces – permitia compreender, com maior sensibilidade, as inseguranças e expectativas daqueles que retornavam à escola.

6.4 Narrativa da professora Marina⁴⁶

Foi ali que eu me achei
(Marina, entrevista realizada em 18/06/2025).

Ao afirmar que “foi ali que eu me achei”, Marina reconhece na Educação de Jovens e Adultos o espaço em que sua história, sua formação e sua docência se encontraram.

Nasceu no município de Patis, região próxima a São João da Ponte, no Norte de Minas Gerais, e cresceu na roça, ao lado da mãe e de oito irmãos, em um contexto marcado por múltiplas limitações. A vida nesse espaço dificultava o acesso à escola, tornando o estudo algo distante da realidade vivida. Ainda assim, desde muito cedo, o desejo de aprender se fazia presente, como expressa ao dizer que “vim morar em Montes Claros para estudar, pois na roça não tinha condição de estudar, era muito difícil, e esse era meu sonho”.

A escola e a figura da professora ocupavam um lugar de forte admiração em sua infância. Havia uma docente da zona rural por quem nutria profundo encantamento, embora nunca tenha conseguido frequentar aquela escola.

Movida por esse desejo, aos nove anos de idade, pediu à mãe autorização para sair de casa e tentar a vida na cidade. A chegada a Montes Claros, no entanto, não significou imediatamente o ingresso na escolarização. Passou a morar com uma família de referência social em São João da Ponte, onde permaneceu durante um ano no exercício da função de babá, sem conseguir frequentar a escola. Desse período, diz que “morei durante um ano sendo babá e não consegui ir para a escola”, evidenciando como o trabalho doméstico se impôs precocemente como condição de sobrevivência.

⁴⁶ A entrevista foi realizada na escola em que a professora trabalha atualmente, após o encerramento das atividades letivas do dia. Embora o espaço esteja hoje vinculado ao trabalho com crianças, foi nesse ambiente que rememorou sua trajetória na Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo conexões entre experiências passadas e sua prática docente no presente.

Somente após mudar-se para outra residência conseguiu iniciar sua trajetória escolar, com a matrícula na Escola Estadual Antônio Figueira, no bairro São José. Coursou a antiga primeira série e vivenciou uma alfabetização tardia, aos onze anos de idade, em uma sala composta por crianças mais novas. Apesar da diferença etária, não se sentiu rejeitada, ao afirmar que “criança é muito inocente e meus colegas não me desprezavam”. Ao contrário, os colegas a ajudavam constantemente, emprestando cadernos quando precisava se ausentar em razão do trabalho. As professoras também não a tratavam de forma diferenciada, mesmo sendo mais velha, o que contribuiu para que guardasse desse período uma memória marcada pelo acolhimento.

Conciliar estudo e trabalho exigia grande esforço físico e emocional. Durante o dia frequentava a escola e, paralelamente, realizava tarefas domésticas intensas, como lavar roupa, limpar a casa e cuidar de crianças, o que lhe provocava cansaço e sono. Ainda assim, persistia, ao destacar que nunca conseguiu estudar à noite, pois “já estava muito cansada nesse horário”.

No início da escolarização, enfrentou dificuldades relacionadas à coordenação motora fina. Conta que “no primeiro ano não tinha coordenação motora fina para escrever”, e que, apesar da vergonha inicial, sentia-se amparada pelo grupo.

A mudança mais significativa desse período ocorre quando passa a morar com uma família que reconhece como seu verdadeiro lugar de pertencimento. Ao falar desse momento, emociona-se e diz que “foi ali que encontrei meu colo, meu caminho, que encontrei minha família”, evidenciando o cuidado, a proteção e o incentivo aos estudos. Essa família garante que não precisa frequentar a escola no período noturno, zela por sua formação e possibilita a continuidade dos estudos. Foi nesse contexto que cursou as séries iniciais na Escola Estadual Deolinda Ribeiro e, posteriormente, ingressou na Escola Normal de Montes Claros, onde concluiu o curso de Magistério.

A conclusão do curso de Magistério não encerrou o desejo de seguir estudando. Ao contrário, despertou o interesse pelo universo das letras, pela literatura e por conteúdos que extrapolavam a formação docente inicial. Sonhava em cursar o ensino superior e dizia que “encantava-se quando estudava as escolas literárias, o modernismo”. Apesar de formada no Magistério, optou por não assumir turmas na zona rural, decisão que abriu um novo período de tentativas, frustrações e persistência em torno do ingresso na universidade. As tentativas de aprovação no vestibular foram numerosas e atravessadas por intensas dificuldades. Prestou vestibular inicialmente para o curso de Letras, depois para História, retornou a Letras, sempre sem sucesso. Tentou sete vezes, em um contexto em que, como ressalta, “o vestibular era muito difícil”.

Paralelamente às tentativas de ingresso na universidade, seguiu trabalhando em casas de família, realizando tarefas domésticas como cozinhar, lavar roupa e organizar a casa, sem vínculo assalariado formal. O trabalho funcionava como meio para garantir os estudos, como expressa ao dizer que “não eram trabalhos domésticos assalariados, era um trabalho para ter como retorno os meus estudos”. Não se tratava de emprego formal, mas de uma relação de troca, na qual o trabalho doméstico assegurava moradia e a possibilidade de permanecer na escola, marcando sua trajetória formativa.

A mudança mais significativa nesse percurso ocorreu em 2003, quando, com a implementação do sistema de cotas, decidiu tentar o Curso Normal Superior na Universidade Estadual de Montes Claros. Para isso, frequentou um curso pré-vestibular, esforço que resultou na aprovação em quinto lugar. A entrada no ensino superior representou uma experiência transformadora, descrita como um processo de ampliação do olhar sobre si mesma e sobre o mundo. Sobre esse período, diz que “a formação no curso superior foi libertadora” e compara a vivência à imagem de Miguilim⁴⁷ colocando os óculos, afirmando que “foi como se abrisse os meus olhos”. Esse processo contribuiu para o fortalecimento da autoestima e para a construção de uma nova relação consigo mesma. Passou a “acreditar em mim mesma, gostar de mim, saber que eu era capaz”.

Durante a graduação, algumas experiências formativas tornaram-se marcantes. Entre elas, sobressai a atuação da professora de Psicologia, a quem atribui influência direta em sua prática docente. Sobre essa professora, diz que “ela ensinava com amor, acreditava no ser humano, independente da cor, da raça, da condição social”, modo de ensinar que passou a orientar sua própria relação com os estudantes ao longo da trajetória profissional. As professoras que marcaram seu processo de alfabetização também permaneceram como referências afetivas e pedagógicas. Ao contar histórias aos alunos, percebe que reproduz gestos, entonações e modos de ensinar vivenciados naquele período, evidenciando a permanência dessas memórias em sua constituição docente.

Concluiu o curso superior aos vinte e nove anos de idade, mas ainda não se sentia satisfeita. O desejo de continuar estudando permaneceu e a levou a prestar novo vestibular, dessa vez para o curso de Letras, também na Unimontes, onde foi novamente aprovada.

⁴⁷ Miguilim é um personagem criado por João Guimarães Rosa, presente na obra *Manuelzão e Miguilim*. Trata-se de um menino do sertão mineiro que, ao longo da narrativa, passa a perceber o mundo de forma ampliada após receber um par de óculos, o que lhe permite enxergar com mais nitidez a realidade que o cerca. A metáfora dos óculos simboliza a ampliação do olhar, a tomada de consciência e a possibilidade de compreender o mundo para além das limitações anteriormente vividas.

A experiência na graduação em Letras foi vivida com entusiasmo e intenso envolvimento acadêmico. Manteve-se participativa, integrada a projetos e estágios desenvolvidos de forma coletiva. Sentia-se acolhida na universidade e, mesmo trabalhando em casa de família, não percebia distinção entre ela e os demais colegas. Em suas palavras, “eu não me sentia diferente, nem menos e nem mais do que meus colegas, pelo contrário, eu me sentia valorizada”.

No curso de Letras, participou de um projeto de pesquisa voltado ao estudo da representação de personagens negros nas obras de Guimarães Rosa, sob orientação da professora Telma Borges. O trabalho resultou em sua monografia, construída a partir de um recorte centrado na obra *Festa de Manuelzão*, ampliando sua relação com a literatura e com a pesquisa acadêmica.

Ao refletir sobre sua trajetória, reconhece que, entre os oito irmãos, foi a única a concluir o ensino superior. Possui ainda um irmão que não chegou a ser alfabetizado, dado que reforça o caráter singular de seu percurso formativo e a desigualdade de oportunidades vivida no interior da própria família.

A inserção na docência ocorreu ainda durante a graduação em Letras. Em 2010, no oitavo período do curso, foi aprovada em concurso público do município de Montes Claros para o cargo de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Classificada em 46º lugar, foi designada para a zona rural, na Escola Municipal Camilo Ferreira⁴⁸ onde assumiu uma turma multisseriada que reunia alunos do primeiro ao quinto ano. Além da heterogeneidade pedagógica, a escola funcionava em condições precárias, contando apenas com a professora e uma cantineira, sem diretora, supervisora ou apoio pedagógico institucional. Havia ainda estudantes com deficiência, entre eles uma aluna sem braços e pernas, o que ampliava os desafios do trabalho docente.

Esse período tornou-se marcante em sua trajetória profissional. Ainda sem ter concluído a graduação, recém-casada e grávida, conciliava o trabalho na escola rural, localizada às margens de uma rodovia próxima ao município de Juramento/MG, com as atividades acadêmicas na universidade e o estágio obrigatório. Ministrava aulas pela manhã, frequentava a Unimontes à tarde e realizava o estágio à noite, configurando um cotidiano de intenso desgaste físico e emocional, que quase a levou a desistir. Apesar das dificuldades, guarda orgulho dessa

⁴⁸ A Escola Municipal Camilo Ferreira encontra-se atualmente desativada, conforme informação fornecida pela entrevistada

experiência, reconhecendo-a como constitutiva de sua trajetória profissional e de sua permanência no campo da educação.

Após esse período inicial de inserção na docência em contexto rural, o nascimento da filha provocou uma reorganização em sua vida pessoal e profissional. Diante das condições de trabalho e da distância da escola, foi convidada pela Secretaria Municipal de Educação a escolher outra unidade, deixando a zona rural.

Passa, então, a trabalhar na Escola Municipal Jair de Oliveira, onde permaneceu até o ano de 2024. Nesse espaço, iniciou sua atuação com turmas do quinto ano do Ensino Fundamental, mas, diante da defasagem de aprendizagem apresentada por muitos estudantes, manteve-se vinculada a alfabetização, por meio da proposição de atividades diferenciadas àqueles que ainda não dominam a leitura e a escrita.

Ao longo dos anos, transitou por diferentes anos escolares – quinto, quarto e terceiro anos –, mas afirma que não se afastou da alfabetização, compreendida por ela como “meu grande sonho, meu maior desejo”. Esse vínculo se articula diretamente à sua própria trajetória de escolarização tardia, marcada por dificuldades no acesso à leitura e à escrita.

Essas experiências permaneceram como marcas em sua memória, despertando um forte sentimento de responsabilidade em relação àqueles que ainda não tiveram acesso à alfabetização. Emociona-se ao afirmar que chora quando um aluno aprende a ler, momento em que revive a própria história de superação.

A aproximação com a EJA antecedeu o ingresso definitivo na rede municipal. Ainda durante o curso de Letras, participou do Programa Brasil Alfabetizado⁴⁹, quando organizou uma turma na comunidade da Vila Castelo Branco, composta majoritariamente por pessoas idosas. Cadastrou dezesseis alunos e viabilizou o funcionamento das aulas em um salão comunitário, enfrentando inúmeras dificuldades, como a ausência de material didático, de supervisão pedagógica e de recursos financeiros. A bolsa oferecida pelo programa não possuía regularidade no pagamento, não havia vale-transporte e o deslocamento até o local das aulas era realizado de bicicleta, mesmo morando distante. Sentia-se despreparada para atuar com adultos e idosos, dispondo apenas de uma breve formação inicial oferecida pelo programa.

As limitações metodológicas e a ausência de suporte institucional tornaram-se evidentes. Diante de adultos e idosos que apresentavam dificuldades específicas no processo de

⁴⁹ Embora Marina não explicita o ano exato de sua atuação no Programa Brasil Alfabetizado, indica que a experiência ocorreu durante a graduação em Letras e antes de sua aprovação no concurso municipal, em 2010. A ausência de registros sistematizados nos documentos da Secretaria Municipal de Educação e a lacuna na datação da experiência evidenciam fragilidades na preservação da memória institucional da EJA no município.

alfabetização, como a ausência de coordenação motora fina e o tremor nas mãos ao escrever, recorreu a estratégias anteriormente utilizadas com crianças, percebendo, posteriormente, os limites dessas escolhas.

Tentou trabalhar com materiais concretos, como colar cordões em torno das vogais, e mobilizar palavras geradoras, inspirada em referenciais freireanos apresentados na breve formação inicial do programa. Contudo, a inexperiência, a ausência de acompanhamento pedagógico e as condições precárias de funcionamento da turma evidenciaram os limites das estratégias adotadas.

Essa primeira experiência na EJA foi atravessada por sentimentos de frustração e insuficiência, levando-a a interromper o trabalho antes da conclusão do processo. A vivência permaneceu como algo “no meio do caminho”, marcada pela sensação de não ter conseguido responder, naquele momento, às necessidades dos estudantes.

Anos mais tarde, em 2023, após enfrentar um tratamento de câncer de mama e retornar gradativamente às atividades profissionais, foi convidada a assumir uma proposta de alfabetização voltada a catadores de materiais recicláveis. O convite relacionava-se ao seu envolvimento comunitário, atuação em associações de moradores, na igreja e em atividades pastorais, o que a identificava como alguém com perfil para o trabalho na EJA. Sua presença no território consolidara uma liderança reconhecida pela comunidade, ultrapassando os muros da escola e contribuindo para que fosse vista como referência capaz de mobilizar o grupo.

Inicialmente insegura, em razão da experiência anterior, aceitou o desafio como uma nova oportunidade, reconhecendo naquele momento um recomeço. Interpretou o convite como uma segunda chance, dizendo ser “como se Deus estivesse me dando outra oportunidade”, atribuindo ao projeto um sentido espiritual e vocacional.

A turma, composta por adultos trabalhadores, majoritariamente na faixa etária entre 35 e 45 anos, expressava o desejo de aprender a ler e escrever.

As aulas passaram a acontecer na Escola Municipal Jair de Oliveira, espaço considerado mais adequado do que o galpão onde os catadores trabalhavam. O grupo cresceu rapidamente, chegando a vinte e três participantes, e os vínculos foram se fortalecendo desde os primeiros encontros. Muitos não sabiam sequer segurar o lápis, gesto que se tornou ponto de partida do processo educativo. “O acolhimento era o ponto de partida para o trabalho acontecer”, diz, acrescentando que, em pouco tempo, “muitos já estavam conhecendo letras, sílabas e palavras”.

O trabalho desenvolveu-se em diálogo constante com a equipe da Secretaria Municipal de Educação, por meio da participação em formações específicas da EJA, o que contribuiu para o fortalecimento de sua prática pedagógica. As aulas eram organizadas considerando as

condições de vida e de trabalho dos estudantes, incorporando momentos de alimentação, rodas de conversa e atividades que valorizavam a escuta e o cuidado.

Ao longo do tempo, a gestão municipal viabilizou o transporte para os alunos, atendendo a uma reivindicação do grupo – fato lembrado como um momento coletivo de grande significado. A prática pedagógica desenvolvida articulava alfabetização, fortalecimento da autoestima e ampliação da inserção social dos estudantes.

Buscava transmitir aos alunos aquilo que vivenciara em sua própria formação universitária, incentivando-os a acreditar em si mesmos, a sonhar e a reconhecer suas capacidades. Para atender às demandas que extrapolavam o espaço da sala de aula, recorria ao apoio de profissionais da saúde e da assistência social, promovendo rodas de conversa e momentos de partilha.

Com maior segurança profissional e uma bagagem formativa consolidada, integrou elementos da literatura ao trabalho pedagógico, mobilizando conhecimentos adquiridos no curso de Letras. Diferentemente da experiência no Programa Brasil Alfabetizado, agora se reconhecia preparada, com repertório metodológico e confiança para conduzir o processo de alfabetização de adultos. Utilizava obras de autores como Guimarães Rosa, Manuel Bandeira e Carolina Maria de Jesus, por meio de leituras, discussões e reflexões que dialogavam com as histórias de vida dos estudantes.

O trabalho com a obra *Quarto de Despejo* (2015), de Carolina Maria de Jesus, possibilitou debates sobre exclusão social, pertencimento e marginalização, sendo reconhecido pelos estudantes como expressão de suas próprias experiências. A proposta culminou em reconhecimento estadual, em 2024, ao alcançar o terceiro lugar no Prêmio Educador Transformador⁵⁰, na categoria EJA, com o projeto intitulado ‘Educação de Jovens e Adultos: empreendendo sonhos, uma realidade possível’. A premiação foi vivenciada como confirmação de que estávamos, de fato, transformando vidas, ao favorecer o enfrentamento da depressão, o fortalecimento da autoestima e a construção de novos projetos de vida entre os estudantes.

Ao rememorar essa experiência, reconhece ali o momento em que “se achou” profissionalmente. A convergência entre sua história, sua formação acadêmica e a prática na Educação de Jovens e Adultos produziu um sentido de pertencimento e realização que ultrapassa a dimensão técnica da docência. A EJA tornou-se, para ela, o espaço em que experiência de vida, formação e compromisso social passaram a caminhar juntos.

⁵⁰ Disponível em: <https://conteudo.significare.org.br/vencedores-etapa-estadual-2a-ed-premio-educador-transformador>. Acesso em: jan. 2026.

As mudanças na organização da EJA no município, com a implementação da carga horária de quarenta horas, alteraram a dinâmica do trabalho desenvolvido. A lógica administrativa passou a se sobrepor ao sentido pedagógico da modalidade, impactando a permanência dos estudantes e o perfil dos professores que passaram a atuar na EJA. Em sua avaliação, a ampliação da carga horária deslocou o sentido da modalidade, fazendo com que muitos docentes passassem a atuar na EJA não por escolha ou identificação com o público, mas por exigência administrativa, contribuindo para a descaracterização da proposta vivenciada anteriormente.

Diante desse cenário, em 2024, deixou o projeto e retornou ao Ensino Fundamental comum, permanecendo vinculada à alfabetização de crianças, espaço que também reconhece como constitutivo de sua identidade docente.

Ao refletir sobre sua trajetória, compreende que trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos exige escuta, acolhimento, sensibilidade e compromisso com a história do outro. Para ela, alfabetizar jovens, adultos e idosos demanda amor pelo que se faz, atenção aos estudantes e também aos professores que atuam na modalidade, reconhecendo a complexidade e a humanidade que atravessam o trabalho educativo.

6.5 Narrativa da professora Elisa⁵¹

Praticamente não tínhamos orientações e nem acompanhamento de um pedagogo para desenvolver o trabalho
(Elisa, entrevista realizada em 10/10/2025).

A trajetória de Elisa sintetiza uma experiência marcada pelo ingresso na Educação de Jovens e Adultos ainda durante a graduação e pela necessidade de construir, no cotidiano, caminhos para o exercício da docência em um contexto com escasso acompanhamento pedagógico.

Sua inserção na docência ocorre durante a graduação em Ciências Sociais, cursada entre 1986 e 1989, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Fafil)⁵². Antes mesmo da

⁵¹ A entrevista com a professora aconteceu na 22ª Superintendência Regional de Ensino, espaço de trabalho da entrevistada.

⁵² A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Fafil) foi uma instituição de ensino superior criada em Montes Claros, responsável pela formação de professores e profissionais das áreas de Ciências Humanas e Letras na região Norte de Minas. Em 1962, a Fafil integrou-se ao processo de criação da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), constituindo-se como uma de suas instituições formadoras originárias.

entrada formal no magistério, sua trajetória já se encontrava atravessada por referências familiares vinculadas à educação, que contribuíram para a constituição de sua identidade docente.

A figura materna ocupa lugar central nessas memórias formativas. Filha de Maria da Glória, professora nascida em 1931 e falecida em 1986, relembra que a mãe iniciou o trabalho docente em escolas rurais, em uma grande fazenda localizada no distrito de Caititu, no município de Francisco Sá. A relação construída com a comunidade extrapolava os limites da sala de aula, sendo marcada por forte sentimento de pertencimento ao território e compromisso com os estudantes e suas famílias. Ao recordar essa trajetória, afirma que “minha mãe assumiu essa comunidade com um forte sentimento de pertencimento ao território. Abraçou tanto os alunos quanto as suas famílias”.

A formação docente da mãe ocorre na Fundação Helena Antipoff, instituição criada em Minas Gerais com forte atuação na formação de professores para escolas rurais, frequentemente mencionada em suas lembranças como Fazenda do Rosário. As narrativas maternas sobre esse período permaneceram vivas em sua memória, associadas a um encantamento com a educação e com o projeto formativo vivenciado. Ao refletir sobre essa herança, afirma que a mãe “tinha um encantamento pela educação” e que possuía “uma visão à frente do tempo para aquela época”, chegando a dizer que identificava nela um “perfil freiriano nato”, expressão que traduz a percepção de uma prática marcada pela sensibilidade às realidades sociais e pelo compromisso com os sujeitos.

A infância também é marcada pela convivência com adultos não alfabetizados no ambiente familiar. Recorda que a avó costumava acolher crianças de famílias com poucos recursos, criando-as como filhos, prática que contribuía para a presença constante de pessoas com diferentes níveis de escolarização no cotidiano doméstico. Entre essas memórias, destaca a relação com uma trabalhadora da casa, a quem chamava carinhosamente de madrinha, e que não sabia ler nem escrever. Ainda criança, ao brincar de escola, tentava ensiná-la a ler utilizando a cartilha Caminho Suave, reconhecendo, posteriormente, a distância entre aquele material e a realidade vivida por ela, quando relata que “muitas vezes, eu, criança ainda, brincando ‘de escola’, tentava ensinar a ela o alfabeto através da cartilha Caminho Suave, sem saber o quão longe estava esse material da realidade dela”.

Essas vivências familiares, atravessadas pela educação rural, pela valorização do magistério e pela convivência com sujeitos historicamente excluídos do direito à escolarização, constituem um pano de fundo formativo que antecede e sustenta sua entrada na docência. É nesse contexto que, em 1987, ainda durante a graduação, surge a primeira experiência

profissional no campo da EJA, a partir do trabalho desenvolvido na Fundação Educar, em Montes Claros, voltado a trabalhadores responsáveis pela limpeza urbana da cidade.

As aulas aconteciam sempre ao final do expediente de trabalho dos estudantes, em diferentes polos espalhados pelo município de Montes Claros. O ingresso nessa experiência se dá após uma entrevista com a coordenação da Fundação Educar, Conceição Atayde⁵³, mediada por uma colega do curso de graduação, quando ainda cursa o segundo período. Embora tenha concluído o magistério, reconhece que essa formação inicial não oferece subsídios teóricos ou metodológicos para a docência na EJA, tampouco contato com a pedagogia freiriana, aspecto que marca esse início profissional, como expressa ao afirmar que “cursei o magistério no período de 1982 a 1984, mas o curso não me ofereceu nenhum embasamento teórico para trabalhar com a EJA, não conhecia nada da Pedagogia Freiriana. Nadaaaa!!!”.

O trabalho pedagógico desenvolvia-se com turmas bastante heterogêneas, reunindo estudantes com níveis distintos de escolarização, o que tornava o cotidiano em sala de aula especialmente desafiador. Desenvolve atividades de alfabetização e dos anos iniciais, do 1º ao 4º ano, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, sem orientações sistemáticas ou acompanhamento pedagógico especializado. Essa condição é lembrada como um dos elementos que mais dificultam o trabalho naquele período, quando relata que “eu achava muito difícil o trabalho, pois o nível de escolaridade dos alunos era muito distinto, já que alguns sabiam ler e escrever e outros não sabiam”, acrescentando que “praticamente não tínhamos orientações e nem acompanhamento de um pedagogo para desenvolver o trabalho”.

Além das fragilidades formativas, o contexto institucional impõe limites relacionados à estrutura física e às condições de apoio pedagógico. O trabalho na Fundação Educar estendeu-se por cerca de seis meses e foi lembrado como uma experiência intensa e desafiadora, por representar o primeiro contato simultâneo com a docência e com a Educação de Jovens e Adultos.

Após a experiência vivenciada na Fundação Educar, entre 1987 e 1989, iniciou uma nova etapa no campo da Educação de Jovens e Adultos, desta vez em uma fábrica de cimento, a Matsulfur. O trabalho foi desenvolvido com operários da empresa, que frequentavam as aulas

⁵³ A partir das informações fornecidas por Elisa acerca da coordenação da Fundação Educar no período mencionado, a pesquisadora realizou visita à residência de Conceição Atayde, então coordenadora da instituição, com o objetivo de aprofundar dados históricos sobre seu funcionamento em Montes Claros. Em decorrência de um Acidente Vascular Cerebral (AVC), a ex-coordenadora apresentava limitações de memória, o que impossibilitou a recuperação de informações adicionais. Também não foram localizados, nos arquivos consultados da Secretaria Municipal de Educação, registros sistematizados sobre o funcionamento da Fundação no município, evidenciando lacunas na preservação da memória institucional da EJA.

durante o horário de almoço, após o cumprimento da jornada de trabalho. A carga horária docente correspondia a uma hora diária, com remuneração vinculada exclusivamente a esse período.

As aulas eram organizadas em regime de co-docência, com duas professoras atuando de forma articulada. Enquanto uma se responsabilizava pelas turmas do 1º e 2º anos, Elisa assumia o trabalho com os estudantes do 3º e 4º anos. Os alunos eram certificados pela prefeitura, o que conferia reconhecimento institucional à experiência desenvolvida no interior da empresa. Recorda que, mesmo conciliando essa atividade com uma jornada de oito horas diárias na prefeitura, conseguia manter a organização do trabalho pedagógico, ao mencionar que “nesse mesmo período, eu trabalhava na prefeitura oito horas por dia. Na hora do almoço, a kombi da Matsulfur nos pegava na prefeitura e depois da aula nos trazia novamente”.

Diferentemente da experiência anterior, o trabalho desenvolvido na Matsulfur ocorreu em um contexto institucional marcado por condições materiais e estruturais favoráveis. O espaço físico, os recursos disponíveis e a valorização do trabalho docente aparecem como elementos centrais na rememoração dessa etapa da trajetória profissional. Relata que “dentro da Matsulfur, tínhamos toda uma condição e éramos muito valorizadas pela empresa e pelos alunos”, acrescentando que “havia uma estrutura física excelente: cadeiras acolchoadas, salas arejadas e ventiladas, quadro acrílico, material disponível, TV na sala”.

Havia material pedagógico específico para a Educação de Jovens e Adultos, com a utilização de livro didático próprio, o que possibilitava maior sistematização do trabalho em sala de aula. Com a experiência acumulada, passa a desenvolver práticas pedagógicas mais contextualizadas, articulando os conteúdos escolares à realidade vivida pelos estudantes. Afirma que “nesse período, com mais experiência, eu já trabalhava com textos mais atualizados, condizentes com a realidade dos estudantes, levava os problemas de matemática que envolviam situações de vida”.

O contraste entre as duas experiências explicita-se quando menciona que as condições precárias vivenciadas anteriormente não se repetem nesse novo contexto institucional. O sentimento de acolhimento por parte da empresa e dos estudantes é apontado como fator que repercute diretamente na qualidade do trabalho desenvolvido, expresso na fala em que afirma que “eu me sentia acolhida pela empresa e pelos alunos, o que refletia positivamente no meu trabalho”.

Embora não se recorde de um acompanhamento pedagógico sistematizado, menciona a utilização de recursos midiáticos que integravam o processo educativo, como a exibição de aulas gravadas em formato semelhante ao Telecurso, veiculadas por meio da Rede Manchete.

Em determinado momento, a própria equipe de televisão esteve presente na fábrica para registrar as atividades desenvolvidas em sala de aula.

O encerramento dessa experiência ocorreu em 1989, com o término do contrato entre a prefeitura e a empresa. Recorda que a parceria envolvia recursos federais oriundos do Programa da Fundação Educar, cabendo à empresa a oferta da estrutura física e à prefeitura a manutenção do professor. O fim do convênio marcou o encerramento de um período que permanece associado, em sua memória, a condições favoráveis de trabalho e reconhecimento profissional no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

No início da década de 1990, após as experiências vivenciadas na Educação de Jovens e Adultos, opta por interromper temporariamente o exercício da docência. Em 1990, inicia uma especialização em História e decide não assumir designações na rede estadual, considerando as condições precárias do processo de contratação à época, marcadas por grande concorrência e número reduzido de vagas. A ausência de tempo de serviço no Estado tornava sua inserção profissional ainda mais difícil, o que a levou a assumir um compromisso pessoal de retornar ao exercício docente apenas após aprovação em concurso público.

Esse período é lembrado como um momento de incertezas, mas também de determinação. Relata que a contratação pelo Estado configurava-se como um processo desgastante e pouco previsível, razão pela qual preferiu aguardar uma oportunidade mais estável. Em 1991, submete-se a concursos para diferentes cargos da rede estadual, sendo aprovada para Professor das séries finais do Ensino Fundamental (P3), Professor do Ensino Médio (P5) e Analista da Educação. A homologação do concurso ocorreu em 1992, ano em que se estabeleceu o vínculo com o Estado de Minas Gerais, assumindo aulas como designada a partir da lista de classificação. Esse percurso é rememorado quando afirma que “em 1991, tentei o concurso para os cargos de P3, P5 e Analista da Educação. Fui aprovada nos três. Em 1992, o concurso foi homologado e eu assumi as aulas de P3 como designada com facilidade pela lista do concurso”.

O ingresso na rede estadual concretizou-se em outubro de 1992, marcando o início de uma trajetória que se estende por diferentes instituições e funções. Entre 1992 e 1996, permaneceu como professora designada na Escola Estadual Armênio Veloso, desenvolvendo o trabalho pedagógico com turmas do Ensino Fundamental comum, do 5º ao 8º ano. Em 1996, efetivou-se nessa escola, ainda que com carga horária reduzida, opção relacionada à permanência em outro espaço profissional no qual também exerce o magistério.

A partir de 1995, passa a integrar o quadro do Senai, permanecendo na instituição até 2002. Nesse período, desenvolve o trabalho pedagógico com turmas das séries finais do Ensino

Fundamental e do Ensino Médio, na disciplina de História, em um contexto marcado por forte articulação entre educação e mundo do trabalho. O público atendido era composto, majoritariamente, por trabalhadores de empresas parceiras que não haviam concluído a Educação Básica e que, diante das novas exigências do mundo do trabalho profissionalizante, encontravam no Senai a possibilidade de retomada e continuidade dos estudos.

As condições institucionais oferecidas são lembradas como um diferencial importante desse momento da trajetória profissional. As salas eram amplas e bem estruturadas, com recursos materiais adequados e organização pedagógica sistematizada, aspecto que dialoga com vivências anteriores em contextos empresariais, como a Matsulfur. Havia acompanhamento realizado por uma pedagoga, elemento que contribuía para o fortalecimento do trabalho coletivo e para a organização pedagógica da instituição.

O material didático utilizado era próprio do Senai, organizado por módulos, com atividades e exercícios distribuídos por áreas do conhecimento. Esse material passava por constante atualização, resultado de um processo construído coletivamente entre os professores. Recorda que, anualmente, cada docente elaborava um banco de questões, encaminhado à coordenação para análise e seleção, processo que resultava na reelaboração das apostilas e fortalecia o trabalho colaborativo. Ao relatar essa dinâmica, afirma que “anualmente, cada professor elaborava um banco de questões, que era encaminhado para a coordenação fazer uma triagem”, acrescentando que “as atividades eram atualizadas frequentemente, oportunizando a participação dos docentes, uma vez que eram feitas a várias mãos”.

O investimento na formação continuada aparece como uma marca desse percurso profissional. Anualmente, participava de encontros formativos realizados em Betim, em regime de imersão, permanecendo alojada na própria instituição. Essas experiências são lembradas como significativas para o aprimoramento profissional e para o fortalecimento da identidade docente, sendo descritas por ela como “um acompanhamento pedagógico bem consolidado”.

No cotidiano das aulas, fazia uso de diferentes recursos pedagógicos, como vídeos específicos para cada módulo, além do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, prática recorrente e valorizada no Senai. Essas propostas incluíam, inclusive, excursões pedagógicas a cidades históricas, ampliando os espaços de aprendizagem e favorecendo a articulação entre teoria e prática.

Os efeitos desse trabalho permanecem vivos em sua memória, especialmente ao recordar trajetórias de estudantes que dão continuidade aos estudos, ingressando no ensino superior e na formação técnica profissional. Ao longo dos anos, reencontra ex-alunos ocupando diferentes posições profissionais, situação que associa aos resultados de um trabalho

pedagógico estruturado, como evidência ao afirmar que “colhi bons frutos, pois muitos alunos deram prosseguimento aos estudos, ingressando em universidades e na formação técnica profissional”, acrescentando que “encontrei alunos engenheiros, diretora de escola, que passaram por mim no Senai”.

Esse período é compreendido como uma etapa de maior maturidade profissional, marcada pela consolidação da formação acadêmica, pela experiência acumulada e pelo aprofundamento do trabalho com jovens e adultos trabalhadores, em um contexto institucional que favorecia a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional docente.

Em 2002, ano em que nasceu sua filha, ocorreu uma mudança significativa em sua trajetória profissional com a posse na 22ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), no cargo então denominado Analista Técnico em Conteúdo Curricular, nomenclatura vigente à época do concurso e posteriormente redesignada como Analista Educacional. Esse ingresso marcou o início de um novo vínculo institucional, exigindo a conciliação entre as funções técnicas exercidas durante o dia e o trabalho docente no período noturno.

A permanência em sala de aula manteve-se como parte constitutiva de seu percurso profissional. No noturno, permaneceu vinculada à docência, com predominância de turmas da Educação de Jovens e Adultos, realidade que se impunha de forma recorrente nesse período. Ao recordar essa etapa, afirma que “eu tinha que conciliar esse cargo com o cargo de professora no noturno. À noite, praticamente todas as turmas eram da EJA”.

Durante os anos iniciais na SRE, embora estivesse formalmente vinculada ao cargo técnico, permaneceu em contato direto com a modalidade, seja pela experiência acumulada em sala de aula, seja pela convivência com as demandas específicas da EJA na rede estadual. Esse movimento gradual de aproximação institucional com a EJA consolidou-se a partir de 2018, quando passou a integrar, de forma mais direta, a equipe responsável pela modalidade.

Esse deslocamento progressivo, que articula a experiência docente construída ao longo dos anos com as atribuições técnicas exercidas no âmbito da Superintendência, marcou uma nova etapa de sua trajetória, na qual o conhecimento da realidade escolar e das especificidades da EJA passou a dialogar com as ações desenvolvidas no interior da gestão educacional.

Após o ingresso na Superintendência Regional de Ensino, manteve-se vinculada à docência no período noturno, conciliando as atribuições técnicas exercidas durante o dia com o trabalho desenvolvido em diferentes escolas da rede estadual. Nesse contexto, a EJA passou a ocupar lugar central em seu cotidiano profissional, uma vez que as turmas ofertadas no noturno eram, em sua maioria, destinadas a jovens e adultos trabalhadores.

Ao longo desse percurso, passou por distintas instituições escolares, o que lhe possibilitou conhecer realidades diversas e compreender as especificidades da modalidade em diferentes contextos. Inicialmente, tomou posse no cargo de Professora do Ensino Médio no município de Mirabela, na Escola Estadual Maria Machado, permanecendo nessa unidade por aproximadamente seis meses. Em seguida, retornou a Montes Claros, sendo lotada na Escola Estadual Américo Martins e, posteriormente, na Escola Estadual Levi Durães, instituição de grande porte na qual assumiu um número significativo de turmas da Educação de Jovens e Adultos.

A necessidade de conciliar os dois vínculos profissionais conduziu-a a novas reorganizações em seu percurso docente. Nesse movimento, transferiu sua lotação para a Escola Estadual Simeão Ribeiro, onde permaneceu entre 2009 e 2011. Posteriormente, desenvolveu o trabalho pedagógico no Centro Estadual de Educação Continuada (Cesec), entre 2011 e 2012, espaço marcado por características próprias da modalidade e por diferentes formas de organização do tempo e do currículo.

A trajetória no noturno prosseguiu em outras unidades da rede estadual, como a Escola Estadual Professora Dulce Sarmento, onde atuou de 2012 a 2018, e, posteriormente, na Escola Estadual Professora Maria Emília, na qual exerceu a docência até 2019, ano em que se aposentou. Esse percurso, atravessado por múltiplas instituições e distintas formas de organização da EJA, contribuiu para a construção de um conhecimento aprofundado sobre a modalidade, forjado na experiência cotidiana em sala de aula.

É a partir desse acúmulo de vivências no noturno e do contato direto com os desafios enfrentados por professores e estudantes da EJA que se consolidou a base para sua inserção a partir de 2018, de modo mais sistemático, na gestão da modalidade no âmbito da 22ª Superintendência Regional de Ensino. Esse movimento ocorreu após um longo percurso construído no chão da escola, especialmente no noturno, o que contribuiu para que as ações desenvolvidas no campo da gestão dialogassem com a realidade vivenciada por professores e estudantes da EJA.

Ao refletir sobre as políticas de formação destinadas à modalidade ao longo dos anos, reconheceu que, historicamente, a EJA não contou com um olhar diferenciado por parte da rede estadual. As formações oferecidas aos docentes eram as mesmas destinadas ao ensino comum, desconsiderando as especificidades da modalidade. Essa percepção aparece de forma contundente ao afirmar que “quanto ao suporte e formação para trabalhar com a EJA, na rede estadual, sinto que nunca tivemos um olhar diferenciado para a modalidade”.

Nos anos mais recentes, contudo, identificou movimentos de mudança na condução das políticas voltadas à EJA em Minas Gerais. Destacou a implementação do Programa EJA Novos Rumos, lançado em 2020, como marco de reestruturação da modalidade, ao introduzir novos formatos de organização curricular, materiais didáticos específicos e ações articuladas à qualificação profissional. Segundo relata, o programa “deu uma repaginada na EJA”, ampliando as possibilidades de acesso, permanência e conclusão dos estudos.

Entre as inovações apontadas, ressaltou a oferta de cursos de qualificação profissional com prioridade para estudantes da EJA, a ampliação da formação continuada por meio da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais e a flexibilização na abertura de turmas, com redução do quantitativo mínimo de estudantes. Destacou, ainda, a criação de materiais específicos para a modalidade, organizados em novo formato curricular, voltado às singularidades do público atendido.

Outro aspecto relevante referiu-se à constituição de Grupos de Trabalho nas escolas, compostos por um professor representante da EJA e um estudante referência por turma. Esses sujeitos passaram a responder, anualmente, a formulários encaminhados à coordenação estadual, possibilitando uma escuta sistematizada sobre o funcionamento da modalidade a partir do olhar de quem vivencia o cotidiano escolar. Ao comentar esse processo, afirmou que “essa forma permite ter um retrato da EJA a partir do olhar desses sujeitos que estão no chão da escola”.

No âmbito regional, mencionou a realização do Seminário da EJA, espaço destinado à socialização de práticas desenvolvidas pelas escolas. As experiências selecionadas, acompanhadas de registros e evidências, eram encaminhadas à Secretaria de Estado da Educação, podendo integrar o Seminário Estadual e a revista EJA Novos Rumos. Esse movimento foi percebido como forma de valorização do trabalho docente e de circulação de experiências pedagógicas entre as escolas.

A partir da experiência acumulada como professora e da atuação na gestão, compreendeu que essas iniciativas representaram avanços importantes para a modalidade, ainda que não esgotassem os desafios históricos enfrentados pela EJA. Nesse contexto, passou a defender a necessidade de políticas mais estruturantes, capazes de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão dos estudos por jovens, adultos e idosos, bem como a valorização específica dos professores que atuam na modalidade.

As ações formativas ofertadas aos professores da EJA se ampliam por meio de cursos na modalidade a distância, disponíveis em plataformas institucionais. Relata a participação em formações específicas voltadas à EJA, entre elas cursos desenvolvidos em parceria com

universidades, destacando a importância desses espaços para a reflexão sobre a prática pedagógica e para a compreensão da EJA como direito humano. Ao mencionar essas experiências, enfatiza que a principal preocupação tem sido estimular os professores a socializarem os aprendizados e a repensarem suas práticas a partir das realidades dos territórios escolares.

Esse conjunto de ações, articulando formação, escuta dos sujeitos da EJA e valorização das práticas pedagógicas, passou a configurar, em sua percepção, um novo momento da modalidade no Estado. A partir da experiência acumulada como professora e da atuação na gestão, compreendeu que essas iniciativas contribuíram para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos e para a construção de políticas públicas mais sensíveis às especificidades dos sujeitos que a compõem.

Ao longo de sua trajetória profissional, construída entre a docência e as funções técnicas na rede estadual, consolidou-se uma compreensão cada vez mais ampla sobre os desafios históricos enfrentados pela modalidade. A vivência prolongada no noturno, o contato com diferentes realidades escolares e, posteriormente, a inserção na gestão permitiram-lhe reconhecer que a EJA ocupou, historicamente, um lugar secundarizado nas políticas educacionais, marcado pela ausência de investimentos sistemáticos e de ações formativas específicas.

Embora identifique avanços recentes, considera que eles ainda são insuficientes para responder à complexidade da modalidade. Nesse contexto, defende a necessidade de políticas mais estruturantes, capazes de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão dos estudos por jovens, adultos e idosos que tiveram o direito à educação negado em outros momentos de suas vidas.

Entre as proposições que emergem de sua trajetória, ressalta a importância da realização de concursos públicos específicos para professores da EJA, compreendendo que a consolidação da modalidade passa, necessariamente, pela valorização e pela formação adequada dos profissionais que nela atuam. Ao expressar essa defesa, enfatiza que “uma ação que traria melhoria significativa para a modalidade seria a realização de concurso específico para os professores”.

O percurso narrado revela uma trajetória marcada pela permanência, pelo compromisso e pela construção de saberes ancorados na experiência. Da docência inicial na EJA, ainda durante a graduação, à atuação na gestão da modalidade, sua história profissional evidencia a EJA como um campo de atuação que se constituiu ao longo do tempo, atravessado por vivências pessoais, escolhas profissionais e engajamento com o direito à educação.

7 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E SENTIDOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As narrativas apresentadas na seção anterior deram visibilidade a percursos singulares de vida, formação e atuação docente na EJA. É a partir desse conjunto empírico que, nesta seção, analisamos as trajetórias em seus sentidos formativos, retomando as narrativas de forma articulada como produções de sentido forjadas no entrelaçamento entre vida, formação e docência.

Construímos a análise em diálogo com referenciais teóricos que compreendem a formação docente como processo contínuo, histórico e relacional, produzido ao longo da vida e ressignificado no exercício da docência. Nesse horizonte, mobilizamos contribuições de Nóvoa (2007; 2023), ao conceber a formação como trajetória; Freire (1996) e Arroyo (2005; 2011), ao situarem a docência da EJA no campo ético e político dos direitos; Tardif (2010), Pineau (2014) e Benjamin (1987), ao compreenderem a experiência, a prática e a narrativa como dimensões constitutivas da formação profissional. Do ponto de vista analítico, dialogamos com Bauer e Gaskell (2002), ao compreender a análise de narrativas como um processo interpretativo orientado à apreensão de sentidos, padrões de significação e articulações temáticas produzidas nos discursos.

Esse diálogo teórico não se organiza pela aplicação linear de referenciais às narrativas, mas pela construção de um movimento interpretativo no qual acionamos os aportes teóricos para iluminar tensões, recorrências e singularidades que emergem do material empírico. Trata-se, portanto, de uma análise na qual reconhecemos as narrativas como lugares de produção de conhecimento sobre a docência na EJA, preservando a singularidade das trajetórias e, simultaneamente, evidenciando elementos que se articulam no plano coletivo.

Com base nesse entendimento, organizamos a análise em três eixos temáticos, que não pretendem esgotar a complexidade das trajetórias narradas nem estabelecer classificações rígidas, mas constituem campos interpretativos a partir dos quais buscamos compreender como diferentes dimensões da formação – política, experiencial, humana e ética – se entrelaçam na constituição da docência na EJA. É nesse entrelaçamento que se produzem os sentidos atribuídos pelas professoras à própria docência, revelando como as trajetórias formativas se constroem na articulação entre experiências de vida, contextos institucionais e práticas pedagógicas.

Iniciamos pelo Eixo 1, dedicado à formação humana e ética como dimensão constitutiva das trajetórias formativas das professoras e dos sentidos atribuídos à docência.

7.1 Formação humana, ética e compromisso com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos

Neste eixo, analisamos como a formação humana e ética se constitui como dimensão estruturante das trajetórias formativas das professoras da EJA, manifestando-se no modo como se relacionam com os educandos, atribuem sentido à docência e constroem práticas orientadas pelo compromisso com sujeitos historicamente excluídos do direito à escolarização. As narrativas indicam que essa formação não se restringe à escolarização formal ou à formação acadêmica, mas se constrói ao longo da vida, em experiências familiares, em contextos sociais marcados por desigualdades e em encontros com realidades atravessadas pela exclusão educacional.

Ao retomarmos o fechamento das narrativas apresentado na Seção 6, identificamos que a permanência na modalidade, a responsabilidade diante dos estudantes e a centralidade da experiência não se configuram como elementos circunstanciais, mas como dimensões constitutivas das trajetórias analisadas. É nesse horizonte que compreendemos a formação humana e ética não como etapa da profissionalização, mas como matriz estruturante da identidade docente na EJA.

O eixo dialoga com o pensamento de Freire (1996), para quem a educação é, antes de tudo, um ato humano e ético. O autor compreende a docência como prática comprometida com a dignidade humana, com o respeito aos saberes dos educandos e com a recusa de qualquer forma de indiferença diante da exclusão social e educacional. Nessa perspectiva, a ética docente não se reduz a normas abstratas, mas se constrói na relação com o outro, no reconhecimento do educando como sujeito histórico e na responsabilidade assumida diante das condições concretas de sua existência.

Essa compreensão articula-se às contribuições de Arroyo (2005), ao evidenciar que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos trazem marcas de trajetórias escolares interrompidas e de direitos historicamente negados. Ensinar na EJA implica, portanto, afirmar direitos e enfrentar processos de desumanização que atravessam a história desses sujeitos.

Nessa direção, a ética docente desdobra-se em responsabilidade concreta diante das condições históricas que marcam a modalidade. Como afirma Freire (1996), ensinar exige compromisso ético, coerência e respeito à dignidade humana, o que implica assumir as consequências das próprias escolhas pedagógicas. Trata-se de uma ética da responsabilidade,

na qual o professor se reconhece implicado nas relações que estabelece e nos efeitos de sua prática.

Essa perspectiva encontra ressonância no pensamento de Reis (2011), ao destacar que a constituição do ser humano na educação se realiza na relação entre amor, poder e saber. Ancorado na tradição freiriana, o autor compreende o amor como categoria ética que orienta práticas comprometidas com a emancipação humana, especialmente em contextos marcados por desigualdades e negação de direitos, realidade comumente percebida na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Ao entrelaçarmos as narrativas das professoras, observamos que essa orientação ética se constitui, em muitas trajetórias, antes mesmo da inserção profissional na modalidade. As histórias de vida revelam experiências marcadas pela pobreza, pelo trabalho precoce e por dificuldades de acesso à escolarização, produzindo identificações com os educandos da EJA e orientando o sentido atribuído à docência. Essas vivências configuram disposições que atravessam a constituição da identidade docente e se expressam nas práticas desenvolvidas ao longo do percurso profissional.

Na narrativa da professora Marina, a infância vivida no meio rural revela que o desejo de estudar se construiu em meio às limitações impostas pelas condições de vida no campo, ao afirmar que “na roça não tinha condição de estudar, era muito difícil, e o meu sonho era estudar”. Interpretamos essa experiência como referência formativa que reaparece posteriormente na atuação docente, orientando o modo como se relaciona com jovens, adultos e idosos que retornam à escola após percursos interrompidos.

De forma semelhante, na narrativa da professora Ivana, as vivências no meio rural permanecem como parte constitutiva de sua identidade. Ao compartilhar com os estudantes lembranças de sua infância – “meus avós plantavam, colhiam e pilavam o arroz” – estabelece vínculos baseados no reconhecimento de experiências comuns, fortalecendo relações fundadas na proximidade e no respeito.

Na continuidade da análise, a negação do direito à educação assume contornos mais concretos na alfabetização tardia vivenciada por Marina e Ivana. O acesso à leitura e à escrita ocorreu por volta dos dez ou onze anos, após percursos atravessados pelo trabalho precoce e pela ausência de condições objetivas de escolarização. Interpretamos essa experiência como marca formativa que intensifica a identificação com os educandos da EJA e orienta práticas comprometidas com o cuidado e com o respeito aos tempos de aprendizagem.

Essa orientação ética também se expressa na trajetória de Ronilda, cuja entrada na modalidade como professora voluntária evidencia o peso da responsabilidade assumida diante

das educandas: “se eu falasse que não daria conta, era muita responsabilidade, porque eu iria frustrar aquelas pessoas”. A permanência no trabalho, mesmo diante de fragilidades institucionais, revela postura em que a responsabilidade com os sujeitos se sobrepõe às condições formais disponíveis.

No conjunto das narrativas, a escuta das histórias de vida dos educandos emerge como prática central. O trabalho pedagógico organiza-se a partir do reconhecimento das experiências dos estudantes, fazendo de suas trajetórias o ponto de partida do processo educativo. Ao narrar sua prática alfabetizadora, uma das professoras afirma que “cada um contava a sua história de vida” e que, a partir dessas narrativas, o trabalho com a leitura e a escrita passava a fazer sentido.

Nesse contexto, a oralidade constitui elemento estruturante da prática pedagógica. As histórias narradas pelos educandos não aparecem apenas como relatos pessoais, mas como saberes socialmente produzidos que orientam escolhas didáticas e a organização do trabalho em sala de aula. Como argumenta Freire (1996), ensinar exige escutar, respeitar os saberes dos educandos e reconhecer que ninguém educa ninguém sozinho. A escuta, assim, não se configura como técnica, mas como atitude ética.

À luz das reflexões de Benjamin (1987), essa centralidade da narrativa pode ser compreendida como forma de transmissão de experiências e de produção de sentidos. Ao narrar e escutar, professores e educandos compartilham o vivido, reconhecem-se no coletivo e constroem pertencimento, afirmando a dignidade dos sujeitos no interior do processo educativo.

Desse modo, a formação humana e ética evidencia-se como eixo estruturante das trajetórias analisadas, articulando experiência vivida, sensibilidade pedagógica e responsabilidade social. Essa orientação, construída no cotidiano da relação com os sujeitos da EJA, não se esgota no âmbito interpessoal, mas desdobra-se em posicionamentos que incidem sobre as condições institucionais, as políticas educacionais e as disputas em torno do direito à educação. É nesse movimento, da ética vivida na prática para o posicionamento político assumido na trajetória, que se delineia o eixo seguinte.

7.2 A dimensão política da docência na Educação de Jovens e Adultos

Neste eixo, analisamos como o compromisso ético que orienta as práticas das professoras da EJA desdobra-se em posicionamentos políticos construídos ao longo de suas trajetórias. Partimos da compreensão de que a docência na EJA não se limita ao exercício técnico do ensino, mas se constitui como prática atravessada por escolhas, tensões e responsabilidades diante da negação histórica do direito à educação, da fragilidade das políticas

públicas e da invisibilização dos sujeitos jovens, adultos e idosos no interior do sistema educacional.

Essa compreensão dialoga diretamente com o pensamento de Freire (1987; 2000), para quem não existe neutralidade na prática educativa. Para o autor, educar implica tomar posição diante da realidade social, reconhecendo que toda ação pedagógica está inserida em relações de poder. Nessa perspectiva, a docência configura-se como prática política na medida em que o professor assume, conscientemente, uma postura comprometida com a humanização, com a justiça social e com a transformação das condições que produzem a exclusão educacional.

As contribuições de Arroyo (2005) dialogam com essa leitura ao situar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no campo das lutas por direitos. Ao evidenciar que os sujeitos da EJA carregam marcas de trajetórias escolares interrompidas e de direitos historicamente negados, o autor mostra que ensinar nessa modalidade implica reconhecer que a docência se realiza em um território marcado por disputas políticas, exigindo do professor posicionamento diante das políticas educacionais e das condições institucionais de trabalho.

Nesse mesmo horizonte analítico, as reflexões de Soares (2002; 2006) contribuem para compreender a EJA como campo tensionado pelas políticas públicas e pelas escolhas do Estado em relação à garantia do direito à educação ao longo da vida. Ao discutir a fragilidade histórica das políticas de EJA, o autor evidencia que a escolarização dessa população permanece marcada pela descontinuidade, pela precarização institucional e pela ausência de políticas consistentes de formação docente, o que incide diretamente sobre o trabalho do professor e sobre a permanência dos educandos.

Ao articular Freire (1987; 2000), Arroyo (2005) e Soares (2002; 2006), compreendemos que a dimensão política da docência na EJA não se expressa apenas em ações militantes formais ou em discursos explicitamente políticos. Ela se produz no interior das práticas pedagógicas, nas escolhas feitas diante das condições institucionais e na defesa cotidiana do direito à educação.

Nesse sentido, é possível distinguir a política institucional – expressa nas normativas, programas e decisões administrativas – da micropolítica do cotidiano escolar, que se materializa nas decisões pedagógicas, nas negociações com a gestão e nas estratégias construídas para garantir a permanência dos estudantes. Essa distinção permite compreender que a dimensão política atravessa tanto o plano macro das políticas públicas quanto o plano micro das relações pedagógicas, em consonância com a perspectiva freiriana de que toda prática educativa implica tomada de posição (Freire, 1987).

As narrativas das professoras evidenciam que essa dimensão política se constrói no contato direto com as políticas públicas – ou com a ausência delas — que organizam a modalidade. Ao relatarem suas trajetórias, as docentes mencionam programas, projetos, formações institucionais e arranjos administrativos que, longe de se apresentarem como políticas contínuas e estruturantes, revelam-se marcados por descontinuidades, fragilidades e improvisações. Essas condições incidem diretamente sobre o trabalho pedagógico e convocam as professoras a assumirem posicionamentos diante das limitações impostas ao direito à educação dos sujeitos da EJA.

Nesse contexto, o exercício da docência ultrapassa o cumprimento de prescrições institucionais e passa a envolver escolhas cotidianas diante de condições frequentemente adversas. As narrativas indicam que a permanência dos educandos, a organização do trabalho pedagógico e a própria existência das turmas de EJA dependem, em muitos casos, da atuação ativa das professoras junto à gestão escolar, às secretarias de educação e às equipes responsáveis pela modalidade. Essas ações, embora nem sempre reconhecidas como políticas em sentido estrito, expressam formas de resistência à precarização e de defesa do direito à educação.

Ao situarmos essas práticas no contexto de Montes Claros, compreendemos que a dimensão política da docência assume contornos territorialmente ancorados, articulando-se às dinâmicas sociais, sindicais e culturais do município. Como destaca Arroyo (2005), os sujeitos da EJA são inscritos em territórios marcados por desigualdades históricas; assim, também as formas de engajamento docente se configuram a partir dessas condições.

As narrativas analisadas evidenciam que a dimensão política da docência se constrói a partir de experiências históricas, sociais e profissionais que atravessam as trajetórias das professoras, muitas delas anteriores à própria inserção na docência. Em alguns relatos, essas experiências remetem a contextos marcados pela repressão política e pela violência de Estado durante a ditadura civil-militar, como expressa a Professora Maria ao recordar que “as minhas irmãs foram presas”, permaneceram “dez dias incomunicáveis” e que uma delas “foi muito torturada”. Essas vivências, inscritas na história pessoal e familiar, produzem marcas formativas que incidem diretamente sobre o modo como a educação, a justiça social e o papel do professor passam a ser compreendidos.

No contexto de Montes Claros, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, tais experiências articulam-se à participação em movimentos sociais, sindicais e culturais e à realização de práticas de educação popular fora dos espaços escolares formais. Ao afirmar que estava “sempre mexendo nos movimentos sociais” e que determinadas ações envolviam “um movimento político”, a professora Maria situa sua atuação docente em um cenário local

marcado pela mobilização de trabalhadores e pela luta por direitos sociais. A alfabetização de varredores de rua e de trabalhadores vinculados ao chamado “Sindicato das cargas”, realizada em espaços como sedes sindicais e ambientes de trabalho, evidencia que ensinar a ler e a escrever constituía, nesses contextos, uma prática educativa atravessada por disputas sociais, na qual a alfabetização se articulava à ampliação das possibilidades de participação dos sujeitos nos espaços públicos da cidade.

Essas experiências confirmam a compreensão freiriana de que a alfabetização não se reduz ao domínio técnico da escrita, mas se constitui como prática política que coloca os sujeitos em relação com suas condições concretas de existência e com as estruturas sociais que produzem desigualdades (Freire, 1996). Ao mesmo tempo, revelam o que Soares (2002; 2006) identifica como fragilidade estrutural das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, contexto no qual a sustentação da modalidade recai, muitas vezes, sobre o engajamento dos próprios educadores.

Em outras narrativas, a dimensão política da docência não se expressa prioritariamente por meio da militância organizada, mas se constrói no cotidiano do trabalho pedagógico, especialmente na decisão de permanecer na modalidade em contextos marcados pela precarização e pela descontinuidade das políticas públicas. Ao afirmar que decidiu permanecer “porque alguém precisava ficar”, Ronilda explicita um posicionamento ético-político que se produz na prática, como forma de resistência cotidiana e de recusa em abandonar um espaço historicamente marcado pela negação de direitos.

Essa permanência, frequentemente narrada em termos de responsabilidade, cuidado e compromisso, também pode ser problematizada à luz da histórica feminização do magistério. Dimensões como dedicação e cuidado, muitas vezes naturalizadas como atributos femininos, adquirem densidade política quando se convertem em formas de resistência e de afirmação do direito à educação, especialmente em contextos de precarização da modalidade.

Ao colocarmos em diálogo essas narrativas, compreendemos que a dimensão política da docência na EJA se constrói de maneira plural, historicamente situada e territorialmente ancorada. As trajetórias analisadas revelam que a política da docência assume formas diversas, que vão desde a militância explícita, vinculada a movimentos sociais e à educação popular em Montes Claros, até modos de resistência cotidiana inscritos na permanência, nas escolhas pedagógicas e na sustentação do trabalho educativo diante de condições adversas.

Esses diferentes modos de engajamento não se excluem nem se hierarquizam, mas expressam formas singulares de vivenciar a docência na EJA, construídas na intersecção entre história de vida, contexto social, condições institucionais e experiências profissionais.

É a partir dessa compreensão que avançamos para o Eixo 3, no qual aprofundamos a análise da experiência docente e da prática pedagógica na EJA, compreendendo o cotidiano da docência como território formativo no qual essas escolhas ético-políticas se materializam, se resignificam e se traduzem em saberes e práticas construídos no exercício diário do trabalho pedagógico.

7.3 Experiência docente e formação construída no cotidiano da docência

Como desdobramento do eixo anterior, compreendemos que as escolhas ético-políticas analisadas na seção precedente se materializam no trabalho cotidiano das professoras e, nesse processo, convertem-se em experiências formativas. É no exercício diário da docência que tais posicionamentos ganham concretude, produzindo saberes profissionais e modos singulares de ser docente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Neste eixo, analisamos como a formação docente das professoras se constrói no cotidiano da docência, na experiência vivida e nas aprendizagens produzidas no enfrentamento das situações concretas de trabalho na EJA. Partimos da compreensão de que a docência não se reduz à aplicação de saberes previamente adquiridos; ao contrário, constitui-se como espaço privilegiado de produção de conhecimentos profissionais, de resignificação de estratégias e de reconstrução das identidades docentes, especialmente em contextos atravessados por desafios estruturais e lacunas formativas, como é o caso da EJA.

Ao nos referirmos ao cotidiano da docência, entendemos esse conceito em sentido ampliado, não apenas como a rotina escolar propriamente dita, mas como território formativo atravessado por condições institucionais, relações de trabalho, histórias de vida e experiências sociais que incidem sobre o fazer docente. Nesse horizonte, a experiência profissional articula-se ao mundo vivido, de modo que a formação se produz tanto nas práticas pedagógicas quanto nas aprendizagens biográficas e relacionais que as professoras acumulam ao longo de suas trajetórias.

Essa compreensão ancora-se, centralmente, nas contribuições de Pineau (2014), para quem a formação é um processo biográfico, contínuo e existencial, construído ao longo da vida na articulação entre experiência, reflexão e contexto. Em *O método (auto)biográfico e a formação*, o autor afirma que formar-se não é resultado exclusivo de percursos institucionais formalizados, mas um movimento permanente de construção de si, tecido nas relações com os outros, nas condições concretas do meio e na capacidade reflexiva do sujeito sobre a própria trajetória. Em diálogo com Nóvoa (2007; 2023), compreendemos que esse processo se produz

no percurso profissional e nas experiências acumuladas no tempo, articulando vida, trabalho e identidade docente.

Na trajetória de Elisa, observa-se uma constituição docente fortemente atravessada por dispositivos institucionais e por uma organização pedagógica orientada por estruturas curriculares formais. Sua narrativa evidencia uma formação profissional marcada pela centralidade dos materiais pedagógicos, das orientações oficiais e da organização modular do ensino, aspectos que se articulam à implementação do Programa EJA Novos Rumos no Estado de Minas Gerais.

Tal configuração dialoga com o que Di Pierro (2005) e Soares (2002) identificam como um movimento recorrente nas políticas públicas de EJA, no qual programas governamentais, embora fundamentados no discurso do direito à educação, tendem a reforçar modelos curriculares padronizados e formas de regulação administrativa que limitam a autonomia pedagógica docente. Ao afirmar que “a gente seguia os conteúdos, usava os materiais do Estado, fazia planejamento com base nos módulos”, Elisa revela um percurso formativo no qual a heteroformação assume papel predominante, orientando o trabalho docente a partir de prescrições curriculares e administrativas.

Nesse horizonte analítico, como problematiza Arroyo (2011), tais políticas frequentemente operam a partir de uma lógica que organiza a escolarização dos jovens e adultos mais em função das exigências do sistema do que das trajetórias, dos tempos e das experiências dos sujeitos da EJA. Ainda assim, a narrativa de Elisa indica que essas orientações institucionais não se incorporam de forma linear, sendo tensionadas e ressignificadas no cotidiano da prática docente, a partir das demandas concretas dos estudantes.

Esse modo de constituição profissional expressa uma concepção de escolarização na Educação de Jovens, Adultos e Idosos fortemente vinculada à lógica institucional e à valorização da organização formal do ensino, aproximando-se de uma perspectiva de atualização profissional e de reconhecimento institucional. Ao mesmo tempo, a narrativa evidencia tensões recorrentes no campo da EJA, especialmente aquelas relacionadas à permanência de práticas e concepções herdadas do ensino supletivo, historicamente consolidado desde a década de 1970, marcado por uma visão compensatória, acelerada e instrumental da escolarização, em contraposição à concepção de educação como direito ao longo da vida (Soares, 2002; Di Pierro, 2005).

Conforme analisa Soares (2002), o legado do ensino supletivo produziu uma organização pedagógica centrada na certificação, na modularização dos conteúdos e na adaptação administrativa da escola comum aos sujeitos jovens e adultos, o que frequentemente

limita a construção de propostas formativas ancoradas nas experiências, nos tempos e nas necessidades concretas desses estudantes. De modo convergente, Di Pierro (2005) problematiza que, mesmo após os avanços normativos que reconhecem a EJA como modalidade da educação básica, persistem práticas e racionalidades institucionais que reproduzem a lógica supletiva sob novas roupagens, tensionando a efetivação da EJA como política de direito.

Ainda que ancorada nas diretrizes oficiais, a prática docente de Elisa revela movimentos de adaptação e ajuste às condições concretas dos estudantes, indicando que a formação institucional não se incorpora de forma homogênea, mas é ressignificada no interior do cotidiano da docência, em diálogo com as demandas reais dos sujeitos da EJA.

À luz das contribuições de Tardif (2010), compreendemos que os saberes docentes mobilizados na EJA são plurais, temporais e situados, constituindo-se ao longo do tempo no interior da prática profissional e das interações estabelecidas no cotidiano do trabalho. Para o autor, os saberes do professor não se restringem à formação inicial ou aos conhecimentos acadêmicos, mas articulam diferentes fontes de conhecimento provenientes da experiência, da história de vida, das relações com os pares e das condições concretas de exercício da docência.

As narrativas das professoras evidenciam que grande parte dos saberes mobilizados na docência da EJA se constrói no fazer diário, no enfrentamento de situações imprevistas, na relação com os educandos e na necessidade de responder a contextos marcados pela heterogeneidade das turmas e pela precarização das condições de trabalho. Uma das entrevistadas relata que aprendeu a ensinar “na vivência, nos grupos de estudo, nas formações que a gente mesma organizava”, explicitando a centralidade do saber da experiência na constituição de sua trajetória docente. Esses saberes, conforme assinala Tardif (2010), são produzidos no trabalho e se consolidam em situações reais de ensino, conferindo sentido às escolhas realizadas no cotidiano.

Esse movimento autoformativo manifesta-se também na capacidade reflexiva das professoras sobre o próprio fazer, quando narram processos de revisão e ressignificação de suas práticas ao longo do tempo. Expressões como “no começo eu fazia de um jeito, depois fui mudando” revelam que a formação não se encerra em momentos formais, mas se constrói na reflexão contínua sobre a experiência vivida. Ao assumir uma postura reflexiva diante do próprio fazer, as docentes transformam a experiência em aprendizagem, reelaborando concepções sobre ensino, aprendizagem e sobre os sujeitos da EJA.

Nesse processo, a experiência dos educandos ocupa lugar central. As narrativas indicam que o trabalho docente se organiza a partir das histórias de vida, dos saberes e das necessidades concretas dos estudantes. Ao afirmar que “a alfabetização começava com o nome deles, com a

fala deles, com o texto deles”, uma das professoras evidencia um modo de ensinar ancorado no diálogo e na escuta, no qual a experiência do educando constitui fundamento da ação educativa. Trata-se de uma prática freireana construída no encontro entre trajetórias de vida, que reafirma a docência na EJA como espaço de produção de sentidos compartilhados.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Larrosa (2002), para quem a experiência só se torna formativa quando é pensada, narrada e significada pelo sujeito, deixando de ser mero acontecimento para se constituir como experiência de formação. Dialoga, igualmente, com Benjamin (1987), ao compreender a narrativa como forma de transmissão de experiências e de produção de sentidos, na medida em que, ao narrar o vivido, o sujeito atribui significado ao percurso e reconhece aprendizagens produzidas ao longo do tempo.

Assim, a autoformação evidencia-se como um processo contínuo e inacabado, no qual as professoras se constituem como sujeitos de sua própria formação, transformando o vivido em saber formativo e fazendo do cotidiano da docência um espaço privilegiado de aprendizagem profissional.

A análise das trajetórias formativas revela que a constituição da docência na EJA não se dá de maneira linear nem fragmentada, mas resulta de um movimento complexo e contínuo, no qual se entrelaçam diferentes dimensões formativas. As experiências de vida, os contextos sociais e as aprendizagens produzidas no trabalho docente imprimem marcas na constituição profissional, conferindo densidade humana, ética e política às práticas pedagógicas.

A heteroformação manifesta-se nos percursos das professoras por meio das formações oferecidas pelos sistemas de ensino, dos programas governamentais, das políticas públicas e das orientações curriculares que atravessam o cotidiano da modalidade. Cursos, encontros formativos, materiais pedagógicos, propostas metodológicas e regulamentações institucionais compõem um conjunto de referências externas que incidem diretamente sobre o trabalho docente.

Entretanto, as narrativas evidenciam que esses elementos externos não são incorporados de forma automática ou acrítica. É nesse ponto que a autoformação assume centralidade, revelando-se como o movimento pelo qual as professoras refletem sobre suas próprias experiências, reelaboram saberes e atribuem sentidos às práticas vividas.

De modo indissociável, a ecoformação atravessa essas trajetórias como dimensão fundante da formação docente. Experiências de vida marcadas por ruralidade, pobreza, trabalho precoce, migração e participação em movimentos sociais constituem aprendizagens que antecedem e ultrapassam a formação escolar e profissional.

As narrativas analisadas mostram que heteroformação, autoformação e ecoformação não operam de forma isolada, mas se articulam permanentemente ao longo das trajetórias docentes. A heteroformação oferece referenciais e estruturas; a autoformação possibilita a reflexão crítica e a ressignificação das experiências; e a ecoformação imprime marcas oriundas do mundo vivido, conferindo densidade humana, social e política ao trabalho docente.

Nesse sentido, a experiência docente na EJA também se constrói em práticas pedagógicas coletivas desenvolvidas no interior do trabalho com os estudantes. Na narrativa de Maria, destacam-se os fóruns pedagógicos mensais realizados com as turmas como momento de culminância dos projetos temáticos desenvolvidos em sala de aula.

Ao rememorar essa experiência, Maria relata que a participação no FEJANM possibilitou ampliar as discussões e reflexões que sustentaram a realização desses fóruns pedagógicos com os estudantes, contribuindo para que as professoras repensassem a proposta pedagógica da EJA naquele momento histórico.

Conforme registros da Secretaria Municipal de Educação, os projetos desenvolvidos com os estudantes da EJA em Montes Claros abordavam temas como identidade, saúde e qualidade de vida, trabalho, meio ambiente, sexualidade e afetividade, cultura popular, ética/cidadania e Brasil: reconhecendo o nosso país. Esses temas organizavam-se em diferentes etapas, culminando mensalmente com a realização de um fórum pedagógico concebido como espaço de formação, informação e exercício da participação (Montes Claros/SME, 2004).

Na narrativa de Maria, esses fóruns pedagógicos são compreendidos como experiências formativas centrais em sua trajetória docente, pois permitiram articular planejamento, prática e reflexão coletiva, fortalecendo o trabalho colaborativo e favorecendo a construção de uma proposta educativa sensível às experiências e às necessidades dos estudantes da EJA.

À luz das contribuições de Pineau (2014) e Tardif (2010), compreende-se que a formação docente na EJA se constrói no tempo, na experiência e no trabalho, como um processo histórico, relacional e situado.

Assim, neste eixo, evidenciamos que o cotidiano da docência se constitui como território formativo no qual as professoras produzem saberes, ressignificam práticas e (re)constroem sua profissionalidade na EJA, em diálogo permanente com as experiências dos estudantes e com as condições concretas de trabalho.

Ao analisarmos as trajetórias formativas das professoras da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, evidenciamos que a constituição da docência na modalidade se produz na intersecção entre diferentes dimensões formativas, que se entrelaçam ao longo da vida e do trabalho docente. No Eixo 1, destacamos a centralidade da formação humana e ética como

matriz da relação com os sujeitos da EJA; no Eixo 2, evidenciamos que esse compromisso se desdobra em posicionamentos políticos construídos no enfrentamento das fragilidades históricas das políticas públicas e das condições institucionais da modalidade; e, no Eixo 3, demonstramos que a experiência cotidiana do trabalho pedagógico se configura como espaço privilegiado de produção de saberes e de construção da profissionalidade docente. Compreendemos, assim, que a formação para a EJA não se constitui como percurso linear ou exclusivamente institucional, mas como processo histórico, relacional e situado, tecido no encontro entre história de vida, experiência profissional, contextos sociais e práticas pedagógicas. É a partir desses achados que encaminhamos as Considerações Finais, retomando os objetivos da pesquisa e as contribuições do estudo para o campo da formação docente e para a EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi estruturada em sete seções que, de forma articulada, buscaram responder ao objetivo geral de compreender como as trajetórias formativas vivenciadas por professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Montes Claros/MG contribuem para o enfrentamento dos desafios presentes na prática docente nessa modalidade de ensino. Ao longo do percurso investigativo, articulamos contextualização histórica, mapeamento da produção acadêmica, análise do cenário local, fundamentação teórica e investigação empírica, compondo um movimento analítico que permitiu situar a formação docente na EJA como fenômeno histórico, político e experiencial.

O primeiro objetivo específico foi contemplado ao descrevermos a organização da EJA no município de Montes Claros, evidenciando cenários institucionais, ações formativas e fragilidades estruturais que configuram o contexto de atuação docente. Os demais objetivos foram alcançados por meio da análise das narrativas, que possibilitou identificar os saberes mobilizados nas trajetórias das professoras e discutir os desafios enfrentados no trabalho educativo com jovens, adultos e idosos.

Os resultados indicam que a formação das professoras da EJA não se dá de maneira linear nem se restringe aos percursos institucionais formalizados, mas se constitui como processo contínuo, marcado pelo inacabamento e pela centralidade da experiência. As narrativas revelam que dimensões humanas, éticas e políticas atravessam a constituição da docência, produzindo disposições formativas que não podem ser compreendidas à margem das condições sociais, das experiências de negação de direitos e das vivências anteriores à inserção profissional. Nesse sentido, a docência na EJA emerge como prática comprometida com a história dos sujeitos e com a defesa do direito à educação.

Ao retomarmos as trajetórias narradas pelas professoras, compreendemos, ainda, que suas histórias de vida extrapolam a dimensão subjetiva. Elas se inscrevem em um contexto social mais amplo, marcado por desigualdades históricas, negação de direitos e processos de exclusão que atravessam a constituição dos sujeitos e de suas experiências formativas. Nessa direção, a narrativa, tal como nos ajuda a pensar Benjamin (1987), não se reduz ao relato de acontecimentos individuais, mas se constitui como forma de transmissão da experiência e de inscrição da memória no mundo social. As trajetórias docentes analisadas revelam, assim, marcas de um tempo histórico e de uma realidade social que ultrapassam o plano individual e nos remetem à compreensão da docência na EJA como prática situada em um campo de disputas, resistências e afirmação de direitos.

A análise dos eixos temáticos evidenciou que a formação humana e ética estrutura as trajetórias docentes, manifestando-se no compromisso com os educandos e na construção de práticas pedagógicas dialógicas. Ao mesmo tempo, revelou que a experiência cotidiana se configura como espaço privilegiado de produção de saberes profissionais, em consonância com a perspectiva de Pineau (2015), na qual heteroformação, autoformação e ecoformação se articulam de modo dinâmico, compondo um movimento formativo complexo e relacional. Além disso, a análise evidenciou que esse compromisso ético se desdobra em posicionamentos políticos construídos no enfrentamento das fragilidades históricas das políticas públicas e das condições institucionais da modalidade, reafirmando a docência na EJA como prática atravessada por escolhas e responsabilidades diante da negação do direito à educação.

Nessa perspectiva, a EJA também se configura como espaço de contraposição a lógicas sociais excludentes que tendem a reduzir os sujeitos à condição de força de trabalho, invisibilizando suas histórias, saberes e direitos. Ao reconhecer jovens, adultos e idosos como sujeitos de conhecimento, de cultura e de experiência, a docência na EJA inscreve-se na direção de uma sociedade mais humana, inclusiva e socialmente comprometida. Trata-se de uma prática que, ao valorizar os percursos de vida e os processos de formação construídos no cotidiano, reafirma a educação como direito e como possibilidade de humanização.

Os desafios explicitados pelas narrativas – a descontinuidade das políticas públicas, fragilidade da formação específica para a modalidade, a precarização das condições de trabalho e a responsabilização individual diante de problemas estruturais – evidenciam que a docência na EJA se realiza em contextos de tensão permanente. Contudo, é precisamente nesse cenário que se afirmam práticas de resistência, sustentadas por compromissos ético-políticos e por saberes construídos na experiência.

Como contribuição para o campo da formação de professores, esta pesquisa reafirma a potência epistemológica da abordagem biográfico-narrativa ao evidenciar que as trajetórias docentes constituem fonte legítima de produção de conhecimento. Ao tensionar perspectivas tecnicistas e prescritivas, o estudo amplia a compreensão da formação como processo histórico, e relacional, no qual experiência e reflexão se entrelaçam na constituição profissional. Além disso, ao ancorar-se em um contexto local, o trabalho contribui para o fortalecimento de pesquisas que valorizem realidades específicas como espaços fecundos de elaboração teórica.

A escuta e a interpretação das narrativas das professoras evidenciaram a densidade humana, ética e política de suas experiências, permitindo reafirmar a compreensão de que as vivências possuem caráter formativo e de que a formação não se limita aos espaços instituídos, mas se constrói ao longo da vida, no encontro com o outro, com o trabalho, com os contextos e

com os processos de ressignificação dessas trajetórias. Nesse sentido, a pesquisa não apenas possibilitou compreender percursos formativos, mas também reforçou a concepção de que formar-se constitui um movimento permanente de reflexão e transformação.

Ao mesmo tempo, reconhecendo os limites do estudo quanto ao número de participantes e ao recorte contextual, a pesquisa não pretende generalizar resultados, mas oferecer elementos analíticos que possam subsidiar novas investigações e reflexões sobre políticas formativas e práticas docentes na EJA.

Ao final deste percurso, reafirmamos a Educação de Jovens e Adultos como campo de afirmação de direitos e a docência como prática ética, política e humana. As trajetórias analisadas demonstram que formar-se para a EJA não é aderir a um conjunto de prescrições, mas construir, ao longo da vida e da experiência profissional, modos singulares de ensinar, aprender e resistir. Ao dar visibilidade a essas trajetórias, esta tese busca contribuir para o reconhecimento da complexidade da formação docente na modalidade e para o fortalecimento de políticas e práticas comprometidas com a justiça social e com o direito à educação ao longo da vida. Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de políticas e processos formativos que reconheçam a experiência, a história de vida e o cotidiano da docência como dimensões constitutivas da formação de professores na Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. São Paulo: Movimento pela Base, 2022.

AMORIM, Antônio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p.228-239, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22483.pdf>. Acesso em: ago. 2024.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set/dez. 2010, p. 174-181. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931002.pdf>. Acesso em: mar. 2024.

AQUINO, Fernanda Mayara Sales de. **Verso e Reverso**: memória de uma política de formação continuada de professores de jovens e adultos a distância. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/16772>. Acesso em: set. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção Coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: Unesco/EC/RAAAB, 2005a, p. 221-230.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leônicio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amelia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

ARROYO, Miguel González. Formar educadores e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio (Org.). **I Seminário**: Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autentica/ SECAD-MEC/Unesco, 2006. p. 17-32. 296p. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: jun. 2024.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto**: imagem e som – Um Manual Prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**: II Seminário Nacional. Brasília: SECAD/MEC, Unesco, 2008. p. 17-56.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução n. 03 de 15 de junho 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. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/14906-resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: fev. 2024.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer 11/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 2000.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985. Dispõe sobre a criação da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 nov. 1985. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=91980&ano=1985&ato=blamTRE1UMBpWT19a>. Acesso em: abr. 2023.

BRASIL. **Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental – Proposta Curricular 1º segmento**. RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord./texto final). São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS//L5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bas es%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF: MEC, 23 dez.1996. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso: fev. 2024.

BRASIL.CNE/CEB. Resolução n. 01/2021 de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização e à Base Nacional Comum Curricular, e Educação de Jovens e Adultos a Distância, **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/90871-resolucoes-ceb-2021>. Acesso em: fev. 2024.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 2013.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Trad. Clélia Regina Ramos. Editora Arara Azul, 2002. *ebook*.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto; ALMEIDA, Dayane Cristina A. dos Reis; GOMES, Maria Eduarda de Souza. O processo de formação docente na EJA: apontamentos do V Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 44-63, maio 2016. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/o-processo-de-formacao-docente-na-eja-apontamentos-do-v-3dp2rgl4ga.pdf>. Acesso em: jan. 2026.

CAVALCANTE FILHO, João da Costa. **Narrativas de professores da Educação de Jovens e Adultos**: retrato do CEJA Jacira Caboclo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2018.

CORDEIRO, Dina. **Cá entre nós**. Montes Claros: Caminhos Iluminados, 2017.

CUENCA, Carmen Campero. La formación de los educadores y de las educadoras de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica: aportes desde la investigación y la experiencia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 501-521, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/tjGTWJyLgJXNNxcNdbxYLkz/?lang=es>. Acesso em: abr. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da Formação de Professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação Pesquisa**, São Paulo, n.3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/pt_BR/article/view/62519/65313. Acesso em: abr. 2024.

DAMASCENO, Beatriz; COSTA, Renato Pontes. **Caí na EJA e agora?** Perspectiva para a formação de Professores e EJA nas licenciaturas. Rio de Janeiro: GiraBrand, 2025.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio (org.). **I Seminário Nacional: Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autentica/ SECAD-MEC/Unesco, 2006. p.281-291. Disponível em: http://forumaja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: ago. 2024.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos no Brasil: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1117-1137, 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPED (2000-2005). In: SOARES, Leônicio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. SECAD-MEC/Unesco, 2006, p. 187-203.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). Trad. Maria Nóvoa. **O Método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal/RN: EDUFRN, 2014. p. 29-55.

FERREIRA, Lucia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Angelita Aparecida Azevedo. **Experiências formativas de educadoras de Jovens, adultos e idosos: uma costura coletiva**. Tese (Doutorado em Educação) - FaE/UFMG, Belo Horizonte, 2021.

GADOTTI, Moacir (org.) *et al.* **Educação de Jovens e Adultos: A Experiência do MOVA/SP**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*. n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28320314_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro. Acesso em: ago. 2024.

GIOVANETTI, Maria Amelia Gomes de Castro; SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Educação de Jovens e Adultos. *In*: DUARTE, Adriana Maria Cancellari; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. **Termos da legislação Brasileira**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

GIOVANETTI, Maria Amelia Gomes de Castro. A Formação de educadores da EJA: o legado da educação popular. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amelia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 243-254.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 108-130, mai./jul./ago. 2000, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: abr. 2025.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org). **Vida de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2007. p. 31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: Novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

JUNIOR, Adenilson Souza Cunha *et al* (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos e Políticas Públicas: reflexões, tensões e novos olhares**. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2026.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Gerald. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: jun. 2024.

LOCH, Jussara Margareth de Paula (org.). **III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: ago. 2024.

MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional**. Brasília: SECAD/MEC/ Unesco, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: ago. 2024.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MELLO, Rita Tavares de. **História, memória e vivências: a EJA Norte de Minas Gerais (1940-1960)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MELLO, Rita Tavares de. **Um estudo sobre o letramento no Programa de alfabetização de jovens e adultos (PROAJA) no município de Montes Claros**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MONTEAGUDO, José González. Metodologias biográfico-narrativas para educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida entre desenvolvimento pessoal e reflexão crítica. **Cultura, biografia e aprendizado ao longo da vida**. v. 3, n. 2, p. 45-65, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319454772_Biographical-narrative_Methodologies_for_Adult_Education_Between_Personal_Development_and_Critical_Reflection. Acesso em: ago. 2024.

MONTEAGUDO, José González. O lugar das histórias de vida e da pesquisa biográfica narrativa no campo da educação. Entrevista concedida a Francisco Ramallo. **Revista Education**. Ano 5, n. 7, p. 447-456, 2014.

MONTES CLAROS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-pedagógica da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria Municipal de Educação/Seção de EJA, 1998 (impresso).

MONTES CLAROS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Político-pedagógica da Educação de Jovens e Adultos** (reestruturação da Proposta de 1998). Secretaria Municipal de Educação/Seção de EJA, 2004a (impresso).

MONTES CLAROS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Educação de Jovens e Adultos: Primeiro Segmento**. Montes Claros: dez. 2021 (impresso).

MONTES CLAROS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório da Educação de Jovens e Adultos 1997-2004**. Montes Claros: nov. 2004 (impresso).

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. Introdução. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias(org). Trad. Maria Nóvoa. **O Método (auto)biográfico e a formação**. 2ª ed. Natal/RN: EDUFRN, 2014. p. 19-27.

NÓVOA, António. (org). **Vida de Professores**. 2. ed. Portugal: Porto, 2007.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro**. 1. ed. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA, Daniel Pereira de; ARAÚJO, Mairce. O fio e a missanga: pensando a formação docente a partir de narrativas da experiência na alfabetização de jovens e adultos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982021000100140&tlng=pt. Acesso em: abr. 2024.

OLIVEIRA, Daniel Pereira de. **Políticas de formação docente continuada na EJA da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: o que nos dizem sujeitos da EJA?** 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O método (auto)biográfico: pesquisa e formação (Prefácio). In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org). Trad. Maria Nóvoa. **O Método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal/RN: EDUFRN, 2014. p. 11-14.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.puers.br/faced/article/view/8697>. Acesso em: jan. 2025.

PEÑA, Maria Victoria González; SOARES, Leôncio. Formación de Educadores de Jóvenes y Adultos en Brasil: análisis y perspectivas desde los Seminarios Nacionales. **Educación em Revista**, Curitiba, v. 38, 2022.

PEREIRA, Laurindo Mékie. **A Cidade do Favor: Montes Claros em meados do século XX**. ed. Unimontes: Montes Claros, 2002.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org). Trad. Maria Nóvoa. **O Método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal/RN: EDUFRN, 2014. p. 91-109.

PORCARO, Rosa Cristina. A formação do educador de jovens e adultos no Brasil e os desafios da construção de sua identidade docente. In: OLIVEIRA, Everton Ferrer; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida (org.). **III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Deriva, 2011. p. 33-41. Disponível em http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: ago. 2024.

PORTO, Franco de Salles; BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. Perspectivas curriculares do curso de licenciatura em Ciências Naturais na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 12, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20565>. Acesso em: jun. 2024.

QUEIROZ, Ana Helena Oliveira. **A formação inicial de educadores de jovens e adultos nas universidades federais de Minas Gerais: a perspectiva dos pedagogos em formação**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.

RAMALLO, Francisco. O lugar das histórias de vida e da pesquisa biográfica narrativa no campo da educação. Entrevista com José González Monteagudo. **Revista Education**. Ano 5, n. 7, 2014 (p.447-456).

REIS, Renato Hilário. **A Constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Biblioteca Luso Brasileira, 1994.

SALES, Fabiana Consolação Dias de. **Memórias de formação de professoras da EJA: contribuições para a prática docente**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SALES, Sandra Regina. MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos: Um pouco de sua História no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras.** Ação Educativa: Mercado de Letras, 2021. p. 177-188.

SANTOS, Júlio de Souza. Análise da formação de educadores do Assentamento Paulo César Vinha a partir dos conceitos de vivência e experiência de Walter Benjamin e Jorge Larrosa Bondia. **Revista Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, Vitória, v. 3, n. 4, p. 188-209, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/31963>. Acesso em: jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009.

SILVA, Adriana Barbosa da; SILVA, Hyago Marinho da; VENTURA, Jaqueline Pereira; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (org.). **Anais do VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2025. Disponível em: https://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/anais_do_vi_snf_eja_2025.pdf. Acesso em: 27 fev. 2026.

SILVA, Analise da; CARVALHO, Carlos Fabian de; GOMES, Monica; LIMA, Riane; ARRUDA, Zoraida (Org). **Relatório Síntese IV Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos (SNF).** Processos Formativos em EJA: Práticas, saberes e novos olhares. Brasília: DF. Construção coletivas dos Fóruns de EJA do Brasil. SECAD-MEC/Unesco, 2012. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: ago. 2024.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. **Elementos para construção das especificidades na formação do educador da EJA.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais /Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Fernanda Rodrigues; PORCARO, Rosa Cristina; SANTOS, Sandra Meira. Revisitando estudos sobre a formação do educador de EJA: as contribuições do campo. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 237-271.

SILVA, Jaqueline Luzia da. Formação de educadores para a alfabetização de jovens e adultos: contribuições de um projeto de extensão. **Revista Aleph**, n. 35, p. 330-347, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/42831>. Acesso em: jun. 2024.

SILVA, Márcio Fernando da. Desafios da formação docente de educadores/as de jovens e adultos: um estudo de caso. **REVES – Revista Relações Sociais**, v. 1, n. 4, p. 649-660, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/3178>. Acesso em: jun. 2024.

SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos: I Seminário Nacional.** Belo Horizonte: Autentica/ SECAD-MEC/Unesco, 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: ago. 2024.

SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amelia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na EJA: alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 251-268, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/kjw6ycd5qY688cL3Hh6JmKf/?lang=pt>. Acesso em: abr. 2024.

SOARES, Leôncio José Gomes; SOARES, Rafaela Carla e Silva. O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos: constituição e organização de propostas de EJA. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 66, p. 1-18, 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1331>. Acesso em: jun. 2024.

SOARES, Leôncio José Gomes; VIEIRA, Maria Clarisse. Trajetórias de Formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de EJA. In: **Sujeitos da Educação e Processos de Sociabilidade**: os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.153-177.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas/SP: Mercado de letras-Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 201-224.

SOARES, Leôncio José Gomes. Deixar de ser sombra dos outros. **Caderno do Professor**. CRP/SEE-MG. n. 11, dez. 2003.

SOARES, Leôncio José Gomes. O contexto em que surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. In: _____. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Coleção Alfabetização e Cidadania – Políticas Públicas e EJA, São Paulo, n. 17, maio 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Metamemória - Memórias**: Travessia de uma educadora. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

SOARES, Rafaela Carla e Silva; SOARES, Leôncio José Gomes. A formação do educador de jovens e adultos na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: ontem, hoje e amanhã. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 46, p. 276-299, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5890>. Acesso em: jun. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)biografia, história de vida e práticas de formação**. 2007. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: ago. 2024.

SOUZA, Maria Liliane Santanna de. **Fios que entrelaçam a formação docente para Educação de Jovens e Adultos**: narrativas de normalistas do CIEP 341 no município de Queimados-RJ. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VELOSO, Geisa Magela (Org.). **Unimontes, História e Memória: 60 anos formando Professores no Norte de Minas**. Montes Claros, MG: Unimontes, 2024. *ebook*.

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, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDpfh7Cx5R9Qrj9QBssg4tB>. Acesso em: abr. 2024.

VIEIRA, Maria Clarisse; ALVARENGA, Márcia Soares de. A Produção sobre o Tema da Formação de Educadores de Jovens e Adultos no Grupo de Trabalho (GT 18) da ANPED no Período 2009-2019. **Revista Teias**, v. 24. n.º especial, abr./jun. 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.65720.

VIEIRA, Maria Clarisse. Contribuições da obra pedagogia do oprimido ao (re) pensar da formação de educadores de jovens e adultos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar: Dossiê 50 anos da Pedagogia do Oprimido: movimentos de opressões e emancipações contemporâneas na América Latina e África**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 279-293, maio/ago. 2018. DOI:10.12957/riae.2018.38028.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Memória, História e Experiência: trajetórias de educadores de Jovens e Adultos no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Experiências e Desafios no município de Uberlândia/MG (anos 80 e 90)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

PROFESSORAS COLABORADORAS:

MARIA – Entrevista realizada em 11/06/2024 – Duração: 1h30min

RONILDA – Entrevista realizada em 09/04/2025 – Duração: 1h45min

MARINA – Entrevista realizada em 18/06/2025 – Duração: 45min

IVANA – Entrevista realizada em 03/07//2025 – Duração: 59min 14s

ELISA – Entrevista realizada em 10/10/2024 – Duração: 1h10min

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Título da pesquisa: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS QUE MOBILIZAM O PERCURSO DE PROFESSORES DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

- a) Trajetória pessoal (falar sobre a sua formação no contexto familiar e social em que se desenvolveu – infância e adolescência).
- b) Trajetória escolar (aspectos marcantes nesta trajetória; o que chamava atenção na postura dos professores; relação entre professores e colegas).
- c) Formação inicial para a profissão docente (qual? Em qual período? Como percebia essa formação? Que marcas essa formação deixou? Quais autores e professores contribuíram com a sua formação? Teve contribuição para atuar na EJA?)
- d) Experiência profissional (citar quais foram; relatar a mais significativa).
- e) Experiência na EJA (motivos que o mobilizaram a se envolver com a EJA; espaços em que atuou; momentos significativos que marcaram a sua atuação como profissional; como foi se formando enquanto atuava na EJA; qual avaliação tem dessa formação; desafios encontrados na trajetória; aprendizagens mobilizadas perante os desafios).

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Trajetórias Formativas que Mobilizam o Percurso de Professores de Jovens, Adultos e Idosos

Instituição promotora: Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)
Universidade de Brasília - UnB

Pesquisadores responsáveis:

1- Regina Coele Cordeiro (doutoranda)

Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

Rua Prof. Rui Braga s/n – Vila Mauricéia. - Brasil

CEP: 39401-089

Telefone: (38)99986-5992

2- Maria Clarisse Vieira (orientadora)

Universidade de Brasília, Faculdade de Educação (UnB)

Campus Darcy Ribeiro

CEP: 72000-000 - Brasília, DF - Brasil

Telefone: (61) 98184-9430

Endereço e telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da Unimontes: Pró-Reitoria de Pesquisa - Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP da Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n - Prédio 05- 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros, MG. CEP: 39401-089 - Montes Claros, MG, Brasil.

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Este termo descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. Objetivo: Compreender como as trajetórias formativas vivenciadas por professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no município de Montes Claros/MG contribuem para o enfrentamento dos desafios presentes na prática docente nessa modalidade de ensino.

2. Metodologia/procedimentos: A pesquisa terá um enfoque qualitativo, por meio da metodologia biográfica narrativa (Monteagudo 2014; 2017), pois consideramos que esse caminho pode evidenciar as realidades dos professores e o contexto de vida em que estão inseridos. Utilizar métodos qualitativos poderá trazer informações sobre as trajetórias formativas vivenciadas que permitam uma melhor compreensão dos desafios da prática e do processo de formação daqueles que trabalham/trabalharam com a EJA no município de Montes Claros/MG.

3. Justificativa: O interesse pela pesquisa surge a partir da experiência com professores que trabalham na modalidade a ser pesquisada.

4. Benefícios: A pesquisa tem o potencial de contribuir com a formação dos professores que trabalham com a modalidade da EJA no município de Montes Claros/MG

5. Desconfortos e riscos: Pode-se apontar como possíveis riscos decorrentes desta pesquisa, a interferência na rotina dos participantes, bem como a realização das entrevistas que podem, em algum momento, talvez constrangê-los e/ou causar cansaço. No intuito de evitar ou minimizar os possíveis riscos, serão fornecidas informações claras sobre a liberdade dos participantes para

participarem, continuarem ou não na pesquisa. As questões serão elaboradas da forma mais sucinta e objetiva possível.

6. Danos: Serão evitados danos, já que para que uma pesquisa seja considerada ética, deve atender aos princípios da autonomia, respeito à dignidade humana, beneficência (máximo de benefícios e mínimo de riscos e danos), não maleficência (danos preveníveis serão evitados), justiça e equidade (relevância social da pesquisa e garantias iguais aos participantes da mesma). A pesquisa tem por finalidade maximizar possíveis benefícios, minimizando prejuízos, desconfortos e riscos. Em relação aos danos, podemos indicar que para alguns professores, participar ativamente de uma narrativa pode gerar algum estresse ou cansaço psicológico, por exemplo. Nesse caso, os participantes serão conscientizados acerca da importância de suas narrativas e informados que sua participação é voluntária.

7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: Um procedimento alternativo disponível é a aplicação das questões no formato de um questionário socioeducacional e profissional.

8. Confidencialidade das informações: Em hipótese alguma o material coletado será divulgado sem sua autorização. Haverá publicações e apresentações relacionadas à pesquisa, e nenhuma informação que você não autorize será revelada sem sua autorização.

9. Compensação/indenização: Não será cobrado valor monetário para a realização desta pesquisa, pois não haverá nenhum tipo de gasto para os participantes, não havendo, assim, previsão de ressarcimentos ou indenizações financeiras. No entanto, em qualquer momento, se o participante sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta investigação, este terá direito à indenização e as despesas serão cobertas sob a responsabilidade da coordenação da pesquisa e não da instituição à qual ela esteja vinculada. É importante esclarecer que a participação é voluntária e o participante não terá nenhum tipo de penalização ou prejuízo caso queira, a qualquer tempo, recusar participar, retirar seu consentimento ou descontinuar a participação se assim preferir.

Outras informações pertinentes: Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com os pesquisadores responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo.

Consentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, indicando meu consentimento para participar desta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma via assinada deste consentimento.

Nome completo do (a) participante

Assinatura

____/____/____
Data

REGINA COELE CORDEIRO

Nome do pesquisador responsável pela pesquisa

Assinatura

____/____/____
Data

APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PROFESSOR COLABORADOR

Título da pesquisa: Trajetórias Formativas que Mobilizam o Percurso de Professores de Jovens, Adultos e Idosos

Pesquisadores responsáveis: Profa. Dra. Maria Clarisse Vieira (orientadora); Regina Coele Cordeiro (doutoranda)

Declaro que li e entendi as informações e os detalhes descritos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e participarei da pesquisa de acordo com os procedimentos descritos no corpo deste documento.

Autorizo a gravação em áudio de minha narrativa durante a realização da pesquisa e a divulgação do meu nome no relatório do trabalho, caso seja necessário.

Todo o material coletado para o estudo pode ser guardado em banco de dados e utilizado na tese de doutorado que resultará desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo o que está escrito acima e dou meu consentimento.

Montes Claros, ____ de _____ de _____

Nome legível
Professor colaborador

Assinatura
Professor colaborador