Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

doi.org/10.51891/rease.v12i11.32578

MEMÓRIAS DE ESTUDANTES EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS QUE SE TORNARAM DOCENTES NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

MEMORIES OF FORMER STUDENTS FROM YOUTH AND ADULT EDUCATION PROGRAMS WHO BECAME TEACHERS IN THE STATE OF RIO DE JANEIRO

MEMORIAS DE ESTUDIANTES EGRESADOS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS QUE SE CONVIRTIERON EN DOCENTES EN EL ESTADO DE RÍO DE JANEIRO

Ariane Adão Lopes Teixeira[1]
Sandra Regina Sales[2]

RESUMO: No Brasil a Educação de Jovens e adultos (EJA) se constitui como uma modalidade de ensino da Educação Básica voltada para o atendimento da população jovem, adulta e idosa que não concluiu a escolarização na infância e na adolescência. Este estudo coloca em diálogo memórias sobre trajetórias e experiências escolares de docentes egressos da EJA. O trabalho tem como objetivos investigar as trajetórias escolares de educadores egressos da EJA e compreender as relações entre as experiências discentes e os processos de formação docente de educadores egressos da modalidade. O trabalho foi desenvolvido mediante quatro entrevistas com três professoras e um professor egressos da EJA e que atuam na educação, na perspectiva da entrevista compreensiva (KAUFFMAN, 2013). A pesquisa revelou que as experiências como discentes na EJA corroboraram para que as professoras e o professor construíssem compreensões sobre a docência com base em suas vivências dentro da modalidade, ressignificando seus saberes em prol de uma educação humana, ética e amorosa, pautada no respeito aos educandos, suas demandas e especificidades.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação ao longo da vida. memórias discentes. docência.

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professora na Prefeitura Municipal de Queimados e Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, onde atua na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação de Jovens e Adultos – UFRRJ.
[2] Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Titular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação de Jovens e Adultos – UFRRJ.

ABSTRACT: In Brazil, Youth and Adult Education (EJA) is a form of Basic Education designed to serve young people, adults, and seniors who did not complete their schooling during childhood or adolescence. This study brings together memories of the educational trajectories and experiences of teachers who are EJA graduates. The study aims to investigate the educational trajectories of educators who are EJA alumni and to understand the relationships between their experiences as students and the teacher-training processes for educators who have graduated from this program. The study was conducted through four interviews with three female teachers and one male teacher who are EJA alumni and currently work in education, using a comprehensive interview approach (KAUFFMAN, 2013). The research revealed that their experiences as students in EJA helped the female teachers and the male teacher construct understandings of teaching based on their experiences within the program, reframing their knowledge in favor of a humane, ethical, and loving education, grounded in respect for students, their needs, and their specific circumstances.

Keywords: Youth and Adult Education. Lifelong learning. student memories. teaching.

RESUMEN: En Brasil, la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) constituye una modalidad de enseñanza de la Educación Básica orientada a atender a la población joven, adulta y mayor que no completó su escolarización durante la infancia o la adolescencia. Este estudio pone en diálogo los recuerdos sobre las trayectorias y experiencias escolares de docentes que fueron estudiantes de la EJA. El trabajo tiene como objetivos investigar las trayectorias escolares de educadores que cursaron la EJA y comprender las relaciones entre las experiencias de los alumnos y los procesos de formación docente de los educadores que se gradúan de esta modalidad. La investigación se desarrolló mediante cuatro entrevistas —realizadas a tres profesoras y n profesor que fueron estudiantes de la EJA y que actualmente trabajan en el ámbito educativo—, bajo la perspectiva de la entrevista comprensiva (KAUFFMAN, 2013). El estudio reveló que las experiencias vividas como estudiantes en la EJA contribuyeron a que estos docentes construyeran una comprensión de la docencia basada en sus propias vivencias dentro de esta modalidad, resignificando sus saberes en favor de una educación humana, ética y amorosa, fundamentada en el respeto hacia los educandos, sus necesidades y sus particularidades.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Educación a lo largo de la vida. memorias estudiantiles. docencia.

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS...

O trabalho investiga as trajetórias de educadores que em algum momento de sua escolarização frequentaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e parte da premissa de que

educadoras e educadores que frequentaram a EJA enquanto educandos refletem suas experiências discentes em suas formações pedagógicas, no sentido que suas vivências oportunizam novos olhares a respeito do ambiente escolar e sobre a construção se saberes e o processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa teve como objetivo compreender as relações entre as experiências discentes e os processos de formação docente de educadores egressos da modalidade, oportunizando a reflexão sobre possíveis relações das trajetórias de docentes egressos da EJA com suas perspectivas sobre a modalidade partindo de suas olhar acerca de suas experiências discentes na EJA.

A entrevista compreensiva (KAUFMAN, 2013) fundamentou o processo de condução das entrevistas. Trata-se de metodologia de entrevista qualitativa, por meio da qual se busca entender com profundidade os sentidos que o sujeito atribui as suas experiências. Assim, não se intencionou saber o que aconteceu na trajetória dos sujeitos da pesquisa, mas compreender o significado que eles atribuem ao que acontecido.

Diferentemente de uma entrevista estruturada, orientada por uma sequência rígida de perguntas, a entrevista compreensiva permite maior flexibilidade na condução da conversa, possibilitando que os pesquisadores explorem questões que emergem durante a interação e aprofunde aspectos relevantes das narrativas.

Em consonância com os princípios da entrevista compreensiva (KAUFMAN, 2013), os conceitos de memória (BOSI, 1994) e de experiência (LARROSA, 2022) compõem os fundamentos teórico-metodológicos para a compreensão das trajetórias compartilhadas pelos sujeitos da pesquisa, permitindo a compreensão não apenas dos acontecimentos que construíram suas trajetórias, mas os sentidos que lhe são atribuídos, considerando suas memórias e experiências como alicerces fundamentais do processo da pesquisa.

Assim sendo, a compreensão de memória ocupa um espaço fundamental para a pesquisa e, por isso, faz-se necessário entender que a memória não é uma reprodução ou um registro permanente do passado, mas um processo de reconstrução que parte do presente (BOSI, 1994). Ao recordar, a pessoa seleciona, interpreta e atribui novos sentidos as suas experiências com base em suas relações sociais. Dessa forma, memória não diz respeito somente ao que aconteceu, mas à maneira como esses fatos permanecem, se reelaboram e ganham novos significados ao longo do tempo.

Já a compreensão de experiência está fundamentada em Larrosa (2022, p. 18): "A experiência é algo que nos passa, nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que o toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo quase nada nos acontece". Nesse sentido, a experiência é única e não se dá simplesmente através do que nos acontece, mas sim através da forma como esses acontecimentos reverberam e se ressignificam dentro de nós.

É nesse entrelaçamento que a entrevista compreensiva (KAUFMAN, 2013) assume relevância metodológica, uma vez que dialoga com os participantes da pesquisa e possibilita acessar não apenas informações sobre as suas trajetórias, mas os sentidos construídos por eles acerca das experiências vividas na EJA e de suas possíveis relações com a constituição de suas trajetórias como educadores.

A pesquisa contou com a participação de três educadoras e um educador, parte da rede de relações da primeira autora[3]: uma das educadoras é sua mãe e as outras duas educadoras e o educador foram seus colegas de turma de turma em uma especialização em EJA na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro[4].

Para que as identidades das entrevistadas e do entrevistado fossem preservadas, as professoras serão identificadas como professoras W, F, E e professor M. Essa medida foi tomada para garantir a proteção de suas privacidades, garantindo a confidencialidade de suas respostas e liberdade para que expressassem aquilo que sentem e pensam de forma espontânea. Todos os participantes da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a utilização das entrevistas concedidas.

A coleta de dados se deu em dois momentos. Inicialmente os docentes responderam a um questionário informando questões referentes a raça, gênero, idade, tempo na EJA e grau de formação. Em seguida, tratando-se do uso da metodologia da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013), as entrevistas foram estruturadas com questões abertas de modo a oportunizar a compreensão das vivências compartilhadas pelos sujeitos. Assim, as entrevistas

[3] A pesquisa resultou na Dissertação de Mestrado intitulada Quando o aluno se torna professor: trajetórias, significados e sentidos da discência na formação de educadores egressos da Educação de Jovens e Adultos, defendida por Ariane Adão Lopes Teixeira (primeira autora) sob a orientação de Sandra Regina Sales (segunda autora) no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2024.

[4] A Especialização em Educação de Jovens e Adultos é ofertada pelo Instituto Federal de Nilópolis.

direcionam as entrevistadas e o entrevistado às suas memórias e trajetórias discentes em relação à sua formação docente.

A pretensão inicial era que as entrevistas fossem realizadas presencialmente. No entanto, respeitando a questão de tempo, deslocamento e visando o conforto e bem-estar dos sujeitos, as entrevistas ocorreram de forma remota, sendo registradas através da gravação de chamadas de vídeo e chamadas.

Para análise das entrevistas recorreremos à tematização (FONTOURA, 2011). Nessa perspectiva, os temas não são compreendidos como categorias previamente estabelecidas, mas emergem do encontro entre as experiências, o olhar das pesquisadoras e em diálogo com os autores mobilizados, possibilitando uma leitura sensível e aprofundada das experiências que compõem o campo investigado.

A tematização não pode ser entendida como o simples ato de separar as entrevistas por assuntos ou reunir falas convergentes ou divergentes. O processo envolveu um movimento de leitura, identificação, organização e interpretação dos resultados da pesquisa, buscando compreender os sentidos presentes nas falas e suas relações com o objeto investigado.

O tema não é apenas aquilo sobre o que a participante fala, mas aquilo que, ao ser interpretado pelas pesquisadoras, revela aspectos importantes para compreender o fenômeno investigado. Sendo assim, o processo se pautou nos procedimentos que ajudam a organizar o trabalho analítico proposto por Fontoura (2011) em sete etapas. A primeira etapa foi a transcrição das entrevistas organizando as falas, preservando sua riqueza dos e o contexto em que foram construídas. Na segunda etapa foi realizada a leitura cuidadosa e sucessiva das entrevistas. Nesta etapa foram percebidas questões recorrentes, particularidades e aspectos que despertaram atenção. Na terceira etapa foram identificadas as unidades de registro palavras, expressões, frases e trechos que apresentavam relação com os objetivos. Na quarta etapa procedeu-se à aproximação das unidades de registro que apresentaram sentidos relacionados, formando agrupamentos temáticos. Na quinta etapa foram selecionados trechos ampliados das entrevistas, que permitiram compreender o sentido das unidades de registro. Na sexta etapa realizou-se a organização dos trechos selecionados conforme os temas identificados, permitindo a visualização de aproximações, diferenças, recorrências e singularidades entre as entrevistas. Por último, na sétima etapa, foram articulados os temas identificados, as falas dos sujeitos da

pesquisa e o referencial conceitual que fundamentam a investigação. Nesta etapa a análise supera a descrição das falas e passa a construir interpretações sobre o fenômeno investigado.

O trabalho se divide em seis seções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção "Imagens e imaginários da EJA, trata sobre do direito à EJA, das vertentes da modalidade dentro das perspectivas dos processos de escolarização e da educação ao longo da vida; na segunda seção, "Os sujeitos da pesquisa" são apresentados; a terceira seção "Os (des) caminhos rumo à EJA" revela as trajetórias escolares que culminaram com a chegada dos sujeitos da pesquisa na EJA; já a quarta seção, "O encontro com a EJA", trata das experiências dos entrevistados na EJA; por sua vez, na quinta seção, "Perspectivas sobre o ensino regular e a EJA", os entrevistados contam suas reflexões sobre os sentidos do chamado ensino regular em relação à modalidade EJA; e a sexta e última seção, "A escolha da docência como profissão: reencontros com a EJA", traz as experiências discentes das três educadoras e do educador egressos da EJA e seus encontros com a docência.

2 IMAGENS E IMAGINÁRIOS DA EJA

A EJA se constitui em um direito social e, portanto, não é um favor e muito menos um ato de caridade ou solidariedade. A EJA é, portanto, uma modalidade educacional que tem como finalidade garantir o direito à aprendizagem ao longo da vida aos sujeitos que por algum motivo não puderam frequentar ou concluir seus estudos na idade considerada adequada (CNE/CEB nº6/ 2020).

A aprendizagem ao longo da vida se refere à educação continuada e permanente, uma educação que se dá ao longo de toda a vida do ser humano e que está para além da reprodução de conteúdos programáticos. Ela se preocupa com o desenvolvimento integral do ser humano, implicando na apropriação, ressignificação e na construção de conhecimentos. O relatório síntese da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA)[5] considera que o papel da aprendizagem ao longo da vida é:

[...] fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, "do berço ao túmulo", é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios,

[5] A Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos, CONFITEA, é uma conferência promovida pela Unesco desde 1949 e ocorre a cada 12 ou 13 anos. A sua última edição aconteceu em 2022 no Marrocos.

humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento (UNESCO, 2010, p. 6).

Dessa forma, a aprendizagem ao longo da vida não garante apenas a certificação dos indivíduos que não concluíram a Educação Básica no tempo considerado regular[6], mas também sugere compreender e valorizar os conhecimentos construídos por essas pessoas ao longo das suas trajetórias de vida. A aprendizagem ao longo da vida não é uma forma de recuperar o tempo de escolarização "perdido" e sim de ressignificar esse tempo.

Assim, a EJA é uma modalidade de ensino que não significa uma adaptação da Educação Básica, pois tem características e funções próprias que a diferem do chamado "ensino regular". Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9394/1996), a EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade considerada adequada, muito embora os conceitos de idade certa e tempo correto já não se sustentem diante das transformações do mundo do trabalho, da ciência e da técnica, pois, para além dos conhecimentos adquiridos durante a infância e adolescência, as demandas modernas exigem outros tantos saberes que os seres humanos adquirem ao longo da vida (DI PIERRO, 2005).

Nesse sentido, o parecer do Conselho Nacional de Educação, nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a modalidade, institui três funções para a modalidade: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora tem como objetivo resgatar a escolarização dos sujeitos que por motivações e razões diversas não concluíram a Educação Básica na idade considerada adequada; a função equalizadora busca ofertar mais oportunidades de escolarização aos sujeitos que possuem maior desigualdade do ponto de vista da oferta e acesso a escolarização; enquanto a função qualificadora abrange o aprender ao longo da vida, garantindo a formação continuada e permanente.

Cabe ressaltar que esses sujeitos, que vivem momentos diferentes aos da infância e da adolescência e que constituem o público da EJA, caracterizam também a modalidade ao trazer

[6] No Brasil a Educação Básica abrange a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se organizam por anos de escolaridade e faixas etárias consideradas ideais, ou consideradas regular a saber: Educação Infantil de 0 a 5 anos, Ensino Fundamental de 6 a 14 anos e o Ensino Médio de 15 a 17 anos de idade. Cabe destacar, entretanto, que não há nada de irregular na EJA, que não há "idade certa" para aprender e se escolarizar e que a EJA é uma modalidade de ensino que pode ser regularmente ofertada, está prevista na legislação vigente com características e dinâmicas próprias e, portanto, dentro da regularidade.

para a escola suas múltiplas experiências, vivências, experiências e significações do mundo e, sobretudo, carregam em si marcas de outras vivências e possíveis insucessos escolares.

Entender a EJA é perceber que a modalidade é um espaço de interculturalidade, não apenas no que tange a faixa etária, mas também no que se refere a olhares, sonhos, expectativas, experiências saberes e culturas. E, diante desse espaço intercultural, a base da interação é pautada no reconhecimento ao direito à diferença e a luta contra as formas de discriminação e desigualdade (CANDAU, 2012).

3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

As trajetórias discentes e os percursos formativos das professoras T, W, e F e do professor são marcados, por um lado, por especificidades, experiências, vivências e desafios diferentes e, por outro, pela busca pela conclusão da Educação Básica.

A professora T é uma mulher branca de 47 anos, natural de Nova Iguaçu, Baixada Fluminense. Formada em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), trabalha na área da Saúde e atua na Educação Informal através da criação de conteúdo para o projeto EJA Emocional, uma página no *Instagram* criada para levar apoio emocional para alunos da EJA através de vídeos motivacionais que os façam aprofundar seus vínculos com o ambiente escolar.

A professora W é uma mulher preta de 57 anos, natural de Nova Iguaçu, formada em Matemática pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e mestre em Ensino de matemática pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora contratada da Prefeitura Municipal de Belford Roxo, lecionando para turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental do Ensino Regular.

A professora F é uma mulher preta de 40 anos, também natural de Nova Iguaçu. Formada em Educação do Campo pela UFRRJ, é especialista em EJA e Educação Tecnológica, mestre em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC- UFRRJ) e doutoranda nesse mesmo programa de Pós-graduação Sua atuação profissional é no Ensino Superior como professora contratada da Universidade Federal Fluminense (UFF).

O professor M é um homem branco de 34 anos, natural do município do Rio de Janeiro. É formado em Pedagogia no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), especialista em EJA e Ciências Sociais, mestre pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-UERJ) e doutorando no mesmo programa. Tem atuação no primeiro segmento do Ensino fundamental do Ensino Regular na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro.

Como pode ser observado na breve apresentação dos sujeitos de pesquisa, elas e ele possuem outros pontos de similaridade para além de seus tempos de estudantes na EJA, pois têm atuação como docentes, cursaram Graduação e três deram continuidade aos seus estudos no âmbito da Pós-Graduação.

4 OS (DES) CAMINHOS RUMO À EJA

A Professora T ingressou na escola já alfabetizada, aos 7 anos, fato que a fez ser matriculada diretamente na antiga segunda série, atual terceiro ano[7]. Filha de mãe solo, ela compartilha que sempre se sentiu inadequada por ser maior que outras crianças e pelas constantes agressões de sua mãe, que, por trabalhar fora e ter muitos problemas, descontava nela suas frustrações, o que fazia com que a Professora T tivesse muita dificuldade de socialização na escola. Para além das agressões, ela também tinha a obrigação de arrumar casa, lavar louça e cuidar de sua irmã. Ela relata que no horário de ir à escola já estava muito cansada. Além disso, quando o valor do aluguel aumentava elas se mudavam para outro lugar, às vezes muito longe da escola, o que se tornava uma dificuldade a mais ao lado das outras.

A Professora T compartilhou que:

> Essas coisas todas foram me desestimulando... a dificuldade pra estudar, a forma como eu era tratada em casa, a distância, a dificuldade de me relacionar na escola. Por conta disso, com 14 para 15 anos eu desisti de ir para a escola. Não fui mais para a escola e aí minha mãe se mudou pra esse bairro que moro até hoje. Eu conheci meu 1º namorado e pra fugir da violência que eu vivia em casa fui morar com esse namorado com 16 anos e não voltei mais para a escola (Professora T).

E foi assim, entre 14, 15 anos, que a professora T interrompeu seus estudos, encontrando, logo em seguida, um relacionamento amoroso que a tirou dos problemas que vivia em casa e na relação com sua mãe.

[7] Segundo a Lei 5692/1971, a educação brasileira se organizava em 1º e 2º graus, com 8 e 3 séries, respectivamente. A Lei 9394/1996 reorganizou os níveis de ensino em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, com 5, 9 e 3 anos de duração, respectivamente.

Para a Professora F a busca pela conclusão da Educação Básica foi algo muito penoso. Ela recorda que se sentiu aliviada ao terminar o Ensino fundamental, pois havia concluído junto aos seus conhecidos e estava na "idade certa". As coisas se complicaram ao ingressar no Ensino Médio, primeiro pela dificuldade de conseguir vaga e posteriormente por não se sentir pertencente àquele lugar.

Sobre o primeiro ano do Ensino Médio a professora F rememora que se sentia super desestimulada para estudar, para frequentar a escola e que não se sentia bem-vinda. Foi nesse mesmo ano que, aos 16 anos, engravidou de seu primeiro filho e então experimenta a maternidade estudando, experiência sobre a qual ela relembra: "Aquilo (a gravidez) foi um escândalo para a escola, para a minha família, enfim, para as pessoas aqui do bairro e aí eu me ausentei da escola quando tive meu filho" (Professora F).

Após o nascimento de seu filho, a busca pela conclusão do Ensino Médio se intensifica, percorrendo escolas pelo entorno da região onde morava a fim de obter o certificado de Ensino Médio completo, quando se encontrou com a EJA.

O Professor M, por sua vez, cursou os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental na Escola Pública Municipal. Ao final do Ensino Fundamental ele saiu da escola para tentar outras coisas, tentar fazer concurso, ou buscar carreira na área militar. O Professor M menciona que seu irmão era mais velho e colocou nele essa perspectiva de sair do Ensino Médio com emprego. Sobre sua saída da escola, ele lembra: "Fiquei estudando por três anos e não arrumei nada, aí depois fui fazer o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos" (Professor M).

Ao contrário das professoras T, F e do professor M, a professora W não chegou a frequentar as aulas da Educação de Jovens e Adultos. Na realidade, ela nem mesmo se via como egressa da modalidade até participar dessa pesquisa. O que acontece é que durante toda a sua vida ela estudou o Ensino Fundamental na escola pública e concluiu seu Ensino Médio na idade considerada adequada como bolsista de uma escola privada, sem, contudo, solicitar sua certificação por questões financeiras. A professora W recordou:

> Quando eu concluí o Ensino médio não solicitei o comprovante, diploma e histórico porque eu tinha bolsa para estudar, mas todos os documentos eram pagos e não quis sobrecarregar meu pai com mais despesas. Pensei que começaria logo a trabalhar e poderia pagar pelos documentos (Professora W).

Após a conclusão do Ensino Médio, a professora W prestou vestibular para uma Universidade Privada, a fim de conciliar o Ensino Superior com seu horário de trabalho e, quando aprovada, pediu para que sua mãe fosse até a escola buscar seus documentos de conclusão e para sua surpresa a escola havia fechado.

Mesmo abrindo um processo junto ao Ministério da Educação (MEC) solicitando os documentos, a Professora W não obteve acesso a eles, o que a impossibilitou não apenas de ingressar no Ensino Superior, mas, também de concluir a Educação Básica, iniciando, então, sua jornada em busca da certificação do Ensino Médio e foi assim que, mesmo sem saber, ela se tornou público da EJA.

As trajetórias até aqui compartilhadas revelam que os sujeitos da Educação de Jovens e adultos, não são só pessoas que não frequentaram/ concluíram a Educação Básica na idade considerada adequada. Mas, é uma modalidade que garante o direito à educação ao longo da vida para todos aqueles que, por diferentes motivos, não puderam frequentar e/ou concluir a Educação Básica,

Segundo o IBGE (2024), cerca de 8,7 milhões de jovens de 14 a 29 anos abandonaram a escola ou nunca a frequentaram no Brasil, dentre o principal motivo apontado para o abandono escolar por homens e mulheres, a necessidade de inserção no mercado de trabalho, no entanto, para as mulheres os afazeres domésticos, cuidado com outras pessoas, maternidade e gravidez são fatores para que elas tenham parado de estudar e não frequentem a escola.

Entrelaçando as trajetórias das Professoras W, T e F, é possível perceber que, assim como consta nos dados do IBGE (2023), as mulheres tendem a ter suas trajetórias interrompidas pela maternidade, pelos afazeres domésticos e por cuidarem de outras pessoas. Embora a rotina de um trabalhador estudante por si só seja cansativa, é perceptível que a rotina da mãe, trabalhadora, estudante é uma rotina exaustiva que busca não só o sustento de um lar, mas também a manutenção da casa, cuidados domésticos, rotinas de alimentação, criação e educação das crianças é ainda mais desgastante.

As trajetórias das professoras W, T, F e do professor M até aqui compartilhadas retratam suas tentativas, sentimentos e trajetórias e nos convidam a repensar que na perspectiva da EJA como garantia ao direito à Educação ao longo da vida, não basta garantir apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso (PAIVA, 2014).

5 O ENCONTRO COM A EJA

O ingresso desses sujeitos na EJA se deu por variadas motivações e formas de oferta na modalidade. Além disso, mobilizaram sonhos, frustrações, esperanças e desesperanças que podem motivar ou desmotivar a permanência no retorno à escola, bem como a disposição para concluir os estudos.

O processo da Professora W junto ao MEC, para obter sua certificação, levou 12 anos e foi indeferido. Nesse tempo ela tentou refazer o Ensino Médio, porém, casada e com filhos, foi inviável. Em 1995 recebeu a informação que a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro realizava exames supletivos[8], e naquele mesmo ano realizou a primeira etapa do exame concluindo todas as disciplinas no decorrer de três anos. Seu diploma foi expedido em 2001, três anos depois da realização de todos os exames.

Já a Professora T, aos dezenove anos e mãe de uma filha de um ano, não estava feliz e passou a refletir sobre sua vida. Naquele momento da vida ela entendia que estudar era a única possibilidade de não repetir o ciclo vivido por sua mãe, que foi empregada doméstica a vida toda, e decidiu retornar à escola.

Nesse retorno para a escola conheceu uma professora de Matemática e uma professora de Língua Portuguesa que a acolheram no Ensino Regular, a ajudavam com sua filha e a incentivavam a prosseguir seus estudos. Com sua filha pequena e sem ter com quem deixá-la, a professora T retornou seus estudos no chamado Ensino Regular durante o dia, numa sala com crianças entre dez e onze anos de idade, sendo que já tinha vinte anos de idade e uma filha.

A professora T permaneceu no Ensino Regular durante a quinta e a sexta série e ao se separar do seu marido interrompeu seus estudos novamente e foi trabalhar como empregada doméstica. Ironicamente, a ideia de que precisava estudar para não ser empregada doméstica não conseguia se concretizar, mas ela declarou que permaneceu fazendo tentativas de retomar seus estudos.

Uma nova tentativa foi feita em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) que tinha a EJA, onde poderia realizar a sétima e oitava série em um ano, mas, por ser longe de seu trabalho, foi muito difícil permanecer. Diante de mais essa impossibilidade, ela se matriculou

[8] Exames supletivos são provas que permitem a certificação de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio para Jovens e Adultos sendo oferecidos pelas Secretarias de Estado de Educação ou pelo Governo Federal através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

em uma escola mais perto de seu trabalho, mas lá se sentia maltratada pelos professores e, uma vez mais, não permaneceu por problemas de ordem político-pedagógica. Ela frequentou essa escola por menos de dois meses, retornando, então, para a EJA em seu bairro.

Após o retorno para a escola de seu bairro a Professora T se viu diante de sua determinação para concluir a Educação Básica e dos desafios que precisava enfrentar, pois naquele momento ela não era apenas uma estudante: era trabalhadora, mãe solo e provedora do lar. Assim, diante da impossibilidade de continuar os estudos na rede pública, T precisou recorrer à EJA na rede privada de ensino:

> Fiz a 7ª e a 8ª série no supletivo e não parei mais. Fiz o 1º e 2º ano do Ensino Médio no supletivo também, mas já fiz no particular porque na minha época era muito difícil o médio no público. Aí eu fui e paguei 1 ano e meio. Lembro que foi muito difícil porque eu era mãe solo, eu tinha muita dificuldade de pagar a escola e sustentar minha filha sozinha. Mas, eu consegui terminar. Eu retornei com 19 anos e levei 10 anos concluindo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Muitas paradas por conta de trabalho, muitas trocas de escola porque eu me sentia destratada pelos professores. Sempre tive uma autoestima muito baixa por conta de ter parado de estudar (Professora T).

A Professora F, por sua vez, na tentativa de finalizar o Ensino Médio, percorreu muitos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP)[9] próximos a sua casa, porém sem êxito. Ela conta que, em determinado momento, sua mãe, que tinha até a oitava série, como incentivo a ela propôs que ambas estudassem juntas. Por fim, sua mãe concluiu o Ensino Médio e ela não.

A professora F conta que após sua mãe concluir o Ensino Médio começou a pensar que tinha algum problema cognitivo, pois não conseguia terminar aquela etapa de ensino, fato esse que causava dor a ela. Entre idas e vindas e incentivada por seu marido, ela permaneceu tentando obter seu diploma de Ensino Médio.

A professora recorda que sempre foi inquieta, comunicativa e questionadora e que, ao questionar em diversas situações o espaço da EJA, se sentiu clandestina dentro da escola, pois aquele era um ambiente que pertencia apenas aos alunos regulares, como ela recordou:

> Comecei a fazer perguntas na Educação de Jovens e Adultos, lá no Ensino Médio. Eu chegava lá e perguntava: Por que a gente não pode usar a biblioteca? Por que a gente não pode usar a quadra? Ah não, só para os alunos regulares. E aí eu já me sentia muito clandestina, aí eu falei então a gente tá aqui irregular. (Professora F)

Entre outras situações que ocorreram na EJA e a afastaram da escola, a Professora F lembrou com nitidez e compartilhou do dia que por um atraso foi impedida de assistir aula:

[9] Os CIEP foram idealizados pelo antropólogo Darcy Ribeiro e implantados pelo governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola em 1985.

> Meu filho estava doente e eu cheguei tarde. E aí a diretora tava já na rampa do CIEP; quando eu subi aqueles três lances, dois lances de escada e cheguei lá em cima da rampa ela para mim: isso são horas de chegar? Quando eu ia falar...ela disse pode descer, pode voltar. E aí eu desci aquela rampa chorando e falei eu nunca mais vou pisar nesse lugar (Professora F).

Mesmo após os inúmeros acontecimentos de desrespeito e de negação do direito à educação e com o sentimento de raiva por eles provocado, o marido da Professora F continuou insistindo que ela precisava voltar para a escola e concluir seu Ensino Médio. O tempo passou, a raiva também, e foi então que, cuidando de seu filho e trabalhando como empregada doméstica em Botafogo, Zona Sul do Rio de Janeiro, ela retornou à escola, agora no município de Mesquita Baixada Fluminense.

Sobre esse período de retorno à escola, a professora F compartilhou que saiu de Nova Iguaçu e foi para Mesquita finalizar o Ensino Médio em um modelo semipresencial, no qual os estudantes vão à escola para retirar o material de estudo, tirar dúvidas com docentes e fazer os exames. Ela recordou que a última disciplina foi Língua Portuguesa e que ao final da prova, após lhe informar o resultado da aprovação, seu professor comemorou essa conquista junto a ela. Ela relembrou que em sua família tinha a fama de uma pessoa que começava e não termina nada, que não concluía seus projetos e que deixava tudo inconcluso em sua vida:

> Gente será que vai ser tudo assim... essa coisa inconclusa na minha vida, sabe? E eu falei, mas eu não quero muita coisa eu só quero terminar para conseguir trabalhar, né. Conseguir um emprego com Ensino Médio completo, era só isso que eu queria (Professora F).

Ao se despedir da Professora F, seu professor de Língua Portuguesa disse que a veria na faculdade, ideia que naquele momento não fazia sentido algum para ela. No entanto, o que ela não sabia que em breve realmente ocuparia seu espaço na universidade.

As três professoras e o professor viveram diferentes momentos, experiências e trajetórias escolares. Entre idas, vindas e muitas tentativas a Professora F levou em média 12 anos para concluir a Educação Básica, a Professora T levou em média 10 anos, a Professora W levou em média 5 anos até que decidiu recorrer aos exames certificadores e o Professor M permaneceu e concluiu a Educação Básica na EJA em 1 ano e meio.

Elas enfrentaram desafios relacionados diretamente à condição de gênero, pois para as mulheres as demandas domésticas, o cuidar de outras pessoas, a gravidez e a maternidade ainda são fatores determinantes para a interrupção e o retorno aos estudos (IBGE, 2025).

6 PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO REGULAR E A EJA

A transição do chamado Ensino regular para a EJA pode gerar uma série de sentimentos e estranhezas para os sujeitos que migram de uma modalidade para a outra, pois diante dessa mudança eles se veem dentro de uma organização escolar diferente daquela que estavam acostumados.

O Professor M estudou na escola pública por toda sua vida e quando ingressou na EJA matriculou-se em uma escola privada. Segundo ele, a principal diferença entre a escola pública e a privada era o propósito, a escola particular não tinha um propósito de escolarização ou de construção de conhecimentos. A principal intenção de escolas que ele frequentou era certificar e o ensino se dava de forma fragmentada e aligeirada.

Sobre as diferenças entre a EJA e o chamado Ensino regular, o professor M identifica que a EJA é marcada pela pluralidade de sujeitos, enquanto o Ensino Regular é mais marcado homogeneização de faixa etária. A diferença etária entre os alunos na EJA causou estranhamento no Professor M, pois na mesma sala havia pessoas de 18 e de 50 anos, fato que acabava modificando as interações entre os sujeitos fossem eles alunos ou professores. Tais experiências são destacadas no trecho da entrevista apresentado abaixo:

> Para mim era novo porque eu era jovem, por mais que eu estivesse cursando a Educação de jovens e Adultos; ali já vi em 2005, 2006 mais ou menos, a questão da juvenilização da EJA, mas nem tanto, né. Tinha ali parte da galera com 50, 40, trinta e poucos anos. Mas eu, na época, não tinha nem 18 anos. Naquela época você poderia iniciar e teria que terminar com 18 anos. Eu lembro que terminei o Ensino Médio em junho, na EJA e a galera que terminou o fundamental comigo na escola pública terminou em dezembro, ainda terminei antes que eles. Então me senti ali bem deslocado da galera. Era pra estar em outro tipo de escola e estava em uma outra realidade, estudando de noite. A maioria já trabalhava, eu ainda não trabalhava entendeu? Para mim era bem diferente (Professor M).

Como é possível perceber, a experiência discente do professor M na EJA é marcada por sua diferença etária em relação aos seus colegas e a sua sensação de não pertencimento àquele espaço.

Para a Professora T, a diferença da EJA em relação ao Ensino Regular foi algo muito marcante e evidente e, segundo ela, parte em primeiro lugar do indivíduo, que, ao retornar à escola, não é o mesmo que a frequentava antes. Ela recorda que ao retornar seus estudos na EJA se sentia inadequada, sentimento que não existia quando frequentava o Ensino Regular, mesmo

que naquela época fosse considerada uma "aluna problema" por resolver seus conflitos utilizando a violência, como podemos observar na fala abaixo:

> Então, eu era bastante agressiva e me sentia a valentona, a dona do pedaço; não me sentia inadequada, não tinha aquela timidez e com relação ao professor a mim. Porque os professores me viam como aluna problema, mas, eu tinha o direito de estar ali (Professora T).

Na fala destacada, a Professora T evidenciou que ela sentia e sabia que tinha o direito de estar ali e na EJA não. Ela também compartilha que no período que frequentava a EJA tinha uma forte questão de autoestima que fazia com que sentisse que seus professores se decepcionavam diante de suas dificuldades e por não conseguir aprender determinados conteúdos principalmente em gramática e matemática. A experiência da Professora T na EJA também é marcada por seu sentimento de não pertencimento àquele espaço escolar, sentimento motivado por suas dificuldades e por suas questões de autoestima.

A sensação de não pertencimento ao ambiente escolar, que marca as experiências discentes do Professor M e da Professora T, também se faz presente na trajetória escolar da Professora F. Enquanto a Professora T e o Professor M sugerem que não eram bem-vindos à escola, a Professora F compartilha com muita nitidez todas as vivências que fizeram que ela não se sentisse confortável naquele ambiente escolar. Em sua fala ela rememora os sentimentos, as dúvidas e questionamentos que a inquietavam durante o período em que estava na EJA.

Assim como a Professora T, a Professora F também sentia a insatisfação de seus professores por estarem naquele lugar, como destacado no trecho abaixo:

> Percebi, assim, uma diferença no sentido dos profissionais. Porque eu sentia que que as pessoas estavam fazendo um favor para mim, os professores falavam isso: Tô desde cedo trabalhando, nem era para eu estar aqui e eu tô aqui com vocês. Tô cansado... Não sei o quê... Nem recebo para isso... É uma coisa, assim... tipo... tem que fazer alguma coisa né, por que se eu não fizer quem é que vai fazer por esse pessoal que tá aqui? Então eu sentia que era um favor (Professora F).

A professora F relatou também que sentia que a gestão tratava os alunos da EJA como se fossem irregulares e clandestinos, pois todas as vezes que perguntava a respeito dos espaços da escola, como a quadra, a biblioteca e o refeitório, recebia a mesma resposta por parte da gestão: só para os alunos regulares. Diante daquelas respostas ela se colocava em busca de melhorias para a modalidade, mas com o tempo percebeu que os alunos da modalidade dentro de seus objetivos não se mobilizavam pela melhoria do espaço como ela reflete:

> Não existia uma mobilização por parte dos alunos né, se mobilizar para buscar melhoria para gente e para os outros que viriam também. Então eu via aquela gente toda, tinha

> até uma moça, uma senhora na minha turma que chamavam de vó. De vó porque ela tava ali com o objetivo de aprender a ler o livro sagrado, que era a Bíblia. Então ela queria dominar a escrita as palavras para conseguir ler o evangelho e ela não queria militância educacional, ela não queria lutar por direito. Era isso né... e aí não tinha como fazer muita frente naquele contexto histórico do trabalhador. Eu estudava com pessoas também que trabalhavam na construção civil, homens e chegavam lá super cansados. Eles estavam querendo galgar um nível melhor no seu posto de trabalho; então não tinham tempo para fazer essas outras frentes de luta para melhoria ali da educação (Professora F).

A professora F conclui reafirmando que sua experiência na EJA foi marcada pelo sentimento de clandestinidade, pela diferença de tratamento entre as duas modalidades, assim como pelo sentimento de que frequentar aquele espaço era um favor prestado aos alunos da modalidade.

Diferente do Professor M e das Professoras T e F, a professora W nunca frequentou as aulas na EJA. Ela contou que em seu caso a EJA foi favorável pois tinha filhos pequenos e precisava dividir seu tempo entre o cuidado com eles e seus estudos, divisão que não era possível no Ensino Regular.

A Professora W tentou cursar novamente o Ensino Médio no Ensino Regular em uma escola privada, mas não conseguiu devido à frequência exigida e em seu caso foi a flexibilidade dos exames supletivos que fizeram com que ela tivesse acesso à sua certificação. Ela compartilhou que suas experiências com a EJA são anteriores ao exercício da docência e se dão em três diferentes momentos de sua vida como o citado no trecho abaixo:

> Tive contato com a EJA em três tempos diferentes. A primeira experiência foi relacionada a meu pai. Quando eu ainda estava no Ensino Fundamental, meu pai matriculou-se no turno da noite na escola que eu estudava na terceira série com o intuito de completar seus estudos, não sei precisar a época, pois era pequena. As séries que ele havia concluído foram feitas em aulas noturnas depois do trabalho quando ele era adolescente no município do Rio. Ver a tristeza do meu pai porque a escola não compreendia as demandas dos estudantes me dói até hoje. Depois, foram os exames supletivos que eu fiz. Tais exames permitia concluir de uma só vez ou em etapas o nível de ensino desejado. E no terceiro momento procurei a EJA para meu irmão que não havia concluído o Ensino Médio. Na época me apresentaram para a Educação de Jovens e adultos foi pelos estudos com módulos. O estudante comparecia ao polo e após a matrícula, adquiria o módulo estudava e voltava para realizar as provas referente aquele módulo (Professora W).

A experiência da Professora W com a modalidade EJA não se dá apenas pelo que vivenciou enquanto discente, se dá também através dos sentimentos de uma criança que presenciou a luta de seu pai para que pudesse estudar e no olhar amoroso de uma irmã mais velha que desejava que seu irmão mais novo tivesse a oportunidade de concluir seus estudos.

Para Paiva (2014), oferecer Educação de qualidade aos sujeitos da EJA implica conhecer as realidades em que vivem, reconhecer suas necessidades, possibilidades e aspirações, incluindo-os em seus processos educativos. Ao longo das experiências discentes das Professoras T, F, W e do Professor M, pudemos perceber que o não reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA colabora-se para que estes sintam-se a margem do sistema escolar e não pertencentes ao mesmo.

Não pertencimento, caridade, decepção e oportunidade são palavras que marcam e retratam as experiências discentes das Professoras T, W, F e do Professor M na EJA. Para Larrosa (2022), o saber da experiência é o modo como respondemos e ressignificamos ao que nos acontece.

Assim, os sentidos atribuídos pelo Professor M e pelas Professoras T, W e F sobre as diferenças da EJA em relação ao Ensino Regular são construídos a partir de suas trajetórias tanto na EJA quando no Ensino Regular

Na visão do Professor M, as escolas particulares priorizam a certificação em detrimento da oferta de EJA presencial, ou seja, a rede privada tomou um novo rumo em relação à EJA:

> As redes privadas agora, como elas atuam? Elas não atuam mais ofertando a EJA como escolarização pro aluno ir lá frequentar a aula mesmo que de forma fragmentada, com todos os processos que eu vivi. Hoje em dia não tem mais. O que acontece? Eles ofertam preparatório para essas provas de certificação do Governo. Vende cursinho, a pessoa compra, assiste a aula em casa e faz a prova (Professor M).

Na rede pública, por sua vez, ele tem visto, vivenciado e estudado um outro movimento que faz com que a EJA pareça uma extensão do Ensino Regular. Em suas palavras:

> É como se fosse um puxadinho da escola regular. São os estudantes ali que acabaram de ter a matrícula migrada do ensino regular para a EJA, então já não tem mais aquela pluralidade. Eu vejo agora o contrário do que vivenciei. Eu muito novo com pessoas de idade mais avançada ali e eu me senti deslocado. Hoje eu vejo que se tiver ali uma pessoa com idade mais avançada já vai se sentir um pouco mais deslocado porque a maioria são jovens, estudantes que foram migrados por diversos motivos da Educação Regular. E aí vem se intensificando o processo da certificação, né. A própria rede estimulando provas, onde a pessoa se matricula e faz uma prova, se for aprovado já sai certificado (Professor M).

As reflexões do Professor M a respeito da EJA nos apontam a mudança não só no perfil do público da modalidade através do fenômeno da juvenilização, mas também a preocupação apenas com a certificação desses sujeitos, que acaba por supervalorizar a função apenas um aspecto da função qualificadora, colocando em segundo plano a educação continuada ao longo da vida e as funções reparadora e equalizadora como previstas no Parecer 11/2000.

A Professora T revelou esperar que os professores da EJA tenham posturas diferentes das que seus professores tinham e que estejam mais bem preparados e reflete:

> Quando cheguei na EJA além de ter a baixa autoestima os professores não tinham a devida paciência, tanto que no regular eu me sentia adequada e na EJA eu sentia que os professores tinham aquele cansaço de aí, eu vou ter que aturar essa garota chata de novo (Professora T).

As respostas para as aspirações da Professora T sobre a forma que os estudantes são vistos na EJA encontram resposta no relato da Professora W, que hoje atua em uma escola que oferta a EJA e conta que percebe uma outra compreensão a respeito das demandas dos estudantes tanto dos professores quanto da rede de educação.

Para a Professora W, a Educação de Jovens e Adultos é um direto e destaca que "é muito triste pessoas interessadas e esforçadas desistirem dos seus sonhos e projetos por terem a necessidade de optar pela sobrevivência ou pela escola" (Professora W).

O relato da Professora W, não só responde as inquietações da Professora T, mas retrata os seus olhares sobre a EJA, sendo possível perceber que o saber de sua experiência não está naquilo que aconteceu a ela na busca de sua certificação e sim no quanto a trajetória escolar de seu pai a tocou fazendo com que ela ressignificasse a modalidade através de um fato que aconteceu a outra pessoa mas, que a tocou fazendo com que ela enxergue na EJA a possibilidade dos alunos trabalhadores conquistarem novos rumos para a sua vida e o direito de se escolarizar ao longo da vida, independente da idade.

Mesmo após a conclusão de seu Ensino Superior, a Professora F ainda pensava com inquietude sobre o seu período na EJA. Ela relata que conversava com outras pessoas e percebia que as experiências do Ensino Médio no Ensino Regular eram completamente diferentes das experiências que viveu, principalmente no que se referia à rotatividade, tanto de alunos quanto de professores, relembrando que ninguém nunca se deu ao trabalho de explicar o que é a EJA e que ela precisou realizar essa busca:

> Eu penso... e é o que eu sentia também na ocasião. O que você vai explicar para quem não terminou o Ensino Médio na idade certa? Não tinha explicação para a gente. As coisas aconteciam e não tinha essa coisa de chegar lá na turma explicar, convidar para evento... Eu era doidinha para fazer evento assim, pra ir pra evento, de exposição, de teatro. O aluno regular que tinha ônibus para buscar na escola. Eu percebia essa tratativa totalmente diferente com a gente e aí quando eu finalizei o a formação inicial eu tinha essa busca. Eu falei: eu preciso entender o que foi esse período formativo na minha vida. Aí, eu buscando, vi uma especialização no Instituto Federal do Rio de Janeiro- Campus Nilópolis, sobre Educação de Jovens e Adultos e falei eu preciso ir lá para poder entender e saber o que que foi esse período formativo na minha vida porque eu ainda tinha muitas questões e feridas, eu tendo feridas falei assim: eu quero estar na

> educação porque eu preciso fazer a diferença e aí eu fui para especialização (Professora F).

A Professora F relatou que ao chegar na especialização ainda estava muito ferida e mexida com tudo, que havia vivido na EJA e que ao longo da especialização fez críticas, perguntas, reflexões, provocações e sentiu na pele os reflexos das bagagens que trouxe de seu Ensino Fundamental e Médio.

E foi nesse período da especialização que a Professora F começou a entender a modalidade e olhar para a EJA no território da Baixada Fluminense, vendo as diferenças das políticas públicas para a modalidade dentro dos diversos territórios do Estado do Rio de Janeiro. F passou a entender, principalmente, o que foi a modalidade para ela e o que quer fazer dela com os outros, considerando que a sua busca por respostas foi no sentido de querer estar na educação, mas em uma educação de transformação, uma educação de afeto de respeito, de pensar junto. Ela completou dizendo:

> Então, eu fico pensando que agora entendo muito bem o sentido mais profundo da palavra EJA e que a abarca várias dimensões que é o coletivo e colaborativo porque educação não tem como fazer sozinho, né? Então, foi a partir desse momento lá da especialização que se abriu o que era essa modalidade educacional para mim (Professora F).

Para Larrosa (2022), a experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes nos faz tremer ou vibrar. É algo que nos faz pensar, que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto. Diante de suas experiências discentes, as Professoras T, F, W e o professor M deram forma aos seus tremores, ressignificando suas trajetórias e retornando à escola em busca daquilo que acreditam: direitos, oportunidades, empatia, afeto, liberdade e transformação.

7 A ESCOLHA DA DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO: REENCONTROS COM A EJA

Para conhecer é preciso pensar (ALARCÃO, 2011) e é justamente pensando na formação docente que ao longo dessa seção dialogaremos com os caminhos trilhados pelas professoras F, T, W e pelo professor M em relação à tomada de decisão pela docência. Mas, em que momento descobrimos que queremos educar? Somos educadores por vocação, talento ou habilidades ou nos tornamos educadores porque decidimos ser?

Não se trata de romantizar a docência ou de colocar na conta da educação, e, principalmente, dos professores, o poder de transformar o mundo, mas a educação tem o poder de transformar pessoas, afinal somos seres condicionados e não determinados (FREIRE, 1996). Entender que nunca estaremos prontos e que sempre teremos algo novo a aprender é algo que me encanta e motiva na educação; afinal ser educadores não nos põe em uma posição de superioridade, mas nos possibilita assumir que seremos uma eternamente aprendizes (FREIRE, 1996).

De acordo com Larrosa (2022), nós educamos para transformar o que sabemos e não para transmitir o que já é sabido, a motivação de educar é justamente deixar de ser o que somos e passar a ser outra coisa além. Ser educador é ter consciência de nosso inacabamento entendendo que mudar é difícil, mas não impossível (FREIRE, 1996).

O Professor M compartilhou que se encontrou na docência ao iniciar o curso de Pedagogia:

> Comecei o curso de pedagogia e ali eu me encontrei e ali era o mundo que eu queria mesmo. O profissional que fazia sentido pra mim de trabalho, de perspectiva de mundo, de mudanças, né!? E aí lá já estudando, relacionando teoria e prática, fazendo estágio. E aí comecei a fazer estágio na Educação de Jovens e Adultos do CAP de lá e comecei a relacionar essas questões que me vinham na cabeça e me deixavam algumas incógnitas, enquanto estudante, né. E ali já como egresso da modalidade comecei a pensar questões, dessas pessoas serem empurradas para a EJA. Já numa realidade pós constituição de 1988 onde todo mundo deveria ter acesso universal a Educação e deveria ali ter condições de se escolarizar na idade dita como certa. E a EJA num pressuposto desse deveria se tornar educação para adultos como em outros países, como se coloca a educação para a vida, que aí já não é mais para suprir a Educação Básica e sim para cumprir outros processos, de outros estudos, desenvolvimentos (Professor M).

A formação, como prática histórica, é material e se relaciona a outras práticas (DIAS, 2012). A escolha profissional do Professor M se deu justamente pela relação com suas questões éticas e políticas geradas em consonância as suas experiências discentes, teoria e prática pedagógica que lhes despertaram inquietações a respeito do direito à educação e à EJA.

Enquanto Freire (1996) nos convida a pensar a educação como um ato de humanidade que exige ética e afeto, hooks (2021) nos mostra que o compromisso com uma ética amorosa transforma nossa vida ao nos oferecer um conjunto diferente de valores pelos quais viver. O pensamento de Freire e de hooks endossam as ações das duas professoras que marcaram a vida da Professora T, plantando em seu coração a semente da educação, como compartilhou a Professora T:

> Foi aos 19 anos quando eu retornei com a minha filha no colo e eu tive aquelas duas bençãos na minha vida. A professora de Português e a professora de Matemática. Essas duas professoras, acho, que elas me deram um carinho, assim, de energia feminina, de energia materna que até então eu nunca tinha tido e aí elas me ajudavam tanto que me recebiam na casa delas pra me ajudar com os conteúdos que não conseguia aprender e aí eu pensei pela primeira vez na minha vida: eu também gostaria de ser professora e ajudar alguém como elas estão me ajudando. Eu só vim a entender isso mais tarde na EJA, que o que eu queria era ser professora na EJA, mas elas plantaram a sementinha da educação no meu coração. E meu objetivo até hoje é ajudar os outros adultos que como eu não conseguiram terminar os seus percursos na idade considerada ideal; porque o peso é grande, a gente sofre materialmente que não consegue ter um emprego bacana, emocionalmente porque vê as pessoas te olhando e... nossa... nem terminou a escola... (Professora T).

Assim como as questões emocionais da Professora T fizeram com que ela se afastasse da escola, também fizeram com que ela escolhesse ser educadora. Para ela, ser educadora é uma forma de oportunizar a outras pessoas o acolhimento que recebeu ao retornar para a escola. Sua escolha profissional expressa, como sugere hooks, 2021, p. 237) que:

> Não importa o que tenha acontecido no nosso passado: quando abrimos nosso coração para o amor, podemos viver como se tivéssemos nascido de novo, sem esquecer o passado, mas o vendo de uma forma nova, deixando que ele viva dentro de nós de uma nova maneira.

A professora W escolheu ser educadora na graduação. Ela afirmou que sempre amou matemática e que em determinado momento da graduação precisava definir entre o bacharelado e a licenciatura, então:

> No segundo período eu precisava definir se queria cursar o bacharelado ou licenciatura, então optei cursar a licenciatura por amar me relacionar com pessoas e de alguma forma tentar ajudá-las alcançar seus objetivos e o curso do bacharelado era computacional e provavelmente eu ficaria muito tempo trabalhando com computador (Professora W).

Para a professora F, ser educadora é uma forma de ressignificar toda a violência que passou durante a sua trajetória escolar. E relembrou:

> O que aconteceu comigo, toda aquela trajetória lá desde a educação infantil até finalizar o ensino médio... Foram tantas durezas sabe, que eu falei assim para mim: eu quero estar nesse lugar para fazer diferente e aí foi quando eu escolhi de fato a docência. E esse é o meu lugar, é o meu lugar de luta, é o meu lugar de transformação, é o meu lugar de vida, de respiro, de parceria, de rede, é esse meu lugar para fazer diferente. É essa diferença na tratativa, na escolha de conteúdos, nas minhas parcerias quando eu convido também para vir falar. Então, esse é o meu lugar, esse lugar de vida, de criação" (Professora F).

Através das motivações que levaram as professoras T, F, W e o Professor M a trilharem os caminhos da docência, percebemos que essas escolhas ressignificam as suas inquietações acerca dos fatos que lhes aconteceram durante sua experiência discente, inclusive na EJA. Esse

processo vai ao encontro de uma formação inventiva de professores e se constitui no exercício da potência de criação, como invenção de si e do mundo que se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente (DIAS, 2012).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Adichie (2019), por muito tempo as histórias foram usadas para espoliar e caluniar povos, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Não podemos retornar ao passado, mas podemos usar nossas histórias como forma de acolher outras pessoas para que não se sintam sozinhas ao compartilhar situações que já vivemos no passado.

Compartilhar nossas histórias também tem o potencial de resgatar e curar as dores que acreditamos deixar para traz e recuperar coletivamente a nossa fé no poder transformador do amor cultivando a coragem, a força de agir em favor daquilo em que acreditamos (hooks, 2021). É assim que percebemos como as influências da discência na EJA incidem na formação docente dos professores egressos da modalidade, permitindo que eles pensem sobre si mesmos e sobre o mundo, simultaneamente, sem dicotomizar o pensar e o agir (FREIRE, 2014).

Infelizmente ainda existem educadores que não enxergam os discentes da EJA como seres de direito e acabam reproduzindo cruéis estereótipos a respeito desses estudantes. A compreensão da EJA como aprendizagem ao longo da vida pressupõe que docentes olhem para os sujeitos da EJA em suas especificidades e complexidades e não mais por conjunto de crenças infundadas que afastam os estudantes da EJA da modalidade.

Quando nos comprometemos com a educação como prática de liberdade, participamos da construção de uma comunidade acadêmica onde podemos ser e nos tornar intelectuais no sentido mais completo e profundo da palavra (hooks, 2019). Intelectuais que não temem o desconhecido, que reconhecem seus medos e falhas. Intelectuais humildes e dispostos a romper com a hierarquização de saberes e aprender com seus estudantes.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. O perigo de uma história única. Tr. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, M. Educação de Jovens Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia.; GOMES, Nilma Lino. (org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BOSI, E. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDAU, V.M. Didática crítica intercultural: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

DIAS, R. O. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. In: Formação Inventiva de Professores/ Organização Rosimeri de Oliveira Dias. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FONTOURA, H. A. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, H. A. (org.) Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa. Niterói: Intertexto, 2011, p. 61-82.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. Educação e mudança. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

hooks, b. Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução Cátia Bacaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, b. Tudo sobre o amor: novas perspectivas/bell hooks; tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua — PNAD Contínua 2022: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: ibge.gov.br. Acesso em: 20 nov.2025

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD Contínua Educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: Biblioteca do IBGE. Acesso em: 15 jul. 2026

KAUFMANN, J. C. A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LARROSA, J. Tremores: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

PAIVA, J. Os desafios da Educação no Tempo Presente. O lugar da EJA: De que Educação estamos falando? In: Entrelaçando olhares por uma Educação planetária/ Organização Renato Pontes Costa, Valeria Mendonça Viana. 1. ed. Rio de Janeiro: Caetés, 2014.

UNESCO. CONFINTEA VI, Sixth International Conference on Adult Education: final report. [S. l.]: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187790. Acesso em: 10 fev. 2022.