



## FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA

WANDERSON DA SILVA SANTI<sup>1</sup>

### RESUMO

Esse trabalho apresenta um esforço teórico de discussões no campo da formação de professores que atuam na EJA. Apresentamos o debate acerca desses sujeitos da educação de jovens adultos, identificando e problematizando as questões específicas sobre as suas práticas e os processos de escolarização do conhecimento no âmbito da modalidade. Para esse objetivo, iremos mobilizar, além de documentos oficiais que norteiam a modalidade, um aporte teórico assentado em Nicodemos (2013; 2014), Freire (1989; 2003; 2005) e Oliveira (1999).

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Saberes docentes e Formação de professores.

### INTRODUÇÃO

A educação ocupa um lugar marcadamente caracterizado pela ação dos sujeitos no processo de compreensão da participação política e social. Valorizar a pluralidade, posicionar-se de forma crítica ou como um cidadão ativo são questões levantadas pelos professores em todos os anos de escolaridade. Contudo, podemos perguntar “Como é possível estabelecer uma relação dos saberes da escola com sujeitos trabalhadores-estudantes excluídos do direito à educação?”, “Que sujeitos são esses?”, “Que concepções do conhecimento escolar permitem a esses estudantes, jovens e adultos um espaço de identificação, problematização e discussão sobre sua a história de vida e os conhecimentos escolarizados?”.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade que atende um grupo de sujeitos que não tiveram a possibilidade de concluir o processo de escolarização no tempo regular. Apresentam idades, processos de aprendizagens e condições sociais diferentes. O conceito em torno desta modalidade é constituído por um processo de exclusão e desigualdade que marca grupos populares onde o direito à educação de forma plena é negado. As condições políticas, culturais e sociais desses sujeitos mostram a raiz da desigualdade que é marca da escola e de

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação na UFRRJ, professor de da rede pública municipal e tutor. wandersonsanti@rioeduca.net

estudantes em condições precarizadas agudas. Com isso, percebemos a necessidade de uma prática educativa que pense esse sujeito e sua condição desvalorizada. Peregrino (2008, p. 113) compreende a escola da seguinte forma.

Não é onde tudo começa, porque ela não é a origem dos problemas. Ela apenas o reflete. Mas é deste lugar, da escola, que temos uma compreensão, digamos, mais “humana” do problema. É ali, quando tudo começa, que percebemos as interdições, degradações e injustiças que passarão a demarcar os contornos dessas vidas em seu início. Assim, se a escola não produz as condições que delimitarão daí por diante as vidas “que começam”, ela, com certeza, as reproduz.

É na escola que os problemas sociais se refletem e são reproduzidos. Esse caráter desigual marca a vida desses sujeitos por situações como reprovações, evasões e saídas. É na educação de jovens e adultos que se forma conjuntos de medos, sonhos e desejos. Os sujeitos da modalidade acabam concebendo a escola como garantia de superação de sua condição histórico-social não concluída. A escola para esses sujeitos é justificada como uma melhoria de vida, de trabalho e de conquista pessoal. É um desafio para todos os envolvidos neste processo, mas, principalmente, para o sujeito que busca esperança e direitos que lhes foram negados. O professor de História, ao compreender a especificidade desses sujeitos históricos, consegue estabelecer uma relação dos espaços vivenciados por estes estudantes problematizando o seu mundo social, sua cultura e trabalho, pois são sujeitos que reivindicam espaços que foram marcados pela desigualdade. Assim este trabalho visa discutir as relações que se estabelecem no interior da escola a partir do processo de formação docente e a troca de saberes com os sujeitos da EJA, apontando que o percurso formativo docente influencia numa determinada concepção de ensino.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa onde a observação, a troca de ideias, as entrevistas e as experiências narradas provocam uma compreensão dos significados levando em consideração a interpretação de situações vivenciadas. Fundamentalmente, a participação do pesquisador permite experienciar os fenômenos que envolvem a prática docente de maneira natural. Essas interações configuram as interpretações e significados da realidade.

Ludke e André (2018) sinalizam que há um aumento de interesse de pesquisas qualitativas na área da educação. A característica naturalística desse tipo de pesquisa é essencial para se compreender a realidade. Os dados descritivos, elementos e situações comprovam as hipóteses de maneira apropriada. Para as autoras, “*A pesquisa qualitativa (...)*

*se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 20).*

A pesquisa e sua execução estão organizadas num processo de tomada de decisões sistematizadas em cinco etapas. Durante o processo de investigação serão utilizados dois instrumentos para análise, o questionário do perfil dos professores com levantamento de informações sobre questões socioeconômicas, formação docente, trajetória profissional e a entrevista com quatro perguntas, onde os professores poderão dar suas respostas de forma abrangente.

Os sujeitos da pesquisa são quatro professores que lecionam a disciplina de História. Os professores assinaram o “Termo de consentimento livre e esclarecido<sup>2</sup>” autorizando a participação na pesquisa. Os nomes dos docentes são identificados por letras como forma de preservar a identidade dos participantes.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A EJA procura resgatar essa dívida social que o Estado tem com esses sujeitos que foram excluídos da escola. Os jovens e adultos que presenciam a sala de aula enfrentam diversas dificuldades para superar as condições sociais que possuem e que comprometem o seu processo de escolarização. Compreendem a escola como um espaço de mudança de vida e da sua condição de trabalhador. Nicodemos (2013, p. 14) reconhece a escolarização de jovens e adultos como espaços que:

Recebem alunos e alunas pessoas com histórias e experiências de vidas diversificadas: vida profissional, histórico escolar, ritmo de aprendizagem, estrutura de pensamento, origens, etnias, idades, crenças etc. No entanto, a riqueza desse universo, marcado pela diversidade e pluralidade não é, quase nunca, reconhecida e valorizada no ambiente escolar.

Assim, a educação de jovens e adultos é um direito para esses sujeitos múltiplos que carregam trajetórias diferentes. É uma educação construída nas relações que se estabelecem nos espaços educativos em que o currículo formativo compõe as práticas pedagógicas. É possível, nesta perspectiva, compreender que um sujeito do ensino de jovens e adultos carrega uma gama de saberes que não foram valorizados quando estava na escola. De acordo com Nicodemos (2013, p. 2):

---

<sup>2</sup> Em anexo.

Diferenciando a EJA das concepções de educação formal para crianças e adolescentes, onde o elemento identificador é o conceito de ensino estruturado na lógica etária, busca-se na reafirmação do legado da educação popular, reconhecer a educação de jovens e adultos como uma etapa com suas especificidades, nomeando, em sua definição legal, pedagógica e política, os alunos trabalhadores não como educandos de uma etapa de ensino, mas como sujeitos que carregam em suas existências uma gama complexa de características sociais e culturais, que invadem cotidianamente as salas de aulas noturnas, desafiando os docentes a apurar o olhar, principalmente para além do conceito restrito de ensino.

A educação como direito é ofertada na modalidade de ensino para jovens e adultos tendo em vista as necessidades dos sujeitos com características próprias, ou seja, grupos que se diferem de crianças e adolescentes, pois já estão inseridos no mercado de trabalho e na manutenção e sustento da própria vida.

Os sujeitos educandos da modalidade EJA apresentam percursos formativos diversificados e representam as camadas mais empobrecidas da sociedade. *“Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rostos, com histórias, com cor, com trajetórias sócio étnico-raciais, do campo, da periferia”* (Arroyo, 2006 p. 22). São grupos excluídos e desconsiderados pela cultura escolar, mas com uma experiência de vida e saberes acumulados capazes de promover uma escolarização que os potencializem socialmente. A escola para esses sujeitos é sinônimo de conquista e esperança, pois sua condição marcada pela exclusão social pode promover um curso diferente em suas vidas. Representa, também, um importante espaço de garantias de conquistas, porém há uma contradição na oferta de vagas que atendem jovens e adultos. A oferta é menor do que a demanda.

São sujeitos trabalhadores, em maioria, com um conhecimento de mundo e de um saber em busca de uma escola que pense a sua condição democratizando o ensino. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos:

A identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes .as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II. Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III. Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (Art. 5º)

Existe uma importância de políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, onde a educação dessas populações é um direito, propondo uma superação da exclusão desses indivíduos, tornando a aprendizagem significativa e emancipando esses sujeitos. A EJA apresenta, assim, uma trajetória de lutas implicando numa proposta de educação humanizadora no contexto social e político que potencializa esses sujeitos. De acordo com o parecer CNE/CEB 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de jovens e adultos, este apresenta três funções distintas.

A função reparadora que significa o reconhecimento do poder público de uma dívida em sua história social, onde o estado tem o dever de oferecer a educação escolar pública. A função reparadora garante que haja um trabalho docente voltado para demandas específicas que democratizam o acesso ao papel social da escola.

A função reparadora da EJA no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento de uma igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimimento (BRASIL, 2000, p. 7).

A função equalizadora como um princípio de igualdade de oportunidades é o ponto de partida para sua efetivação. Ela busca medidas de extinguir as diferenças entre os atores da EJA.

Vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 9).

A função qualificadora com característica de educação permanente em que todo cidadão deverá usufruir, representando, assim, o próprio sentido da EJA. Essa função pode acontecer em qualquer momento da vida ou não acontecer. É a equiparação de uma dívida social.

A tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p. 11, p. 11).

Nesse cenário, de acordo com o parecer, a EJA se configura como uma dívida histórica e social.

Representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Brasil, 2000, p. 5).

Para Oliveira (1999, p. 59), a compreensão da realidade da educação de jovens e adultos não pode ser determinada pela defasagem de faixa etária desses sujeitos, mas sim por sua relação com a questão cultural, pois trata-se de estudantes “(...) *no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea*”. São sujeitos que concebem a educação como forma de resgate da identidade cultural e da superação, como classe trabalhadora que pretende garantir o acesso à profissionalização. Para Oliveira (1999, p. 59-60), o adulto e o jovem excluídos da escola apresentam algumas características:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal.<sup>1</sup> Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psico lógica da vida.<sup>2</sup> Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio.

Neste sentido, refletir sobre os sujeitos da EJA requer “(...) *transitar em pelo menos três campos que contribuem para a definição de seu lugar social. A condição de não-crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais*” (OLIVEIRA, 1999, p. 60). Assim, há uma necessidade de considerar as características e os fatores culturais desses sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

A condição de “não-crianças” apresentada por Oliveira (1999) é discutida devido ao fato de que o adulto vivencia uma experiência no mundo do trabalho e nas relações que se estabelecem no cotidiano, diferentemente das vivências de crianças e adolescentes. O ensino e aprendizagem destes sujeitos pode ser marcado por habilidades e dificuldades, o que requer do docente uma reflexão constante sobre esses estudantes e frente a uma proposta pedagógica

que não pode desconsiderá-los a partir de sua “adultização”, pois muitos ainda são infantis e imaturos. É um campo específico de atuação diante da diversidade de sujeitos que exige uma prática pedagógica múltipla.

A condição de excluídos da escola reproduz a especificidade desses estudantes como sujeitos de aprendizagem. Segundo Oliveira (1999) a escola é constituída para um grupo que não são os jovens e adultos da EJA. Currículos, programas, métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. (1999). Tais concepções de organização da escola podem afastar esses jovens e adultos dando um sentido de que a escola é inadequada para o seu processo de aprendizagem, gerando evasão e repetência numa prática excludente do cotidiano escolar que não reflete sobre a diferença e nos sujeitos plurais que compõem esse espaço. Desta forma:

Os alunos têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos e muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças, sentindo-se por isso humilhados e tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

Por fim, a autora analisa a questão da condição de determinados grupos culturais. Os jovens e adultos representam um grupo social diversificado e com diferentes formas de desempenho intelectual. Esses sujeitos são portadores de processos culturais distintos e a escola torna-se o espaço de confronto dessas culturas, assim como um local de encontro de singularidades. Devemos, então, levar em conta as diversidades dos sujeitos oportunizando um espaço em que o saber próprio se constroi nas relações, evitando o desinteresse e o fracasso num horizonte, onde eles buscam uma satisfação plena em seu processo formativo.

O processo de formação e escolarização nas classes de jovens e adultos não tem o sentido restrito a exposição de conteúdos do currículo escolar, mas sim de proporcionar vivências e conhecimentos que irão se ressignificar através da experiência. A humanização e a reflexão sobre o outro garante uma sensibilidade no trabalho docente numa espécie de troca entre educadores e educandos em processo de transformação das suas realidades. Para Arroyo (2008, p. 225) nesta modalidade de ensino é preciso:

Não reduzir as questões educativas a conteúdos mínimos, cargas horárias mínimas, níveis etapas, regimentos, exames, avanços progressivos, verificação de rendimentos, competências, prosseguimento de estudos etc. Institucionalizar a EJA nesses estreitos horizontes será pagar o preço de secundarizar os avanços na concepção de educação acumulados nas últimas décadas.

A prática escolar na EJA exige a liberdade de criar que favorece o desenvolvimento dos estudantes. Assim, o trabalho docente contribui para a transformação social, tornando a escola menos excludente e mais democrática, distanciando-se das padronizações de pertencimento que exclui jovens e adultos. “*A EJA não vem dessa tradição, pois aprendeu a educar fora das grades*” (ARROYO, 2008, p. 226).

O diálogo apresenta-se para Freire (2005) como uma possibilidade de aprendizado entre os sujeitos que participam do processo de ensino. O diálogo é uma forma de inclusão dos sujeitos que foram excluídos por condições sociais, políticas, entre outras, que causaram trajetórias de exclusão.

Quando falamos em EJA, vemos no diálogo uma ferramenta importante para o trabalho docente, pois o sujeito deixa de ser um mero expectador da aula e protagoniza com o saber produzido, tornando o espaço escolar significativo em sua história, cultura e inteligência – que são respeitadas. Com isso, percebemos que “*Conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não há um estritamente falando um ‘eu penso’, mas uns ‘nós pensamos’.* Não é o ‘eu penso’ o que constitui o ‘nós pensamos’, mas, pelo contrário, é o ‘nós pensamos’ que me faz possível pensar” (FREIRE, 1981, p. 71).

Freire (2003, p. 85) destaca que é preciso desenvolver uma educação que visa as realidades dos sujeitos que vivenciam a escola e que deve fazer sentido de forma dinâmica dando autoria aos estudantes. Assim, a problematização e o diálogo possibilitam a superação da realidade, levando os sujeitos a compreenderem a sua própria realidade junto do entendimento sobre as contradições historicamente estabelecidas em suas trajetórias. O professor problematizador deve extrapolar todas as alternativas, sustentando uma educação reflexiva e construída no diálogo, participação e problematização.

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto. À intimidade com eles. A pesquisa em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida.

No processo educativo proposto por FREIRE (2005, p. 81), a educação bancária se contrapõe à proposta de uma educação libertadora e voltada para uma intervenção pedagógica na EJA. A educação bancária efetiva um projeto educativo marcado pela ausência do diálogo numa transmissão de valores e conhecimentos voltados para uma prática tradicional de ensino que afasta educadores e educandos num processo de contradição. A função do ensino fica restrito aos que sabem e aos que não sabem.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra no outro.

Na concepção bancária de ensino o educador detém o saber e os educandos sistematizam, de forma dócil, as prescrições e orientações do educador, seguindo um conteúdo programático rígido diante da autoridade docente em que este atua como sujeito do processo de ensino. Os estudantes são vistos apenas como objetos que não carregam conhecimentos ou saberes. Não há uma relação entre educador e educando, pois a educação bancária “rechaça este companheirismo”. (FREIRE, 2005, p. 86)

Como docentes cabe a nós explorar toda a riqueza de saberes que esses estudantes carregam, dando sentido ao processo de escolarização de sujeitos que foram negados ao acesso à educação. É um desafio frente as inúmeras dificuldades que se desenrolam na escola, pois a educação é uma forma de conscientização desses sujeitos. Nicodemos (2014, p. 10) aponta que:

Conscientização em práticas educativas é um processo de construção ativa dos sujeitos envolvidos no processo, educando e educador, em relação simétrica e dialógica, e deve estar assentada na tomada de posição e definição de que projeto político-pedagógico esse professor defende ou se insere, com base na percepção de seu lugar na luta de classe cotidianamente vivenciada nos espaços societários.

Esses estudantes trabalhadores buscam, durante anos de suas vidas, usufruir de condições adequadas para exercerem a sua cidadania, conquistar melhores posições no mercado de trabalho e reivindicar o direito à educação mesmo que de forma precarizada e, por consequência, da própria demanda social que lhe é imposta como excluído da sociedade.

O processo de conscientização desses sujeitos se desenvolve na escola numa relação de construção de sentidos e diálogos entre educadores e educandos, onde as experiências desses sujeitos constroem um terreno de emancipação cultural dessas classes populares “(...) possibilitando ao educando conhecer melhor o que já sabe e de conhecer aquilo que ainda não teve a oportunidade de saber” (NICODEMOS, 2013, p. 8).

É inegável a garantia da superação de trajetórias desiguais de estudantes que estão buscando espaços dignos na sociedade em salas de aulas precárias com uma condição mental insuficiente marcada pela falta de emprego e diversas necessidades que compõe a vida do sujeito trabalhador excluído.

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito,



construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (...) uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue. (FREIRE, 2006, p. 45)

Neste sentido, o educador da educação de jovens e adultos deve formular a sua prática, tencionando diálogo e reflexão sobre as experiências que caracterizam esses sujeitos, cujos acontecimentos de vida não devem ser desprivilegiados ou reduzidos na ação prática da sala de aula no processo de construção do conhecimento. As diferentes trajetórias produzidas no cotidiano desses sujeitos devem nortear as estratégias pedagógicas.

Os docentes precisam compreender a dimensão histórica desses estudantes e estarem atentos às situações da sala de aula, pois são os principais combustíveis para o trabalho onde a urgência social é necessária e os direitos não podem mais serem negados. Nicodemos (2013, p. 14) sinaliza que:

Para os alunos jovens e adultos que vivenciam a complexa experiência de recomeço do processo de aprendizagem formal os significados e sentidos extraídos desse experimento devem ser cuidadosamente construídos e sedimentados na relação pedagógica, e o professor tem um papel fundamental nesse processo. Diante de tamanha grandeza e responsabilidade, é de extrema importância, que a escola discuta sua ação pedagógica e sua verdadeira intencionalidade, o que implica, por parte do professor, um redimensionamento de sua prática docente e principalmente clareza na seleção cultural do conhecimento considerado essencial para o aluno na perspectiva de sua classe social.

A prática pedagógica na EJA é um desafio de permanências, continuidades e de ações promovidas pela escola que são consideradas “chave” na produção do conhecimento, favorecendo as realidades dos sujeitos com metodologias e práticas dialógicas junto da percepção de identificar as contradições e dificuldades desses estudantes.

O educador de jovens e adultos firma um compromisso com o perfil múltiplo desses sujeitos e problematiza as realidades na formação dos saberes escolares num processo de reconhecimento do outro e de sua trajetória histórica. São expressões de um caminho em que ambos aprendem, apesar das fragilidades. Cada escola que atende às turmas de jovens e adultos, cada sujeito que faz parte dessa modalidade tem a sua especificidade, havendo uma necessidade de reformulação dos currículos, das práticas pedagógicas e do papel do professor para uma participação consciente desses sujeitos pautada nas experiências sociais e culturais dos mesmos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As diferentes trajetórias lembradas durante esta pesquisa garantiram um retorno de identidades docentes a partir do relato de seus percursos formativos. A narrativa se construiu na dimensão dos saberes que foram experienciados em diferentes contextos sociais vivenciados. Os docentes interagem como forma de propiciar um ensino para jovens e adultos favorecendo os processos de ensino e aprendizagem diversificada sempre atentos para a diversidade de vozes desses sujeitos.

Esses estudantes que foram colocados à margem da sociedade visam, no processo educativo, garantir um espaço que foi negado por políticas de exclusão e desigualdade na distribuição dos saberes, cujos sujeitos são destituídos e desvalorizados. Pensar como o processo formativo de reflexão, de questionamentos, de diálogo, de valorização e de conhecimento é garantir uma escola que contribui contra as injustiças e para o sucesso dos mais pobres, dando lugar de fala e considerando as capacidades, habilidades e experiências de todos os discentes. Dessa maneira, as trajetórias docentes narradas marcadas e anunciam uma determinada concepção de ensino de história.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos perceber que a identidade docente não se constrói de forma isolada, mas promove um desafio de se reconhecer como professor da EJA num conjunto de relações que dependem também do outro, neste caso, os estudantes e as influências de suas trajetórias.

Partindo disso, é possível compreender que as trajetórias desses professores anunciam uma concepção de ensino a partir da interação e do diálogo. Essa prática tende a romper com a concepção tradicional do ensino, contribuindo não apenas para os estudantes, mas também para os professores numa construção do saber escolar que repensa e problematiza a sala de aula, desenvolvendo os saberes e os procedimentos didáticos-pedagógicos dando sentido ao processo de aprendizagem num compromisso completo com o estudante.

Dentro desse contexto, o ato de ensinar a cumpre umas de suas funções, onde esses sujeitos podem protagonizar e construir o conhecimento em meio as suas diferentes dimensões sociais. O trabalho docente exerce, aqui, uma função insubstituível no interior da escola, de modo a direcionar a construção do saber. As trajetórias docentes são contínuas e influenciam no perfil de professores que se constroem. Essas trajetórias direcionam o ofício docente e facilitam a compreensão dos caminhos futuros nesse mesmo.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Eliane R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens, In: OLIVEIRA, Inês B; PAIVA, Jane (org). Educação de jovens e adultos. RJ: DP&A, 2009.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.  
\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- NICODEMOS, Alessandra. Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador. Anais do XVII Simpósio Nacional de História. ANPUH. Natal, 2013.
- \_\_\_\_\_. Práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos: conscientização ou conversão? Revista Periferia (Duque de Caxias), v. 6, p. 1-15, 2014.  
Acesso: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/17252>
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 1999 n° 12
- PEREGRINO, M. Juventude e trabalho em tempos de expansão da escola. Relatório de finalização (Pós-Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo (SP): Cortez, 2005.
- PINSNKY, J.; PINSNKY, C. B. Abordagens. In: KARNAL, L. (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005
- SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria A. V.; SILVA JR, C. (Orgs). Formação do educador. São Paulo: UNESP, 1996.
- SEGAL apud BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O Saber Histórico na Sala de Aula. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2009.