



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Liliane Sant'Anna de Souza Maria

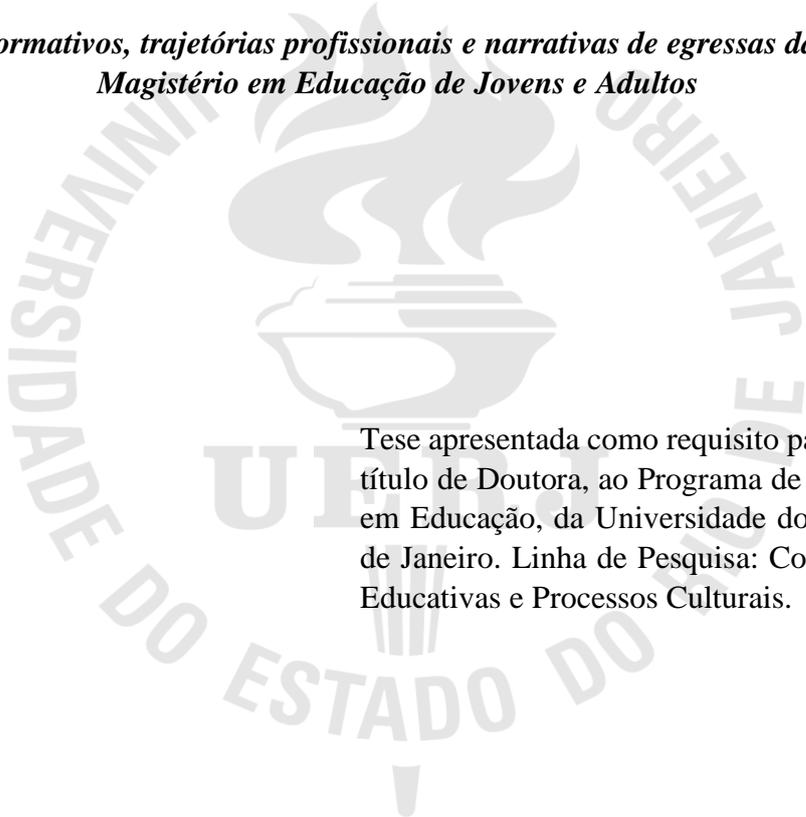
**Movimentos formativos, trajetórias profissionais e narrativas de egressas  
da Habilitação Magistério em Educação de Jovens e Adultos**

Rio de Janeiro

2021

Liliane Sant'Anna de Souza Maria

*Movimentos formativos, trajetórias profissionais e narrativas de egressas da Habilitação  
Magistério em Educação de Jovens e Adultos*



Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Paiva

Rio de Janeiro  
2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S729 Souza Maria, Liliane Sant'Anna de.  
Movimentos formativos, trajetórias profissionais e narrativas de egressas da  
Habilitação Magistério em Educação de Jovens e Adultos / Liliane Sant'Anna de  
Souza Maria. – 2021.  
152 f.

Orientadora: Jane Paiva  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de  
Educação.

1. Ensino Universitário – Teses. 2. Professores – Formação – Teses. 3.  
Narrativas – Teses. I. Paiva, Jane. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 378

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Liliane Sant'Anna de Souza Maria

**Movimentos formativos, trajetórias profissionais e narrativas de egressas da Habilitação  
Magistério em Educação de Jovens e Adultos**

Tese apresentada, como requisito para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais.

Aprovada em 5 de agosto de 2021.

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jane Paiva

Faculdade de Educação – UERJ (orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Ribeiro Andrade

Escola de Educação - UNIRIO

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Amaral da Fontoura

Faculdade de Formação de Professores – FFP/UERJ

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Sales

Faculdade de Educação-UFRRJ

---

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares

Faculdade de Educação da UFMG

Rio de Janeiro

2021

## DEDICATÓRIA

A Deus, minha maior inspiração e fiel amigo. A minha mãe Ledir Candido da Silva e meu avô Mário Candido da Silva (*in memoriam*) que me incentivaram a nunca desistir e foram a base de minha formação humana. A meus dois filhos, Beatriz da Silva Sant'Anna e Souza e Emanuel da Silva Sant'Anna e Souza — por eles continuo minha trajetória e luta.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua fidelidade ímpar e inspiração em dias de dificuldades.

Gratidão ao meu amigo Z por toda ajuda.

Aos meus familiares: minha mãe Ledir, meu avô Mário (*in memorian*), meus filhos Beatriz e Emanuel, minha tia Léa Depresbíteris (*in memorian*) e meu tio Mário, pelo constante amor, apoio e por acreditarem em meu potencial nessa longa jornada de estudos e pesquisas.

Às egressas Cátia, Cassandra, Leila e Verônica, por me concederem o privilégio de suas narrativas de vida e trajetórias profissionais. Sem vocês, não teria chegado até aqui. Continuemos juntas na luta e militância em favor de pessoas jovens, adultas e idosas.

À minha orientadora Jane Paiva, pela parceria, confiança e por sempre acreditar em meu potencial. Pela orientação séria, firme, apoio e encorajamento em busca do conhecimento.

À querida professora Helena Amaral da Fontoura pela escuta sensível, conselhos amorosos, apoio em minha jornada acadêmica e pessoal, pelo constante incentivo e fortalecimento acadêmico e docência amorosa. Obrigada por acreditar em mim em todos os momentos.

Às amigas Juliana Xagas, Paula Brandão, Carla Sampaio, Nazaré pela força e amizade. Vocês não sabem o quanto o apoio de vocês foi fundamental para a conclusão dessa tese. Gratidão.

Aos grupos de pesquisas Ensaio Dialógicos, Polifonia, Ciclope e Aprendizados ao Longo da Vida, pelas trocas intelectuais, amorosas e construção de saberes.

Aos amigos da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu.

À CAPES pelo apoio financeiro para a realização dessa pesquisa.

Ao Presidente Luís Inácio Lula da Silva, por suas políticas de inclusão social e ampliação do direito à educação que se estendeu a mim e possibilitou a realização do sonho de conclusão do doutorado em educação. Sou semente de suas ações. Mais uma preta e acadêmica se forma.

Ouça, e você perceberá que somos feitos não de células ou de átomos. Somos feitos de histórias.

*Mia Couto*

Gosto de dizer que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executou, é a senha pela qual eu acesso o mundo.

*Conceição Evaristo*

## RESUMO

SOUZA MARIA, Liliane Sant'Anna de. *Movimentos formativos, trajetórias profissionais e narrativas de egressas da Habilitação Magistério em Educação de Jovens e Adultos*. 2021. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

A pesquisa investigou trajetórias acadêmicas e profissionais de quatro egressas do curso de pedagogia (1991-2002) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, quando da oferta de *Habilitação Magistério em Educação de Jovens e Adultos*. O objetivo era compreender o quanto a formação inicial, as atualizações contínuas poderiam fornecer elementos que demonstrassem ter a formação inicial recebida na referida habilitação contribuído para a trajetória das *profissionais em desenvolvimento para/na/da Educação de Jovens e Adultos*. Partiu-se do pressuposto de que investigar a formação docente para a EJA, de maneira longitudinal e aprofundada, poderia oferecer subsídios que favorecessem a melhoria de ofertas curriculares em cursos de pedagogia, mesmo que não fosse possível elencar e caracterizar especificidades para educadores de EJA. Em diálogo com a teoria da complexidade e das categorias *multirreferencialidade* e *multidimensionalidade* (ARDOINO, 1998, 2000), estabeleceu-se o entrelace com a aproximação teórica, pelo deslocamento conceitual de *desenvolvimento profissional docente* (MARCELO GARCIA, 1999) para o de *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*. Para desenvolver o conceito proposto, utilizou-se a metodologia de *narrativas biográficas* (JOSSO, 2010, 2006, 2004; BRAGANÇA, 2011, 2008; MOMBERGER, 2014; FERRAROTTI, 2014) capturadas por meio de *entrevistas compreensivas* (KAUFMAN, 2013), quando se recuperaram as histórias das egressas em diálogo com seus processos formativos. Por meio das narrativas foi possível compreender que a especificidade para a docência em EJA não se encontra previamente definida, mas dependente dos movimentos formativos e profissionais interpostos aos educadores em diferentes contextos políticos-institucionais, nas relações estabelecidas com os públicos com os quais interagem. As entrevistas postas em diálogo com teóricos-referência do campo da formação docente e da EJA, da metodologia biográfica revelaram *encruzilhadas* trilhadas pelas *profissionais em desenvolvimento*, frente aos desafios, limites e possibilidades encontrados em suas profissionalidades. Sob este deslocamento conceitual, depois de as narrativas das entrevistadas serem categorizadas por tematizações (FONTOURA, 2011), foi possível compreender *movimentos formativos* vivenciados pelas egressas ao longo dos anos, desde a formação em seu núcleo familiar, à formação inicial na carreira acadêmica, às atuações profissionais e às relações estabelecidas nos espaços institucionais de aprendizagem, mapeando *identidades profissionais* e *peçoais* tecidas pelas egressas, em constantes movimentos de aprendizagem — formadores dessas profissionais em desenvolvimento, em suas trajetórias.

Palavras chave: Egressas. Magistério em EJA. Narrativas. *Profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*. Trajetórias profissionais.

## ABSTRACT

SOUZA MARIA, Liliane Sant'Anna de. Formative movements, professional trajectories and narratives of graduates of the Teaching Qualification in Youth and Adult Education. 2021. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

The research investigated the academic and professional trajectories of four Pedagogy graduates (1991-2002) from the Faculty of Education of the State University of Rio de Janeiro, when offering a Teaching Qualification in Youth and Adult Education (EJA). The objective was to understand how much the initial training, the continuous updates could provide elements that demonstrate that the initial training received in that qualification contributed to the trajectory of professionals in development for/of/in Youth and Adult Education. It was assumed that investigating teacher training for EJA, in a longitudinal and in-depth way, could offer subsidies that would favor the improvement of curricular offers in Pedagogy courses, even if it was not possible to list and characterize specificities for EJA educators. In dialogue with the theory of complexity and the categories of multi-referentiality and multidimensionality (ARDOINO, 1998, 2000), the intertwining with the theoretical approach was established, through the conceptual shift from professional teacher development (MARCELO GARCIA, 1999) to that of professionals in development for/of/in EJA. To develop the proposed concept, we used the methodology of biographical narratives (JOSSO, 2010, 2006, 2004; BRAGANÇA, 2011, 2008; MOMBERGER, 2014; FERRAROTTI, 2014), captured through comprehensive interviews (KAUFMANN, 2013), when the stories of the graduates in dialogue with their training processes were retrieved. Through the narratives, it was possible to understand that the specificity for teaching in EJA is not previously defined, but depends on the training and professional movements brought to educators in different political-institutional contexts, in the relationships established with the publics they interact with. The interviews put into dialogue with reference theorists in the field of teacher education and EJA, and the biographical methodology, revealed crossroads trodden by developing professionals, facing the challenges, limits and possibilities found in their *professionalities*. Under this conceptual shift, after the interviewees' narratives were categorized by themes (FONTOURA, 2011), it was possible to understand the formative movements experienced by the graduates over the years, from training in their family nucleus, to initial training in the academic career, to professional performances and the relationships established in institutional spaces of learning, mapping professional and personal identities woven by the graduates, in constant learning movements - trainers of these professionals in development in their trajectories.

Keywords: Graduates. Teaching in Youth and Adult Education. Narratives. Professionals in development for/of/in Youth and Adult Education. Professional trajectories.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem da página do Facebook do grupo de egressos de pedagogia .....	30
Figura 2 - Imagem de boas-vindas e explicação do propósito do grupo.....	30
Figura 3 - Imagem da inserção do link para o formulário Google Doc's .....	31
Figura 4 - Imagem do formulário <i>Google Doc's</i> , de entrevista com egressos .....	31
Figura 5 - Anos 1980 — marcos para a educação e para cursos de pedagogia.....	63
Figura 6 - Estrutura curricular – curso de pedagogia 1991-2002 .....	73
Figura 7 - Década de 1990 aos anos 2000 - síntese de políticas e acontecimentos que impactaram o curso de pedagogia da UERJ .....	74
Figura 8 - Profissionais em desenvolvimento <i>para/na/da</i> EJA.....	114

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese sobre o tema professor: sua prática e formação .....	42
Tabela 2 - Trabalhos sob o tema formação de professores apresentados no GT18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas – ANPEd 1998-2008 .....	47
Tabela 3 - Disciplinas oferecidas a estudantes da pedagogia a partir da Deliberação n. 22/91 .....	75

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA -	Alcólicos Anônimos
ANDE -	Associação Nacional de Educação
ANFOPE -	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED -	Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisa em Educação
CAP -	Colégio de Aplicação
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE -	Conferência Brasileira de Educação
CECIERJ -	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ -	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CESPEB -	Curso de Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica
CFE -	Conselho Federal de Educação
CIEP -	Centro Integrado de Educação Pública
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNPQ -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONARCFE -	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores
CONFINTEA -	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRLV -	Certificado de Registro e Licenciamento do Veículo
CSEPE -	Conselho Superior de Ensino e Pesquisa
DEAE -	Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino
DEEE -	Departamento de Estudos Específicos em Educação
DEGASE -	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
DEGE -	Departamento de Estudos Gerais da Educação
DETRAN -	Departamento de Trânsito do Estado do Rio de Janeiro
EE -	Educação Especial
EI -	Educação Infantil
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
FAPERJ -	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FEUFF -	Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
FFCL -	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FFP -	Faculdade de Formação de Professores

FIOCRUZ -	Fundação Oswaldo Cruz
GP -	Grupo de Pesquisa
IBRAM -	Instituto Brasileiro de Museus
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN -	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
NUGA -	Núcleo de Gestão e Avaliação
OBEDUC -	Observatório da Educação
ONG's -	Organizações Não Governamentais
PNAC -	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PROFA -	Programa de Formação de Alfabetizadores
ProPEd -	Programa de Pós - Graduação em Educação
RH -	Recursos Humanos
RJ -	Rio de Janeiro
SBPC -	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEEDUC -	Secretaria de Estado de Educação
SESU -	Secretaria de Ensino Superior
TAE -	Técnico em Assuntos Educacionais
UAB -	Universidade Aberta do Brasil
UEG -	Universidade do Estado da Guanabara
UERJ -	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF -	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ -	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP -	Universidade Estadual de Campinas

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO: DA TRAJETÓRIA DE VIDA À PESQUISA PARA/NA/DA EJA: ENTRE MOVIMENTOS FORMATIVOS E ENCRUZILHADAS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA DA EJA</b>	14
1	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>	20
1.1	<b>O objeto da pesquisa e os objetivos: entrelaces conceituais</b>	26
1.2	<b>O desenho da pesquisa</b>	28
1.2.1	<u>Egressas: como foram alcançadas</u>	28
1.2.2	<u>Professoras atuantes em discussões curriculares</u>	34
1.2.3	<u>Produção e interpretação dos dados</u>	37
2	<b>PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA - 1990 A 2000</b>	39
2.1	<b>Estudo sobre egressos: desenvolvimento profissional docente e profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA</b>	49
3	<b>A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UERJ, <i>CAMPUS MARACANÃ</i></b>	58
3.1	<b>O início do processo de reformulação curricular</b>	67
3.2	<b>A proposta curricular UERJ de 1991 a 2002</b>	71
3.3	<b>Dialogando sobre a Habilitação Magistério em Educação de Jovens e Adultos</b>	73
4	<b>MOVIMENTO FORMATIVO 1: TESSITURA DA IDENTIDADE PESSOAL DAS EGRESSAS</b>	80
5	<b>MOVIMENTO FORMATIVO 2: OS ESPAÇOS FORMATIVOS PROFISSIONAIS E AS INFLUÊNCIAS RECEBIDAS</b>	94
5.1	<b>As influências dos espaços formativos</b>	95
5.2	<b>As influências de educadores, autores e leituras</b>	97
5.3	<b>Influência do curso de Pedagogia e da Habilitação Magistério da Educação de Jovens e Adultos</b>	107
6	<b>MOVIMENTO FORMATIVO 3 – PROFISSIONAIS EM DESENVOLVIMENTO PARA/NA/DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	112
6.1	<b>Atuação profissional, práticas e reflexões</b>	115

6.2	<b>Formação continuada, estágios, pesquisas.....</b>	124
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	129
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	134
	<b>APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....</b>	141
	<b>APÊNDICE B - Esboço das entrevistaS.....</b>	143
	<b>APÊNDICE C - Formulário de pesquisa sobre egressos .....</b>	146
	<b>APÊNDICE D - Carta de apresentação .....</b>	147
	<b>APÊNDICE E - Formulário de pesquisa sobre egressos.....</b>	148

## **INTRODUÇÃO: DA TRAJETÓRIA DE VIDA À PESQUISA PARA/NA/DA EJA: ENTRE MOVIMENTOS FORMATIVOS E ENCRUZILHADAS DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA DA EJA**

Insistimos em buscar uma realidade definitiva e caímos em enganos. Todo real é maleável, flexível, dócil. O que existe de absoluto é o eterno movimento. A maleabilidade nos permite reinventar outros cotidianos. E (as palavras), se escritas, elas gravam nosso percurso evitando que outros repitam a mesma trajetória.

*Bartolomeu Campos de Queirós, 2007, p. 25*

Como um tecido cobrindo, de cor em cor enfeitado, sigo nessa tese riscando o bordado que pretendi tecer junto com meus pares, por meio das palavras, de minha narrativa de vida e de formação profissional. O que eu guardo, conta parte de minha história, história enraizada em minhas memórias pelo valor afetivo, profissional e de pesquisa que possui. Sei que não nasci professora, mas o sonho de me tornar docente se tornou real. Era um certo gosto pela profissão que, embora não tivesse tomado consciência ainda, estava sendo gestado em mim. Reconheço que as brincadeiras da infância, como professora, colaboraram para minha formação enquanto pessoa e profissional da educação consciente de meu papel hoje: educadora que conhece seu papel político com a carreira docente. Consigo enxergar um viés formativo, com recorte para a identidade pessoal e profissional em tudo que refleti até aqui, pois, “[...] num emaranhado de pensamento, num momento sou árvore de raiz, noutra, sou apenas sentimento de aprendiz” (CUNHA, 2019, p. 28). Unida a esta reflexão poética de uma das egressas ouvida nesse trabalho de tese, convido o/a leitor/a a caminhar comigo e tecer ponto a ponto a composição da arte de (re)bordar a formação docente. Assim, o texto vai cosendo, por meio do fio da escrita, respostas oriundas de inquietações de pesquisa como profissional em desenvolvimento *para/na/da* EJA ao longo dos anos em que atuo nesta modalidade de ensino. Partindo da docência para a formação de professores de EJA, entendo que a construção de uma teia formativa não se tece no aligeiramento, porque requer tempo, processo em movimento de paciência, pois forjar uma teia não é trabalho para hoje, por ser trabalho coletivo, que requer entender a arte do tempo (CUNHA, 2019). Os fios com que farei a teia — meu bordado — serão as narrativas de pesquisa, de vida e formação, minhas e de egressas do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), habilitadas para a área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período temporal de 1992 a 2005.

As marcas fixadas em minha memória bordaram também, em mim, identidade, que ganhou sentido no rebrilho das palavras que ampliaram o mundo, e na forma como, alfinetando esses fios de histórias, fui entrelaçando, ganhando o mundo e (re)construindo sentido por onde passei até que o tecido se formasse inteiro. Bordar histórias de vida e formação foi o que pretendi com este trabalho, para o qual utilizei a metáfora que potencializa processos de criação.

Utilizei, ainda, trechos de contos poéticos do moçambicano Mia Couto (1999), que muito tem me auxiliado na composição e reflexão sobre este bordado formativo. Especialmente o autor me toca quando afirma que a tecelã das narrativas, em cantos e recantos, deixa sua marca, o engenho da seda, e diz que o que faz é arte.

Traduzo como “arte de educar” o coser e (re)coser relações com os sujeitos com quem convivo cotidianamente em meu urdir em educação-arte, atualmente na modalidade educação de jovens e adultos (EJA) e, espero, que os resultados dessa investigação narrativa possam também ajudá-los em seus percursos, incluindo a mim como parte deste processo.

Proponho pesquisar a trajetória de egressas da Habilitação Magistério em Educação de Jovens e Adultos (como era então denominada), desde a formação inicial em pedagogia e a continuação dessa formação na trajetória profissional.

Ao longo da história da EJA e das políticas de formação para esta modalidade observa-se que práticas pedagógicas em curso nas salas brasileiras advêm de uma concepção de ensino ainda pautada na educação bancária (FREIRE, 1996), o que dificulta o processo de ação-reflexão, típico de práticas docentes emancipatórias e transformadoras.

Para que haja práticas emancipadoras, assume-se a compreensão da EJA para além da ação supletiva, que objetiva repor escolaridade não realizada em suposta idade adequada, sem considerar especificidades de sujeitos jovens, adultos e idosos e seus saberes oriundos do estar no mundo.

Compreender a EJA como direito à educação, tal como estabelece a Carta Magna, não se limita ao estar na escola, mas se amplia para o aprender nessa escola assim como também em outros espaços de formação e aprendizado, por se expandir para a concepção de educação ao longo da vida.

Nesse sentido, considera a legitimidade de saberes e conhecimentos que jovens, adultos e idosos produzem nos percursos de vida, e não apenas as aprendizagens adquiridas na escola, quase sempre oferecidas de forma hierarquizada, o que melhor pode atender a diversidade de sujeitos — público da EJA.

A diversidade traz muitas marcas: etnia; gênero; trabalhadores de diferentes classes sociais e condições de vida; de origem urbana ou rural; em liberdade ou privados dela; com

necessidades especiais etc. Todos formam a sociedade brasileira e, em diálogo, podem explicitar diferenças, garantindo a inclusão de suas especificidades nos processos de aprendizado.

Comecei a fiar este bordado lembrando que cresci encantada pelo cotidiano escolar. Das brincadeiras da infância com amigos e familiares à formação como professora normalista (lembro-me bem do desejo de tornar-me docente do Curso Normal quando ainda aluna desse curso) e pedagoga, o exercício da docência na educação básica, no ensino fundamental e médio e no ensino superior, em escolas públicas e privadas, uniu elos com os quais teci e ainda venho fiando a educação de jovens e adultos. Na pesquisa com egressas de EJA, assumi que:

[...] só a escrita preserva o passado, o futuro e ressuscita aquilo que parecia sepultado. Ela vive no tempo mais-que-perfeito. [...] Feitas do ontem e do amanhã, escrever é abrigar o que foi feito, e mais, gravar o ainda por fazer. Escrever é preservar o passado e promover rupturas. (QUEIRÓS, 2007, p. 36).

Nesse exercício de reflexão sobre memórias e escritas de minha trajetória profissional junto a meus pares, relembro minhas experiências com a escola, seus encantos e desafios, os quais formam em mim um eu pessoal e profissional (NÓVOA, 1992), me apaixonam e ocasionam mudanças, porque têm ocorrido em um processo de coinvestimento entre mim, pesquisadora em formação, e os diversos alunos com os quais compartilhei esse percurso. Incluo nessa teia as egressas, sujeitos dessa pesquisa. Juntos, começamos a criar um novo mundo com diferentes pontos e invenções de pontos neste bordado narrativo que, fio a fio e ponto a ponto desenvolvo, pois “[...] ninguém vive sem registrar sua história de alguma maneira, pois dentro das palavras moram histórias” (QUEIRÓS, 2007, p. 50-51).

No bastidor, cujas linhas fazem parte do bordar narrativo da formação docente, trabalhar com o Curso Normal<sup>1</sup> levou-me a tentar compreender mais profundamente outros bordados: em especial, o da docência. Por isso, procurei o curso de Pós-graduação *Lato Sensu* Saberes e Práticas na Educação Básica com ênfase em EJA (2009-2011), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no intuito de juntar um fio a outro, somar outras mãos que, juntas, bordassem uma trilha que chegasse aos sujeitos da formação em EJA, agregando outras inquietações de pesquisa.

Dei continuidade, fui tecendo novos pontos com a metodologia narrativa, aprofundando estudos no Mestrado<sup>2</sup>, cuja temática também se voltou para a formação docente em EJA. Ao

---

<sup>1</sup> Minha inserção no Curso Normal teve início no ano de 2008, mediante concurso público para professor de Disciplinas Pedagógicas da SEEDUC RJ. Desde então, passei a trabalhar com a disciplina de EJA para este nível de formação.

<sup>2</sup> Mestrado realizado no Programa de Pós-graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), em São Gonçalo, município do estado do Rio de Janeiro.

adentrar o universo da sala de aula como docente no contexto da disciplina Conhecimentos Didáticos e Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos, percebi que pouco sabia sobre esse bordar e re(bordar) a docência para esta modalidade de ensino da educação básica. Não sabia muito bem como lecionar para normalistas e, então, fui buscar estudos de outros “artífices” e possíveis novos pontos, além de escutar narrativas desses estudantes sobre dilemas, dúvidas e alegrias oriundas do campo de estágio na EJA. Foram momentos de reflexão que muito fortaleceram elos da arte de bordar, uma vez que, ao escutá-los e registrar seu universo formativo e de práticas, os inscrevi como autores, junto comigo, na pesquisa de Mestrado.

As narrativas desses estudantes me levaram a compreender como vinham acontecendo as experiências na educação de jovens e adultos. Em muitos momentos de conversas na EJA, eu os escutava dizerem que “[...] não queriam atuar nesta modalidade de ensino porque é muita responsabilidade ver os sujeitos da EJA esperarem tanto dos estagiários”; ou, ainda, ouvia narrativas de que “[...] não sabiam como lecionar, como fariam a aula acontecer, era para pessoas mais experientes”. Entretanto, havia relatos em que refletiam positivamente, dizendo que “[...] dar aula para a EJA é mais do que passar atividades no quadro, resolver cálculos, é aprendizagem para toda a vida” e, também, que aprendiam com os sujeitos da EJA.

Nas conversas que entrelaçamos, os participantes falaram de si a outros na perspectiva da pesquisa *com os* sujeitos e não *sobre os* sujeitos da EJA, sempre seguindo o pensamento, procurando tecer pontos diferentes nesta relação entre nós. Tudo isso acontecia em espaço de formação docente inicial, de nível médio. Estas questões atraíram meu olhar para um espaço de formação mais amplo — exigência em muitos lugares para o exercício da profissão — afinando-se com minhas aspirações e trajetória e fortalecendo o sentido e significado de ser pesquisadora no campo da EJA.

As inquietações da pesquisa surgiram no decorrer do Mestrado em Educação e durante minha prática como professora tutora de 24 cursistas da Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social, modalidade semipresencial, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). No período compreendido entre outubro de 2015 a junho de 2016 pude perceber as delícias da docência, inquietações, dilemas e dificuldades dos cursistas/professores que atuavam na EJA.

Penso que as narrativas tomaram, pouco a pouco, o espaço da pesquisa que desenvolvi e, como fruto, deixarão pontos de diálogo abertos entre Universidade e escola, bem como contribuirão para a qualidade da formação de professores da modalidade. Para além dos desafios cotidianos que procuram escapar das amarras do já dado, do nó cego e fechado, abrir-

se-ão às práticas instituintes, em busca de milhares de pontos possíveis para bordar e re(bordar) políticas de formação docente em EJA.

Minha investigação teve por objetivo fazer emergir vozes de egressas do curso de pedagogia da UERJ Maracanã, para saber o que pensavam sobre o curso realizado; para investigar e compreender a visão que expressavam sobre o curso e sobre a profissionalidade assumida, na formação de pedagogos licenciados. Identificar percursos de formação e de vida de egressas, dentro dos próprios percursos profissionais, poderia contribuir para aperfeiçoar a formação docente no campo da EJA, o que com frequência se revelava frágil, pelos entraves nos processos formativos.

Admito que as conclusões de minha investigação poderão reposicionar o professor-pedagogo frente a espaços e tempos da EJA, direcionando-se para práticas mais adequadas às realidades dos sujeitos atendidos. Do mesmo modo, poderão recolocá-lo frente ao processo da própria docência, levando-o à reorganização da dinâmica das aulas nos diferentes espaços e contextos em que a EJA se desenvolva. A aposta sempre se situou na ideia de que o processo de escuta de egressas pudesse dar mais sentido ao que cada uma fazia, beneficiando, também educandos, de diferentes contextos.

A potência dessa perspectiva para a formação docente em EJA vai ao encontro da diversidade de sujeitos e viabiliza a inclusão de novas práticas no processo de ensino e aprendizagem e respeita especificidades dos educandos, quanto às aprendizagens ao longo da vida. A busca por esse entendimento foi um dos motivos de minha inquietação com relação à formação docente e o que tem me trazido até aqui, enquanto pesquisadora em formação. Foram estes praticantes do cotidiano (CERTEAU, 2012) que me desafiaram a pesquisar outros pontos e telas, a partir do que narraram oralmente e/ou por escrito.

A escolha pela temática de egressos surgiu com a minha inserção no Grupo de Pesquisa (GP) Aprendizados ao Longo da Vida, grupo de pesquisa de que duas egressas, Leila Botelho e Cátia Viana também fazem parte, quando tomei contato com fichas de estudantes de pedagogia, agora egressos, que poderiam me auxiliar a compreender não apenas a formação, mas seus efeitos na carreira profissional. Além disso, a relevância do tema para a formação docente em EJA, em variados contextos e práticas sobressaía na minha própria trajetória, e investigá-la passava a ser um desafio a ser enfrentado. Fui atraída para esta Universidade, especificamente ao Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd), onde desenvolvi meus estudos e formação como pesquisadora.

Meu projeto se uniu ao GP pelo fio da reflexão sobre experiências narrativas, por ser a narrativa um elemento de formar e formar-se:

Narrar histórias, literaturizar a vida, contar experiências cotidianas é fazer emergir vozes e memórias de sujeitos, agregando-lhes sentidos e significados. Através da arte de narrar, o narrador, enquanto um sujeito e coletivo incorpora os fatos (narrados) às suas experiências que irão se entrelaçar com conhecimentos e histórias daqueles para os quais ele re(cria) seus modos de estar no mundo ao fazer ecoar pelas narrativas, as lembranças (também recriadas) até então submersas em sua memória. (OLIVEIRA, 2011, p. 17)

À medida que a pesquisadora-tecelã bordou o processo formativo em EJA, apareceram polissemias e multiplicidades de sentidos, saberes e práticas com desfechos abertos que, espero, estimulem a reflexão do leitor e, penso, formarão o tecido que dá sustentação a essa tese sobre a percepção de egressos da formação docente para a educação de jovens e adultos.

## 1 PERCURSO METODOLÓGICO

Definir o percurso metodológico de uma pesquisa é fazer escolhas. Nessa investigação, utilizei a abordagem qualitativa em educação, buscando compreender a realidade da formação de professores de EJA e contradições que expressaram em relação ao mundo, perpassando processos individuais e coletivos pela análise crítico-interpretativa dos aspectos por eles revelados. A abordagem qualitativa possibilitou interpretar o problema em questão pela análise das práticas sociais e, também, compreender o cotidiano em determinados contextos (FLICK, 2009a, 2009b).

Minha escolha recaiu sobre a pesquisa autobiográfica, porque tem como um de seus eixos centrais as histórias de vida reveladas por meio de narrativas, e surgiu muito antes da necessidade de reconhecimento e denominações categorizadas para capturar práticas sociais (PINEAU, 2011).

A pertinência epistemológica da pesquisa autobiográfica, no âmbito das ciências da educação, tem possibilitado a compreensão da experiência que permite ao sujeito se inscrever na ação social e histórica quando, narrando, interpreta, integra e estrutura situações e acontecimentos vividos, mesmo antes de deixar qualquer marca por escrito, pois sujeitos escrevem suas vidas antes mesmo dessas marcas (MOMBERGER, 2014).

A arte de contar e escrever sobre a vida, sobre relatos secretos narrados pelo próprio sujeito com relação a uma vida inteira ou parte dela, nasce na História como instrumento de revolução cultural em busca da reconstrução de sentido para grandes feitos humanos, como histórias orais, ou seja, histórias individuais e/ou coletivas. Filósofos socráticos marcam o início do uso de histórias com intenção pedagógica, exploração e construção pessoal. Nas culturas da modernidade, as histórias têm a finalidade de buscar o conhecimento de si, a arte de falar de si e das experiências da vida ligadas aos sujeitos, desdobrando-se por meio da linguagem.

Depois de explorar sentidos da pesquisa autobiográfica em autores como Pineau (1983, 2011); Dominicé (1990); Josso (1991); Nóvoa, Finger (2014); Ferraroti (2014), amplamente explorados por mim no texto prévio da qualificação, percebi que histórias de vida e narrativas estão interligadas, porque ambas têm como centralidade o relato dos sujeitos, o que abarca, invariavelmente, a autobiografia. A concepção de histórias de vida, envolvendo experiências vividas pelos sujeitos em diferentes temporalidades, contextos social, político, econômico e histórico, marca o local das experiências. Também possibilita entender relações, influências, padrões, processos sociais e históricos nas trajetórias dos sujeitos (SOMETH, LEWIN, 2015),

conectados à teoria, trazendo à cena pessoas que, por vezes, ficam ofuscadas por trás de dados formais e abstratos, presas às estruturas sociais.

Bragança (2008) ajudou-me ao afirmar que a biografia educativa e a autoformação como recurso metodológico fortaleceram o desenvolvimento da pesquisa autobiográfica, influenciando fortemente o campo da formação humana.

A abordagem teórico-metodológica autobiográfica, segundo Bragança (2008, p. 68), apresenta uma “[...] polifonia de marcas em pesquisas e práticas articuladas às histórias de vida e formação [...] a presença do diálogo interdisciplinar e abertura à literatura e à arte” em diferentes campos do conhecimento como História, Antropologia, Psicologia, Filosofia, Biologia. Essa polifonia enriquece possibilidades de análise e interpretação das histórias de vida, na tentativa de se desvencilhar de perspectivas disciplinares rígidas, que desconsideram formas de vida, compreensão e aprendizagem de sujeitos que narram, convertendo a rota para uma nova epistemologia do conhecimento: “[...] muito mais do que um modismo, a história de vida acha-se no cerne da tradição antropológica e sociológica e, de um modo mais geral, das Ciências Humanas”. (PINEAU, LE GRAND, 2011, p. 82).

Individualização e socialização fazem parte do biográfico, pois o processo de biografização permite “[...] incorporar as sequências, os programas e os modelos biográficos padronizados (currículo escolar, currículo profissional e também roteiros de ação e enredos) dos mundos sociais dos quais participam” (MOMBERGER, 2014, p. 29). As egressas, estiveram inseridas na sociedade de forma individual e coletiva, de maneira diversificada, com pluralidade de experiências profissionais e sociais, sendo necessário, então, que as trajetórias formativas e profissionais fossem compreendidas por outras perspectivas de pesquisa, diferentes de esquemas comuns, por estarem essas egressas inscritas em diferentes lugares, com histórias, aprendizagens que se relacionavam com o saber e o aprender. Para Momberger (2014, p. 30), pela pesquisa autobiográfica é possível entender: “[...] a maneira como os indivíduos biografam suas experiências e, em primeiro lugar, a maneira como integram em suas construções biográficas o que fazem e o que são na família, na escola, na sua profissão e na formação continuada [...] integrante do processo de aprendizagem e de formação”.

A abordagem autobiográfica também se destaca pela forma de captura e interpretação: pesquisas escritas, por meio das biografias, autobiografias, diários, memoriais; ou por meio de comunicação oral — entrevistas, fontes midiáticas como fotos, teatro, rádio, vídeo, cinema, televisão, internet. Utiliza, por meio de pesquisa empírica, narrativas das histórias de vida *grau zero* – aquelas que se perderam na história, as pequenas histórias individuais; as práticas da vida cotidiana — histórias orais sobre o cotidiano, a família; as práticas rastreadas em

documentos e objetos; práticas transicionais e de currículo, aquelas que visam à captura da vida escolar e profissional; práticas da vida cultural — comemorações, histórias de vida coletivas, literatura pessoal, audiovisual e internet (PINEAU, LE GRAND, 2011).

No exercício teórico-intelectual de pesquisadora, escolhi a entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013) para alcançar as narrativas biográficas, a teoria que pode revelar e responder as questões que tangenciaram essa investigação. Segundo Kaufmann (2013), a entrevista compreensiva é um *método* potente de pesquisa pela flexibilidade e riqueza de dados que possibilita, além de permitir a compreensão do complexo contexto social de egressos. Tem a virtude metodológica de favorecer a interpretação de conteúdo das narrativas, desde que problematizando o que for encontrado no campo, em confronto com a teoria. Assim, a interpretação e a explicação nasceram a partir das narrativas oriundas das entrevistas realizadas, favorecendo a compreensão dos processos formativos, razão de ser dessa investigação. A entrevista compreensiva, compreendida tal como Kaufmann (2013) a apresenta, não é uma *técnica* de entrevista, mas, um *método* de aproximação de narrativas empíricas e categorias teóricas, podendo fortalecer, inclusive, aparentes fragilidades da abordagem metodológica da pesquisa autobiográfica.

Metodologicamente, buscou-se, também, a compreensão da vida profissional — histórias profissionais e suas trajetórias forjaram o *corpus* da pesquisa a fim de compreender trajetórias de vida profissional e aprendizados; práticas disciplinares capturadas por meio de narrativas, de histórias de formação de adultos em dimensão teórico-prática. Histórias de vida, vistas por esses ângulos constituíram, assim, privilegiado *corpus* de pesquisa, em subsídio à formação docente.

Por sua diversidade metodológica, complexidade sociológica e riqueza pedagógica, as histórias de vida apresentam dificuldades quanto à organização para compreensão do pesquisador. A dificuldade da pesquisa no âmbito das histórias de vida reside na amplitude de categorias, quantidade de temas, metodologias e referenciais teóricos, inclusive, com “[...] dispersão [...] e imprecisão conceitual devido à enorme diversidade de expressões empregadas, muitas das quais utilizadas como sinônimos, como se houvesse um consenso a esse respeito” (BUENO *et al.*, 2006, p. 403), o que acaba por fragilizar o campo da pesquisa autobiográfica.

A narrativa — utilizada para alcançar, por meio de entrevistas, histórias de vida — possibilita revelar as personagens que fizeram parte das histórias e os respectivos valores que tiveram nos acontecimentos; relações de causa; meios e finalidades que marcam o início, o meio e o fim, revelando os encadeamentos, os significados para o narrador. O processo “[...] faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não

fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida” (MOMBERGER, 2014, p. 36). Assim compreendido o processo, as egressas, ao narrarem, tomaram parte na história e na cultura, porque nelas foram imersas, constituindo um processo mais amplo. Por meio dos escritos/oralização narrativos obteve-se um material privilegiado para a compreensão de como as egressas biografaram suas trajetórias de vida e profissional, em determinadas épocas, culturas, grupos a que pertenceram.

Ao narrar, as egressas recorreram a sistemas implícitos antes de qualquer operação escrita, na intenção de representar o que pretendiam dizer em relação ao social e ao cultural. Representaram suas trajetórias e as construíram de maneiras distintas umas das outras, mas suas narrativas foram integradas pelos valores, dinâmicas e pelo meio socioprofissional. O meio social, econômico e profissional não restringiu as construções biográficas que as egressas teceram individualmente. Pelo contrário, elas narraram seus mundos de pertencimento inseridas nesses contextos.

A narrativa de formação teve origem na relação sócio-histórica das egressas, à medida que foram tomando consciência de si em relação ao seu coletivo, com possibilidade de construção de itinerários pelas redes construídas com outros sujeitos com os quais se relacionaram. Para Momberger (2014, p. 54):

[...] a narrativa é não apenas o meio, mas o lugar: a história da vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.

Assim, a narrativa revelou a dimensão formativa do vivido e das experiências biográficas das egressas e foi oportunizando, ao pesquisador, a inteligibilidade da vida tecida pelas narrativas, favorecendo a adesão de sentidos e reconstrução de relações com seu objeto de estudo, ao apreender e recontar por meio da inteligibilidade construída. O texto narrativo teve um passado e um futuro, com significados particulares e reconfigurações permanentes, porque os sentidos dados às narrativas não foram fixos: a cada momento de rememoração puderam ser reinterpretados, tanto de maneira individual quanto coletiva, marcando a dimensão de *heterobiografia*, especialmente pela presença do pesquisador. A *heterobiografia* é a empatia e interação com a narrativa do outro, que o ouvinte ou leitor realiza. É pela narrativa do outro que experimento minha própria construção biográfica, seja ela histórica, cultural e social.

Narrar trajetórias de formação e profissão pode produzir uma ruptura histórica e política, uma vez que faz cisão com a visão conteudista sobre formação, que insiste em não refletir sobre

processos formativos, que muitos rejeitam quando se utiliza a perspectiva autobiográfica como possibilidade de aprendizagem e de pesquisa.

Ao narrarem suas trajetórias, as egressas revelaram diferentes fases pelas quais passaram, desde a opção pela escolha da profissão; a formação continuada e a trajetória de profissionalização; demarcando opções, experiências, práticas, representações e ações concretas. Alertada por Souza (2008, p. 127), que enfatiza dever o pesquisador levar em conta, na hora da interpretação, o contexto de produção das narrativas, a forma textual oral e/ou escrita e o conteúdo exposto vinculado à formação e à trajetória profissional, pus-me em marcha a fim de superar fragilidades e críticas relativas à utilização da pesquisa autobiográfica, para construir identidades profissionais o mais possível demonstrativas das trajetórias e percursos realizados.

Uma das marcas principais que se evidenciaram pela pesquisa biográfica foi o reconhecimento das egressas como protagonistas de suas trajetórias profissionais, ao se investigarem seus saberes, ações e pensamentos inerentes à sua profissionalidade. Foram levados em conta aspectos pessoais, profissionais e organizacionais, influências com relação a escolhas feitas articuladas ao fazer cotidiano, forjados a partir de narrativas.

Assumir a posição de autoria quanto aos saberes profissionais, ao como aprenderam, demonstrou experiências de formação e de construção de identidades e trajetórias profissionais ao narrarem as próprias aprendizagens. Demonstrou, ainda, preocupação com processos, com ações, com relações entre pessoas e conhecimentos. A possibilidade de mudança em processos pessoais e profissionais ao longo da trajetória — indispensáveis no campo da formação profissional em EJA — tende a se fazer a partir das narrativas, como forma de superar a confirmada ausência de especificidade na formação de profissionais que atuam com a modalidade (SOARES, 2006, 2008, 2011).

As histórias de vida narradas e entremeadas por reflexões foram, portanto, formativas, uma vez que: a) revelaram a interação das egressas com diferentes atores de intercâmbio social e com o conhecimento científico de sua área; com as fases impactantes de sua trajetória, situando um antes e depois da escrita ou oralidade; b) democratizaram a narrativa, inserindo a autoria de pessoas simples e não consagradas no discurso canônico da academia, no conjunto da vida científica e acadêmica; c) permitiram marcar o tempo passado, presente e futuro, tirando lições das experiências e conferindo historicidade a suas aprendizagens, demarcando a evolução identitária e intelectual, como também evidenciando modelos biográficos utilizados ao longo dos processos formativos dentro e fora do espaço acadêmico, ou seja, revelando a relação das egressas com o saber e sobre a vida. Essas histórias de vida puderam, ainda, revelar implicações

político-institucionais na tessitura das egressas consigo mesmas e com a instituição, na medida em que se ocuparam com processos formadores desde os momentos iniciais, durante a inserção e em seguimento à trajetória profissional. Assim, a utilização de narrativas sobre a formação na pesquisa pôde revelar etapas percorridas e relações que se entrelaçaram às histórias pessoais e institucionais que as egressas forjaram. Foram potentes, também, para compreender estudos e pesquisas que demandam perspectivas longitudinais, a fim de entender melhor processos de historicidade dos percursos e de especificidades da formação.

Por meio de entrevistas e narrativas, como entende Nóvoa (1992), foi possível compreender trajetórias profissionais e acadêmicas de egressas de pedagogia desde sua formação inicial às atualizações contínuas; permitiu ver articulações tecidas como <sup>3</sup>*profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*, desde a formação inicial à continuada; e, ainda, observar como egressas pensam, decidem/iram e fazem/fizeram seus percursos profissionais; quais os pontos de apoio utilizados no início da carreira; e como todos esses aspectos favoreceram ou não a trajetória na EJA.

Palavras escritas ou oralizadas, imagens e memórias serviram para que as egressas representassem sua existência e história, suas trajetórias num *espaçotempo*<sup>4</sup>. Histórias e trajetórias que serviram de ponte para entender o vivido e as experiências pelas quais passamos.

Toda essa representação da existência só se faz inteligível, portanto, por meio da narrativa, por intermédio de uma escrita/oralização de histórias. A narrativa da história se expressa de forma livre, com o intuito de que produza compreensão sobre como o sujeito a representou mentalmente e como se configurou inscrito nessas histórias.

A constituição do projeto de si revela, em sua gênese, o inacabamento do sujeito frente à incompletude do ser humano. Excede os projetos particulares, sem prescindir deles, porque são esses projetos que dão forma e podem levar os sujeitos à realização, em diferentes temporalidades, de projetos de formação. Os sujeitos, implicados, alimentam a dinâmica e a efetividade dos projetos, num balanço prospectivo, cedendo lugar ao porvir. Na congruência entre o projeto de si e o passado recomposto se reconhece o sentido das experiências.

Possibilitar a oportunidade às egressas, que biografizaram suas histórias, de torná-las inteligíveis em processos de pesquisa favoreceu a socialização de narrativas de percursos profissionais e pessoais, suas reorganizações e reconfigurações. Histórias de vida e de formação

---

<sup>3</sup> Utilizo o conceito de *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*, em itálico, por ser um conceito novo e central nesta investigação no campo da formação de professores para EJA.

<sup>4</sup> A expressão *espaçotempo* em itálico, palavra aglutinada e utilizada por Nilda Alves, que adoto, tem a finalidade de transpor dicotomias e binarismos, forjando outro sentido. Sentido que entrecruza e entrelaça para formar a unidade na complexidade, sem perder a diversidade dos cotidianos em rede.

aconteceram, portanto, por meio de narrativas, à medida que reuniram, organizaram e tematizaram o vivido polissêmico.

### 1.1 O objeto da pesquisa e os objetivos: entrelaces conceituais

A escolha deste objeto de pesquisa se relaciona diretamente com minha trajetória de pesquisadora desde 2008, no campo da formação de professores da EJA, iniciado como muitos dos que lidam com o campo de atuação nesta modalidade. Para atender uma necessidade pessoal e profissional da inserção na docência, sem mesmo ter passado pela formação específica no campo, fui procurar compreender minha prática e atuação com sujeitos professores que dividiam comigo reflexões, inquietações, incertezas e alegrias no cotidiano educacional da EJA. Ao longo dos anos, a pesquisa cotidiana das práticas com sujeitos e profissionais que atuam na EJA tornou-se parte de minhas reflexões, constituindo-me pessoa humana.

Assim, retomo aqui parte de minha reflexão na pesquisa sobre identidade docente na pós-graduação *lato sensu* na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2009, com a monografia *A construção da identidade docente de normalistas*, focada em uma escola na região da Baixada Fluminense, quando tive a formação profissional no ensino médio, o chamado “curso normal” ou de formação de professores, como *locus* de investigação. Essa experiência inicial de pesquisa me descortinou a realidade dos cotidianos que vivem muitos dos profissionais que atuam com sujeitos da EJA, muitos deles sem vínculos identitários com os sujeitos com os quais atuam.

Passar por essa experiência ampliou minha curiosidade e levou-me a estudar e aprofundar-me no campo da atuação dos profissionais da EJA, pelo viés da escolarização, no Mestrado em Educação da UERJ, Faculdade de Formação de Professores, *campus* São Gonçalo. A dissertação, sob o título *Fios que entrelaçam a formação docente para Educação de Jovens e Adultos: narrativas de normalistas do CIEP 341 no município de Queimados RJ*, ainda se voltava para as normalistas do nível médio do Curso de Formação de Professores. Implicada identitária e profissionalmente com o tema dos professores que atuam na EJA, especificamente, em escolas, mantive-me fiel à EJA, profissional e academicamente, tomando-a como centro de minhas reflexões e atuação cotidianas.

Tomando conhecimento de mais de 500 fichas de perfil de estudantes que passaram por disciplinas ministradas por minha orientadora — egressos, na atualidade, do curso de pedagogia — pensei e fui estimulada a trabalhar com este material da memória de formação na EJA, em minha tese de doutorado.

Provocada pelo material de que dispunha, algumas questões foram por mim enunciadas:

- a) Que trajetórias egressas da habilitação em educação de jovens e adultos da UERJ, *campus* Maracanã, percorreram ao longo do período de tempo demarcado como recorte da pesquisa (1991-2002)?
- b) Que movimentos formativos possibilitaram a inserção profissional de egressas no campo da EJA e para a construção da identidade como *profissionais em desenvolvimento para/na/da* EJA?
- c) A partir das análises de narrativas de egressas da habilitação em EJA, que diálogos teórico-metodológicos puderam ser estabelecidos com o campo da formação docente em geral e, especificamente, com o campo da formação de professores em EJA?
- d) Que concepções de EJA egressas apresentavam em suas narrativas?
- e) Quais as contribuições e limites da habilitação em EJA, no recorte temporal analisado, evidenciadas nas narrativas de egressas?
- f) Que interrogações as narrativas de egressas faziam ao currículo da habilitação em EJA?

Ainda que tantas questões me fossem suscitadas, ao longo da pesquisa fui verificando que, tantas, não seriam respondidas em uma única investigação, o que acabou por ajustar meus interesses teórico-investigativos em algumas que, em parte se enlaçam, em parte recortam e reduzem o escopo inicial de curiosidade da pesquisadora, alicerçada na própria prática em uma escola de formação de professoras de nível médio. Mas asseguro que essa tese pôde resultar em dados inéditos, por abordar de maneira longitudinal e aprofundada, teórica e epistemologicamente, os estudos com egressos de EJA, tema pouco explorado e em aberto na literatura destacada até aqui.

Por entender que a EJA não comporta apenas o campo da escolarização, mas que se amplia para aprendizagens ao longo de toda a vida, em diferentes espaços e contextos sociais, e incorporando a dimensão humana como um de seus temas centrais de reflexão para a compreensão dos sujeitos, reconheci a necessidade de, pelas trajetórias de *profissionais em desenvolvimento para/na/da* EJA, analisar e compreender possibilidades formativas de egressas, assim como dificuldades, tensões surgidas nessas trajetórias que punham em cheque a formação do curso de pedagogia. Assim, ao pesquisar trajetórias de *profissionais em desenvolvimento para/na/da* EJA, pude fazê-lo como um imperativo para a compreensão do campo de formação de professores de EJA, para além de perspectivas institucionais, por valorizar suas vozes, suas histórias e narrativas.

Defini, então, meu *objetivo central*: investigar a contribuição da formação inicial para egressas em EJA, assim como reconhecer movimentos formativos que as tornaram *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*.

Para desenvolver esse objetivo, dois *objetivos específicos* foram elencados: a) compreender, a partir das narrativas de egressas entrevistadas, os modos como foram se constituindo *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA* bem como foram tecendo suas identidades em diferentes contextos e relações; b) compreender possíveis contribuições da habilitação em EJA, em entrelace com as trajetórias profissionais feitas pelas egressas.

## 1.2 O desenho da pesquisa

### 1.2.1 Egressas: como foram alcançadas

As 500 fichas de cadastro, ou fichas de perfil de estudantes foram preenchidas por estudantes quando cursaram pedagogia, em disciplinas ministradas por minha orientadora, no campo da educação de jovens e adultos, de 1996 até o presente. Como meu recorte se voltava a um desenho de curso específico, instituído pela Deliberação n. 22/91 da UERJ, desprezei as fichas posteriores a 2005, pelo fato de os estudantes, em tese, já serem originários de um outro desenho de curso, promovido por reforma curricular que o implantou em 2003. Até então, e considerando o mínimo de quatro anos para a conclusão no modelo de curso implantado em 1992, entendemos que a conclusão se daria, para a maioria ingressante até 2002, em 2005. Apesar do volume quantitativo de fichas em meu poder, deve-se ressaltar que não cobre todo o conjunto de alunos do curso, naquele recorte temporal, havendo, nos primeiros anos após 1996, estudantes do turno da manhã e, depois, majoritariamente estudantes do noturno. Ainda assim, dependendo da disciplina ministrada pela docente, seus alunos não representavam a totalidade, fosse pelos períodos diferentes das variadas disciplinas ministradas, fosse pelo fato de que a cada ano havia o ingresso de 360 alunos, em média, sendo duas turmas na manhã e duas à noite, com entradas no primeiro e no segundo semestre. Pode-se, assim, deduzir que a docente não alcançava todos os alunos de um mesmo turno, considerando que não se tratava de uma única disciplina obrigatória, mas de um campo de formação, com várias disciplinas obrigatórias, distribuídas em diferentes períodos, além de eletivas, que compunham a carga horária integral do curso. Essa explicação é necessária diante do fato de que o conjunto de fichas já impôs uma primeira seleção aleatória, sobre a qual não tive ingerência, nem impus critérios. Assim, meu universo de egressos levou em conta todos os que foram alunos — e que preencheram a ficha

cadastro — de um determinado professor, que lecionou disciplinas conformadoras do currículo da habilitação Magistério em Educação de Jovens e Adultos. As 500 fichas trouxeram algumas informações como nome completo do estudante, semestre cursado e ano letivo, endereço, telefone, *e-mail*. Possibilitaram-me o alcance de algumas informações, mas não muitas. Após muitos anos de preenchidas, limitaram meu contato prévio pois, ao buscar *e-mails* e telefones na ficha cadastro, já não eram mais os mesmos. Da ficha, pude extrair os nomes que, para mim, já eram um ponto de partida para a pesquisa. A finalidade da ficha cadastro era manter contato entre a professora e as estudantes.

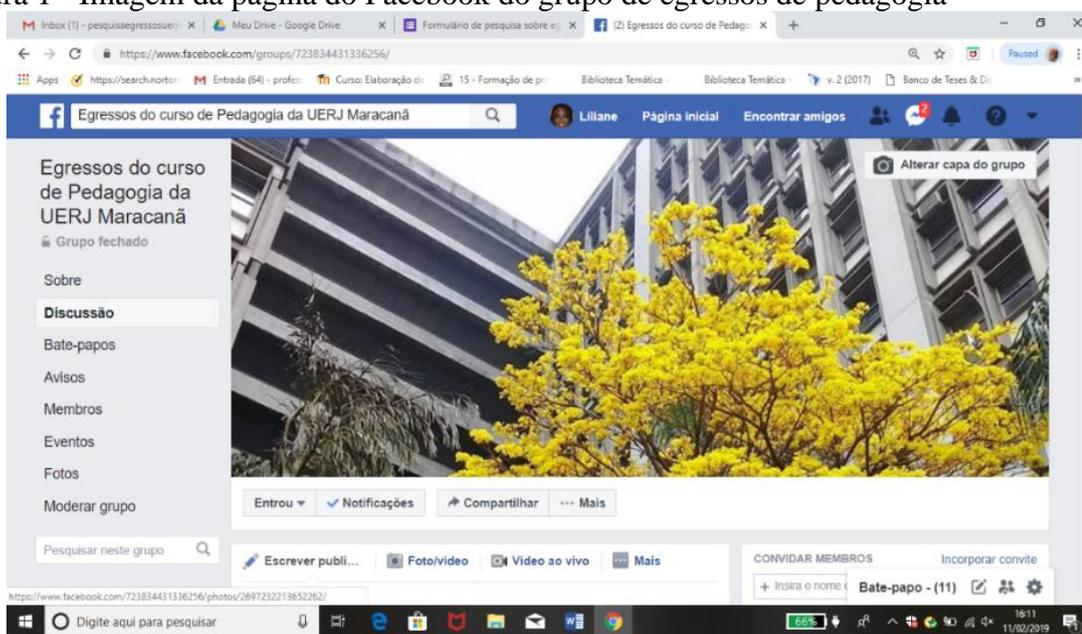
Nessa proposta de curso, os estudantes tinham as seguintes possibilidades de escolha das habilitações: Magistério em Educação de Jovens e Adultos, Magistério em Educação Especial; Magistério em Educação Infantil; ou Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Podiam escolher até duas habilitações simultâneas, o que, nesse caso, exigia que uma delas fosse Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau.

Comecei, então, a imersão no campo de pesquisa a partir de busca ativa, partindo das informações das fichas cadastrais em meu poder. Das 500 fichas de que dispunha, consegui selecionar 100 de estudantes do período em referência da pesquisa, verificável no ano de estudo que aparecia na ficha; fiz uma seleção prévia, entrelaçando com o ano em que o currículo do curso de pedagogia habilitava ao Magistério em EJA. Guardei as 400 fichas que sobraram para uma possível busca futura em outro movimento de pesquisa. Dessas 100, consegui rastrear no *Facebook*, pelos nomes, e/ou com pistas sobre os locais onde estudaram, 78 pessoas egressas, mas só encontrei na rede social 19 sujeitos. Os demais egressos não consegui encontrar nem no *Facebook* e nem no *Messenger*. Foram momentos intensos e cansativos porque, em grande parte, as informações nas fichas estavam incompletas, e e-mails e telefones não funcionavam mais e muitos, mesmo talvez alcançados por esses contatos constantes das fichas, não responderam.

Após essa primeira etapa, enviei *Messenger* para os 19 egressos, me apresentando como pesquisadora e relatando minha intenção de pesquisa; o programa ao qual estou vinculada; e se me aceitariam como amiga no *Facebook* para iniciarmos os diálogos de pesquisa. O tempo variou bastante até aceitarem o convite, incluindo envios repetidos pelo *Messenger*, até conseguir a aceitação dos 19 sujeitos elencados inicialmente. Solicitei, então, a esses egressos que, se ainda tivessem contato com colegas de turma, que os acionassem com a intenção de ampliar meu universo. Esse processo foi realizado durante seis meses, entre maio e novembro de 2018. A partir daí, criei, em fevereiro de 2019, uma página no *Facebook* — o grupo denominado *Egressos do curso de pedagogia da UERJ Maracanã* — e inseri os 19 egressos

encontrados e os coloquei como administradores do grupo, junto comigo. Imaginava que isto poderia favorecer encontros de discussão, trocas e conhecimentos entre eles e a pesquisadora e, ainda, favorecer o alcance de novos sujeitos, contatados a partir desses primeiros, ou porque interessados/atraídos pelo fato de se identificarem com a característica do grupo: egressos da pedagogia. A estratégia funcionou e, assim, chegaram mais quatro egressos, totalizando, então, 23 sujeitos. Seguem as imagens referentes ao grupo criado:

Figura 1 - Imagem da página do Facebook do grupo de egressos de pedagogia



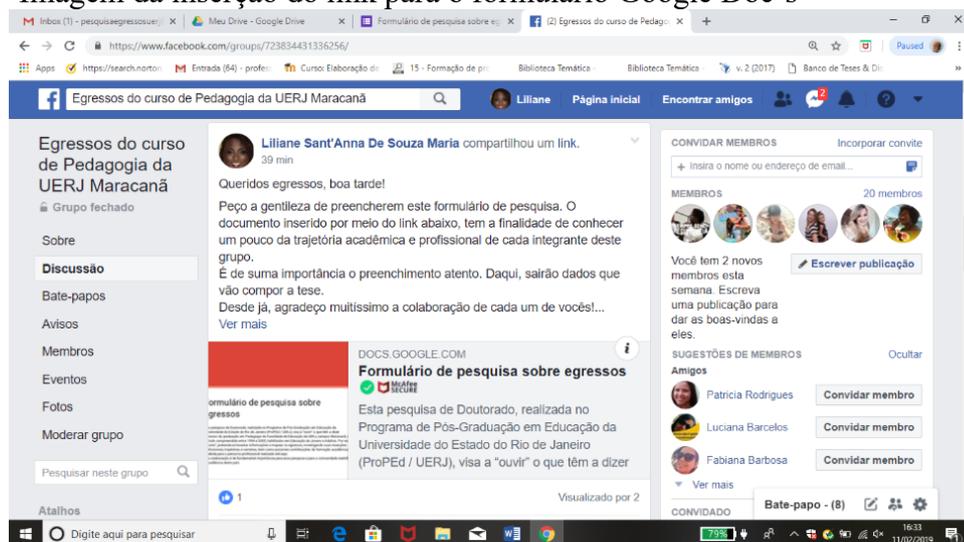
Fonte: Arquivo da autora, 2019

Figura 2 - Imagem de boas-vindas e explicação do propósito do grupo



Fonte: Arquivo da autora, 2019

Figura 3 - Imagem da inserção do link para o formulário Google Doc's



Fonte: Arquivo da autora 2019

Nesse conjunto de egressos não havia, ainda, distinção quanto às habilitações que cursaram, nem quanto aos períodos de conclusão. Desse modo, sabia que, em seguida, teria de selecionar aqueles que apresentassem a formação no campo específico de investigação, o que me levava a detalhar um pouco mais as condições do grupo no *Facebook*. Após algumas semanas de conversas entre pares no grupo e a pesquisadora, quando todos desejavam dialogar para estar cientes dos objetivos da pesquisa, inseri um *link* para um formulário de entrevista organizado no *Google Doc's* (cf. apêndice A) baseando-me nas recomendações da entrevista compreensiva de Kaufmann (2013). Convidei-os, então para o *survey on line* — um primeiro levantamento / aproximação com os egressos, no qual recolheria informações capazes de me permitir apurar a seleção do que constituía meu objeto de estudo. Com essas informações, passaria a mapear o perfil dos egressos filtrando, entre os 23 encontrados, aqueles que concluíram a habilitação Magistério em Educação de Jovens e Adultos e/ou Magistério em EJA e Matérias Pedagógicas, a outra dupla habilitação possível.

Figura 4 - Imagem do formulário *Google Doc's*, de entrevista com egressos



Fonte: Arquivo da autora 2019

Do formulário constaram telas com as seguintes informações iniciais:

1. Explicação inicial, contendo intenções da pesquisa e perguntando ao egresso se concordaria ou não em participar;

2. Carta de apresentação da pesquisadora, feita pela orientadora, indicando o Programa e o título do projeto, além de celulares e e-mails para possíveis contatos;

3. Termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a entrevista, o uso de imagens e depoimentos, gravações audiovisuais, fotos, depoimentos por áudio/escritos, liberando as narrativas para fins científicos;

4. Instruções para preenchimento do questionário.

Em seguida, aceitas as condições de participação, os egressos passariam a responder a perguntas com respostas abertas e fechadas organizadas em três blocos: a) Informações gerais; b) Trajetória acadêmica; c) Atuação profissional.

No *Bloco 1 - Informações Gerais*, as perguntas tiveram por objetivo colher dados que mapeassem os contatos para futuras entrevistas: a) nome do egresso; b) idade por faixa etária; c) e-mail pessoal; d) *link* do *Facebook*; e) celular com o número de *WhatsApp*; e) gênero; f) ano de ingresso e conclusão do curso de pedagogia.

No *Bloco 2, Trajetória Acadêmica*, a intenção foi conhecer os percursos realizados e até onde os sujeitos chegaram na formação acadêmica; as articulações do curso de pedagogia nas diferentes redes de ensino e a integração com outras áreas do conhecimento. Este bloco continha perguntas com respostas fechadas — múltipla escolha — e abertas. As questões tratavam de: a) maior grau de escolaridade alcançado, chegando até o pós-doc; b) se realizou ou não outra graduação, especificando, em caso afirmativo, o curso feito; c) forma de ingresso no curso de pedagogia (se vestibular, transferência interna, transferência externa, aproveitamento de estudos, e se foi a primeira opção quando do vestibular; se a resposta fosse negativa, solicitava que o egresso explicitasse a primeira opção de curso escolhido); d) se realizou pós-graduação/especialização com especificação do curso; e) se fez mestrado / doutorado / pós-doc e em que área; e) por que a escolha da UERJ *campus* Maracanã como universidade; f) por que da escolha do curso de pedagogia; g) em que habilitações o egresso foi certificado para atuar; h) se exercia alguma atividade profissional antes de entrar no curso de pedagogia; i) se teve bolsa de estudos durante o curso; j) se houve articulações com redes de ensino e se satisfizeram a necessidade de formação; k) se houve integração do curso de pedagogia com outras áreas de conhecimento; l) se o curso correspondeu ou não às expectativas da formação pretendida e em que grau de satisfação o egresso se encontrava na hora da resposta; m) se o egresso conhecia o projeto do curso de pedagogia.

No *Bloco 3, Atuação Profissional*, questionava os percursos profissionais pelos quais os egressos passaram, com a intenção de mapear as carreiras pelas quais optaram após a formação inicial. As questões sobre atuação profissional tratavam de: a) se exercício profissional do momento da pesquisa condizia com a área acadêmica concluída ou se estava fora dela; b) se exercia ou não a profissão; c) se não estivesse exercendo atividade profissional na área da formação acadêmica, por que não o fizera, explicitando por meio de resposta aberta os motivos, e pedindo que citasse a área em que atuava; d) tempo decorrido entre o término da formação e o início da atividade profissional estabelecido em anos; e) se atuava profissionalmente em escola; f) Se atuava profissionalmente em escola, a que tipo de administração a escola pertencia (federal, estadual, municipal, privada); g) nível de ensino em que atuava; h) se não atuava em escola, em que tipo de organização ou em que situação o egresso exercia sua profissão (como autônomo, em empresa própria, em empresa privada, em instituição pública); i) por quais meios obtivera o emprego do momento da pesquisa, caso o tivesse (concurso público, efetivação após estágio, processo seletivo com currículo / entrevista, indicação de pessoas próximas, ou nenhuma das respostas anteriores).

Finalizava o formulário perguntando se o egresso se disporia a participar de outra etapa da pesquisa. Obtive, assim, 13 respostas favoráveis a dar continuidade às próximas etapas da pesquisa, disponibilizando, inclusive, números de celulares, *link* do *Facebook* pessoal e endereços de e-mails.

Esta sequência de procedimentos metodológicos exigiu, depois, selecionar os sujeitos da habilitação focada. Então, observei que do grupo de 13 respondentes apenas sete egressos apresentavam os critérios por mim estabelecidos: habilitação em Magistério em EJA e/ou EJA e Matérias Pedagógicas e formados entre 1995-2005. Cheguei a este resultado mesmo quando as respostas não me satisfaziam do ponto de vista da objetividade, cruzando o ano de inserção e ano de conclusão no curso de pedagogia com a resposta sobre a habilitação<sup>5</sup> auferida.

Do total de sete egressos do período de tempo delimitado, encontrei discrepâncias nas respostas sobre a habilitação realizada, o que me exigiu outra estratégia de busca: ir aos históricos desses egressos, em primeira instância, disponíveis no sistema acadêmico da UERJ e acessado por meio da secretaria da Faculdade de Educação, para confirmar o curso/habilitação realizado e sob qual Deliberação o concluíram. Feito isso, dois egressos não puderam fazer

---

<sup>5</sup> Destaque-se que, após a implantação do novo curso em 2003, não havia mais *habilitações*. Como havia egressos formados até 2010 no conjunto alcançado, tive o cuidado de fazer os cruzamentos, porque meu formulário poderia ter induzido os formados nesse novo curso pós-2003 a pensarem que, tendo cursado diversas disciplinas do campo da EJA, estavam *habilitados em EJA*.

parte da etapa seguinte dessa pesquisa, pois, ao cruzar o ano de inserção e ano de conclusão do curso, percebi que não faziam parte do conjunto amostral do qual pretendia. Sendo assim, <sup>6</sup>quatro egressas deram continuidade: Cátia Maria Souza de Vasconcelos Vianna; Cassandra Marina da Silveira Pontes da Silva; Leila Cristina Botelho da Silva; Verônica da Cunha Andrade Santos.

A pesquisa aprofundou respostas obtidas no formulário e, para isso, utilizei a estratégia aventada de entrevista com as quatro egressas: três entrevistadas presencialmente, duas destas na residência de cada uma, Leila e Verônica; com a egressa Cassandra, a entrevista foi realizada em seu ambiente de trabalho, o CAP UFRJ; e com a egressa Cátia, utilizei outro instrumento tecnológico, o *WhatsApp* e e-mail, pois não podia, por conta do tempo e demandas cotidianas, realizar entrevista face-a-face, condição obstaculizada por horários e atividades decorrentes de trabalho, de vida particular. Todos os áudios foram gravados e transcritos e, depois, categorizados e tematizados de acordo com a maneira como foram narrando suas trajetórias. Imaginei, então, que para a entrevista poderia propor questões que não somente aprofundassem algumas das perguntas iniciais, mas, especialmente, que pudessem ajudar a compreender a contribuição (ou não) da formação dessas egressas em EJA, assim como saber de que forma se tornaram *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*. Essas entrevistas foram realizadas por meio de gravação de áudio, quando compartilharam suas narrativas individuais, biografizando suas experiências formativas. A partir delas, sistematizei as narrativas, agrupadas pelos seguintes temas: a) a história do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ, *campus* Maracanã; b) movimento formativo 1 – a tessitura da identidade pessoal das egressas; c) movimento formativo 2 – espaços formativos profissionais e influências recebidas; d) movimento formativo 3 — *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*.

### 1.2.2 Professoras atuantes em discussões curriculares

Além das egressas, realizei entrevistas com duas professoras que fizeram parte do curso de pedagogia no recorte temporal desta pesquisa e que atuavam intensamente no campo de estudos curriculares: Bertha de Borja Reis do Valle e Nilda Guimarães Alves.

---

<sup>6</sup> As egressas que participaram dessa pesquisa autorizaram o uso de seus nomes reais. Na pesquisa biográfica a autoria do trabalho não é somente do pesquisador mas, também, daqueles que narram suas histórias ao longo da pesquisa. Sendo assim, por opção metodológica, utilizei os nomes reais das entrevistadas por entender que as quatro egressas são autoras nesta pesquisa, junto comigo.

Com elas, minha metodologia de entrevistas deu-se da seguinte forma: por meio de vídeo-chamada via *Google Meet* com a Prof<sup>a</sup>. Nilda Alves e, por *e-mail*, com a Prof<sup>a</sup>. Bertha do Valle, que mora no município de Nova Friburgo. Após algumas ligações telefônicas, consegui combinar a maneira como se daria a entrevista com as duas professoras, uma vez que já estávamos em pandemia de COVID-19. Prontamente, as duas docentes aceitaram realizar a entrevista e contribuir com a pesquisa.

Sobre elas, apresento algumas características de suas trajetórias profissionais.

A Prof<sup>a</sup>. Bertha de Borja Reis do Valle cursou pedagogia na UERJ (à época Universidade do Estado da Guanabara), com habilitação em Supervisão Pedagógica, como oferecido sob o marco legal. Mais tarde, cursou Mestrado em Educação na PUC-Rio e Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) — ambos na área de políticas públicas em educação. Nos anos de 1960-1987, foi professora da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro tendo, além de experiência docente, exercido funções de supervisão e administração educacional. Entre 1976-1981, foi Chefe do Serviço Técnico de Educação do 17º Distrito de Educação e Cultura (DEC) e do 13º DEC, e participante da equipe de especialistas em educação do Departamento Geral de Educação, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Nos anos de 1981 a 1986, exerceu o cargo de Diretora da Escola Municipal Reverendo Martin Luther King, localizada na Praça da Bandeira, no centro do município do Rio de Janeiro. Sua experiência pedagógica vem muito da atuação na escola básica, onde foi diretora reconhecida, ampliando sua trajetória até o nível superior, posteriormente, como coordenadora da disciplina Políticas Públicas em Educação do curso de pedagogia e licenciaturas do Consórcio CEDERJ/UERJ.

Chegou à universidade, inicialmente, como aluna do curso de pedagogia em 1973 e, sem nem mesmo terminar a graduação, foi convidada a atuar na docência no mesmo curso de pedagogia. Sua história se entrecruza com a da Universidade (hoje UERJ) que, na ocasião, tentava se afirmar como tal, vinda de tradição bastante “escolar”. Não havia concurso público e todos os professores eram contratados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Muitos anos depois, a Universidade veio a ter concursos para o magistério, por exigência constitucional, quando a professora passou ao quadro efetivo de servidores públicos do estado do Rio de Janeiro. Trabalhou na Faculdade de Educação de 1977 até a aposentadoria, em 2012. A participação intensa da professora na reformulação do curso de pedagogia em finais dos anos 1980 e início da década de 1990, quando atuava como coordenadora do curso de pedagogia, fez com que eu fosse buscá-la para participar da pesquisa. Em 1998, atuou como presidente da Comissão que analisou a situação das habilitações oferecidas no curso de pedagogia. Em 2002,

novamente atuou como membro de uma Comissão para Reestruturação da Carga Horária de Licenciaturas. De 2002 a 2009 lecionou a disciplina Educação de Jovens e Adultos no curso de pedagogia, entre outras muitas disciplinas lecionadas desde 1977; e coordenou diversos cursos de extensão entre 1993 e 2009. De 1999 a 2008 foi coordenadora do curso de pedagogia; de 2004 a 2007 foi membro do colegiado dos cursos de licenciatura na UERJ. Bertha do Valle é considerada a professora mais antiga da Faculdade de Educação da UERJ por seus dedicados 35 anos de atuação como servidora pública nesta Universidade. Professora titular da Faculdade de Filosofia Santa Doroteia (em Nova Friburgo) exerceu a docência de 2004 a 2014. De 2006 a 2010 foi funcionária colaboradora da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Foi membro do Conselho Estratégico de Informações da Cidade do Rio de Janeiro, no Instituto Pereira Passos e da Diretoria Nacional da ANFOPE (Conselho Fiscal). Atuou como Secretária Adjunta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (biênio 2001-2003) e em 2002 foi diretora estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

A outra professora entrevistada foi Nilda Guimarães Alves, graduada em geografia (1962-1965) e em pedagogia (1973-1975), com Doutorado em Ciências da Educação e Pós-Doutorado, ambos na França. Professora titular na Faculdade de Educação da UERJ desde 1996, aposentou-se compulsoriamente em 2002. Antes disso, atuou na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) de 1983-1996. Ex-presidente da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, no início dos anos 1980), da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e da Associação dos Docentes da UERJ (ASDUERJ). Organizadora de livros, séries e coleções, com artigos publicados no Brasil e no exterior fundou, em 2001, e coordenou, até 2014, o Laboratório Educação e Imagem/ProPEd/UERJ ([www.lab-eduimagem.pro.br](http://www.lab-eduimagem.pro.br)), no qual continua atuando. Trabalha em pesquisas com os cotidianos, articulando currículos, redes educativas, imagens, sons e formação de docentes. Mantém-se atuando na UERJ como Pesquisadora Visitante Sênior da Faperj desde 2012, dando continuidade no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd, *campus* Maracanã) como professora permanente e no Programa de Pós-graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (FFP/UERJ, *campus* São Gonçalo), para onde foi, em concomitância, em 2015.

Tanto Bertha do Valle quanto Nilda Alves atuaram, como se observa, nas frentes de luta da ANFOPE e dedicaram-se intensamente aos debates sobre formação de professores.

Nilda Alves, especialmente, trouxe narrativas relevantes ao tema por mim proposto, principalmente, pela experiência de mais de dez anos em um curso de pedagogia por ela

implantado na cidade de Angra dos Reis quando diretora da Faculdade de Educação da UFF, em parceria com a prefeitura local. À ocasião, discutia-se em âmbito nacional a reformulação de currículos nos cursos de pedagogia, e a UFF foi uma das universidades pioneiras na inovação e implementação curricular. Ousadia, criatividade intelectual e política levaram-na a assumir destacada atuação no processo de elaboração do inovador currículo do curso implantado a partir de 1992 no município de Angra dos Reis, que lhe valeu, em 2001, a Medalha de Mérito Educativo no grau de Comendador, recebida do MEC, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso.

### 1.2.3 Produção e interpretação dos dados

Em seguida à transcrição das narrativas biográficas, heterobiografais (MOMBERGER, 2014) os materiais narrados, reinterpretando-os. As narrativas orais serviram de fontes de pesquisa, por possibilitarem melhor compreensão das histórias e das experiências de vida das egressas, e de como elaboraram suas experiências, decisões, estratégias, o que me aproximou dessas egressas, de seus modos de vida em diferentes contextos cotidianos, de suas articulações e trajetórias profissionais.

Focada nas narrativas autobiográficas transcritas, investi na compreensão dos significados que elas encerravam: fatos entrelaçados; efeitos conformados nas trajetórias acadêmicas e profissionais; processos institucionais pelos quais passaram e ainda passam na formação continuada; inserção profissional ou não no campo da EJA; testemunhos de vida — possibilitando percepções sobre percursos de formação para compreender identidades de *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*. Por meio desse material empírico, pude compreender dimensões identitárias, percursos de vida-formação vivenciados na trajetória acadêmica e profissional, aspectos da aprendizagem e saberes docentes construídos nessa trajetória e especificidades produzidas. As egressas rememoraram suas trajetórias, escolhas, frustrações, tensões vivenciadas ao longo das trajetórias profissionais e acadêmicas. A transversalização dos temas narrativos que entrecruzaram essa pesquisa, tais como formação, experiências, trajetórias pessoais e profissionais, entre outros que emergiram das narrativas, pode ser entendida pelas dimensões multirreferenciais e multidimensionais.

As interpretações que se seguiram sobre as trajetórias das egressas ocorreram *vis-à-vis* ao documento oficial do curso de pedagogia, habilitação em EJA, que vigorou no recorte temporal determinado nessa pesquisa (1991-2002), com a intenção de compreender e entrecruzar as compreensões feitas com a proposta de formação na habilitação, seus efeitos e

trajetórias percorridas pelos sujeitos egressos. Ao mesmo tempo em que as entrevistas foram sendo por mim tratadas, fiz comparação das informações sobre a formação inicial com os documentos de que disponha sobre o projeto do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ. Para compreender as narrativas e interpretá-las, me apoiei em Fontoura (2011) e sua proposta de tematização que prevê, após a transcrição das narrativas, leitura atenta para conhecimento do material, demarcação do que é relevante com delimitação do *corpus* de pesquisa, levantamento de temas, definição de unidades de contexto, interpretação à luz de referenciais teóricos e composição de um novo texto.

Para apreender os processos, os condicionantes mais particulares que envolveram as egressas, não abri mão da profundidade teórica desenvolvida na pesquisa, da descrição constituída como parte relevante, buscando fazê-lo com solidez teórica e epistemológica. Apreender parte da realidade formativa das egressas foi assumida por mim como um viés *híbrido*, indispensável pela natureza do *corpus* que produzi. Por meio desse viés, visava fortalecer a compreensão sobre o cotidiano formativo das profissionais em desenvolvimento, que emergiu da realidade investigada.

O importante é, pois, não confundir pluralismo epistemológico com relativismo epistemológico. A ecologia dos saberes não é possível sem pluralismo epistemológico, e seria um exercício inútil no contexto do relativismo epistemológico. (TAVARES, SANTOS, 2007, p. 135)

Com este alerta dos autores, não excluo a heterogeneidade presente no cotidiano, revelado para meu entendimento pelas formas como o conhecimento se produz, imiscuído entre saberes os mais diversos, mesmo quando se investigam profissionais com formação teórica conformada.

## 2 PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA - 1990 A 2000

Quando você não sabe o que dizer, quando as dores te calam, quando o desamor te adormece, mexe. Quando você não sabe aonde escorar, quando as tristezas silenciam a tua canção, quando o desamor te adormecer, mexe. Quando você não sabe pra onde ir, quando o cotidiano te desesperança, quando o desamor te adormece, mexe. Quando você achar que chegou ao fim, quando o açúcar estiver no fundo, não adormece, mexe.

*Verônica Cunha, 2019, p.11*

Assim como a escritora e egressa dessa pesquisa, Verônica Cunha, nos toca com sua escrita sobre mexer em situações adormecidas, inicio este capítulo trazendo esse excerto do texto intitulado, “Mexe”, com a finalidade de (re)mexer, retomar, refletir e tentar avançar nas discussões que envolvem a formação docente de EJA, ao longo do tempo.

Ao tomar como objeto de estudo a formação do pedagogo para atuar junto a sujeitos jovens e adultos, formados na habilitação em Educação de Jovens e Adultos (EJA), do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ, considere relevante realizar um sobrevoo que trouxesse elementos para a reflexão sobre o campo da formação docente nesta modalidade de ensino, no recorte temporal definido para esta pesquisa, a saber: 1996-2005 — período em que a primeira turma se formava até um tempo em que a última turma e remanescentes que alongaram seus cursos o teriam concluído. Como minha pesquisa lidaria com sujeitos egressos, fui em busca de outros estudos que me apresentassem pontos comuns, tendências nas abordagens de pesquisas produzidas, a discussão travada por pesquisadores do campo, ajudando-me a descortinar, desse modo, possíveis lacunas de pesquisas sobre egressos pedagogos, ainda que não especificamente com formação para a EJA.

Realizar levantamentos sobre a produção do conhecimento sobre a EJA tem sido tarefa necessária a pesquisadores, por possibilitar a compreensão de uma determinada área, verificando as ênfases presentes nas discussões, os referenciais teóricos utilizados, as contribuições, tendências e pertinências dos estudos, bem como as abordagens metodológicas e lacunas deixadas para futuras pesquisas. Romanowski (2006, p. 43) assim os concebe:

Um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos

produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico.

Nesse sentido, em um estudo realizado sobre a EJA no período compreendido entre 1986 e 1998, com relação a análises sobre formação de professores para essa modalidade de ensino — sua prática e formação — Machado (2002) analisou 20 pesquisas acadêmicas, dentre as quais nove dissertações abordaram práticas de professores; e três teses e oito dissertações a temática da formação docente.

A autora destacou a unanimidade das discussões das pesquisas sobre a necessidade da formação docente específica para o campo da educação de jovens e adultos, com destaque para as principais questões: *conhecimento do professor do período noturno; didática da educação básica de EJA; peculiaridades do trabalho docente de Educação de Adultos (EdA); questão pedagógica da educação popular.*

As abordagens teóricas investigadas por Machado (2002) giraram em torno de práticas de professores que já atuavam na EJA e na sua formação, sob a perspectiva da história da educação popular e da EJA no Brasil, narrada pelos seguintes autores e autoras: Celso de Rui Beisiegel, Hugo Lovisoló, Vanilda Pereira Paiva, Luiz Eduardo Wanderlei, Laurinda R. Almeida, Jorge Nagle, Marília Sposito, Pedro Demo, Cecília Pezzolo, Sérgio Fiker, Carlos Rodrigues Brandão, Rosa Maria Torres, Sérgio Haddad, Gaetana Maria Jovino Di Rocco. As discussões centraram-se em questões da modalidade EJA, desde o início de sua trajetória histórica: o caráter compensatório, supletivo e aligeirado. Muitas pesquisas foram realizadas sob o viés marxista, com autores que fizeram interface da história com estruturas e conjunturas sociais, como os clássicos Karl Marx, Friedrich Engels, Karel Kosik, Antônio Gramsci e Lev Semenovitch Vygotsky. (MACHADO, 2002, p. 29)

Sob o ponto de vista da análise de práticas docentes, as abordagens trouxeram os seguintes autores, em interlocução: Paulo Freire, Enrique Pichon-Rivière, Acácia Kuenzer, Carlos Rodrigues Brandão, Dermeval Saviani, Menga Lüdke, Marli André, António Nóvoa. Quando a discussão girava em torno de práticas vinculadas à teoria psicogenética, os autores mais citados foram: Jean Piaget, Ana Teberosky, Emília Ferreiro, Lev Semenovitch Vygotsky, Alexander Romanovich Luria, Marta Kohl de Oliveira, Isilda Campaner Palangana e Vera Maria Masagão Ribeiro (MACHADO, 2002, p. 30).

Ainda de acordo com Machado (2002), quando as discussões abordavam representações e imaginários docentes, os autores mais apontados pelos pesquisadores foram: Roger Chartier, Gibert Durand, Bronislaw Baczko, Cornelius Castoriadis, Maryvonne Saison, René Barbier,

Gaston Bachelard, Eliade Mircea, Jacques Le Goff, Pierre Bourdieu, Émile Durkheim, Bader Buriham Sawaia, Serge Moscovici, Denise Jodelet.

Com relação ao campo da formação docente em âmbito geral, foram apontados autores como Luiz Carlos Freitas, Vera Maria Candau, Maria das Graças F. Feldens, Guiomar Namó de Mello, Antônio Joaquim Severino, Dermeval Saviani, Zaia Brandão, António Nóvoa, Selma Garrido Pimenta, Donald Schön, Leda M. F. Azevedo, Adolfo Sanchez Vásquez. Esses autores ajudaram os pesquisadores a refletirem, também, sobre estágios curriculares supervisionados.

As abordagens teórico-metodológicas situaram-se na pesquisa qualitativa, com ênfase na etnografia, na pesquisa participante ou pesquisa-ação, desenvolvidas em diferentes locais, desde secretarias de educação até universidades, escolas e movimentos sociais, com trabalho empírico baseado na observação direta em sala de aula, em entrevistas, análise documental, palestras, materiais didáticos, entre outros. Os autores mais recorrentes foram Marli André, Menga Lüdke, Frederick Erikson, Augusto Triviños, Carlo Ginzburg. A coleta de dados recolheu produções escritas de professores, relatórios, documentos, anotações de experiências, além de material de entrevistas, de revisão bibliográfica e de análise de conferências e seminários (MACHADO, 2002, p. 32).

As principais conclusões dos estudos da citada autora evidenciaram as seguintes necessidades: de articulação entre o pedagógico e o político na ação docente; de retomada da questão da educação popular, tanto de discussões formativas quanto de práticas; de repensar o fato de que ao atuação de um professor na EJA, ou de estudos sobre a modalidade, não pressupunha identidade com alunos trabalhadores; de refletir sobre a visão preconceituosa com relação aos sujeitos de EJA; de refletir sobre práticas imediatistas baseadas no ensaio-erro-acerto que pareciam demonstrar fragilidades na base formativa de professores; de pensar sobre a falta de tempo de educadores para se dedicarem aos estudos e à formação continuada; de refletir sobre práticas autodidatas, com pouca reflexão sobre o porquê e o para quê realizar a docência. A autora conclui que se demarca a produção de conhecimento de superfície, desvinculado de pesquisas, com informações básicas sobre teoria e metodologia utilizadas, sem aprofundamento na trajetória de construção do conhecimento produzido, de suas bases e limitações. (MACHADO, 2002, p. 32).

Sob a perspectiva das pesquisas que abrangeram universidades, Machado (2002) ressaltou a necessidade de aprofundamento nas discussões sobre a formação de professores com vinculações ao cotidiano das escolas, os estilos das formações de professores que vão desde treinamentos esporádicos, cursos aligeirados, descontinuidades nas políticas de formação, acarretando mais desserviço à EJA, ocasionando frustrações e reforçando concepções negativas

sobre a modalidade. Além disso, apontou a necessidade de discussões sobre a aproximação do modelo de escolarização na EJA com o mundo do trabalho.

Uma das principais críticas levantadas por Machado (2002) foi a dispersão de autores que fundamentaram as pesquisas, apontando apenas convergências para autores do campo da história da EJA e das práticas — grande parcela de pesquisas utilizou-se das discussões de Paulo Freire. A autora considera, portanto, de fundamental importância o que já está produzido sobre a EJA, assim como definir conceitos e aportes teórico-metodológicos que venham a fortalecer novas pesquisas em formação docente para essa modalidade de ensino, para além de descrições relatoriais que marcavam o campo de pesquisa no período investigado pela autora.

Diante do cenário desenhado até aqui, foi possível depreender que, apesar da rica abordagem de autores, havia dispersão nas pesquisas analisadas quanto a indefinições teóricas — por pouco se discutir sobre fundamentos teóricos e epistemológicos para a área de formação de professores em EJA. Constatou-se, ainda, a escassez de autores referenciais para o campo, fragilizando o posicionamento e o enfoque epistemológico — pilar que sustenta e dá coerência a pesquisas científicas —, fato que se pode notar pela quantidade de abordagens descritivas e excesso de empiria destacados nas investigações analisadas que, só quando produz análise bem fundamentada, pode criar nova perspectiva e auxiliar novas pesquisas.

Nesse estudo, foi possível notar que não houve discussões em dissertações e teses que abordassem a temática sobre egressos de qualquer formação em EJA em cursos de pedagogia, fornecendo, assim, indícios de que há lacunas de investigações sobre essa temática, como também corroboram os dados e o levantamento de pesquisas acadêmicas por mim buscadas. A fim de melhor informar o leitor sobre teses e dissertações que compuseram o estudo sobre formação docente em EJA realizado por Machado (2002), apresento o quadro síntese das pesquisas analisadas pela autora:

**Tabela 1 - Síntese sobre o tema professor: sua prática e formação<sup>7</sup>**

Autor(a)	Ano	Tipo	Instituição	Título
ABRANTES, Wanda Medrado	1991	Dissertação	PUC-RJ	Didática da educação básica de jovens e adultos: uma construção a partir da prática do professor.
ALMEIDA, José Luiz V. de	1988	Dissertação	Unicamp	A questão pedagógica da educação popular: uma análise da prática educativa da educação popular – décadas de 60 a 80.
CALVO HERNANDEZ, Ivane Reis	1991	Dissertação	PUC-RS	Alfabetização de adultos: à procura de um referencial metodológico.

<sup>7</sup> A fim de aprofundar a leitura, ver MACHADO, Maria Margarida. O professor. In: HADDAD, Sérgio. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1989)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002, p. 25-46.

**Tabela 1 - Síntese sobre o tema professor: sua prática e formação<sup>7</sup>**

<b>Autor(a)</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Instituição</b>	<b>Título</b>
CAMPOS, Silmara de	1998	Dissertação	Unicamp	O trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores: gestão Luíza Erundina / Paulo Freire no município de São Paulo.
CHRISTOV, Luiza H. da Silva	1992	Dissertação	PUC-SP	Fazer e aprender no trabalho, o trabalho de todo dia.
COLTRO, Deborah F. Pires	1994	Dissertação	PUC-SP	Professor do curso noturno de primeiro e segundo graus: trajetória escolar, atuação profissional e concepções acerca do ensino noturno.
CRUZ, José Maria Simeão da	1994	Dissertação	UFRJ	Prática docente no primeiro segmento do primeiro grau regular noturno: uma questão de inadequação à clientela?
GIUBILEI, Sônia	1993	Tese	Unicamp	Trabalhando com adultos, formando professores
GUIDELLI, Rosângela Cristina	1996	Dissertação	UFSCar	A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos: desacertos, tentativas, acertos...
LOUREIRO, Tereza Cristina	1996	Dissertação	PUC-Campinas	Formação do educador na prática pedagógica com adultos.
MACHADO, Terezinha C. da Silva	1990	Dissertação	FGV-RJ	O perfil do professor de ensino supletivo: um estudo com enfoque nas suas representações contextuais reveladas pela categoria linguagem.
MENIN, Ana Maria da Costa Santos	1994	Dissertação	Unesp	Formação de professores e o fracasso escolar na 5ª série do período noturno.
OLIVEIRA, Cibele	1994	Dissertação	Unicamp	O alfabetizador e a leitura: análise de uma experiência de formação em serviço.
OLIVEIRA, Marília Villela	1995	Dissertação	PUC-SP	O papel do professor no construtivismo: uma análise através do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo de Uberlândia.
PICONEZ, Stela C. Bertholo	1995	Tese	USP	Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores.
PRADA, Luís Eduardo Alvarado	1995	Tese	Unicamp	A formação em serviço de docentes de adultos.
SOUZA, Ana Lúcia Silva	1995	Dissertação	PUC-SP	Escrita e ação educativa: a visão de um grupo de alfabetizadores do Mova/SP.
TALAVERA, João Roberto	1994	Dissertação	UFMT	Uma experiência educacional em (sob) Novo Horizonte: os desencontros dos bem-intencionados “agentes de transformação”.
TELLES, Sílvia de A. da Silva	1998	Dissertação	UFF	Todo ser humano tem condições de construir conhecimento: uma experiência de formação de educadores, em parceria entre movimentos populares e governo municipal da cidade de São Paulo – Mova/SP.
TOLEDO, Paulo de Tarso G. de	1998	Dissertação	UFF	O processo de formação de professores/as para a educação de jovens e adultos no curso de estudos adicionais do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Fonte: MACHADO (2002).

As lacunas apontadas com relação às pesquisas com egressos formados para a EJA em cursos de pedagogia podem ser justificadas pela conjuntura do sistema educacional brasileiro nas duas últimas décadas do século XX, que só sentiram novos impulsos positivos ao campo

da formação de professores após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDBEN). Novos desafios e fomento à democratização do acesso em diferentes níveis educacionais e modalidades para a educação básica foram então intensificados e com isso novos debates sobre a formação docente, elevando para o nível superior a formação do educador dos atuais anos iniciais do ensino fundamental. Em consonância a esta conjuntura, foi possível depreender que tais formulações legais fomentaram a procura por cursos de nível superior e, conseqüentemente, o quantitativo de egressos só veio a aumentar alguns anos após a implantação das legislações acima citadas.

Segundo André (2009), as pesquisas sobre formação de professores contidas em teses e dissertações na década de 1990 giraram em torno de 6% e, segundo a autora, o tema da formação de professores para a EJA era silenciado nas investigações. Avançando nos anos 2000, mais especificamente em 2003, com relação à formação de professores, houve um aumento de 14% nas investigações. Assim, e ainda de acordo com André (2009), em comparação ao tema formação de professores e subtemas que fazem parte das discussões, o percentual de pesquisas aumentou, também, com relação ao objeto de estudo: em 1990, grande parte dos trabalhos de investigação girou em torno de 72% com foco na formação inicial. Nos anos 2000, houve uma mudança de foco nas investigações para os subtemas identidade e profissionalização em 41% das investigações. Esse cenário “[...] desponta um novo tema de pesquisa: os processos de aprendizagem do adulto professor ao longo da carreira.” (ANDRÉ, 2009, p. 50). Além disso, demarca terreno na formação continuada do professor, revelando que, à época, as investigações procuravam “Conhecer de perto quem é o professor [...] da educação básica ou superior parecidos não só relevante, mas fundamental para que se possa delinear estratégias efetivas de formação.” (ANDRÉ, 2009, p. 51).

Junto a este cenário, as demandas que se colocavam aos professores fomentaram novas visões sobre ações formativas no campo da docência, fatos assim considerados por Gatti (2017, p. 727):

[...] faz-se necessário olhar sem véus a situação presente, o que se está fazendo e os efeitos histórico-sociais dessas ações [...] a realidade da formação de professores nos cursos superiores nos ajudam [...] apesar dos problemas apontados pela literatura analítica sobre as licenciaturas com relação à qualidade de seus cursos.

Dessa forma, a fim de buscar mais dados sobre pesquisas com egressos da habilitação de EJA em cursos de pedagogia, debrucei-me sobre as discussões de Soares (2006) que, no prefácio do livro *Formação de educadores de jovens e adultos*, descortinou o cenário que vinha sendo produzido no campo da formação de professores em EJA, à época. Junto com vários pesquisadores nacionais — mais especificamente estudiosos representando 22 estados da

federação das regiões Sul, Sudeste, Nordeste e Centro-Oeste que investigavam a docência em EJA, e cujos trabalhos foram apresentados no *I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos*, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) — puderam avançar nas discussões sobre a temática da formação de professores de EJA.

Para os pesquisadores envolvidos no evento, até o ano de 2006, a formação dos educadores de EJA timidamente começava a ganhar destaque e as expectativas giravam em torno do avanço na qualidade da oferta educacional para o público envolvido. O evento destacou, por meio das 15 pesquisas discutidas, cinco temáticas emergentes, a saber: configuração do campo; formação inicial; formação continuada; pesquisas sobre formação docente em EJA; e extensão como espaço de formação.

Os capítulos do livro produzido a partir do Seminário consistiram, em maioria, em desdobramentos de pesquisas e discussões sobre experiências dos autores com a docência em disciplinas de cursos de pedagogia voltados à formação de professores para a EJA, em diferentes universidades. Os trabalhos demonstraram fragilidades quanto à metodologia de análise de dados, ao não mencionarem os percursos trilhados. O referencial tomado como fundamentação circunscreve-se ao campo da sociologia, da história e da psicologia. Outro ponto é que, em grande parte das pesquisas, não há indicação do número de participantes que, porventura, foram envolvidos nos processos de formação. Os contextos dessas pesquisas giraram em torno da formação em cursos de pedagogia e na extensão acadêmica.

As questões levantadas por Soares (2006) se ocuparam da demarcação do perfil das formações, que seguem adiante, mas nenhuma das questões levantadas pelo autor apontou para estudos e pesquisas com egressos de pedagogia com habilitação em EJA, especificamente, de maneira longitudinal:

Como vem se dando a preparação dos educadores para atuarem na EJA? Em que momentos e em quais espaços essa formação vem sendo realizada? Quais têm sido as exigências, as expectativas e os interesses colocados para esse processo de formação? Quais as instituições que vêm assumindo o papel, a função de formadora de educadores? (SOARES, 2006, p. 10).

Segundo o autor, era necessário identificar especificidades do perfil do educador de EJA, para então definir diretrizes necessárias à sua formação. Foram levantadas questões sobre a descontinuidade ocorrida entre a formação acadêmica e o campo de trabalho, sendo necessário que aqueles que formam docentes conheçam melhor sua área de atuação, a fim de intervir com mais eficácia nas propostas formativas e compreender melhor a ação com pessoas jovens e adultas.

Face aos 15 artigos analisados do *I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos*, o artigo de Paiva (2006) chamou atenção, uma vez que tratava da inserção da formação docente em EJA, envolvendo pedagogos e licenciandos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ. Intitulado *Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, a autora apresentou e discutiu no texto a formação dos pedagogos no *campus* Maracanã, à luz da habilitação em EJA e da formação do pedagogo para atuar em diferentes espaços sociais. Seu texto contemplou a história desse curso entre os anos de 1990 e 2003, destacando a proposta curricular e a habilitação em EJA, mostrando o vasto campo de atuação para os educadores ali formados.

O curso de pedagogia estudado pela autora tinha como uma de suas bases a prática entrelaçada com a pesquisa e a extensão e, no formato inicial da habilitação, em 1991, trouxe como contribuição ao campo da EJA os diferentes espaços sociais, como igrejas, empresas, organizações não governamentais e associações de moradores, nos quais os cursistas realizaram experiências iniciais para além do espaço escolar e de projetos de alfabetização, que historicamente vinham sendo associados como lugares únicos de atuação na EJA. Contudo, a autora também sinaliza lacunas de estudos com egressos do curso de pedagogia que passaram pela habilitação na modalidade EJA naquele recorte temporal, destacando a necessidade de conhecer sistematicamente suas trajetórias profissionais, carreiras e atuações ligadas direta ou indiretamente ao campo da modalidade.

Diante de tais questões, foi a partir dessa lacuna que a presente tese se desenvolveu, por considerar ser este um tema inédito, indispensável para discutir e explorar o campo de conhecimentos formadores de profissionais da EJA, durante a vigência do currículo do curso, entendendo-se a validade de concluintes a partir de 1996 a 2005, especificamente na habilitação oferecida à modalidade na Faculdade de Educação da UERJ.

Uma referência utilizada para o levantamento das discussões sobre o campo da formação do educador de EJA, entrelaçada ao estudo sobre egressos da habilitação, foi o trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho 18 (GT 18) Educação de Pessoas Jovens e Adultas, a Soares (2011), e apresentado na 21ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em Caxambu, Minas Gerais, em 1998. O trabalho, intitulado *Analisando pesquisas de Educação de Jovens e Adultos* teve como objetivo observar a produção do grupo de pesquisadores que apresentaram trabalhos desde o início do GT, ou seja, de 1998 a 2008. Em 2011, esse trabalho culminou no livro *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*.

A análise sobre a produção dos dez anos do GT 18 realizou-se por meio do levantamento de anais impressos, resumos, disquetes e CDs das reuniões anuais. O levantamento resultou em 116 trabalhos apresentados e 41 pôsteres, agrupados em sete categorias, dentre elas, a formação de professores para a EJA. Resultou, desse levantamento, um panorama dos estudos e pesquisas acadêmicas realizadas no país durante aquele período, e que destacou, entre outras lacunas, a “[...] timidez das produções enfocando a área” (SOARES *et al.*, 2011, p. 37) timidez representada, segundo o autor, por análises pouco aprofundadas com relação à formação de professores de EJA.

As temáticas envolvidas giraram em torno das discussões do processo constitutivo do professor da EJA, dentre as quais destaco: formação contínua; autoformação; significados da formação de educadores de EJA; formação inicial em cursos com habilitação em educação de jovens e adultos e sua inserção no campo do trabalho; história do educador de EJA; procedimentos e etapas que dão forma à profissionalidade; referenciais teóricos; origem dos trabalhos docentes; tendências e lacunas apontadas. Vejamos a Tabela elaborada por Soares (2011):

**Tabela 2 - Trabalhos sob o tema formação de professores apresentados no GT18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas – ANPEd 1998-2008**

<b>Autor (a)</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Eixo central</b>	<b>Tipo</b>
BANDEIRA, Elba Maria Sá; FARIAS, Isabel Maria Sabino de	Educar servidores públicos: dilemas da docência no contexto de trabalho da Educação de Jovens e Adultos	2007	Formação continuada em serviço	Dissertação UECE
CAMPOS, Silmara de	Considerações sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores	1999	Formação continuada em serviço	Dissertação UNICAMP
FÁVERO, Osmar <i>et al</i>	A formação de profissionais para Educação de Jovens e Adultos trabalhadores	1999	Formação continuada em serviço	Pesquisa livre UFF
FONSECA, Maria Conceição Ferreira Reis <i>et al.</i>	O significado de um projeto de extensão	2000	Formação inicial via licenciatura/ extensão universitária	Pesquisa livre UFMG
LAFFIN, Maria Hermínia L. F.	A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos	2006	Autoformação	Tese UFSC
LEITÃO, Cleide Figueiredo	Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação	2002	Autoformação	Dissertação UERJ
LENZI, Lúcia Helena Corrêa	Significações da prática docente retratadas por educadores de jovens e adultos	2005	Autoformação	Tese UFSC
LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim	A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos	2005	Autoformação	Dissertação UFAL
NOBRE, Domingos	Os discursos da/na construção do campo da alfabetização contínua de alfabetizadores/as e suas relações com o campo da	1998	Formação continuada em serviço	Dissertação UFF

**Tabela 2 - Trabalhos sob o tema formação de professores apresentados no GT18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas – ANPEd 1998-2008**

Autor (a)	Título do trabalho	Ano	Eixo central	Tipo
	formação de alfabetizadores/as de pessoas jovens e adultas			
OLIVEIRA, Anne-Marie Milon	A formação do adulto educador: uma abordagem na perspectiva da complexidade	1999	Autoformação	Tese Université Paris 8
PINHEIRO, Rosa Aparecida	Formação de educadores de jovens e adultos: saberes na proposição curricular	2008	Formação continuada em serviço	Tese UFRN
SOARES, Leôncio José Gomes	O educador de jovens e adultos em formação	2006	Formação inicial	Pesquisa livre UFMG
VIEIRA, Maria Clarisse	Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil	2007	Autoformação	Tese UFMG
ZASSO, Silvana Maria Belle et al	A formação da professora na vivência de um processo de alfabetização de mulheres	2001	Formação inicial	Pesquisa livre FURGS

Fonte: Soares (2011).

A partir desse levantamento e de acordo com Soares (2008, p. 84), “Sobre os egressos da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia, em especial, são ainda mais raros os estudos”.

Assim, no universo analisado, o único trabalho que levou em consideração as discussões sobre egressos da habilitação em EJA oriundos de cursos de pedagogia, foi a própria pesquisa de Soares (2006), intitulada *O educador de jovens e adultos em formação*, feita no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no recorte temporal dos anos 1986 a 2002, cujos sujeitos entrevistados foram três professores da Universidade e 20 egressos do curso. Esse trabalho realizado por Soares não abrangeu todo o universo de formandos para, a partir daí, demarcar a forma de construir a amostra, uma vez que a empiria foi baseada com apenas três professores e seu grupo de alunos. Suas categorias de análise destacaram três dimensões: inserção profissional de professores e o campo da EJA, não deixando claro na pesquisa outras possibilidades de inserção profissional para além da escola e docência; a escolha da habilitação; e a avaliação do curso, não trazendo discussão longitudinal e multirreferencial sobre trajetórias desses egressos que, segundo o próprio autor, “[...] precisa ser permanente e sistemática, pois requer tempo de amadurecimento e de sedimentação para que venha a incidir [...] sobre os conhecimentos e competências, [...] valores e atitudes do educador” (SOARES, 2006, p. 11).

Outros aspectos poderiam emergir, como no campo da didática da EJA; e de metodologias e práticas de ensino na docência nessa modalidade, uma vez que os estudos de Gatti (2012) evidenciavam a pouca formação profissional para o exercício da docência oferecida no ensino superior, e pelo fato de a autora considerar que a formação se dá de modo genérico e incompleto, fragilizando a profissionalidade. Por este motivo, compreender a

trajetória de egressos de forma longitudinal poderia trazer contribuições originais ao campo da formação de professores em EJA. Em outro estudo, a mesma autora explica:

[...] a intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos. (GATTI, 2011, p. 15)

Eis a relevância social que assumi nesta pesquisa, ao pensar políticas possíveis de profissionalização na EJA, uma vez que a empiria e as discussões decorrentes da investigação fizeram surgir novos conhecimentos sobre a formação continuada e a carreira profissional para a EJA, compreendendo ingresso e trajetórias. Trajetórias profissionais dos sujeitos, assim, constituíram potentes fontes de dados, tanto ao narrarem o presente quanto ao contarem experiências pregressas quando, então, pude perceber inter-relações entre passado, presente e projeções de futuro, nas vivências produzidas no campo de atuação que profissionais da EJA percorreram nessas múltiplas trajetórias narradas.

## **2.1 Estudo sobre egressos: desenvolvimento profissional docente e profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA**

A pesquisa com egressos desafia pesquisadores, porque, em muitos casos, as informações existentes sobre egressos não se confirmam durante o contato; nem sempre há disponibilidade de os sujeitos cederem suas narrativas e eventuais materiais para integrar o *corpus* da pesquisa; e, ainda, escassas referências sobre pesquisa com egressos limitam os significados do termo no campo semântico, produzindo entraves nas discussões; além das dificuldades de as instituições de ensino superior acompanharem as trajetórias de seus egressos (DUARTE, 2009).

Mas a aposta na pesquisa com egressos se faz pelas possibilidades: de compreender como aprendizagens decorrentes da formação inicial se entrelaçam com a ocupação; de perceber processos de inserção e permanência e/ou abandono da carreira; de verificar de que modo se deram construções identitárias com a modalidade profissional pretendida. De posse dos conhecimentos que emergem com pesquisas dessa natureza, pode-se pensar como se adequam propostas curriculares; como se faz a implementação de políticas de formação docente e outras afetas à gestão pública, e o monitoramento dessas propostas e políticas; e de que forma se compreendem identidades e especificidades inerentes à profissionalização, ao longo da trajetória de egressos de um curso.

Em pesquisa sobre egressos do curso de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, *campus* São Gonçalo, com foco na inserção profissional e acompanhamento desses egressos, Fontoura (2011b) e Bragança (2011) narraram a relevância de fortalecer a permanência de professores em seus espaços de trabalho; de mapear situações profissionais vividas após a saída do curso; de planejar e analisar práticas de sujeitos em atuação em diferentes espaços escolares, por meio de estudos etnográficos e de pesquisa-formação. O principal objetivo da pesquisa foi entender o que sabiam os que ensinavam e estabelecer relações com os saberes de outros professores, a fim de melhor situar as reflexões sobre as práticas investigadas. Ambas as autoras focaram a formação dos sujeitos professores, tanto no ensino, quanto na pesquisa e extensão, em diálogo com a escola, em diferentes níveis e modalidades.

A pesquisa das autoras contribuiu para a reflexão do saber e fazer docentes, fosse por meio da proposta de residência pedagógica<sup>8</sup> ou por meio de acompanhamento direto nos espaços escolares, todos dois com foco na inserção profissional dos professores. Ou seja, observaram os efeitos da formação durante o período de iniciação e desenvolvimento profissional, trazendo relevantes discussões para o campo da formação de professores como processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional. As autoras não investigaram percursos profissionais de outros egressos que não fizeram trajetória profissional em escolas, como professores.

Minha pesquisa ampliará as discussões postas pelas autoras com relação a processos formativos e trajetórias profissionais, indo para além das escolas, uma vez que o campo de atuação dos profissionais de EJA é *multirreferencial e multidimensional*, ou seja, abrange espaços formativos e de atuação em experiências culturais, políticas, sociais pelas quais passam os sujeitos. Nesses espaços, outras contribuições sobre os percursos de egressos pedagogos e de seus processos formativos podem apontar para propostas de educação ao longo da vida, para além da vertente da escolarização.

Para fins desta pesquisa, tomei como *egressos* do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ, *campus* Maracanã, os estudantes concluintes entre 1994 e 2005, com diplomas que os habilitavam para a educação de jovens e adultos.

---

<sup>8</sup> Residência pedagógica é *espaçotempo* para a formação continuada. Tem o potencial de possibilitar momentos de reflexão, partilha de práticas, leituras e articulações entre teoria e prática entre os professores e pesquisadores que estão envolvidos no processo de formação. Pode ocorrer em diferentes espaços formativos: na escola, universidades com a finalidade de enriquecer a formação inicial e continuada de professores (FONTOURA, 2013).

Com a finalidade de compreensão da noção de trajetórias profissionais utilizei, inicialmente, reflexões de Marcelo Garcia (1999) sobre *desenvolvimento profissional docente* e, posteriormente, tezi o argumento por ele apresentado com as narrativas recolhidas, na intenção de ampliar a compreensão para o campo da EJA e de estudos com egressos.

A concepção de *desenvolvimento profissional docente* utilizada por Marcelo Garcia (1999) é voltada para a compreensão do professor como profissional do ensino, com caráter de continuidade, sem justapor formação inicial e aperfeiçoamento profissional. O autor, portanto, aponta para processos de aprendizagem que implicam um projeto de formação, seja ele pessoal ou institucional, de desenvolvimento e avaliação das práticas. Esse projeto exige entender o contexto organizacional; possíveis orientações para a mudança; propor pesquisa, questionamento e busca de solução para problemas ao longo da trajetória dos profissionais do ensino.

O *desenvolvimento profissional*, por seu caráter dinâmico e complexo, afeta todos os sujeitos que fazem parte do cotidiano do professor. Requer preocupação de âmbito pessoal, profissional e organizacional atrelando, a esses âmbitos, desenvolvimento pedagógico, conhecimentos, compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo e teórico. Segundo o autor (MARCELO GARCIA, 1999, p. 139), o *desenvolvimento profissional dos professores* é visto como “encruzilhada de caminhos”, passando por diferentes influências de ordem individual, política, social, econômica e profissional. O *desenvolvimento profissional* pode ocorrer por meio de cursos em espaços de trabalho; autoformação em universidades com vista a obter certificação e especialização; por meio de reflexão individual; de investigação e de inovação; de observações entre pares em ambiente de trabalho; de projetos conjuntos entre grupos de profissionais de diferentes redes; de busca individual por formação em diferentes espaços, sejam eles universitários ou não e, também, na vida.

Marcelo Garcia (1999) destaca, ainda, que as atividades de *desenvolvimento profissional docente*, como reflexão sobre o que o profissional realiza, fortalece a produção de conhecimento, estratégias de atuação e valorização de experiências, corroborando o que diversas frentes de análise compreendem sobre práticas de professores, sempre que se valem de biografias e autobiografias como fontes e estratégias de formação. Ao fazê-lo, visibilizam os professores como pessoas e profissionais em constante aprendizagem e aprofundamento do saber profissional, considerando que o *desenvolvimento profissional do professor* está ligado à autonomia, mas também à necessidade de aumento de recursos para melhores e mais adequadas condições de trabalho, seja por meio da educação a distância, por suas próprias leituras, cursos de especialização, dentre outras possibilidades, uma vez que são “[...] sujeitos individuais

capazes de autoaprendizagem e que por isso podem planejar, dirigir e selecionar atividades de formação” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 150) em diferentes contextos com foco para o ensino.

Entender, portanto, como os egressos experienciaram o mundo por meio de suas histórias pessoais e profissionais (CONELLY, CLANDININ, 2011) que são fontes de investigação, abrindo-se à interpretação dos pesquisadores para os significados que encerram, pôde contribuir para a formulação de novos processos formativos e de ampliação/valorização do conhecimento de professores. Histórias com conteúdos profissionais e de vida revelam e ensinam sobre produção de currículo, sobre autoformação e sobre escolhas que conformaram trajetórias profissionais. As histórias, para Marcelo Garcia (1999), são fundamentais para a compreensão de processos, suas continuidades e discontinuidades, discrepâncias, possibilitando, assim, explicar o que alguém conseguiu ser, além de publicizar vozes docentes por meio de experiências vivenciadas. Para este autor, “[...] o conhecimento dos professores não é fixo, [...] é constituído por histórias pessoais e profissionais e pelas circunstâncias ecológicas da ação em que os professores se encontram envolvidos”. Isto exige compreender o professor como “[...] um adulto implicado ativamente na aprendizagem, aprendendo e desenvolvendo-se ao longo da vida” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 156). Com esta finalidade, o autor recomenda que o pesquisador esteja atento aos “[...] *constructos* pessoais e às teorias implícitas” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 157) ao *desenvolvimento profissional* de seus sujeitos de pesquisa. Os *constructos* pessoais permitem que os profissionais, por meio de organizações mentais, ordenem o mundo e estabeleçam relações com ele. Essas relações são alteradas à medida que os *constructos* são modificados pelas experiências por que passam os sujeitos, sempre que refletem sobre elas. Teorias implícitas fazem parte do pensamento do professor, forjadas pelos conhecimentos e crenças visíveis na ação docente, expressos no currículo em ação, na reflexão e análise sobre o que o professor faz, e são perceptíveis nas narrativas, em auto-registros, entrevistas, entre outras estratégias de captura (MARCELO GARCIA, 1999, p. 159).

A partir das reflexões tecidas sobre a concepção de *desenvolvimento profissional docente* de Marcelo Garcia (1999), formulei a concepção específica de *profissionais em desenvolvimento* por entender que, necessariamente, egressos habilitados para lecionarem na EJA podiam não se dedicar ao ensino nesse campo, mas em qualquer outro. Ainda podia acontecer de alguns profissionais não estarem dedicados à docência, mas atuando em diferentes áreas. Diante da diversidade de ações que compõem a EJA, havia possibilidade de egressos atuarem em espaços fora do ensino, como pedagogos, em que marcas da formação em

pedagogia poderiam ter contribuído para a profissionalidade e trajetória dos sujeitos. Na complexidade da vida, em caráter ampliado do campo de formação, para além dos modelos escolares até então analisados em pesquisas, podiam-se admitir atuações mais diversas e relevantes. A compreensão dos sentidos de *profissionais em desenvolvimento*, assim, uniu práticas educativas, pedagógicas, escolares, de ensino ou não, práticas da vida, portanto, com características multidimensionais e multirreferenciais (ARDOINO, 2010). Essa forma de compreender considerou-os parte de um contínuo que envolveu relações entre formação inicial e continuada ao longo da vida, em perspectiva de *redes de conhecimentos* (ALVES, 2002) forjadas com/entre sujeitos, o que possibilitaria a abertura ao novo, diante de tramas individuais e coletivas dos cotidianos dos sujeitos.

Este argumento, por mim proposto, foi coerente para a compreensão metodológica da pesquisa autobiográfica, uma vez que ampliou a compreensão de trajetórias de vida e formação, ao entender o que cada sujeito se tornou, por meio de diferentes caminhos profissionais, experienciais e de saberes construídos ao longo dos processos formativos. Além disso, pôde favorecer novas compreensões sobre a carreira e o próprio *desenvolvimento profissional* ao longo da vida, no que tange à EJA.

Compreender a formação de modo global e em movimento, características dessa concepção de *profissionais em desenvolvimento*, exigiu pôr em perspectiva a *multirreferencialidade* (ARDOINO, 2010) que abarca as diferentes referências a que os sujeitos se vinculam ao longo de trajetórias formativas: referências da formação escolar, acadêmica, familiar, da sociedade, envolvendo várias faces e itinerâncias nos processos formativos, em relação com o saber, com o próprio sujeito e com o mundo, por uma pluralidade de olhares e visadas diferenciadas. A concepção sobre o significado das experiências formativas pelas quais os sujeitos passam ao longo da vida ganhou centralidade, sempre que a formação foi pensada pela perspectiva *multirreferencial*, sob o paradigma da complexidade (MORIN, 2001).

Formação, nesse trabalho, foi entendida como aprendizagem continuada, aperfeiçoamento que não tem fim, como ontogênese, cujas práticas profissionais e itinerâncias formativas das mais diferentes ordens e matizes constituem a perspectiva relacional entre formação acadêmica e o mundo da vida, como preceitua Josso (2002, p. 27-28).

[...] A formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um potente conceito gerador à volta do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos como: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão, dialética, consciência, subjetividade, identidade. Isso não significa ignorar o que dizem as disciplinas das ciências humanas, mas é também virar do avesso a sua perspectiva, ao interrogarmo-nos sobre os

processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural.

Portanto, compreender a formação implicou interpretar, também, a trajetória dos egressos — *profissionais em desenvolvimento* — por abordagens mais amplas e complexas do que o viés didático, de ensino, teórico e prático, mas, principalmente, com foco no sujeito implicado no social e em sua cultura, nos diferentes cenários de itinerâncias formativas, na diversidade de grupos aos quais se relacionam, para além do tecnicismo sem reflexão e da dualidade entre formação pessoal e profissional. Neste sentido, formação foi compreendida sob muitas perspectivas: as da formação básica, profissional, continuada, universitária — com centralidade no sujeito que se forma e em suas experiências, por meio das quais compreende e atua no mundo e na vida — que alteraram e promoveram a própria formação socialmente relevante e de modo permanente (ARDOINO, 2000). Formação, portanto, só pôde ser entendida em sentido amplo, não apenas pela formulação teórica, mas pela inteireza do sujeito em ação, reflexão e narração sobre suas vivências e experiências. Ao se entender que a reflexão é formadora quando feita sobre a experiência, favorece-se a ação/intervenção no mundo. Para Macedo (2010, p. 43):

[...] nosso ato de compreensão trabalha em meio às existencialidades, que, pelas suas itinerâncias aprendentes, empreendem atividades e interpretações, [...] suas maneiras interativamente constituídas de compreender e resolver as coisas da vida e da formação.

Formação, então, entendida sob o paradigma da complexidade, considerou as ações dos sujeitos no mundo como experiências, que carregam incertezas e incompletudes. Realizar a formação, então, envolve compreendê-la como provenientes de ações culturais, políticas e históricas que os sujeitos vivenciam, porque são acontecimentos na vida de cada um. Essas experiências formativas têm, como pontos centrais, a humanização dos sujeitos, a crítica à racionalidade técnica, a compreensão dos sentidos da existência, da vida e da formação, como condições inerentes ao ser mais.

Segundo Morin (2001, p. 564-566):

[...] a complexidade reconhece a parcela inevitável de desordem e de eventualidade em todas as coisas, ela reconhece a parcela inevitável de incerteza no conhecimento. [...] A complexidade repousa ao mesmo tempo sobre o caráter de “tecido” e sobre a incerteza. [...] se quisermos um conhecimento pertinente, precisamos reunir, contextualizar, globalizar nossas informações e nossos saberes, buscar, portanto, um conhecimento complexo.

Aprender e estar em processos formativos, portanto, é ação que se faz por toda a vida, em diferentes perspectivas, frente às trajetórias escolhidas pelos sujeitos, que são incertas,

dinâmicas, porque eivadas da multirreferencialidade que acomete os sujeitos. Experiências formativas são, pelo paradigma da complexidade, compreendidas em perspectivas não lineares, produtoras, por isso mesmo, de currículos praticados, e não prescritos de formação. Segundo Pineau (2014), é na relação consigo mesmo (*autoformação*), com os outros (*heteroformação*) e com as diferentes instituições (*ecoformação*) pelas quais transitamos que os sujeitos aprendem, em meio a diferentes estratégias, movimentos de itinerâncias e errâncias. A formação, na perspectiva multirreferencial, exige um sujeito implicado, que compreende com profundidade processos e dinâmicas dos percursos traçados, tanto singulares quanto plurais; assim como processos de socialização, autonomização e responsabilização de ações no mundo, uma vez que sujeitos são inacabados, em constante processo de formação, em todos e nos mais diferentes contextos.

Se o processo de formação nas trajetórias dos *profissionais em desenvolvimento* inclui diferentes faces quando pensado pela via das histórias de vida, uma vez que esta envolve diferentes multirreferencialidades, não há como se aproximar do mundo dos sujeitos sem produzir a hermenêutica dos sentidos implícitos aos acontecimentos, seja pelas errâncias — que também formam — seja pelas itinerâncias. Para que o pesquisador possa compreender essa formação e a diversidade de experiências de cada sujeito ao longo da vida, a interpretação dos sentidos nas narrativas dos sujeitos, ao emergir, contribui para a apreensão dos processos de formação, que os atualiza (os sentidos) em relação com o mundo e com as ambivalências que ocorrem no reconstituir as experiências.

A relevância das narrativas de sujeitos comuns, professores egressos, quase sempre invisibilizados, está posta, ao oferecer à compreensão a trajetória de formação desses *profissionais em desenvolvimento*, em favor de distinções e relações possíveis tomadas pela perspectiva da complexidade e das culturas nas quais os sujeitos egressos estiveram imersos.

É a narrativa que confere papéis aos personagens da nossa vida, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói entre circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade, que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que compõem uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida (MOMBERGER, 2014, p. 35-36).

Essas narrativas e histórias serviram, portanto, para que se pudesse melhor conhecer os egressos que narraram seus saberes e formação, suas perspectivas pessoais e profissionais entrelaçadas ao processo reflexivo que o narrar impulsionou. Pelas diferentes formas narrativas

pôde-se compreender a complexidade das trajetórias formativas, a qualidade da formação, suas especificidades como fenômeno humano e compreensão da diversidade de experiências evidenciadas. Histórias de vida e narrativas foram, para esta pesquisa, fecundas para a compreensão do campo da formação, em específico, para entender trajetórias de pedagogos egressos da habilitação em EJA, *profissionais em desenvolvimento*. Essas narrativas puderam, como consequência, demonstrar-se como poderoso instrumento de pesquisa nesse campo da formação dos profissionais de EJA, por alcançarem contextos múltiplos, revelando acontecimentos sociais vividos diretamente ou como memória coletiva pelos principais produtores dessa memória. Foram, necessariamente, esses sujeitos que definiram as situações narradas; as formas culturais de como produziram diferentes saberes e conhecimentos do mundo e, ao fazê-lo, também se formaram.

No mergulho nessas narrativas, enxergou-se a biografia educativa que interessava, quanto ao que os egressos fizeram em seus processos formativos e na construção da própria vida. Segundo Ferraroti (2014b, p. 44): “Uma narrativa biográfica não é um relatório de acontecimentos, mas uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista) por meio de uma narrativa-interação”.

Acolher diversas experiências e trajetórias de egressos como experiências aprendentes e autônomas significou aproximação com as formas como egressos se biografaram. O tempo das experiências, sempre diferenciado, ostentou a temporalidade dos sujeitos que participam de processos de aprendizagem, e foi esse tempo que deu o tom. Temporalidade diversa do tempo *cronos*, marcado e determinado — característico de experiências escolares — porque, nesse caso, havia *multirreferencialidades* temporais, abertas e sem fins predeterminados.

Como abordagem epistemológica social da formação, contra a descontextualização de modos e tempos de compreensão de experiências dos sujeitos egressos, a perspectiva multirreferencial desses *profissionais em desenvolvimento* não encobriu as especificidades da formação e do conhecimento de processos formativos, para além dos currículos oficiais. A multirreferencialidade pôde valorizar a variedade das experiências curriculares oficiais, mas deu primazia, também, a processos formativos da própria vida. Sendo contra a divisão e a hierarquização de saberes, porque aliena a compreensão e exclui conhecimentos não legitimados, deu o tom da riqueza dos cotidianos, em que a vida e as trajetórias profissionais e pessoais se produzem. Fizeram parte, portanto, do conhecimento multirreferencial, contradições e incompletudes diante das situações de vida e de formação do humano, bem como articulações de diferentes saberes e fazeres ao longo da vida e das trajetórias de egressos.

Não há verdade única neste processo de compreensão, porque existimos em formação nos diferentes deslocamentos realizados nas itinerâncias da vida pessoal e profissional, na vida singular e plural, contra o desperdício da experiência (SANTOS, 2000). A experiência que nos toca, transforma, que está aberta a passar por transformações e que não segue a linearidade cartesiana, é a experiência que nos permite apropriação e condução de nossa própria vida, experiência que não se repete (LARROSA, 2002). Essa a perspectiva de experiência apropriada às trajetórias dos sujeitos egressos que essa pesquisa adotou. Ao valorizar e buscar compreender essas experiências, penso ter contribuído para antever um possível posicionamento político contra ações conservadoras e contra a cegueira disciplinar, que embrutece e causa epistemicídios aos ricos processos formativos, impedindo-nos de enxergar especificidades nos sujeitos *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*.

A formação continuada no universo dos adultos preceitua o alargamento das capacidades de autonomia, iniciativa e criatividade e a reflexão sobre suas experiências formadoras, ao longo de sua trajetória de vida (JOSSO, 2014). É possível depreender que a biografia, como defendida aqui, teve como centralidade a evocação da memória sobre o percurso de uma vida, tendo levado à reflexividade, ao reunir diferentes fatos e revelar o que foi estruturante e mobilizador para cada uma das egressas.

Poderia afirmar que os processos formativos se entrelaçam pela socialização inseparável das aquisições acadêmicas com os efeitos da formação continuada (DOMINICÉ, 2014). O que cada sujeito se torna está atravessado por pessoas das quais trazem recordações na narrativa e pelas redes cotidianas tecidas por meio de saberes e informações. Ou seja, o que cada sujeito se torna se relaciona com “[...] a maneira como cada adulto volta a trabalhar ou modificar o que os agentes da sua educação quiseram ensinar-lhe. A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram [...] fazer dele” (DOMINICÉ, 2014, p. 90). Por isso, a formação relaciona-se, também, ao processo de autonomização dos sujeitos frente à sua trajetória, procurando tecer identidades diante das demandas que vão surgindo ao longo da vida. Pelas narrativas de processos formativos, pôde-se entender como os sujeitos regularam, orientaram e geriram, por si mesmos, o próprio processo formativo profissional.

### 3 A HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UERJ, CAMPUS MARACANÃ

O contador de histórias [...] diz que se você conhece uma história, tem o dever de contá-la, não só em relação aos outros, mas à própria história – se não o fizer, ela será sufocada. Perder a memória e ser assombrado são alguns dos riscos que corremos quando retemos as histórias [...]. Mas, por outro lado, se as passamos adiante, seguem iluminando os caminhos de quem conta e de quem ouve. As histórias que amamos, devemos à generosidade de pessoas que numa longa e misteriosa teia fizeram com que elas chegassem até nós. Contar é um modo de continuá-las e mantê-las vivas, de nos mantermos vivos, de fazer a roda girar.

*Gibson, Franklin, 2019, p. 117-118*

Neste capítulo tenho a intenção de mostrar como ocorreu a história do curso de pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), contextualizando a criação e o movimento desse curso na instituição de que é parte da história. O curso, construído por pessoas que lá estiveram e viveram histórias de formação ao longo da trajetória da instituição, integrou a Faculdade de Educação. Palavras tecidas e reflexões nesse momento da pesquisa ajudam a manter vivo esse período histórico tão profícuo do curso de pedagogia pela memória de pessoas que lá estiveram. Na fusão do passado e do tempo presente, histórias de luta, militância, resistência, coragem e perspicácia demonstram que há histórias que nos unem e atravessam, costuradas ao longo do tempo e marcadas na vida de egressas e de educadores que, juntos, construíram memórias desse curso de pedagogia.

Os sujeitos que narraram suas histórias e memórias estão marcados pelo tempo que só pode ser compreendido por meio de pessoas que narram, contando suas experiências pessoais e profissionais materializadas nas narrativas que veem o passado, pelas memórias tecidas, a partir do presente como experiência existencial, projetando um futuro entendido como expectativa. A história se materializa pelo tríplice presente, conceito idealizado por Santo Agostinho, para quem somente as narrativas são capazes de materializá-lo. A narrativa, pois, tem o poder de reconfigurar o tempo.

A história da Faculdade de Educação da UERJ teve origem em 1939, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, instalada no antigo Instituto La-Fayette — instituição

privada naquele momento histórico —, cuja autorização de funcionamento ocorreu em 1941, incluindo entre seus cursos a pedagogia e a Didática. Em dezembro de 1950, por meio da Lei Municipal n. 547, o Instituto La-Fayette transformou-se em entidade autárquica denominada Universidade do Distrito Federal, subordinada ao governo da capital da República que, nessa época, situava-se na cidade do Rio de Janeiro. Dava-se o pontapé inicial para a trajetória de uma universidade pública, hoje com 70 anos de funcionamento.

Em julho de 1959, a Universidade passou a ser denominada de Universidade do Rio de Janeiro, até 1961, quando uma nova nomenclatura se instituiu: Universidade do Estado da Guanabara (UEG), por ter a capital do país passado a Brasília e a então cidade que abrigava o Distrito Federal, o Rio de Janeiro, transformava-se em estado da Guanabara. Em 1968, a unidade de educação integrou-se à Faculdade de Filosofia e Educação e, conseqüentemente, à UEG. Em 1971, a Faculdade de Educação passou a integrar, na estrutura institucional, o Centro de Educação e Humanidades. Em 1975, ocorrida a fusão do estado da Guanabara e do estado do Rio de Janeiro, nova nomenclatura adveio para a Universidade — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atual UERJ. Até os dias atuais, a Faculdade de Educação situa-se no 12º andar do Pavilhão João Lira Filho, no *campus* Maracanã, localizado no bairro de mesmo nome, inaugurado em 1976, em prédio vertical, no espaço aberto após o despejo dos moradores da antiga favela do Esqueleto<sup>9</sup>.

De 20 de dezembro de 1976 a outubro de 1991, a Faculdade de Educação da UERJ ofereceu o curso de pedagogia com seis habilitações, regulamentado pela Resolução n. 473/76 que normatizou os currículos plenos dos cursos de Licenciatura em pedagogia; de Licenciatura em pedagogia na modalidade complementação pedagógica; e Licenciatura de Magistério de 1º e 2º graus, aprovado pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa e pelo Conselho Universitário, vigorando a partir de 29 de dezembro de 1976<sup>10</sup>, sob a gestão do então Reitor Caio Tácito. Tinha como principal objetivo formar especialistas em educação para atuar na Administração Escolar, na Orientação Educacional, na Supervisão Escolar, no Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, com Educação do Deficiente Mental e Educação do Deficiente Auditivo, permitindo apenas uma complementação de habilitação. O curso era dividido em dois ciclos: o Básico e o Profissional, que compreendia a formação específica dos especialistas em educação, sem possibilidade de formação para a docência nas habilitações,

---

<sup>9</sup> Recentemente uma exposição pode ser apreciada com as memórias do espaço transformado no Paço Imperial, no período de 12/12/2019 a 16/02/ 2020.

<sup>10</sup> Deve-se ressaltar que essas mudanças se pautavam na Lei n. 5692/71, que reformava a estrutura do ensino no país, aprovada durante a ditadura civil-militar.

como narrou a Prof<sup>ª</sup>. Bertha do Valle: “Até 1990 nós tínhamos as tradicionais habilitações: supervisão, orientação, administração, magistério das disciplinas pedagógicas, e ainda mais duas”.

A estrutura curricular se encontrava dividida em quatro períodos comuns a todos os cursistas e habilitações; e, quatro períodos finais em que os cursistas escolhiam a habilitação para a formação como especialista. Sob a guarda das Leis n. 5.540/68 – que instituiu a Reforma Universitária por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 252/69 e da Resolução n. 2/69 —, normatizava-se a formação do pedagogo especialista com marcas de tecnicismo, facultando ao pedagogo dar aulas nos primeiros anos do antigo 1º grau; e da Lei n. 5.692/71, — ambas implementadas sob a égide do regime militar — o currículo tinha caráter fragmentário, sem foco na docência, nas áreas específicas do antigo 1º grau.

A partir dessas leis, reformou-se a educação no Brasil, estendendo-se o ensino para oito anos, juntando-se o que fora o antigo curso primário ao ginásial, sem a exigência de concurso de admissão ao ginásio; a formação de professores para o primeiro segmento do 1º grau (correspondente às quatro primeiras séries) continuou a acontecer no curso de magistério em nível de 2º grau, o até então denominado curso Normal, ajustando-se, em grande parte, ao currículo do 2º grau (atual ensino médio), e deixando abertura para a organização de formações emergenciais de habilitação no magistério para as 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries. Em suma, o currículo da formação docente, nessa época, admitia cursos de licenciatura curta, de caráter polivalente, com horas-aula reduzidas, para atuação da 1ª a 4ª séries; e cursos de licenciatura plena, com habilitação específica para exercer a docência de 5ª a 8ª séries (nas áreas de conhecimento, em nível superior) e a formação de especialistas (GATTI, 2009), como também destacou a Prof<sup>ª</sup>. Bertha do Valle, sobre o contexto da criação do curso de pedagogia na UERJ:

As diretrizes de pedagogia tiveram “idas e vindas” e, finalmente, depois de dois ou três pareceres diferentes e uma discussão intensa no Brasil, foram estabelecidas. A formação do professor pelo curso de pedagogia era uma questão nacional. Representando a UERJ, participei das discussões, tanto na ANFOPE<sup>11</sup>, da qual sou fundadora, quanto na ANPEd<sup>12</sup>.

Segundo Brzenzinski (2004, p. 220) os Pareceres n. 67 e 68/75, n. 70 e n. 71/76, todos de autoria do Prof. Valnir Chagas, do então Conselho Federal de Educação (CFE), redesenharam o curso de pedagogia com as seguintes características e intenção de formar especialistas em educação:

A formação do especialista deveria ser feita em qualquer licenciatura; a formação do especialista seria feita sobre uma base de formação docente; a formação do

---

<sup>11</sup> ANFOPE — Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

<sup>12</sup> ANPEd — Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

especialista seria precedida de comprovada experiência no magistério; a formação do especialista poderia ser feita em habilitação polivalente a qual englobaria a administração escolar, a orientação educacional e a supervisão escolar; a formação do especialista poderia ser feita também em nível de pós-graduação; a formação do professor para as séries iniciais de escolarização deveria ser feita em nível superior; as especializações fundamentais preconizadas pela lei 5692/71 deveriam permanecer em nível de pós-graduação; seria possível diversificar as habilitações nas instituições e instâncias formadoras ampliando o leque de ofertas também preconizadas por essa lei; a médio e longo prazo a habilitação do magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau deveria ser extinta.

Nota-se, segundo a autora, a evidência de que a pedagogia, no contexto relatado, carecia de definição identitária com relação ao profissional a ser formado: o que era a pedagogia, afinal? Quem era o pedagogo? A ausência de uma definição sólida sobre a natureza desse profissional, seu sentido e urgência para a ação educativa ficaram indefinidas, o que aparece na narrativa da Profª. Nilda Alves, quando ainda atuava na Universidade Federal Fluminense, especificamente organizando o curso de pedagogia implantado em Angra dos Reis nos anos de 1980:

Muito se falava naquele momento [...], de se formar orientadores, supervisores e administradores no curso de pedagogia. Porque aí dizia-se que tinha que formar era professor de ensino fundamental, [...] porque quando nós chegamos a essa conclusão e todo mundo não queria isso, não se queria mais formar essas pessoas [...].

A docência era a base dessa formação? O trabalho pedagógico era o alicerce de atuação? Que características teriam esses profissionais? Em que lugar estaria a natureza dos estudos pedagógicos?

A ausência de clareza do tipo de profissional que se pretendia formar e de seu campo de atuação, eram lacunas dos cursos de pedagogia até a década de 1970/80, que abriram caminhos para que educadores avançassem frente a estudos e proposições para o curso de formação de professores, que ganha corpo e potência nos anos 1980. Na UERJ, incluiu-se a luta pelo curso de pedagogia agregado à formação de professores para o primeiro segmento do 1º grau, instituindo novos sentidos à prática, em meio às lutas pela redemocratização do país, pelo Estado Democrático e de Direito, por uma nova Constituição Federal (CF 1988), e pela defesa da escola pública como direito de todos.

Com a Indicação n. 8/86 do Conselho Federal de Educação, nos anos 1980, gradativamente os cursos de licenciatura curta vão-se extinguindo e, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 (LDBEN) em 20 de dezembro de 1996, as licenciaturas curtas foram definitivamente extintas. Com a aprovação do Parecer do CFE n. 161 de 1986, ficava facultado aos cursos de pedagogia a oferta de formação pedagógica a professores que desejassem lecionar para alunos de 1ª a 4ª séries do 1º grau. O currículo daí decorrente se perpetuou até a década de 1990, após a redemocratização do país, depois de quase

22 anos de ditadura civil-militar e de intensos debates e resistências da sociedade civil, incluídos os educadores.

Em 1980, quando ocorre a I Conferência Brasileira de Educação (I CBE), dá-se início ao Comitê Nacional Pró-formação do Educador, sediado em Goiânia e que, em 1982, teve a sede deslocada para São Paulo, após a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), com o intuito de orientar atividades de reformulação de cursos de pedagogia e demais licenciaturas.

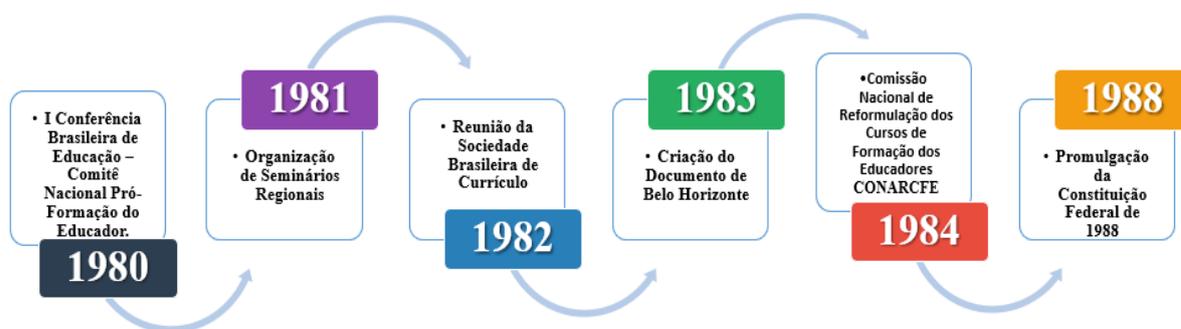
Ainda em 1981, a Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESU/MEC), organizou sete seminários regionais sem grandes discussões, o que reabriu a necessidade de novos debates em discussões locais e regionais, culminando no Encontro Nacional sobre Reformulação de Recursos Humanos para a Educação, em Belo Horizonte, no ano de 1983. Desse Encontro, emergiu o Documento de Belo Horizonte, que passou a ser referência do movimento nacional, seguindo princípios relevantes ao debate nacional: autonomia universitária; descentralização do poder de decisão na área da educação em âmbito interno e externo às instituições de ensino, garantido mais tarde tanto na Constituição Federal (CF) 1988 como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96; liberdade para desenvolver experiências pedagógicas por meio de uma base comum nacional, sem a ideia de currículo mínimo e/ou de elenco de disciplinas, mas, baseada em concepção sobre formação do educador e em conhecimentos fundamentais para a profissão, inclusive, em nível de graduação e pós-graduação (preceituado, também depois, nos Arts. 62 e 64 da LDBEN n. 9.394/96). A Prof<sup>ª</sup>. Nilda Alves assim narrou esse momento histórico de que ela participou ativamente:

Eu estive na reunião em 1983, em Belo Horizonte, que foi a que concluiu um movimento inteiro feito no ano de 1982, pelo Ministério da Educação, que queria fazer uma grande mudança no curso de formação de professores; e que, então, foi permitindo que as secretarias locais, que as universidades dos Estados etc., fossem se reunindo, fossem fazendo propostas; e foi partindo de reuniões locais, para reuniões regionais, para reuniões estaduais e culminou para uma reunião nacional. Justamente em novembro de 1983, quando foi formada, saiu dela uma comissão pela formação dos professores, uma comissão nacional pela formação dos professores, porque se entendia que não era dar uma solução à formação, mas pensá-la continuamente. E, dessa reunião, saiu um documento que é um documento pra mim absolutamente importante [...]. Como é que era a proposta deles? Eles diziam que nós caminhávamos para o que seria uma base comum nacional de formação de professores, mas como é que pareceria essa base comum nacional? E você repara que o termo é: base comum nacional. Ou seja, ela só passa a nacional quando ela vira comum, quer dizer, quando ela é muito discutida. E isso quando foi pra lei, a última de 1996, a que foi feita junto com Darcy Ribeiro e Marco Maciel, eles inventaram que tinha que haver uma base nacional comum [...], porque eles acreditavam que tem que haver uma determinação nacional comum pra todo mundo, entende? Que não é essa a proposta incluída na ideia de base comum nacional, que foi proposta naquela primeira, naquela reunião nacional de 1983. Este documento nunca foi transformado em documento do MEC, o MEC nunca trabalhou, nunca aceitou isso, porque exatamente eles tinham a ideia de que tem que haver um currículo nacional.

O movimento de resistência dos educadores e da própria abertura política, Parecer do CFE n. 161/1986 contribuiu para consolidar novas diretrizes curriculares para os cursos superiores no Brasil, e conformando o tipo de profissional que se pretendia formar. Destaque-se a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores (CONARCFE), de 1984 a 1990; e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, em substituição à CONARCFE), de 1991 até os dias atuais. Essas instituições sustentaram discussões curriculares em diferentes universidades brasileiras (dentre elas, a UERJ).

Em síntese, apresento os principais movimentos ocorridos na educação ao longo da década de 1980 com relação à educação e ao curso de pedagogia:

Figura 5 - Anos 1980 — marcos para a educação e para cursos de pedagogia



Fonte: Elaboração da autora

Nesse contexto histórico e sob a organização do coletivo de educadores que mediavam e produziam currículos por meio de suas articulações — em âmbito nacional —, foi sendo construído o currículo do curso de pedagogia, experiências e projetos pedagógicos, assim narrados pela Prof<sup>a</sup>. Nilda Alves:

[...] a partir daí, eu comecei a trabalhar intensamente nessas coisas. Eu tinha levado, na reunião de 1989, pra reunião da comissão nacional, um estudo que eu tinha feito de documentos oriundos de diversos lugares, de física, de química, de pedagogia, enfim. Essas reuniões em que a gente ia, em que as pessoas traziam seus documentos... eu fiz um estudo sobre aquilo, fiz um artigo e apresentei. Eu apresentava a necessidade de a gente ter — eu chamei de eixos, hoje eu não chamaria, mas naquele momento eu chamei de eixo —, de eixos norteadores da formação, em que eu falava da necessidade da relação da prática com a teoria, da necessidade de uma base teórica muito importante etc. E o interessante é que no ano em que eu estava na França fazendo meu pós-doc, o Luiz Carlos de Freitas pegou aquele documento e levou um documento pra abrir a reunião que foi a reunião de formação da ANFOPE, exatamente com uma proposta próxima a essa, ou seja, que nós começássemos a pensar a partir do que a gente considerava como importante pra formação, e que as experiências que comessem a ser feitas, comessem a partir daí. E a experiência de Angra, que foi desenvolvida a partir de 1992, ela teve... ela teve uma importância, ela teve uma influência muito grande. Embora eu não estivesse na reunião — foi na reunião de 1990 na verdade que se resolveu, eu voltei no início de 1991 —, e aí, eu comecei a

ver a documentação, o que era feito etc. E a proposta de Angra vai ser montada sobre essas propostas que estavam saindo da reunião nacional que tinha se transformado em ANFOPE naquele momento.

Esse novo modelo de currículo continha uma base comum nacional contra “um modelo nacional” que não levava em conta especificidades locais e regionais, necessidades das escolas, condições da instituição. A intenção que educadores tinham era dar sentido ao mundo em que de fato viviam, com realidades sociais, históricas e relações de produção das quais faziam parte. Esse novo modelo tinha, por finalidade, sustentar epistemologicamente propostas curriculares das instituições, organizado por eixos curriculares – de acordo com especificidades e experiências de cada curso, -articulando-se com a realidade local e regional para a formação de professores e a definição de conhecimentos específicos para o corpo docente, baseadas em três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas: a) a dimensão profissional que indicava a categoria profissional; b) a dimensão epistemológica que envolvia o saber; e c) a dimensão política relacionada ao repensar e refazer a teoria e prática na perspectiva da complexidade dos fenômenos educativos:

A concepção dessa base comum nacional era muito forte na discussão coletiva e nas experiências locais. Nós entendemos que, sem isso, quer dizer, sem se mostrarem as condições de vivência, de formação, concretas, que cada local de formação tem, é impossível a gente pensar formação. A gente não pode pensar uma formação do alto pra ser executada pra baixo. (Prof<sup>a</sup>. Nilda Alves)

O que estava em jogo eram as discussões sobre ter a *docência* como base da formação, a identidade do curso e os saberes que constituiriam essa formação, porque existia um pressuposto de que a base da formação do pedagogo é o ser educador; entretanto, no período analisado, isso não era consenso entre especialistas e teóricos da área (com grandes embates sobre docência e saberes pedagógicos, inclusive, dentro da própria ANFOPE)<sup>13</sup>, como destacou a Prof<sup>a</sup>. Nilda Alves:

[...] uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Permite ainda evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor para o ensino superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco.

Os debates em relação ao que era pertinente ao currículo da formação giravam em torno da docência em caráter epistemológico, político e profissional; os conceitos que iriam subsidiar e embasar toda a fundamentação teórica; a valorização dos conhecimentos específicos e pedagógicos que se integravam por meio da experiência em favor da formação ampliada, contra

---

<sup>13</sup> Ver documentos em <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>.

a fragmentação que formava os especialistas (aqueles que pensavam) *versus* aqueles que fazem educação no chão da escola (os professores). Entretanto, cabe perguntar: a formação numa perspectiva ampla, voltada para o fenômeno da complexidade humana deve ser entendida apenas pelo ângulo da docência? Como o currículo daquela época poderia ter sido pensado para atender diferentes áreas da dimensão humana e diferentes espaços não só da escola como a única possível de contribuir para a formação dos sujeitos?

Notamos que, esse período, apesar da força de seu movimento junto aos educadores, foi marcado pela luta da constituição da identidade do professor e do tipo de curso que formaria os docentes, a saber, a pedagogia e licenciaturas, com uma base comum. Essa base parte do princípio de que são todos professores e, portanto, não se pode formá-los sem que estes pesquisem a própria prática, desde a formação inicial, ou seja, a centralidade da pesquisa em todo o processo formativo; para isso, defendia-se fomentar bolsas de iniciação científica, exigindo aí, a oferta para a licenciatura e para o bacharelado. Para o desenvolvimento profissional, Nóvoa (1992) defende que seja elaborado um corpo normativo com participação ativa de todos os educadores envolvidos e que se tenham saberes profissionais específicos, como foco de discussões teóricas que tangenciam a formação docente, tendo em vista os múltiplos saberes que se organizam no cotidiano. Esses saberes cotidianos caracterizam saberes específicos da profissão e se integram ao currículo e às disciplinas em dimensão ampla, comprometidos com visão global do país e do mundo; com objetivos pedagógico-sociais, destacando a unidade e a diversidade humana, e visando à superação da disciplinarização e da divisão técnica do trabalho dos especialistas, mas, sempre preocupados com o contexto social<sup>14</sup> em que o conhecimento é produzido e concebido, futuramente influenciando o contexto de trabalho de cada sujeito formado (GOODSON, 1995).

Em síntese, a formação dos profissionais da educação, nesse contexto, valoriza o trabalho pedagógico; obtém sólida formação teórica; conhece pela pesquisa e permite intervir na realidade escolar; trabalha interdisciplinarmente e de forma coletiva; saber relacionar teoria e prática — competência fortalecida pelo movimento da pesquisa de seu cotidiano.

Nesse contexto histórico, político e cultural delineou-se o currículo do curso de pedagogia da UERJ, *campus* Maracanã, lembrando que “[...] as universidades preservam a possibilidade de organizar a formação de professores conforme seus próprios projetos institucionais” (GATTI, 2009, p. 43).

---

<sup>14</sup> É importante salientar o papel da UERJ na mobilização e criação dos Fóruns de EJA e ENEJAs, possibilitando o protagonismo de diferentes educadores em um contexto histórico de direitos para a modalidade, e ganhando visibilidade em todo o cenário nacional e internacional.

O pedagogo formado na UERJ, naquele tempo, seria o professor, o organizador e gestor do sistema educacional e, ainda, pesquisador. Com base nesse perfil requerido, a UERJ seguiu com a reformulação curricular. Além disso, a Comissão de Especialistas de Ensino de pedagogia<sup>15</sup> exigiu que a qualidade dos cursos se baseasse em projetos inovadores; na existência de 30% de doutores e mestres com dedicação exclusiva à instituição; no requerimento de bibliotecas com acervos relevantes para a área; defendeu melhorias nas instalações; a elaboração de plano discente de estágio; e o acompanhamento do plano discente pelo docente responsável pelo estágio e pesquisa.

O reconhecimento da habilitação em Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocorreu no final da década de 1980 e início de 1990, colocando o curso de pedagogia como caminho para a formação inicial de professores para o que, após a Constituição e a aprovação da LDBEN de 1996 foi considerado modalidade de ensino, visto que, nessa época, a formação desse educador acontecia durante o próprio processo de ensino (PORCARO, 2013). A narrativa de duas egressas, Leila Botelho da Silva e Verônica Cunha, demonstram o acerto da habilitação:

[...] consegui ser aprovada pra UERJ. Só que quando eu entrei, o currículo tinha mudado, então aquela minha pretensão inicial para as especializações, eu só fui saber depois, durante o curso, no próprio vestibular não era informado que tinha mudado o currículo. Então só no meio do curso que eu decidi pela educação de jovens e adultos, por ser uma especialização na época, que eu não tinha... a educação infantil era algo que eu não queria, eu já tinha feito o curso normal, então eu poderia atuar até, naquela época, a quarta série, hoje quinto ano (Leila Botelho da Silva, egressa).

[...] Eu fui à Universidade a princípio para fazer educação infantil, e porque tinha escolinha, aquela coisa de ter a escola, registrar a escola... e na disciplina, nas aulas, no decorrer dos estudos e nas disciplinas que eu me encontrei com o conceito de EJA, resolvi, e decidi, descobri meu caminho assim, achei que seria muito mais feliz trabalhando, me qualificando e trabalhando com essa modalidade. (Verônica Cunha, egressa)

Somado a esse fator, havia pouca discussão na sociedade e nos sistemas de ensino sobre políticas públicas voltadas para a EJA<sup>16</sup>, ainda que tivesse sido considerada como direito de todos, independentemente da idade, pela CF 1988. Esse fato influenciava diretamente na escolha dos pedagogos para que não optassem pela habilitação (SOARES, 2010).

---

<sup>15</sup> A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, institucionalizadas pelo MEC, teve por finalidade elaborar padrões de qualidade para os cursos de graduação e contribuir para a execução e avaliação de cursos e instituições de ensino superior, bem como organizar as diretrizes gerais de currículos para os cursos que serão submetidos, posteriormente, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), com a finalidade de aprovação. Analisa as solicitações enviadas pelos coordenadores dos cursos de graduação das instituições de ensino superior e as discussões que ocorrem em âmbito nacional pelas diferentes entidades de educação.

<sup>16</sup> Saliento que nessa pesquisa não me debrucei sobre concursos docentes para a EJA. Em alguns municípios do país já havia concurso público para professores de EJA, mas, nos municípios do estado do Rio de Janeiro, não ocorreram concursos públicos para essa modalidade de ensino, o que pode influenciar diretamente na qualidade da educação oferecida. Existe a necessidade de investigações sobre o assunto.

A discussão sobre o currículo da UERJ, no período que interessou a essa pesquisa, pode contribuir para entender os conhecimentos que foram considerados válidos na arena política da construção e implementação da proposta curricular do curso de pedagogia. Entendo que, nessa arena política, foram “fabricados” determinados conhecimentos e identidades nos formandos, produzindo culturas em diferentes ordens. Para compreender melhor o entrelace da formação acadêmica das egressas com o que foi possível fazer, em relação às trajetórias profissionais, decorrentes da formação recebida, segui os percursos traçados por elas como educadoras, profissionais em desenvolvimento na EJA; observei os fatores que contribuíram ou não para a permanência / desistência dessas egressas na carreira como profissionais da EJA; avaliei em que medida o currículo pôde influenciar formas de ser, de saber e de fazer, no cotidiano das práticas pedagógicas dos sujeitos egressos; e, por fim, retomei o diálogo entre o currículo do curso e a memória institucional da UERJ no que se refere ao curso de pedagogia, com específico recorte, nesse trabalho, para a habilitação em EJA.

### **3.1 O início do processo de reformulação curricular**

Seguindo um desenho de proposta democrática, motivada pela discussão e aprovação da Constituição Federal de 1988, que preceituava e garantia o direito de todos ao ensino fundamental, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, o início da reformulação curricular do curso de pedagogia se fez por meio de consulta aos estudantes. Professores e alunos da Faculdade de Educação, com base em pesquisa realizada com o objetivo de avaliar o curso de pedagogia, indicavam a insatisfação de muitos com relação a superposição de conteúdos; falta de integração entre disciplinas do curso; excesso de oferta de disciplinas; baixa exigência de leitura pelos alunos; grande índice de faltas; falta de centros de estudos e seminários.

Tecida em meio aos demais processos de grandes discussões em torno da redemocratização do país, em contextos em que os sujeitos voltaram a ter força e voz frente ao autoritarismo até então vigente, destaco reflexões da Prof<sup>a</sup>. Nilda Alves (2020) sobre esse tempo:

Constituição de 88 — ela foi uma Constituição muito debatida, ela foi uma Constituição que teve a participação popular intensa, tanto individual, por cartas que eram enviadas aos congressistas etc. e tal, como coletivas, quer dizer, todas as instituições existentes de coletividade se pronunciavam, eram chamadas pra fazer depoimentos para... enfim, se pronunciavam através de documentos etc. Então foi uma Constituição que permitiu avanços substantivos. E que pensava muito avançado isso que a gente trabalhava, a questão da formação, no entanto a gente tinha uma proposta

para fazer à lei de diretrizes e bases, que continuou depois da aprovação da Constituição, baseada nessa intensa participação.

Com todo esse cenário, foi iniciada ampla discussão para mudar o curso de pedagogia na Universidade. Junto a essa realidade, em âmbito nacional urgia a necessidade de debates sobre a temática da formação docente, a identidade dos cursos de pedagogia e a retomada da identidade da formação docente no país, após longa fase de retrocesso, trazendo novas características ao curso de pedagogia.

Diante de todo esse contexto, um coletivo de 243 alunos do curso de pedagogia, após consulta sobre como gostariam que fosse a proposta curricular do curso, levou à culminância, três anos depois (1988 a 1991), da implantação de um novo desenho curricular:

A partir de inúmeros debates e reflexões compartilhados em diferentes momentos por professores e alunos da Faculdade de Educação para reformularmos o curso de pedagogia que estava em desenvolvimento, foi estabelecido que teríamos, nessa reformulação, conteúdos curriculares que dariam conta de uma formação ampla e consistente de um pedagogo-professor. (Prof<sup>a</sup>. Bertha do Valle)

Ainda destaco que, a partir da Constituição Federal de 1988, também um novo cenário se desenhava para o campo da educação de jovens e adultos. Segundo Paiva (2006), a década de 1990 foi profícua para o campo da formação docente em EJA, por conta do novo panorama de criação de políticas públicas para o campo da diversidade e da inclusão vindas do MEC; a preparação para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), que mobilizou educadores de todo país a pensar e discutir melhorias para a EJA e a organização em fóruns de EJA, que tiveram início no Rio de Janeiro e se espalharam gradativamente pelo país; a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96) que marcou a nova configuração para a formação de educadores e profissionais da educação, bem como para os sujeitos da EJA.

Toda essa conjuntura, segundo Paiva (2006), definiu marcos para o campo da formação e atuação de educadores que se preocupavam com a EJA, com sua diversidade de sujeitos e de instituições, para além do espaço escolar, pois, o campo da EJA abarca outras realidades e espaços, tais como o dos movimentos sociais, ambientais, civis, de questões de gênero, etnia, de área rural, de cidade, juventude, idosos, de sujeitos privados de liberdade; do mesmo modo, engloba empresas, escolas, entidades sem fins lucrativos, ONG's, museus, fundações, autarquias, igrejas, que abarcam os inúmeros contextos em que circulam — e aprendem — sujeitos que compõem a modalidade EJA. Desse universo amplo que envolve diferentes complexidades humanas pensa-se a realidade da formação docente para a EJA, pois, segundo Paiva (2006, p. 51): “Na prática, portanto, não se formava apenas o professor de EJA, mas um

pedagogo capaz de formular, gestionar, monitorar e avaliar projetos de educação de jovens e adultos, na dimensão do significado de aprender por toda vida”.

A discussão da nova proposta curricular culminou, nos anos de 1990, com um novo desenho de curso<sup>17</sup>. Intensos debates com toda a comunidade de alunos e professores<sup>18</sup> que compunham o coletivo da Faculdade de Educação da UERJ naquela época, diante do percurso político-educativo, questionaram práticas, profissionais que se desejava formar e concepções de mundo que envolviam a formação do pedagogo. Essa formação não se dava em perspectiva de lugar ideal, mas buscando nos *cotidianos em rede*, na escuta, o que e como fazer por meio de experiências alternativas, mostrando os sujeitos que fazem e criam seus cotidianos no chão das instituições (ALVES *et al.*, 2011)

Tratados os dados da pesquisa realizada com os alunos do curso de pedagogia, professores da Faculdade de Educação, integrantes do Núcleo de Gestão e Avaliação (NUGA) e bolsistas da Faculdade, os analisados e discorreram suas interpretações em relatório em que apontavam insatisfações originárias já enunciadas, além de ausência de integração entre disciplinas, elevado número de disciplinas e aulas, fora questões que extrapolavam a discussão sobre o currículo, como relações professor-aluno, por exemplo.

Diante dessas constatações, a comunidade acadêmica apontou a necessidade de haver encontros sistemáticos entre docentes e discentes, centros de estudos e seminários a fim de superar as dificuldades elencadas, além de indicar questões a serem tratadas como a formação do educador; a melhoria da qualidade da escola pública; a situação da pesquisa; os estágios curriculares; e o papel da Faculdade de Educação para contribuir na superação da crise da educação brasileira.

Sugeriram-se modificações no horário de oferta do curso; estudo sobre disciplinas apontadas como superpondo conteúdos; maior controle de frequência; pontualidade de alunos e professores; e cumprimento de programas dispostos para as disciplinas.

Nunca é demais lembrar que desde 1978 a Associação Nacional de Educação (ANDE); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com

---

<sup>17</sup> FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *À procura de um curso: currículo-formação de professores – Educação Infantil – Identidade(s) em (des)construção (?)*. Tese. UERJ. 2006. A autora narrou na tese todo o processo de constituição da proposta curricular do curso de pedagogia no período da década de 1980, desde o início da implementação, enfocando a memória institucional, currículo e produção de identidades de professores para a educação infantil. Foi possível encontrar, na arena político-institucional em que se deu o processo de implementação do currículo do curso, documentos e narrativas de sujeitos envolvidos no processo.

<sup>18</sup> Duas professoras participaram ativamente das discussões que garantiram o campo da EJA no currículo do curso de pedagogia na UERJ: Prof<sup>as</sup>. Edméa Salgado e Bertha de Borja Reis do Valle, em sintonia com o que preceituava a ANFOPE para o curso de pedagogia.

apoio de organismos como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), já apontavam a necessidade dessas mudanças. Em 1983, o Encontro Nacional de Belo Horizonte, já aludido, fez com que essas instituições conquistassem autonomia em relação ao MEC, instituindo um Fórum de debates, pelo comitê Pró-Formação do Educador, fortalecendo a divulgação de decisões de encontros regionais e nacionais, de avanços nos processos de reformulação de cursos, e de experiências que ocorriam nas universidades. Ainda que tardiamente ocorresse a reformulação curricular na UERJ, alguns professores participaram ativamente das discussões que ocorriam nesses espaços organizados, com mais força no ano de 1988. A participação destes tornou-se ininterrupta, trazendo discussões sobre formação de educadores voltada para práticas sociais historicamente situadas, alicerçadas na crítica e na ciência, exigindo, inclusive, a elaboração de monografias ao final do curso:

Até 1990, antes mesmo de a LDB ser homologada, o nosso curso já tinha um perfil de formação de professores avançado para a época, porque a questão estava em discussão desde 1988. Nessa reforma que fizemos em 1990 na UERJ, *campus* Maracanã, já estávamos discutindo a formação para a educação de primeira à quarta série, para a educação de adultos, para a educação infantil, porque a LDB já estava em intensa discussão. Por isso, o ano de 1990 foi um marco nessa mudança curricular da UERJ. (Prof<sup>a</sup>. Bertha do Valle)

Em nível nacional, focava-se na docência para determinadas habilitações específicas: educação pré-escolar, alfabetização, educação de jovens e adultos e educação especial, além da tradicional área de magistério das matérias pedagógicas do ensino médio.

Paralelamente às discussões sobre a reformulação curricular, ocorria na Faculdade de Educação outro debate que unia a UERJ à Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, mediante convênio de cooperação mútua, para oferta aos professores da rede municipal de cursos de extensão com foco na formação continuada, além de um curso de graduação de licenciatura plena de Magistério nas Séries Iniciais do 1º Grau, o então denominado CPM, de caráter inédito para a época, e também por envolver professores da Secretaria Municipal e da UERJ, bem como educadores do Colégio de Aplicação (CAP)<sup>19</sup> / UERJ e de outros Institutos. Para melhor

---

<sup>19</sup> Em 1º de abril de 1957, atendendo o Decreto Lei n. 9.053/1946, a então Universidade do Distrito Federal (UFD) criou o Ginásio de Aplicação, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). O ginásio foi criado como campo de estágio e de experimentação metodológica para os cursos de pedagogia e Licenciaturas. O Ginásio passou a se denominar Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira e, no ano de 1961, já se encontravam instalados os cursos Clássico e Científico. Dez anos depois de sua fundação, o Colégio de Aplicação foi desvinculado da FFCL, pelo Ato Executivo n. 453 da Universidade da Guanabara (UEG), como órgão relativamente autônomo, e posteriormente desvinculado. No ano de 2000, por Deliberação do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CSEPE), o então Colégio é reconhecido e legitimado administrativamente como unidade acadêmica, passando a ser denominado Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/Uerj, consolidando e ampliando atividades de ensino, pesquisa e

compreender o que era o CPM, inscrevo, na íntegra, o texto contendo a narrativa da Prof<sup>a</sup>. Bertha do Valle sobre esse momento histórico vivido na UERJ:

Neste mesmo ano, fizemos um convênio com o município do Rio de Janeiro, através do Prefeito Marcelo Alencar, porque houve uma solicitação da Secretaria Municipal de Educação para que iniciássemos a formação em nível superior, como formação continuada, de professores da rede pública do município. O objetivo era formar os docentes em nível superior para continuarem a atuar de primeira a quarta série. Ao mesmo tempo, fizemos a reformulação do antigo curso de pedagogia. A Faculdade de Educação passou a ter, nesta época, dois cursos de pedagogia diferentes, o nosso novo curso com habilitações e o do convênio com a Prefeitura, que dava formação continuada aos docentes em exercício nas escolas municipais e que não tivessem formação em nível superior. Foi o primeiro vestibular isolado da UERJ, tendo como pré-requisito de inscrição ser professor em exercício em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Até o ano de 1993, foi destinado exclusivamente aos professores da rede pública municipal. A partir de 1994, com a interrupção do convênio pelo novo Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro, passou a ser oferecido a professores primários oriundos tanto da rede pública quanto da rede particular de ensino fundamental, interessados em ter uma formação mais aprofundada em sua área de atuação.

Este curso — CPM — foi aprovado pela Deliberação n. 007 de julho de 1991, reconhecido pelo MEC por meio da Portaria n. 021 de janeiro de 1994, e teve curta duração, com sua extinção para este público destinatário em 1995, quando abriu sua oferta para a comunidade em geral, com os mesmos pressupostos e estrutura curricular. Não irei ampliar discussões sobre o curso por não ser foco de minha investigação.

### 3.2 A proposta curricular UERJ de 1991 a 2002

Nesse item, demonstro como estava estruturado o curso de pedagogia a partir da Deliberação n. 22/91 para, em um segundo momento, aprofundar as discussões sobre a *Habilitação para o Magistério em Educação de Jovens e Adultos*.

Saliento que as discussões para a construção da proposta curricular do novo curso de pedagogia duraram três anos, até que foi finalmente implementado em 1991, passando a vigorar em 1992, após aprovação pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CSEPE) da Deliberação n. 22/91<sup>20</sup>, que assegurava: um *Currículo Pleno* que habilitava para o *Magistério das Matérias Pedagógicas, Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação Infantil, Magistério em Educação de Jovens e Adultos*, admitindo a dupla habilitação quando, necessariamente se associaria ao campo da educação especial, da educação infantil e da educação de jovens e adultos o campo do magistério das matérias pedagógicas (no chamado

---

extensão. Fonte: [http://www.cap.uerj.br/site/index.php?option=com\\_content&task=view&id=848&Itemid=239](http://www.cap.uerj.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=848&Itemid=239).

<sup>20</sup> Deliberação n. 22/91 da UERJ, reconhecida pelo MEC pela Portaria n. 366 de 19 de abril de 1995.

“ensino normal”, em nível de ensino médio, que formaria professores para um desses campos/modalidades de ensino).

Assim, a Deliberação estipulava que o curso de pedagogia – licenciatura plena — teria foco na docência da educação infantil (EI); da educação de jovens e adultos (EJA); da educação especial (EE); e do magistério das matérias pedagógicas para professores que desejassem lecionar para o curso de formação de professores em nível médio, com o que seguiu a mesma estrutura até o ano de 2002.

A proposta de curso então aprovada foi substituída por outro formato somente em 2003, também após três anos de discussões para que se compusesse a nova concepção e estrutura, permitindo que estudantes que haviam ingressado pela proposta anterior pudessem fazer transição para o novo desenho curricular. Migrar para este novo desenho curricular era facultativo para estudantes regidos pela Deliberação n. 22/91. Com relação às egressas da pesquisa, não houve adesão para a migração curricular.

O currículo do curso de pedagogia<sup>21</sup>, objeto desse estudo, se organizava por uma *Parte Comum* a todos os graduandos, com *disciplinas obrigatórias e eletivas*, cuja finalidade era oferecer o domínio de conhecimentos pedagógicos, de maneira que o graduado saísse com formação ampla no(s) campo(s) escolhido(s).

A proposta articulava *disciplinas obrigatórias gerais*, com carga horária que variava de 45 horas-aula a 60 horas-aula, em 30 tempos semanais com 6 horas diárias de atividades, e a obrigatoriedade de cursar por semestre, seis disciplinas no máximo, organizadas por núcleo de conteúdos básicos.

Ao iniciarem o curso, os estudantes eram estimulados a escolher a disciplina *Educação e Cultura Brasileira* e *Técnicas de Estudo*, com a intenção de dar suporte às demais disciplinas. Também cursavam dois períodos de *Estágio Produtivo*, com a finalidade de iniciá-los em projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos na Faculdade, sob a orientação de professores, desde que já tivessem cumprido 25% de integralização da carga horária total do curso.

A proposta também continha uma *Parte Diversificada*, voltada para a habilitação do pedagogo em até duas áreas específicas, que se articulavam de algum modo. Composta por *Disciplinas Obrigatórias Específicas* de cada habilitação, estas variavam de 360 horas-aula a 420 horas-aula, elencando de 6 a 8 disciplinas com carga horária de 30 horas-aula a 75 horas-aula cada uma, em 30 tempos semanais, e 6 horas diárias de atividades distribuídas nos quatro

---

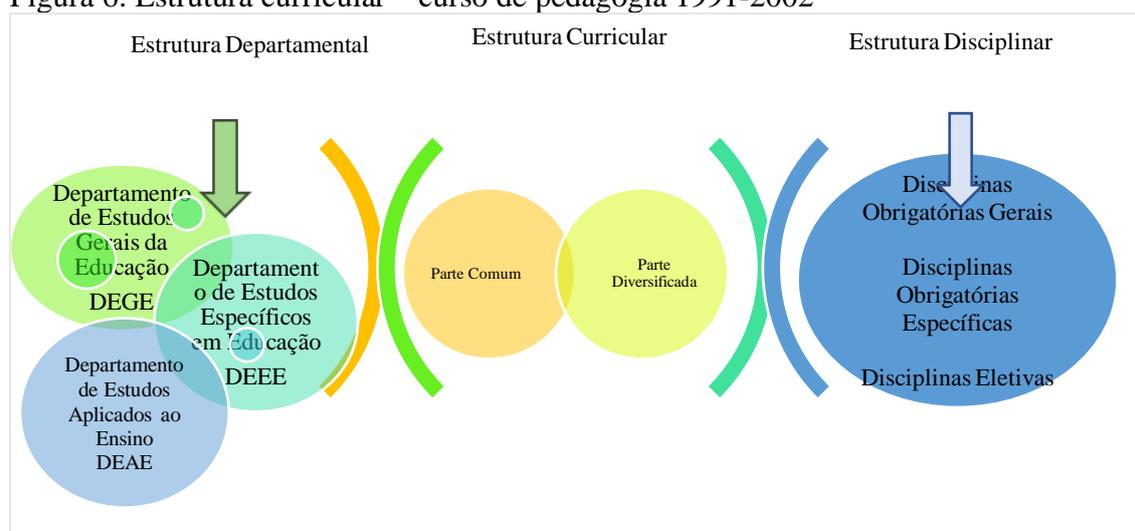
<sup>21</sup> Ver Figura.

períodos finais, além de *Disciplinas Eletivas*. Nessa *Parte Diversificada*, a oferta das disciplinas acontecia nos dois períodos finais do curso, contendo a *Disciplina Prática de Ensino* (na atualidade substituída pelo Estágio Supervisionado) nas áreas específicas das habilitações escolhidas, no caso de dupla habilitação; também nesses dois últimos períodos os estudantes se inscreviam em *Elaboração de monografia (I e II)*, em uma ou em conjugação com a segunda habilitação que podia associar ao campo escolhido, caso optasse pela dupla habilitação.

As *Disciplinas Eletivas* eram distribuídas ao longo do curso, ocupando semestres em que a carga horária disciplinar era menos intensa, e com a finalidade de complementar outros componentes do currículo, de acordo com o interesse do cursista. Todas as disciplinas estavam abrigadas em Departamentos, unidades nucleadoras de professores, segundo áreas de especificidade.

Este o desenho esquemático da estrutura curricular aprovada pela Deliberação n. 22/91.

Figura 6: Estrutura curricular – curso de pedagogia 1991-2002



Fonte: Elaboração da autora

### 3.3 Dialogando sobre a Habilitação Magistério em Educação de Jovens e Adultos

Neste item do texto, dialogo com a *Habilitação Magistério em Educação de Jovens e Adultos*, apresentando como se constituíam as disciplinas para essa Habilitação no curso de pedagogia da UERJ *campus* Maracanã.

O contexto político do ano de 1990 foi marcado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada pela Unesco, em Jomtien, na Tailândia, quando foi assinada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, na qual os nove países com os mais altos índices de analfabetismo e de população — Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia,

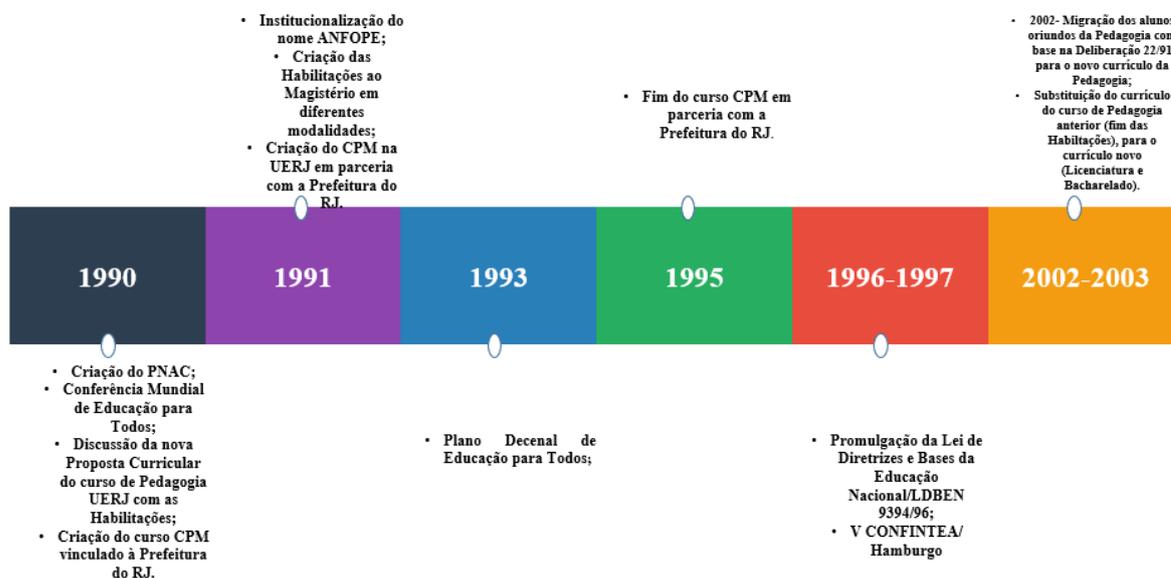
México, Nigéria e Paquistão – assinaram o compromisso de eliminar o analfabetismo até o ano 2000 o que, como se sabe neste ano de 2021, ainda não aconteceu entre nós, no Brasil.

O governante brasileiro à ocasião, Fernando Collor de Mello, primeiro eleito por sufrágio universal pós-ditadura, cumpriu o ritual do discurso que valorizava o *combate ao analfabetismo* e criou, para isso, em 1990, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com a missão de alfabetizar 70% da população analfabeta em 5 anos, respondendo ao Ano Internacional da Alfabetização, convocado pela Unesco. Ao mesmo tempo, em maio do mesmo ano, extinguiu a Fundação Educar, sucedânea do Mobral, que tinha a função de atuar fomentando projetos estaduais e municipais, principalmente, de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. O PNAC constituiu mais um ensaio no panorama de descontinuidades na área da educação de jovens e adultos, sem qualquer ação significativa.

No ano de 1993 — 10 a 15 de maio —, em Brasília, no governo Itamar Franco que sucedeu Collor de Mello, depois de este sofrer processo de *impeachment*, foi realizada a Semana Nacional de Educação para Todos, marco inicial da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que tinha como uma das metas a taxa de analfabetismo zero em 2003, que também não se cumpriu. A Semana teve participação da UERJ, como destacou a Prof<sup>a</sup>. Bertha do Valle: “[...] nossa equipe de professores da área participou deste evento”.

Com a finalidade de formalizar uma síntese do panorama educacional e de políticas voltadas para a educação e formação de pedagogos, segue a linha de tempo desse panorama, envolvendo a UERJ e o curso de pedagogia.

Figura 7: Década de 1990 aos anos 2000 - síntese de políticas e acontecimentos que impactaram o curso de pedagogia da UERJ



Fonte: Elaboração da autora.

A partir da década de 1990, observou-se uma tendência de deslocar atribuições do ensino fundamental de jovens e adultos, da União, para estados e municípios, com o envolvimento ainda de organizações da sociedade civil.

Com um percurso comum a todos os estudantes até o quinto período, dialogando sobre áreas de conhecimento que constituíam base para compreender o campo da educação infantil, da educação de jovens e adultos, da educação especial, do magistério de matérias pedagógicas (para atuar no curso Normal) e de outras áreas, incluindo fundamentos da sociologia, da psicologia, da filosofia entre outras. Todos aprendiam o básico sobre os campos educacionais (*Parte Comum*). Após o quinto período, o estudante de pedagogia optava pela área escolhida, aprofundando seus estudos em disciplinas específicas por dois semestres (*Parte Diversificada*). A Tabela a seguir apresenta as disciplinas pertinentes ao campo das duas habilitações — meu objeto de estudo — de *Magistério das Matérias Pedagógicas e Magistério da Educação de Jovens e Adultos*.

Tabela 3 - Disciplinas oferecidas a estudantes da pedagogia a partir da Deliberação n. 22/91

Parte comum			Parte diversificada Magistério da EJA			Parte diversificada Magistério das Matérias Pedagógicas		
Disciplina	CH	Depto.	Disciplina	CH	Depto.	Disciplina	CH	Depto.
Aprendizagem	60h/a	DEGE	Alfabetização I	60h/a	DEEE			
Avaliação Educacional	60h/a	DEAE	Alfabetização II	60h/a	DEEE			
Concepção de Linguagem e Educação	45h/a	DEGE	Alternativas Metodológicas EJA	60h/a	DEEE	Formação do educador	30h/a	DEGE
Currículo e Sociedade	60h/a	DEAE	Educação de Jovens e Adultos	60h/a	DEEE			
Didática	60h/a	DEAE	Monografia EJA I	75h/a	DEEE	Monografia Mat. Ped. I	75h/a	DEAE
Psicologia Educação I	60h/a	DEGE	Monografia EJA II	75h/a	DEEE	Monografia Mat. Ped. II	75h/a	DEAE
Sociologia Geral	60h/a	DEGE	Prática Ensino EJA I	90h/a	DEEE	Prática Ensino Mat. Ped. Ens. 2º Grau I	90h/a	DEAE
Sociologia Educação I	60h/a	DEGE	Prática Ensino EJA II	90h/a	DEEE	Prática Ensino Mat. Ped. Ens. 2º Grau II	90h/a	DEAE
Técnicas Estudos I	45h/a	DEAE	Processos Desenvolv. Aprend. EJA	30h/a	DEEE	Tecnologias Educacionais	30h/a	DEAE
			Tópicos Esp. EJA I	45h/a	DEEE	Tópicos Esp. Mat. Ped. Ens. 2º Grau I	30h/a	DEAE
			Tópicos Esp. EJA II	45h/a	DEEE	Tópicos Esp. Mat. Ped.	45h/a	DEAE

Tabela 3 - Disciplinas oferecidas a estudantes da pedagogia a partir da Deliberação n. 22/91

Parte comum	Parte diversificada Magistério da EJA			Parte diversificada Magistério das Matérias Pedagógicas		
				Ens. 2º Grau II		
	Estágio Produtivo I	60h/a	DEEE			
	Estágio Produtivo II	60h/a	DEEE			
	Sistemas Educacionais Comparados	45h/a	DEEE			

Fonte: Deliberação n. 019/97

Ocupo-me nesse texto com relação às disciplinas que as egressas podiam cursar para a formação em Magistério da Educação de Jovens e Adultos, apesar de algumas delas terem sido habilitadas para atuar junto aos chamados cursos Normal, como dupla habilitação, o que incluía, necessariamente, o campo específico e o de Magistério das Matérias Pedagógicas.

Mas, como se dava o entendimento sobre a proposta curricular para habilitar pedagogos para atuarem na EJA?

A análise que será tecida para a compreensão do currículo se dará por meio das ofertas do Departamento que estruturava a formação específica para EJA no currículo, denominado *Departamento de Estudos Específicos da Educação* (DEEE), e serão discutidas a seguir.

A disciplina *Alternativas metodológicas em EJA* tinha foco nos processos culturais e psicossociais cotidianos dos sujeitos da EJA, buscando compreender diferentes possibilidades metodológicas e didáticas para trabalhar com esse público. Valia-se de abordagem teórico-prática marcada pelos verbos revelados na escrita dos objetivos da ementa “conceituar jovens e adultos”; “conhecer as alternativas e modalidades de atendimento”; “analisar criticamente procedimentos metodológicos”. Apresentava, também, abordagem de princípios pedagógicos para a EJA; conceitos de educação supletiva em âmbito formal e não formal; a perspectiva de educação continuada de programas voltados à alfabetização e educação profissional; bem como para a educação comunitária. Essa disciplina já desenhava as marcas da EJA em perspectiva mais ampliada, para além de modelos escolarizados, com foco em abordagens de possíveis campos/espacos de trabalho.

Em *Estágio produtivo I e II*, *Monografia em EJA I e II* e *Prática de ensino em Educação de Jovens e Adultos I e II* – as últimas disciplinas, à época nomeadas as que se voltavam para o estágio curricular obrigatório — a intenção centrava-se em vincular projetos de investigação e/ou de extensão de acordo com a habilitação específica em EJA e, de preferência, em vinculação ao campo de estudos do professor orientador. Os períodos de Monografia I e II tinham a função de desenvolver a escrita de um trabalho monográfico que possibilitava a

conclusão final do curso. As experiências de estágio produtivo e de prática de ensino em diferentes espaços ajudavam à reflexão, por meio da junção teoria/empíria, sobre práticas educativas com adultos, ampliando o universo cultural e da docência em EJA. Conceber a formação profissional como processo significa entender que não há separação entre dimensões pessoais e profissionais, levando em conta relações com os outros em uma realidade concreta.

Pode-se notar que essas disciplinas eram transversalizadas no currículo, mesmo que de forma implícita na ementa, deixando clara a vinculação entre elas e seu desdobramento em práticas educacionais e de pesquisa. Estágios eram realizados como atividades formadoras, com o objetivo de observação e coparticipação, como se lê na ementa: *análise de vivências do campo de estágio; observação, coparticipação; relatos de experiências, debates, visitas orientadas; promover confronto com diferentes experiências; aplicar princípios pedagógicos no planejamento*. O estágio se integrava a contextos da EJA, segundo o papel social que cabe à Universidade, em estreita vinculação com a pesquisa e extensão universitária, como práxis formadora.

Em *Processos de desenvolvimento e aprendizagem de jovens e adultos*, marcam-se características socioeconômicas e culturais de sujeitos da EJA, com foco em aprendizagens desses públicos, utilizando um viés psicológico e social e suas implicações sobre a prática pedagógica, demarcando características do desenvolvimento após o período da infância.

Do mesmo Departamento de Estudos Específicos da Educação, a disciplina eletiva *Tópicos especiais em educação de jovens e adultos I* tinha a intenção de favorecer a definição de ementa que respondesse a necessidades do tempo presente, atualizando os conhecimentos da área. Uma dessas atualizações se traduzia pela caracterização do trabalho e formação de adultos em empresas e organizações escolares, visando o desenvolvimento de conceitos assim expressos: *conceituar RH; técnicas de treinamento; caracterizar organizações em geral*; revelando a abordagem teórica adotada e um panorama geral sobre outros espaços possíveis de formação de sujeitos da EJA. O que se pode inferir, ainda, dessa formulação, diante das demais apresentadas na proposta é que a ementa da eletiva, provavelmente, resultava de disputa de concepções curriculares sobre o campo, aqui expresso na formulação *treinamento, RH, técnicas*.

*Tópicos especiais em EJA II*, disciplina eletiva, buscava ampliar discussões por meio de abordagem teórica sobre o mundo do trabalho, implicações do modelo capitalista na vida dos trabalhadores sujeitos da EJA e alternativas de trabalho que atendessem os interesses desse público. Abordava conteúdos que revelavam diferenças culturais de segmentos mais pobres da sociedade, com perspectiva necessária à vida social e formativa para trabalhadores, podendo

ser notada por meio de expressões encontradas na ementa: *crise do trabalho; relações de trabalho capitalistas; trabalho enquanto processo de constituição da vida; projetos de formação humana; projetos educativos articulados aos interesses dos trabalhadores no âmbito das empresas.*

*Alfabetização I e II*, marcavam o debate sobre práticas de alfabetização e contribuições de diversas áreas do conhecimento sobre a temática, com vista a compreender a alfabetização como processo em perspectiva panorâmica e geral, com discussões sobre psicogênese da língua escrita, aspectos políticos e ideológicos que marcam a leitura de mundo dos sujeitos e favorecem o exercício da cidadania, utilizando autores como Paulo Freire, Emília Ferreiro, Sônia Kramer.

Outra disciplina situada no campo de estudos específicos em educação era *Educação de jovens e adultos*, que tinha por intenção apresentar um panorama cultural, histórico e legal da EJA no Brasil, bem como dialogar sobre conceitos fundamentais da pedagogia freireana e da educação popular, em diferentes culturas elencando, inclusive, fatores político-ideológicos de libertação e dominação nas discussões teóricas, destinando um tópico para o diálogo com a pedagogia freireana.

Pode-se notar que o currículo abordou, de modo geral, discussões relativas à formação de sujeitos de maneira ampla e à aprendizagem específica do pedagogo habilitado para atuar com a EJA. Experiências com estudantes têm impacto na construção de concepções sobre formatos de ensinar e aprender quando nos tornamos docentes na fase inicial da carreira. Entretanto, essa perspectiva demanda tempo para ser desenvolvida, pois implica compreender o tipo de apoio que tiveram no início do desempenho docente, a fim de evitar interferências equivocadas ao longo da atuação profissional. Compreender esse movimento implica assumir que a aprendizagem profissional é situada e ocorre socialmente, por meio de diferentes atividades individuais e coletivas, em diferentes contextos institucionais, o que também representa entender como o currículo foi sendo praticado ao longo da trajetória profissional, pois, segundo Silva Junior (2013, p. 8-9):

[...] a existência de uma Faculdade de Educação no interior de uma universidade não implica, necessariamente, a existência ali, de um projeto unitário de formação de professores para a educação básica. [...] a formação circunscrita aos limites de uma universidade é insuficiente para dar conta do trabalho a ser desenvolvido. [...] por isso um projeto de formação oriundo de uma universidade deverá conter espaços de formação a serem desenvolvidos, periódica e continuamente [...]

A partir do que a análise curricular apresentada ofereceu, passo ao movimento de entender, por meio de narrativas de egressas habilitadas para atuar junto a sujeitos da EJA,

como esse processo formativo se deu nos cotidianos com suas artes de fazer (CERTEAU, 2012). Currículos são criações cotidianas daqueles que diariamente fazem e desenvolvem saberes e processos formativos junto a seus alunos revelados pela “[...] vida cotidiana [...] seus próprios currículos, expressos nos processos sociais de aprendizagem que permeiam todo nosso estar no mundo e que nos constituem” (OLIVEIRA, 2004, p. 9), visando à emancipação de todos os sujeitos e suas diferentes culturas.

Busquei, dessa forma, entender os usos que egressas fizeram da formação recebida e como ampliaram e recriaram a compreensão acerca do que aprenderam no curso de pedagogia, para além da institucionalidade formativa, ou seja, que novos instituintes se teceram em rede como conhecimento recebido (OLIVEIRA, 2001). Professores, ao produzirem cotidianamente currículos com o que sabem, entendem que o que sabem “[...] é fruto da experiência, em sua maior parte, não do saber livresco, não da leitura de situações de ensino formal. E, é dessa forma que chegam à escola e que esperam continuar aprendendo [...]” (PAIVA, 2004, p. 35).

Entender como egressas do curso de pedagogia aprenderam a exercer a docência, como formalizaram o que sabem e ampliaram seus saberes nos cotidianos, como no contexto real das práticas professores e alunos, juntos, usaram e recriaram conhecimentos produzidos a partir da inserção social e cultural. Currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) fogem ao controle do que está prescrito normativamente, porque há currículos sendo produzidos por aqueles que estão em diferentes espaços educativos de EJA, uma vez que o conhecimento curricular para a prática é o que envolve saberes necessários para avaliar situações concretas de ensino, aprendizagem e pesquisa, ou seja, que usos fizeram os que aprenderam ao longo da trajetória profissional.

Teria, então, o currículo da habilitação em EJA conduzido sujeitos egressos a compreensões aprofundadas nas relações com práticas cotidianas e com o comprometimento com a aprendizagem ao longo da vida? Que saberes necessários ao profissional em desenvolvimento na EJA estiveram implicados para mudanças de teorias pessoais e valores, bem além do domínio de conceitos de uma área específica. Essas particularidades colhidas por meio de narrativas produzidas pelos sujeitos, ao se entrelaçarem na perspectiva da complexidade, da multirreferencialidade e da multimodalidade são os aspectos que mais me interessam, e que desenvolverei no próximo capítulo.

#### 4 MOVIMENTO FORMATIVO 1: TESSITURA DA IDENTIDADE PESSOAL DAS EGRESSAS

É o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo – o processo de formação que pode ser apreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro.

*Josso, 2006, p. 378*

[...] tinha coisas que eu não me lembrava e eu tive que acessar por meio dos meus pais, pelos meus irmãos, mas isso foi interessante, porque de alguma forma eu fiquei um pouco surpresa com algumas coisas que eles falaram e isso me fez pensar sobre como cada um de nós guarda e cuida das nossas memórias e como é que são esses processos, às vezes, até de apagamento da memória de forma inconsciente. [...] Paulo Freire diz assim: “que ninguém deixa seu mundo adentrado por suas raízes com o corpo vazio ou seco”. É que na verdade a gente carrega com a gente o que? “[...] a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura, a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência”. E ele continua dizendo que a gente nem sempre percebe o que? O parentesco dos tempos vividos, e a gente acaba podendo perder uma possibilidade, e aí vem uma expressão muito bonita, de soldar conhecimentos desligados

*Cátia Vianna, egressa, 2020*

Neste capítulo escrevo sobre a identidade de cada egressa da pesquisa, no que tange ao contexto do núcleo familiar, entrelaçado com a opção profissional e de formação, com a finalidade de compreender a tessitura identitária que marcou a formação das profissionais em desenvolvimento na EJA.

Um trabalho de escuta e interpretação de laços criados, conectados em cada egressa em processos individuais, transversalizados pelo tempo, pela formação recebida no seio familiar, em ligação e religação neste mundo complexo. Revisitar a história, refletir sobre o que contribuiu para que se tornassem a pessoa e profissional que são, no tempo presente, foi o foco deste capítulo. Compreender a importância das figuras de ligação biopsicossociais possibilitou

entender dimensões singulares e plurais que as egressas vivenciaram por meio de seus relatos, impactando o processo formativo. Ligações realizadas pela lealdade, fidelidade; ligações transgeracionais, religiosas e espirituais com impacto na formação e nas crenças das egressas, revelando negociações, ajustes e fortalecendo a presença no mundo e a existência como seres humanos, balizando itinerários desses sujeitos da pesquisa.

Esse tempo vivido, ressignificado em memórias, rico em experiências, tornou-se diferente para cada egressa, tendo em vista que não há igualdade quando tratamos de experiências. Pode-se invocar Ardoino (1998, p. 15), uma vez que as depoentes, como o autor sinaliza, não tiveram:

O mesmo ritmo biológico, a mesma memória, a mesma experiência, nem a mesma formação anterior, e isso comanda também a própria aquisição, a própria aprendizagem, e a própria disponibilidade à escuta e assimilação. Num caso temos a universalidade, a homogeneidade, suportes aos conhecimentos e provavelmente também em busca de uma unidade. Enquanto no outro, reconhecemos a diversidade, o plural, a heterogeneidade. Estamos diante de dois universos diferentes, duas epistemologias com paradigmas diferentes.

É no encontro com o outro em diferentes fases da vida, na heterogeneidade, que experiências são enriquecidas, diante da distinção e diferenciação que constituíram cada egressa e que as fizeram crescer como sujeitos no mundo, fosse pela aceitação, alteração, alteridade, desejos afins, interesses, intencionalidades, antagonismos. Assim se estabelecem relações sociais, educativas e formativas, vinculadas sempre com o outro, ora desestabilizando-se por modos diferentes de ser e agir no mundo, ora por afinidades. As aprendizagens geridas pelas egressas passaram pelo crivo e pela riqueza do tempo que foi se apresentando e da construção subjetiva envolta no social. Experiências familiares, da arte, do amor, da formação criaram a singularidade das egressas em diferentes dimensões e referências vividas, revelando como foram afetadas de forma micro e macro estruturais.

Diante dessa temporalidade das experiências, as egressas foram se constituindo pelas marcas das diferentes culturas familiares e sociais pelas quais passaram, transformando-se nas profissionais que são, no presente.

O significado de *movimento*, cujo sentido etimológico no latim significa *movere*, colocar em marcha, mover, fazer deslocar-se diante de alterações sociais e políticas é bastante pertinente para a compreensão das trajetórias das egressas. O *movimento* permite entender a lógica dialética, do ponto de vista temporal e complexo, diante da dinamicidade que o sentido traz, favorecendo olhar o instituinte, buscando perceber como as egressas foram se constituindo frente aos diferentes movimentos formativos, fossem eles pessoais e/ou profissionais. Por meio

desse sentido reconheço as alterações ocorridas enquanto processo de mudança e criação ao longo do tempo.

O significado de *movimento formativo* possibilita entender, também, as histórias diante da temporalidade vivida com afetos, emoções de diferentes ordens, lugares sociais e situações educativas; diante de fatos ocorridos na historicidade construída na trajetória das egressas. Esse movimento formativo tem duração, permite reapropriação de saberes e fazeres e o entendimento de como as egressas foram aprendendo a ser *profissionais em desenvolvimento*, ao longo do tempo. Sabe-se que cada uma delas possui ritmos biopsicossociais bem diferentes uns dos outros, o que revela a riqueza desses movimentos formativos com seus acontecimentos e acontecências.

A primeira egressa entrevistada na pesquisa foi Leila Cristina Botelho da Silva, 51 anos, que se autodeclara de etnia branca, casada, mãe de uma filha, moradora do bairro Freguesia, localizado na Ilha do Governador, na cidade do Rio de Janeiro. Filha de pai pernambucano José Maria Guedes da Silva, que chegou aos 15 anos no Rio de Janeiro, militar aposentado da Marinha e ex-professor de geografia do antigo supletivo, pelo governo do estado do Rio de Janeiro. Dessa função pediu exoneração por conta do baixo salário. O pai formou-se em Geografia, pela UERJ, aos 45 anos de idade, tinha perfil bastante severo, autoritário e machista, o que impediu que a mãe de Leila, Guacyra Botelho da Silva, estudasse e alcançasse melhores condições de formação e de trabalho. A mãe conseguiu concluir estudos com formação da antiga admissão / fim do primário e atualmente tem 81 anos e permanece como dona de casa.

Segundo narrativa de Leila, seu núcleo familiar teve por base “uma família tradicional, de militares, com viés de visão social completamente diferente da que eu tenho hoje”. Para Leila, essa formação influenciou diretamente suas escolhas e atuação profissional, levando-a a atuar profissionalmente, no início de sua carreira, de maneira tradicional. “[...] a forma como eu fui alfabetizada também passou por esse... pela sílaba... a minha formação no curso Normal também passou por isso, então eu reproduzi exatamente isso”. A intenção de Leila, antes de ingressar na Universidade, era ser gestora de escola de educação infantil. Iniciou os estudos na UniSuam e, com dificuldades financeiras ao longo do caminho, trancou a matrícula. Tendo em vista seu projeto de ser gestora, Leila ingressou em um curso preparatório para vestibular e, por estímulo de professores do curso, se inscreveu para a UERJ: “[...] eles (os professores) me ajudaram estudando comigo gratuitamente, me dando aulas de matemática, de química, de física e assim eu prestei o vestibular e consegui ser aprovada para a UERJ”.

Leila narra sobre sua escolha profissional, influenciada por sua mãe, que viu em Leila a possibilidade de ascensão da mulher no núcleo familiar, diante do machismo e misoginia que

ela própria, mãe, sofrera do pai (avô materno de Leila) e do marido, mostrando o quanto o núcleo familiar e cultural pode ter influências na trajetória dos sujeitos.

[...] a princípio, essa escolha não foi minha, foi uma escolha da minha mãe, porque eu cresci ouvindo ela dizer que eu tinha que ser professora, porque professora naquela época fazia o curso normal e com 18 anos já podia trabalhar; e foi o meu caso, eu já fui trabalhar com 17 anos e a minha carteira já foi assinada no meio do ano, porque eu completava 18 anos em junho e, nessa escola, eu trabalhei sete anos, e isso em 1988 ; de 1988 até 1992; quer dizer, eu entrei na Faculdade em 1993. Por conta dessa coisa da independência... pra poder trabalhar, porque ela dizia que eu tinha que ter um canudo aos 18 anos, pra não depender de homem nenhum. E eu cresci sob esse discurso, porque como ela foi impedida de estudar pelo pai, depois pelo meu pai, ela era dominada, meu pai era autoritário, ele era machista... não era comigo, mas foi com ela, quer dizer, comigo ele era de outras formas, mas não em relação à escolarização. Então, eu também acabei achando que, com 18 anos, eu poderia já começar a trabalhar.

Assim Leila iniciou sua trajetória profissional e conseguiu ir, aos poucos, rompendo com a formação tradicional familiar que recebeu e projetar o sonho, de sua mãe Guacyra, da independência feminina. Leila também conseguiu romper com padrões em sua docência em uma escola particular:

[...] a escola era tradicional e o público que pagava a escola queria uma escola tradicional. Aí, depois de trabalhar uns quatro anos lá, a gente passou a ser considerada exatamente com esse nome: “as maçãs podres”. Eu decidi pedir as contas. Era uma escola intermediária, que nem era de filhos dos ricos, mas pobres também não tinham acesso a ela. Terminei o curso normal em 1987. Em 1988, em fevereiro, eu já comecei trabalhando. E aí, ela falou (a diretora): “[...] vamos fazer as experiências, nesses três meses também vai dar pra eu ver”. Ela gostou e, realmente, eu gostava também, só que assim: você está terminando um curso normal e nessas nossas práticas, nessas nossas experiências, a gente vai reproduzindo muito daquilo do modo como a gente foi educado. Então, eu tinha a ideia de que eu tinha que ser uma professora legal, eu fazia coisas muito legais, que a maioria gostava; então eu fazia recreação, eu fazia aula de artes plásticas, eu dava aulas legais. Não tinha nada demais na escola, a escola era paga, mas ela só tinha sala de aula com muitos alunos, porque eram turmas grandes de 30/35 alunos, em que a gente tinha que corrigir tudo, livros e cadernos, a quantidade que fosse, era muito trabalhoso. E aí, nessa turma, nessa primeira turma, ela (a diretora) falou assim: “Leila, olha você vai ter um desafio, porque tem um aluno que ele é muito danado, ele tem 13 anos e ele desafia todos os professores”. Aí eu falei: “pode deixar comigo”. Então, eu não podia entrar, eu sabia que eu não podia entrar num embate com ele, que eu tinha que trazer ele pro meu lado; então eu era muito legal com ele e tentava dialogar com ele, porque eu entendia que tinha que ter esse diálogo com o aluno, porque a escola pra mim, ela tinha sido um espaço chato, então aquelas quatro horas tinham que ser prazerosas e, realmente, eu achava que ela era, só que não [risada].

E Leila seguiu afirmando:

[...] preciso reconhecer que a minha formação foi dentro disso, então eu preciso estar o tempo inteiro brigando com esse lado, porque hoje eu tenho a consciência de que eu tenho esse lado, mas que eu preciso impedir, porque eu acredito na democracia. [...] Então, eu votei no Collor, saí com bandeirinha do Brasil. Na época era Lula e Collor, saí com a bandeirinha do Brasil, mas eu não sabia nem o que que eu estava gritando, falava sobre os marajás e eu discutia com os meus colegas que eram mais politizados na época; eu saía com a bandeirinha verde e amarela no carro da minha amiga que era riquinha, que tinha carro; eu não tinha noção, eu lembro daquele período das *Diretas*

*Já, eu não lembro daquilo na televisão. Eu lembro que... eu vejo hoje do que era reproduzido naquela época... mas de eu ter assistido aquilo e aquilo ter me impactado de alguma forma... [...] o que eu gosto mais é de perceber que isso me ensinou [...]. Então, quando eu olho pra trás para ver o meu processo de formação, ele não se deu só na graduação e nem só nos cursos e na teoria [...]. Então, eu hoje... eu gosto bastante, eu acho que não sou perfeita, tenho as imperfeições, tem as imperfeições que o próprio sistema às vezes te coloca em situação que você vai andando... e quando você vê você já tá ali, mas eu tenho esse movimento de sempre, sempre me olhar.*

Nesse movimento de autocrítica, Leila procurou buscar melhorias em sua formação acadêmica e, aprovada no vestibular de ampla concorrência na UERJ, teve sua primeira opção, a pedagogia, como curso na graduação. Escolheu o curso de pedagogia “[...] pela ascensão social e/ou profissional, perspectiva salarial, por possuir possibilidade de trabalhar durante o curso, também por influência da família, e por já possuir informações sobre a profissão de pedagogo”. Leila já atuava na área da educação quando ingressou no curso de pedagogia. Recebeu bolsa de estágio interno na UERJ para complementar sua renda. Segundo a egressa, a satisfação com relação ao curso de pedagogia realizado na UERJ “[...] possibilitou iniciar o processo de tomada de consciência política e do papel do educador nesse processo a partir das práticas!”.

Leila tem experiência no ensino fundamental, em gestão pedagógica e em educação de jovens e adultos. De 1988 a 2003 trabalhou na rede privada, atuando nos anos iniciais da educação básica. Atualmente, tem duas matrículas de professora estatutária dos anos iniciais do ensino fundamental na Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. A primeira, a partir do ano 2000, como professora II de educação básica, atuando nos anos iniciais do Ciclo de Alfabetização, em que permaneceu até 2009. Posteriormente (2010-2013), atuou em sala de informática, como professora mediadora de Informática Educativa; lecionou na EJA (Etapas 1, 2, 3, 4 e 5) e no ensino fundamental (6º ao 9º ano) e essa experiência a levou a tentar o mestrado. De 2015 a 2017 até os dias atuais, é professora dinamizadora de sala de leitura para crianças e jovens, da educação infantil e do 6º ao 9º ano (público jovem diurno 11/18 anos). Em 2019, foi convocada por novo concurso público, no mesmo município de atuação da primeira matrícula citada, para atuar como professora de educação básica. Ingressou como substituta, depois de dois concursos temporários, no Colégio Pedro II, nos períodos entre 2010-2012 e 2017-2019, quando trabalhou com 4º e 5º anos de escolaridade. Participa, desde 2011, do Grupo de Pesquisa *Aprendizados ao longo da vida*, na UERJ, tendo iniciado como bolsista Capes, na categoria professora da educação básica, do Projeto de Pesquisa interinstitucional (2011-2013) *Diagnóstico da qualidade de ensino na educação de jovens e adultos: um estudo de caso no Rio de Janeiro*, selecionado no Edital Observatório da Educação, junto com a Unicamp e a UFJF. De 2014 a 2017 participou do projeto *De Memória em memória: trançando histórias na*

*educação de jovens e adultos*, período em que concluiu, na UFF, seu Mestrado em Educação, em agosto de 2015. Trabalhou, ainda, na Organização Não Governamental Roda Viva no ano de 2004, como técnica pedagógica. Suas principais atuações giram em torno da política pública, EJA e atuação no ensino fundamental, no âmbito da escola pública. Em 2004, recebeu o prêmio *Valorização do professor: Alfabetização (arte, cultura universal ao alcance de todos)* pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias / Rio de Janeiro.

A egressa Verônica da Cunha Andrade Santos, 43 anos, se autodeclara da etnia preta, é pedagoga especializada em orientação educacional, supervisão educacional e educação especial, é escritora, professora de Língua Portuguesa, casada e mãe de duas filhas. Moradora do município de Queimados / Rio de Janeiro, no bairro Belmonte, local onde também atua como professora. Trabalha ainda como professora no município de Nova Iguaçu, ambos municípios da Baixada Fluminense. Filha de Gabriel Arcanjo de Andrade, nordestino de Sergipe que chegou ao Rio de Janeiro aos 17 anos e desenvolveu a profissão de soldador, estando atualmente aposentado; e de Liberalina Cunha Andrade, nascida no município de Queimados, dona de casa. Verônica sofreu forte influência de preconceitos pelos quais seu pai Gabriel passou pelo fato de ser nordestino e por sua mãe ser mulher preta. Narra experiências que teve com relação a seu pai, influenciando diretamente a pessoa e profissional de EJA que ela é, no tempo presente. São experiências de resistência e luta, de trabalho coletivo em comunidades — todas marcas da especificidade que a EJA carrega como modalidade e que ficaram acentuadas na vida pessoal e profissional de Verônica. Essas experiências enfatizaram-se pela riqueza de olhares plurais e heterogêneos que a apreensão da realidade tornou possível entender, com mais sentido, o vivido, além de oferecer maior conhecimento de si e do contexto do qual a egressa faz parte, e que se revelam na narrativa:

[...] meu pai é nordestino, veio do Sergipe, hoje ele tem 70 anos, ele diz que veio com 17. Meu pai sempre se incomodou com essa coisa do nordestino no Rio e o preconceito, a questão da minha mãe ser negra, que ele começou a namorar logo nessa vinda dele pro Rio. Então, ele veio pra se proteger, pra se ajudar, criando redes e a gente não sabia que tinha esses nomes, mas, hoje eu entendo... Então, ele começou a se unir com as organizações de moradores que, naquela época, tinham trabalho muito importante. Houve um afastamento por vários motivos e o meu pai ia junto, tipo domingo à tarde, todo mundo reunido em casa discutindo coisa de bairro e a gente, a princípio, estava ali ouvindo e participando. Eu, depois, fui me encantando com aquilo, fui entendendo o que era o coletivo e que a gente precisava daquilo pra viver, pra resistir mesmo.

Meu pai era muito básico com o trabalho, fornecia tickets de leite, as associações eram responsáveis pela distribuição... então o que que eu fazia? Eu ia separar a lista: “Dona Verônica, 12 litros”; então destacar 12 tickets, sabe? E, depois, era aquela coisa mais assim, de avisar que ia ter o encontro, organizar as rodas, a princípio muito manual, né, colocar a cadeira em ordem, dar água, suco, lanche. O profissional que eu fui me formando é esse, que também quer ouvir o que o outro lado precisa, o que que é legal pra aquele momento e o que é legal nesse momento, na outra turma, no outro espaço,

já não é prioritário. E é isso, acho que o diálogo formou a profissional que eu sou, sabe? A gente falar, ouvir, trocar, eu acho!

Nesse contexto de influência familiar, Verônica foi sendo forjada como profissional, a despeito de experiências negativas de preconceitos pela condição social e étnica, por meio das quais desenvolveu a resistência, a militância comunitária. A egressa também sofreu percalços ao longo do caminho, entendendo que há relações que trazem efeitos nocivos inicialmente, mas que podem contribuir fortemente para o desenvolvimento pessoal. Buscou forças por meio de sua característica resiliente, bem como se fortaleceu junto a profissionais que influenciaram diretamente o lado *escritora* de Verônica. Professores que fortaleceram sua luta diante de danos produzidos pelos preconceitos sofridos e que deixaram, nela, memórias afetivas.

[...] eu tive uma professora que me marcou muito, na minha vida. Ela se chama Edir, ela ainda é viva, felizmente, e foi no meu ensino fundamental, que não se chamava fundamental, era ginásio, né? Eu tinha uma autoestima baixa e não achava que era capaz. Eu ficava buscando um lugar para me encontrar, eu queria ser útil de alguma forma, só que eu não me sentia útil em nada, até que ela descobriu que eu escrevia, sabe? E ela falou assim: “menina, você escreve!” E eu: “Oi?! Eu escrevo?”. Ela começou a dizer: “olha, você é capaz, você pode”. E eu resolvi acreditar nisso, eu comecei a investir nisso, colocar as minhas questões, as minhas dores e felicidade na escrita, e eu fui para todos os meus caminhos de formação já com aquela segurança que ela construiu em mim, de que eu era capaz de escrever! Mesmo quando vinham as dificuldades, as adversidades, eu falava não! Minha professora falou lá atrás, e eu vou acreditar nisso, me agarrei no que ela me disse e segui! Então, toda vez que eu estou desanimada, até hoje, meus trabalhos, enfim, que eu acho que não vou ser capaz de alguma coisa, eu vou lá, resgato da minha memória afetiva esse dia... e sigo!

Ingressou no curso de pedagogia da UERJ por meio de vestibular de ampla concorrência, sendo pedagogia sua primeira opção por gostar do campo; pela possibilidade de ascensão social e profissional; pela perspectiva social; pela relação candidato-vaga no vestibular; por ter possibilidade de trabalhar durante o curso; e por já possuir informações privilegiadas sobre a profissão. Inicialmente, Verônica escolheu a pedagogia “[...] para fazer educação infantil e porque tinha escolinha, aquela coisa de ter a escola, registrar a escola”. Ao longo do curso de pedagogia, Verônica foi desenvolvendo sua docência em casa:

[...] esse trabalho acabou crescendo lá na Associação. Eles acabaram criando uma turma de alfabetização de adultos e eu fui na fé, na raça, na coragem, sem saber o que que eu ia fazer, eu só tinha muita vontade de ser útil, né? De ajudar ali... e comecei. Aí, a partir desse trabalho, eu fui conhecendo pessoas, as mães que queriam que eu ensinasse os filhos e eu era aquela famosa explicadora, não sei nem se ainda se chama explicadora, mas era assim. Aí, eu comecei a trabalhar em casa. Eu fiquei trabalhando, dando aulas particulares em casa por muitos anos, eu acho que ainda até o segundo, terceiro ou quarto período na UERJ eu ainda era explicadora.

A alteridade (a ideia que tenho sobre o outro) que segue de maneira atemporal por conta das marcas que foram deixadas nas egressas; e é temporal quando, por meio das trocas de experiências, no sentido benjaminiano do termo, transformaram, trouxeram mestiçagem,

enriqueceram os momentos vividos. A educação só tem valor quando é alteração (a ação do outro transformando-nos). É por este motivo, que a educação e formação são complexas, e é na alteração, nas oposições, nas diferenças, que há transformações e crescimentos. É neste momento, que a ideia de complexidade ganha força, tendo em vista as reflexões possíveis de serem tecidas diante da realidade vivida.

Ao final do percurso, a egressa concluiu em 1999, habilitada para atuar na EJA e no Magistério das Matérias Pedagógicas do antigo 2º grau (curso normal de formação de professores em nível médio), tendo como tema de sua monografia de conclusão de curso concepções de educação e saúde na escola. Atuou, nos anos de formação em nível superior, como bolsista de monitoria e iniciação científica.

Em 2011 entrou no Curso de Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica — Educação de Jovens e Adultos (CESPEB/UFRJ) e na conclusão em 2012 dissertou sobre o tema da afetividade na EJA. Antes disso já se especializara em Orientação Educacional pela Faculdade Integrada de Jacarepaguá (2005-2006), quando discorreu sobre o tema da orientação educacional e concepções de educação e saúde. Também fez especialização em Supervisão Escolar (2000-2001), pela Universidade Iguazu (UNIG) e discutiu o tema da formação de professores e sua prática de educação e saúde. Graduou-se em Letras-Português pela Faculdade Castelo Branco (2009-2011), e o trabalho de final de curso tratou da temática da diversidade linguística e a construção da escrita na EJA. Por fim, concluiu o Mestrado em Educação Profissional em Saúde pela Fiocruz, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (2012-2014) na temática docência em EJA, mais especificamente tratando de concepções de professores de EJA do município de Queimados.

Atualmente, Verônica atua como pedagoga na rede municipal de educação do município de Queimados e como professora de Língua Portuguesa no município de Nova Iguaçu. Seus temas de interesse são: EJA, relações étnico-raciais, saúde, relações interpessoais, religião, saúde reprodutiva e educação não formal. Sua ação em grande parte da carreira esteve centrada na escola e na rede pública, nos anos iniciais com a EJA.

Recebeu diversos prêmios e títulos por sua atuação profissional: –a) Homenagem referente ao Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Caribenha pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Promoção da Cidadania (2019); b) Práticas exitosas em educação de jovens e adultos pela Prefeitura Municipal de Queimados (2010 e 2011); c) Moção de aplausos pelos serviços prestados em prol da consciência negra, pela Câmara Municipal de Vereadores de Queimados (2008). Como escritora, tem os seguintes livros publicados: a) Pirulito — Crônicas para professores e admiradores, pela Editora Autobiografia, do Rio de Janeiro (2019); b)

Coração em Palavras, publicado pela Editora Conexão, também do Rio de Janeiro (2019). Atua, ainda hoje, nos anos iniciais do ensino fundamental de EJA.

A entrevistada seguinte chama-se Cassandra Marina da Silveira Pontes da Silva, tem 40 anos, é pedagoga, mestre e doutora em educação. Parte da sua formação no doutorado foi realizada com bolsa sanduíche em Portugal, baseando suas reflexões acadêmicas e campo de investigação científica em estudos sobre currículo, diferença e desconstrução curricular. É moradora do bairro da Pavuna, no município do Rio de Janeiro.

Filha de pais professores, sua mãe professa a religião católica e depois de separada, passou a professar o protestantismo. Seu pai professa religião africana. Quando criança, os pais de Cassandra se separaram por sete anos, ocasionando crise financeira grave na família, pois a mãe da egressa dependia financeiramente do marido, até se tornar, com o episódio, vendedora de cosméticos. Cassandra diz que sua mãe sempre foi muito tímida, e exercer a atividade de venda de cosméticos fortaleceu a autoestima da mãe, bem como a condição financeira da casa. Na juventude de Cassandra, os pais se reconciliaram e voltaram a viver juntos, permanecendo até o tempo presente. A egressa relatou que a relação entre os pais não era sempre harmônica, entretanto, havia cumplicidade entre eles. Em todo caso, Cassandra cresceu em um lar cuja mãe era dona de casa, pouco saía de casa, mas fortalecia o desejo de que Cassandra fizesse faculdade. Segundo a egressa, ela cresceu procurando independência financeira. O pai trabalhava fora e passava pouco tempo com a família, influenciando atividades culturais de mais qualidade, do que passeios em *shoppings*, zoológicos, parques. Apesar de toda a situação familiar narrada pela egressa, Cassandra diz não ter sofrido influência de seus pais na escolha da carreira docente, tendo em vista que eles nunca atuaram na área da educação. Apesar dessa percepção de Cassandra, a egressa narra que seus pais conheceram o espaço da sala de aula como alunos e estagiários, mas nunca atuaram na área de formação. Percebem-se, em sua narrativa, marcas de atuação da mãe com sujeitos da EJA, o que pode ter influenciado, mesmo que indiretamente, a escolha de Cassandra.

Minha mãe costuma... costuma, não! Assim, quando aparece alguém que não sabe ler, nem escrever, ela oferece a varanda de casa pra trabalhar com essas pessoas que fogem da escola, que não permanecem lá, que não aprenderam a ler e escrever no tempo, e que às vezes tem esse desejo... até entram em alguma instituição de alguma forma, mas não permanecem, mas o desejo permanece de alguma forma. E quando a minha mãe descobre, ela geralmente oferece, aí se alegra em sentar, em trazer caderno, lápis e “vamos sentar”, e aí, uma pessoa, duas pessoas, enfim.

Diante de um contexto familiar humilde e com muitas dificuldades econômicas e pessoais, mas com muita superproteção da mãe, Cassandra afirma que, por este motivo, cresceu insegura e tímida frente aos desafios da vida: “[...] não estava acostumada com nada, eu não

trabalhava, só estudava e era muito protegida pela minha mãe, e aí, as pessoas não tinham muito cuidado umas com as outras, então era muito assustador”. Segundo a egressa:

[...] minha formação escolar foi muito precária, minha sensação de que eu era a menos preparada da minha turma, eu não lia bem, não escrevia bem, eu não entendia muito bem o que estava acontecendo, minhas notas eram horríveis nos primeiros períodos, depois cresceram muito, eu me esforcei muito pra tentar acompanhar.

Cassandra cresceu e decidiu graduar-se na área de humanas, tendo por primeira opção a psicologia na UFRJ e, como segunda opção, a pedagogia na UERJ, instituição em que conseguiu ser aprovada, por meio de exame vestibular de ampla concorrência. Cassandra não exercia nenhuma atividade na área da educação antes da conclusão do curso. Assim que terminou o curso de pedagogia, Cassandra conseguiu seu primeiro trabalho em menos de um ano. Em sua narrativa, nota-se a influência da mãe, diante das motivações para as escolhas profissionais:

No primeiro período da Faculdade, vários professores perguntam: “por que pedagogia? Ou se pretendíamos ser professores?”; e vários, entre mim e a minha turma, também oscilavam entre pedagogia, psicologia; a pedagogia pra mim era uma segunda opção, eu tentei psicologia na UFRJ e pedagogia na UERJ, mas não fui classificada na UFRJ e entrei na UERJ; me apaixonei pela pedagogia, jamais trocaria pela psicologia, mas eram áreas que pra mim eram próximas e eu queria trabalhar com pessoas, ajudando pessoas, era o que eu tinha na cabeça lá quando eu era adolescente.

O percurso de Cassandra fez com que chegasse a docente do Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde atua no presente tempo na escola pública, nos anos iniciais do ensino fundamental de crianças. Durante a graduação plena em pedagogia (1999-2003), foi habilitada em Educação de Jovens e Adultos e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, atuando entre 2001-2003 como bolsista de iniciação científica (CNPq); alguns anos depois fez o Mestrado em Educação (2007-2009) no ProPEd/UERJ, quando foi indicada como bolsista Faperj Nota 10, em 2009, concluindo o curso com a dissertação intitulada *Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*; de 2011 a 2015 cursou o Doutorado em Educação pela UERJ, concluindo com a tese intitulada *Processos de (DES)identificação em resposta à herança étnico-racial: analisando o currículo como precipitação na alteridade*. Nesse tempo realizou um doutorado sanduíche na Universidade de Coimbra (CAPES, 2014).; Entre 2010 e 2011 atuou como Tutora a distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) pelo Consórcio CEDERJ e, de 2012 a 2013, coordenou a Disciplina Prática Pedagógica de Ensino III – Métodos e Técnicas de Avaliação no curso de graduação a

distância em Licenciatura, da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ).

Já docente do CAP/UFRJ, entre 2016 e 2017, foi Diretora Adjunta de Ensino e entre 2017 e 2018, coordenou o Setor Curricular Multidisciplinar. Atualmente é membro da comissão de integração da escola de educação infantil ao CAP da UFRJ. Participa de parcerias com pesquisadores do Grupo de Pesquisa *Currículo, Cultura e Diferença* (CNPq), do ProPED/UERJ. Suas reflexões acadêmicas e campo de investigação científica concentram-se em estudos sobre currículo, diferença e desconstrução curricular dialogando, principalmente, com autores como Jacques Derrida, Bhabha, Elizabeth Macedo e Alice Casimiro Lopes. Seu foco de discussão gira em torno do currículo e diferença.

A última egressa a ser entrevistada foi Cátia Maria Souza de Vasconcelos Vianna, moradora recente do bairro Ingá, no município de Niterói, estado do Rio de Janeiro. Casada, mãe de dois filhos, pedagoga e mestre em educação, Cátia recebeu diversas influências culturais e religiosas de seus pais, ampliando seu universo, forjando sua identidade no interior das relações empreendidas em diferentes instituições, cujas características foram tecidas nos cotidianos e nas relações humanas com colegas e familiares, em um *espaçotempo* e na interação entre pares com os quais a egressa se relacionou, com fortes implicações afetivas, técnicas e sociais (TARDIF, LESSARD, 2013). Apesar da limitação financeira de seus pais, Cátia foi rica em formação cultural e religiosa no seio familiar, estruturando sua formação. Teve uma infância lúdica, rica em brincadeiras e inventividade da arte, da liberdade e da autonomia permitida por seus pais, favorecendo a criação de responsabilidade; a avó paterna, marcada por protagonismo de luta e melhoria de vida por meio do trabalho com bordados, é reconhecida por Cátia como “guerreira e lutadora”, diante de um contexto histórico de opressão e machismo. Sua avó conseguiu obter renda maior que a de seu avô paterno, o que favoreceu a conquista de bens. Esse espírito empreendedor de sua avó foi decisivo para a produção da existência de todos, tendo inclusive aguçado o lado “perfeccionista” da egressa Cátia. Segundo a egressa:

[...] ninguém deixa seu mundo adentrado por suas raízes com o corpo vazio ou seco... é que, na verdade, carregamos com a gente, como diz Freire, “[...] a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura, a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência”; e ele continua dizendo que a gente nem sempre percebe... o que? O parentesco dos tempos vividos e a gente acaba podendo perder uma possibilidade, aí vem uma expressão muito bonita, de soldar conhecimentos desligados...

Nesse contexto familiar, Cátia cresceu e concluiu o curso de magistério, curso normal, no ano de 1994, iniciando sua graduação logo em seguida, no ano de 1995. Graduou-se em pedagogia pela UERJ, com habilitação única em Magistério da Educação de Jovens e Adultos

(1995-2001). Sua monografia de final de curso denominou-se *A animação experimental como tecnologia educacional, alternativas e possibilidades inovadoras em educação - um estudo de caso do CRIAM-Penha/DEGASE*. Cátia chegou à graduação em pedagogia por meio de exame vestibular de ampla concorrência, como primeira opção de curso, porque gostava, escolhido também por ter tido a possibilidade de trabalhar com educação, porque já exercia atividade na área de formação anterior. Durante o curso, foi bolsista de iniciação à docência e de iniciação científica.

Demorou dois anos, depois de formada, para atuar na área de formação, apesar de toda a experiência obtida nos espaços da UERJ e fora deles, em experiências iniciais. Cátia atualmente não trabalha em escola, pois assumiu um cargo de Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) na Universidade Federal Fluminense (UFF), após concurso público, quando foi primeira colocada. Atua como TAE no setor da Pro-Reitoria de Graduação que ajusta currículos a disposições legais, uma atividade com que não se identifica muito. Antes dessa atuação, Cátia foi também aprovada em concurso nacional com seis vagas para pedagoga do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), no Museu Imperial de Petrópolis, que lhe deu consistência para que, no Mestrado em Educação, realizado no ProPEd, desenvolvesse a temática de *Professores de EJA e Museus: usos e abusos*. Nesse tempo, foi bolsista Capes, integrando inicialmente, como bolsista professora da educação básica, a equipe do projeto *Diagnóstico da qualidade da educação de jovens e adultos: estudo de caso no Rio de Janeiro*, financiado por Edital do Observatório da Educação (OBEDUC) CAPES 2011, em parceria interinstitucional com Unicamp e UFJF. Em seguida, já no Mestrado, conquistou a bolsa de mestrado Capes. Nessa variedade de experiências formativas, Cátia foi, também, professora do ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, condição que a possibilitou participar do projeto OBEDUC. Até hoje integra o Grupo de Pesquisa CNPq *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas, processos educativos*, no qual deu sequência à sua formação de pesquisadora.

A discussão sobre o perfil dessas profissionais em desenvolvimento, construído ao longo dos anos, se faz necessária, porque a compreensão da trajetória social, da identidade e forma identitária, da alteridade auxiliam a análise de percursos identitários sob duas perspectivas: a objetiva e a subjetiva (DUBAR, 1997). Os percursos identitários, ao serem analisados do ponto de vista subjetivo, por meio de características individuais chamadas de biográficas ou identidade para si, devem refletir histórias de vida (desde a infância), possibilitando a definição de si como processo subjetivo e complexo, por não haver processos de identificação únicos (MORIN, 2000). A identidade pensada sob a perspectiva objetiva,

construída a partir de relações com os outros, em quadros sociais de identificação ou identidades para outrem, constituiu identidades sociais, marcadas pelo discurso acadêmico. Entrelaçando essa compreensão com formulações de Hall (2004, 2014), a noção de sujeito centrado expande-se para a concepção de indivíduo nas relações com outras pessoas. Na complexidade do mundo contemporâneo, o diálogo intermitente com os mundos das relações sociais (DUBAR, 1997, 2006; MORIN, 2000) e as diversas identidades (fragmentadas e, às vezes, em crise) estará sempre em constituição (WOORDWARD, 2014; SILVA, 2014). Os autores apresentam traços que dialogam quando afirmam que itinerários identitários não são fixos, mas passíveis de mudanças e alterações nos percursos, a partir de construções subjetivas, culturais e de relações sociais que os sujeitos estabelecem.

Por esse motivo, há complexidades que demandam tempo de composição e recomposição identitária e, nesse ínterim, ocorrem assimilações e mudanças. Por isso mesmo a identidade não é fixa, e está intimamente ligada ao eu profissional e ao eu pessoal e à história de vida.

A maneira como percebi a constituição das identidades das egressas em diálogo com os autores citados, pôs em comum o envolvimento de trajetórias sociais e pessoais de cada sujeito, fosse na formação profissional e/ou pessoal, elencando características biográficas fruto das trocas e das convivências diárias da vida. Ainda assim, essas identidades são passíveis de mudança e, à medida que relações vão sendo estabelecidas, marcas psicológicas, culturais e sociais se imbricam em cada sujeito, bem como marcas distintivas de cada um vão-se destacando. Professores, ao se relacionarem com seus pares, constituem suas identidades em constante reformulação, diferenciação e aproximação, de acordo com as relações estabelecidas.

Para Ardoino (2000, p. 196), essa relação com o outro (relação de alteridade), significa:

[...] a transformação de um sujeito, a modificação de seus comportamentos, dos seus modos de representação, de suas opiniões ou crenças, de seus sistemas de valores, [...] a construção de sua visão de mundo através da relação educativa com um educador familiar, um professor, um formador, um mestre ou umas relações terapêuticas.

A finalidade da formação, portanto, diante desses movimentos educativos, se faz concretude, tendo em vista mudanças ao longo do tempo na vida dos sujeitos. A identificação com alguém ou com alguma situação, quando as egressas buscaram formação, as modificou, no espaço possível entre o “modelo” e o afastamento do “modelo”. Pode, portanto, haver identificação e diferença (criação de nova identidade) para autorizar-se a ser o que se deseja.

Os elementos culturais, os valores sociais, bem como características subjetivas das egressas foram sendo revelados nas narrativas, entrecruzando e confrontando culturas,

pertencimentos, vozes. Os sistemas de referência de classe social, de geração, de família, integrados com componentes pessoais foram constituindo identidades, definindo representações e códigos ao longo do tempo.

Levar em consideração os muitos laços que as egressas desenvolveram ao longo dos anos, favorece a compreensão de processos de formação entre passado, presente e futuro, ou seja, em perspectiva temporal, (re)ligando vivências e fios significativos para as próprias egressas, do ponto de vista da trans(formação) pessoal e profissional.

## 5 MOVIMENTO FORMATIVO 2: OS ESPAÇOS FORMATIVOS PROFISSIONAIS E AS INFLUÊNCIAS RECEBIDAS

Para contar uma história, é preciso escutá-la – seus silêncios, seus ritmos, seu coração [...] é preciso igualmente escutar o ouvinte e convidá-lo a escutar também. E ao narrar, continuar escutando, para que cada palavra seja dita com sentido, cuidado e justeza, para que permaneça o fio que mantém unido [...] contador e ouvinte. Escuta e tempo, desenham entre quem conta e quem ouve, uma delicada ponte de palavras: histórias convidam a aproximações. [...] para que suas palavras ecoem, é preciso que sejamos, sobretudo, escutadores.

*Gibson, Franklin, 2019, p. 155-156*

Neste capítulo tenho por intenção refletir sobre as narrativas das egressas concernentes aos espaços de formação profissional por que passaram, bem como sobre as influências recebidas ao longo dessa formação. Para isso, investirei em análises, levando em consideração a categoria multirreferencialidade e as três subcategorias/tematizações que emergiram das narrativas das egressas: a) espaços formativos institucionais; b) influências de educadores, de leituras/autores; c) influências do curso de pedagogia e da Habilitação Magistério da Educação de Jovens e Adultos.

Narrar trajetórias de formação e profissão pode produzir ruptura histórica e política, fazendo cisão com visões conteudistas de formação, que insistem em não refletir a diversidade de processos formativos. Ao narrarem suas trajetórias, as egressas revelaram diferentes fases pelas quais passaram, desde a opção pela escolha da profissão/Habilitação até a formação continuada e a trajetória de profissionalização, demarcando opções, experiências, práticas, representações e ações concretas. Foi preciso levar em conta circunstâncias que delimitaram a vida e carreira das egressas, como o tipo de formação recebida; o dia a dia que revelou implicações para a vida pessoal das egressas; a forma de pensar e atuar; as experiências formativas para além do espaço acadêmico; reconhecendo que os conhecimentos das egressas também foram construídos em outras instâncias, sem desvalorizar o patrimônio das experiências – fossem elas positivas ou negativas – e da prática profissional, sabendo que a natureza complexa da formação só pode ser compreendida pela perspectiva ao longo da vida.

Pesquisas sobre formação docente, nas últimas décadas, evidenciaram que a temática tinha como foco disciplinas do curso de pedagogia, demonstrando fragilidades frente aos

percursos trilhados de forma longitudinal, enfraquecendo as análises quanto às especificidades do educador de EJA; de seus espaços de atuação e, ainda, dificuldades demonstradas nas trajetórias.

Conhecer sistematicamente as trajetórias de formação de egressas, nesse caso ligadas direta ou indiretamente ao campo da EJA; os caminhos percorridos para a escolha da habilitação, entre outros aspectos, favorecem o reconhecimento da incidência ocorrida sobre conhecimentos, valores e atitudes pelas contribuições e limites da habilitação escolhida. Permite, ainda, mergulhar mais fundo sobre processos que demonstram como se deu a formação em diálogo com experiências pregressas.

Assumir a posição de autoria quanto aos saberes profissionais e sobre como aprenderam as egressas, demonstram experiências de formação, de construção e compreensão sobre trajetórias profissionais, porque na medida em que narram as próprias aprendizagens, seus processos vivenciados, revelam ações e relações estabelecidas entre cada pessoa e o conhecimento que detém. A possibilidade de mudança nos processos pessoais e profissionais ao longo da trajetória — indispensável ao campo da formação profissional em EJA — tende a se fazer a partir dessas narrativas, como forma de superar a ausência de especificidade na formação dos profissionais que atuam com a modalidade (SOARES, 2006, 2008, 2011), ainda que, no caso dessas egressas, a formação específica tenha se dado.

## 5.1 As influências dos espaços formativos

Narrar experiências vividas em espaços formativos pôde revelar implicações político-institucionais na tessitura de autoformação das egressas e com instituições pelas quais passaram, na medida em que se ocuparam com processos formadores desde os momentos iniciais, durante a inserção no curso de pedagogia e em seguimento às trajetórias profissionais. As experiências formadoras narradas pelas egressas também foram possibilitadas pela atuação em pesquisas e estágios na UERJ e na ida a lugares que nunca haviam tido a oportunidade de estar, em movimento de *pesquisaformação*. Quando foram a campo, discutiram e refletiram sobre problemas concernentes a realidades sociais e culturais, possibilitando não apenas a formação, mas também a transformação, interpretando o vivido e teorizando o que viveram, como observei na narrativa de Cassandra, que, no Doutorado, vivenciou experiências de pesquisa antirracista, e de Leila, em experiências de estágios em EJA:

Mergulhei nesse ambiente de discutir a Lei n. 10.639; entrevistei os pareceristas da Resolução, a Petronília. Foi fantástico também. Gente, ter ido até São Carlos na época

do projeto, a pesquisa da Elizabeth Macedo (Beth)... a gente tinha mais dinheiro para pesquisa, a gente não achava que era isso tudo, mas agora, né? O projeto da Elizabeth pagou para eu ir até lá, fiz entrevistas que foram pagas pelo projeto da Beth, minha viagem. E aí, eu fui até São Carlos para entrevistar Petronília, uma das pareceristas da Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e, lá, era uma cidade pequena e ela trabalhava com isso. Então, o grupo de pesquisa dela era negro e as meninas... assim... eram negras, eram negras de tonalidade mais escura que a minha e tinha uma relação com aquela cidade de puro racismo. A cidade tinha cada história bizarra, no interior de São Carlos. Eu fui recebida na Secretaria Municipal de Educação de São Carlos por uma pesquisadora da [UERJ] cheia de pompa, tá bom? Conheci escolas, eles me apresentaram escolas, um local cultural que era focado na questão do negro, do resgate da cultura negra, e eu conheci um pouco... nossa, fantástico, fantástico, fantástico! Uma das pesquisadoras, acho que era de mestrado na época, negra e, assim, aquela pessoa que você vê que foi muito vítima de racista, de racismo: fala muito baixo, era muito tímida, abaixava a cabeça em alguns momentos, em alguns lugares e, assim, eu não tinha contato com essa realidade, eu não via. (Egressa Cassandra)

Então, uma das coisas que eu lembro [que] foram fundamentais pra mudar a minha prática, depois de contar que a gente tinha feito a leitura de um livro literário, foi uma discussão muito legal e, esse espaço onde a gente atuava, que também foi surpresa pra mim quando cheguei a primeira vez, que não era uma escola, nem uma sala de aula, era uma cozinha de uma casa. Então, atrás, tinha um grupo de pessoas que faziam discussões dos grupos de Alcoólicos Anônimos (AA); eles faziam um trabalho lá atrás e, na frente, a gente ficava nessa cozinha, era uma cozinha com uma mesa, então, não tinha quadro, não tinha giz, tinha uns livros que foram doados. Então, era uma coisa completamente atípica e a gente sentada numa mesa improvisada que elas mesmas improvisaram, não fui eu que arrumei nada, um quadro pequenininho... (Egressa Leila)

Ambas as experiências narradas revelaram o quanto os espaços e as vivências desenvolvidas dentro de uma cultura puderam favorecer reflexões e tomada de consciência das egressas durante seus processos formativos, dentro e fora da Universidade. As egressas reconheceram que estavam diante de uma cultura que agira sobre elas, antecipando alternativas para viver no contexto, com equilíbrio e testemunho da experiência viva. Como preceituou Freire (1996, p. 41), o pensar certo, que envolve o equilíbrio, requer “[...] algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho”.

Ao narrarem suas experiências, as egressas recorreram as diferentes experiências pelas quais passaram, na intenção de representarem o que pretenderam dizer em relação ao social e ao cultural. As egressas representaram suas trajetórias nessas narrativas e as construíram de maneiras distintas umas das outras, mas todas elas estiveram integradas por valores, dinâmicas e pelo meio socioprofissional em que atuam. O meio social e profissional, no entanto, não restringiu as construções narrativas que teceram individualmente. Pelo contrário, narraram seus mundos de pertencimento, pensando sobre suas ações, sobre a empiria e a cultura no processo formativo, demonstrando a força das aprendizagens na produção do conhecimento pelas experiências narradas, alargadas diante da capacidade de autonomização, iniciativa e criatividade, em constante (re)ligação do saber ingênuo em comunhão com o processo

formativo sistematizado. Há, portanto, riqueza oriunda da sabedoria adquirida na experiência sociocultural e formativa.

A narrativa de formação tem origem na relação sócio-histórica dos sujeitos, à medida que foram tomando consciência de si em relação ao coletivo, com possibilidade de construção de itinerários nas redes constituídas com outros sujeitos com os quais se relacionam. Para Momberger (2014, p. 54):

[...] a narrativa é não apenas o meio, mas o lugar: a história da vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual está se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.

Para compreender o processo de narração nas trajetórias profissionais das egressas, levaram-se em conta os contextos sociais e as formas de socialização, assim como as experiências e aprendizagens. Experiências e saberes que constam nesses processos, ao serem nomeados pelos sujeitos favoreceram a reflexão, quando textualizados como percursos das próprias vidas e trajetórias, transformando-os em saberes voltados para a realidade, em diferentes ambientes distintos da realidade escolar, reconhecidos por seus pares.

Possibilitar aos sujeitos que narrem suas histórias, tornando-as inteligíveis em processos de pesquisa, como fez a egressa Cassandra, favorece a socialização de narrativas de percursos profissionais e pessoais, suas reorganizações e reconfigurações, observável no modo como as egressas narraram conscientemente suas histórias, em um campo qualificado: o acadêmico. Assim, experiências de aprendizagem narradas favoreceram a compreensão de como se deram as aprendizagens dessas egressas, diante de diferentes modos e referências de *espaçotempo*, ou seja, de diferentes circunstâncias. Por essas experiências narradas, as egressas puderam refletir sobre seus percursos formativos; deram sentido ao que estavam estudando e realizando durante sua formação; e valorizaram o patrimônio da experiência – ainda que fossem iniciais naquele tempo. O conhecimento de que dispuseram nas realidades experienciadas — uma das finalidades formativas da Universidade — estabeleceu relação com instâncias externas nas quais as formandas passariam a atuar, ou seja, nos diferentes espaços formativos em sua concretude.

## 5.2 As influências de educadores, autores e leituras

A aposta na pesquisa com egressos se fez pelas possibilidades de entender de que forma identidades e especificidades inerentes à profissionalização acontecem ao longo da trajetória

não só de formação inicial, mas também de desenvolvimento profissional de egressos de um curso. A influência de educadores que fizeram parte desse processo formativo e de autores que contribuíram para a formação de egressas, enfocando a natureza relacional e pedagógica (ou seja, os autores citados que impactaram a formação dessas egressas) revelam, de um lado, o trabalho cotidiano de educadores que transversalizaram o curso de formação, produzindo troca de saberes e experiências tecidas no curso e para fora dele. A formação, assim, ocorre como: “[...] interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interagem nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos” (GATTI, 2011, p. 162), entre eles, os formadores dessas egressas e os autores por elas estudados que as marcaram.

As histórias, para Marcelo Garcia (1999), são fundamentais para a compreensão de processos, suas continuidades e discontinuidades e discrepâncias possibilitando, assim, explicar o que alguém conseguiu ser, além de publicizar vozes docentes por meio de experiências vivenciadas. Para esse autor, “[...] o conhecimento dos professores não é fixo, [...] é constituído por histórias pessoais e profissionais e pelas circunstâncias ecológicas da ação em que os professores se encontram envolvidos”, o que exige compreender o professor como “[...] um adulto implicado ativamente na aprendizagem, aprendendo e desenvolvendo-se ao longo da vida” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 156). Para isto, o autor recomenda que o pesquisador esteja atento aos “[...] constructos pessoais e às teorias implícitas” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 157) no desenvolvimento profissional de seus sujeitos de pesquisa. Os constructos pessoais permitem que os profissionais, por meio de organizações mentais, ordenem o mundo e estabeleçam relações com ele. Essas relações são alteradas à medida que os constructos são modificados pelas experiências por que passam os sujeitos, sempre que refletem sobre elas. Teorias implícitas fazem parte do pensamento do professor, forjadas pelos conhecimentos e crenças visíveis na ação docente, expressos no currículo em ação, na reflexão e análise sobre o que o professor faz, e são perceptíveis nas narrativas, em auto registros, entrevistas, entre outras estratégias de captura (MARCELO GARCIA, 1999, p. 159). Na narrativa da egressa Leila: “[...] a forma como eu fui alfabetizada também passou pelas sílabas, a minha formação de normal também passou por isso, então eu reproduzi exatamente isso”; e depois, na graduação, “[...] eu acho que foi fundamental essa disciplina [EJA] nesse momento, com esta professora que fez um diferencial, foi um diferencial na minha vida e na minha prática docente”.

Uma coisa que, assim, me marcou também, foi uma fala da Jane, de que nós precisávamos fazer concursos públicos pra conhecer o trabalho desse espaço público, para o público que mais precisava e que, antes da gente ir para a pós-graduação, seja na especialização, que nós precisávamos passar por essa experiência, então isso ficou

na minha cabeça. Também rompi o noivado e fui buscar outras fontes. A Jane, nas aulas dela, desde o início, a gente trabalhava Paulo Freire, aquele texto do “Sonho utópico” pra mim foi um diferencial pra entender essa questão da educação como um ato político. E a Jane falava de tempo e espaço de aprender, porque essas mulheres pra quem eu ensinava, elas não estavam dentro da escola, que era o espaço onde eu entendia que a educação ocorria, e então, os textos teóricos faziam a fundamentação e traziam essa questão de tempo e espaço. [...] eu fui aluna de Sônia Kramer que fez um diferencial no entendimento nessa coisa da leitura e que me favorece até hoje dentro do campo. Eu não tinha o repertório literário para trabalhar em sala de leitura, mas eu tive uma Sônia Kramer na minha formação. E o que eu poderia trabalhar tanto com os jovens tanto quanto com as crianças, é o viés da leitura, do gosto pela leitura, dessa leitura para além das disciplinas, do estudar as disciplinas, e o gosto por ler que também coaduna com o tema da redação, que é ler, e que você transforma a sua leitura literária em leituras de mundo. Eu acho que tem a ver com grande parte desses professores... A Nilda Alves era muito severa e as leituras que ela dava pra gente eram muito difícil... Bourdieu... E aí, ela falava assim: “[...] vocês já estão no sétimo período, terminando a graduação e vocês querem que eu dê pra vocês o que?” E a Nilda, de uma outra forma, falava de conhecimento em rede. Nossa! Isso era coisa de outro mundo, era muito difícil da gente entender o que era esse conceito, hoje é uma coisa muito tranquila, mas, naquela época, esse conceito estava muito à frente e, ainda com os textos, mesmo que traduzidos de Bourdieu, eu não conseguia entender e costurar alguma coisa. Então, eu conseguia entender a discussão que a Nilda levava, embora eu tivesse dificuldade na leitura do texto; eu conseguia entender qual era o objetivo que ela queria levar para o grupo discutir, mas a maioria não entendia. Eu acho que foi fundamental para ter esse olhar macro sobre um curso de formação. (Egressa Leila)

É possível notar, por meio da fala da egressa Leila, que a proposta formativa no curso de pedagogia, naquela época, desenvolveu a reflexão e o trabalho com diferentes realidades, fortalecendo, mesmo que futuramente, discussões para o campo da modalidade EJA envolvendo, inclusive, questões complexas da vida da egressa, o que a levou a mudar de postura, uma vez que o conteúdo que se ensina pode gerar identidades, pois “[...] a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 14). Conhecer o conteúdo que vai ensinar ajuda a determinar o que os professores vão lecionar e, com isso, as discussões baseadas em conceitos e autores que as construíram, o que desempenha papel importante na hora de interpretar experiências de formação (MARCELO GARCIA, 2010).

Eu tenho vários professores que me marcaram ali na UERJ, sinceramente, mas eu até sou suspeita pra falar, mas a professora Jane Paiva que fez toda a diferença na minha vida, porque minha vida sempre foi muito doída com relação ao trabalho, à necessidade mesmo urgente de ter que sobreviver, sabe? E a gente observava a aula muito dinâmica, e ela sempre ia para além dos discursos, sabe? “Ah, vocês estão aqui, EJA trabalhador”, mas aí você como trabalhador não tem nenhuma prerrogativa, sempre buscando uma possibilidade de estágio que pudesse se adequar, sabe? Não abria mão do que precisava ser feito, mas tentando: “Vamos! Não dá por aqui, vamos por aqui”. E as leituras, que eu lembro até hoje, a gente tendo aula no Campo de Santana, greve, aquele manifestação, ela falou: “Bom, nós estamos na luta, a greve é legítima, mas vocês não podem sair daqui sem essa leitura, vocês não podem sair daqui sem esse aprofundamento porque, se não, a gente vai estar fazendo o jogo do sistema, vocês vão sair daqui pedagogos; sem isso, então, o que que adianta não ter aula e vocês não terem isso?” E a gente foi fazer roda de conversa no Campo de

Santana, na casa dos colegas, quem falasse que podia ir na casa ela ia, na casa dos colegas pra ler, pra estudar os textos, gente... uma vez fomos na casa da aluna Adriana, em Vila Isabel! Então, isso é demais, porque as pessoas têm que lutar... tenho que fazer os movimentos, mas até que ponto meu aluno também vai ficar prejudicado, se eu não criar um plano B de alguma maneira? Eu lembro que até brincava: “ninguém vai pra Queimados pra poder estudar, minha casa tá aberta”, eles morriam de rir porque da Baixada só tinha eu e mais uma colega, todos os demais eram de lá do Rio mesmo. [...] Ana Cristina Mignot “quebrava” a questão de didática de fazer as coisinhas do curso normal, ela era filosófica, eu sempre tive problema com isso no curso normal. [...] E aí, quando eu cheguei lá, eu vi Ana Cristina toda elegante, discutindo os conceitos de didática, do que era ensinar, o que que é ensinar? O que que é aprender? Falei: “ufa! Ufa!” Entendeu? Pablo Gentili, também foi um professor que eu fui estudar o que era neoliberalismo, fui conhecer o Chico Alencar através do Pablo Gentili, com as leituras do que ele propunha também. [...] Eloíza trabalhava com psicologia na época, ela conseguia fazer umas “pontes” bacanas que a gente levava para a EJA. Eu lembro até hoje que ela fez um trabalho com as músicas do Gabriel o Pensador conosco, nós ficamos um semestre estudando músicas, letras do Gabriel o Pensador e a gente conseguia preparar as nossas aulas, fazer os nossos trabalhos com os nossos alunos da EJA com as letras, discutindo as questões sociais e psicossociais com a Eloíza, era muito legal, muito legal, muita saudade... [Risadas]. Ah! Sandra Sales! Não tem como esquecer também, foi muito bacana, ela falava de alfabetização especificamente, alfabetização de adultos. Na época, se eu não me engano, ela estava terminando o doutorado dela, e então, ela levava as rodas de conversa sobre alfabetização, nossa... ia esquecendo da Sandra... foi bem legal, era um olhar sensível, uma voz calma que ajudava a gente, sabe? No meio daquele turbilhão todo, conseguia organizar algumas coisas, estava vendo ali sobre a EJA no geral (Egressa Verônica).

É, então, já foi no final da graduação, minha figura mais marcante é a Jane Paiva, é a professora que falava da educação de jovens e adultos com paixão, com algo que te envolvia. Cheguei a participar de algumas reuniões do grupo dela, não lembro bem como, não sei se era estágio interno complementar, a turma era bem pequenininha na verdade, né, era um grupo pequeno, a gente ficava, tinha aulas que era em uma salinha de reunião e foi quando eu fui entrando mesmo em pensar a educação de jovens e adultos. Por incrível que pareça, foi quando eu tive mais acesso aos textos de Paulo Freire, antes disso nos outros períodos era mais Piaget, Vygotsky, outros teóricos. (Egressa Cassandra).

Então, quando eu te contei que eu ia insegura para as formações porque me incomodava eu não ter estado em sala de aula primeiro como professora da EJA, antes de estar na formação continuada... E a Jane falava: “isso não é exatamente um problema”; então, ela ia me convencendo que realmente não era. Eu lembro do dia que a gente apresentou isso, numa sala que tinha retroprojektor, eu lembro de apresentarmos esse trabalho e eu lembro de, ao longo do trabalho, a gente fazer... o meu grupo fez uma dinâmica, a gente distribuiu umas tirinhas com conceito de Paulo Freire misturado, alguma coisa que a gente fazia uma categorização. Então, uma pessoa pegava um conceito e a outra a descrição do conceito. Então, ao longo da apresentação, as pessoas levantavam os papeizinhos quando a gente abordava algo parecido com aquilo... eu não estou lembrando muito bem, mas a gente fez pra apresentação não ficar chata e a gente ia usar um lugar onde as pessoas iam ficar sentadas com um projetor na frente. O nosso grupo fez uma dinâmica que acompanhou a apresentação dos *slides*. Lembro também de irmos com Jane em um dia de sábado na Fiocruz, Manguinhos, no Museu da Vida e sermos recepcionados por uma ex-aluna dela que trabalhava lá, e de passarmos a manhã toda lá, e ela tinha muita preocupação da gente conhecer os diferentes espaços de atuação do pedagogo. Lembro também de ir em um hospital, uma clínica que não era muito grande, acho que ficava em Laranjeiras, Clínica Ênio Serra, e eu lembro que tinha uma aluna dela, não sei se era bolsista, ela dava aula, não lembro também se era alfabetização, não sei se ela alfabetizava, mas era um trabalho direcionado, feito junto aos funcionários da Clínica. (Egressa Cátia)

A narrativa das egressas Verônica, Cassandra e Cátia revela que a experiência dos formadores, representados por meio dos professores Jane Paiva, Ana Cristina Mignot, Pablo Gentili, Eloíza Oliveira e Sandra Sales, articulou formação política com base na realidade concreta em que viveram muitos educadores, marcando a natureza político-pedagógica da formação docente. Fortaleciam valores, hábitos, sentidos e sentimentos, sistematizando e sustentando um dos pilares da formação de professores, a formação política. As abordagens de ensino desenvolvidas pela formadora Jane Paiva favoreceram a instrumentalização profissional das egressas, à medida que priorizava um componente fundamental para o campo da EJA – a formação política que fortalece a identidade profissional, uma vez que pode afetar a perspectiva de atuação com sujeitos da EJA. Entende-se que a forma como trabalhamos com os estudantes e a dinâmica das aulas fazem parte das escolhas individuais que não são aleatórias. Ter uma formação docente com qualidade significa “[...] formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes” (NÓVOA, 2009, p. 9). Este, me parece, um verdadeiro movimento de *profissionais em desenvolvimento* que no campo EJA, tem esses jovens e adultos professores também como sujeitos de aprendizados que se dão ao longo da vida. Uma vez que esses profissionais podem atuar em diferentes espaços com público jovem e adultos, com visão ampliada sobre o que significa atuar educativa e pedagogicamente em lugares diferenciados, com públicos diferenciados e metodologias também diferenciadas, pedagogos assumem suas práticas que se dão para além de processos de escolarização. A multiplicidade de conhecimentos e saberes em jogo põe em cena novos significados para aquelas realidades e contextos de forma complexa, que assume o sentido do “[...] que está junto; tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa coisa só. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade. [...] a unidade do *complexus* não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram”. (MORIN, 2010, p. 188).

A dimensão de *profissionais em desenvolvimento* abarca todas as experiências singulares e plurais pelas quais passaram as egressas, não só na EJA, mas as experiências que foram tecidas ao longo da vida dessas egressas, respeitando as dimensões biológicas, sociais, culturais, econômicas, psicológicas etc. Abarca, ainda, a incompletude e a incerteza – inerentes à natureza humana —, uma vez que estamos em construção de aprendizagens cotidianas em constante devir, que se faz ao longo da vida. O caos, a desordem são fenômenos a serem considerados quando se trata de discutir a dimensão de *profissionais em desenvolvimento* na EJA.

Além disso, abordagens utilizadas também fortaleceram motivações, expectativas frente ao mundo que viviam naquela época e o modo de serem profissionais, diante de uma dada cultura naquele contexto histórico. Com as educadoras Ana Cristina e Eloíza, a formação pedagógica foi fortalecida, inclusive, com ligações para o campo da EJA, auxiliando a entender a importância de professores como sujeitos de sua formação, atrelados às histórias de vida. Professores são os principais mediadores entre a cultura e os saberes escolares, em interação com seus alunos, na medida em que exercitam práticas a partir do significado que os sujeitos dão a elas, registrando pontos de vista, conhecimentos e saber-fazer desenvolvidos no cotidiano, em diferentes espaços. Convém destacar que escutar “a voz do professor”, relatos oriundos de vivências englobando trajetórias de vida e formação, portanto, é reconhecer o professor como sujeito ativo, porque investiga, organiza e elabora sua prática a partir de experiências anteriores entre sujeitos. Tardif (2012, p. 237) destaca “[...] a relação entre pesquisa [...] e o trabalho docente [que] nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes”.

As implicações decorrentes dessas experiências na formação das egressas foram inúmeras, porque influenciadas por professores de quem são capazes de lembrar vivamente. Gestos, falas, preferências, escolhas, visão de mundo podem influir de maneira positiva ou negativa nos discentes, contribuindo a processos identitários. Vieira (2000, p. 43) afirma as identidades pessoais e culturais em uma dinâmica que retrata a ação dos outros e do meio ambiente em que são estabelecidas as relações e as dimensões pessoais e que “[...] são os outros que constituem os referenciais; ou pelo menos, parte dos outros reajustados ao eu que se torna assim um nós. É efetivamente o outro que dá sentido ao eu. É por isso que só com os outros e com o contexto a pessoa é”. Toda mudança ocorrida na vida dos sujeitos leva, portanto, à reconstrução da identidade seja profissional, pessoal, cultural ou social.

Outra importante narrativa trazida pelas egressas sobre a influência de professores e diferentes colegas de turma envolve a memória afetiva e uma importante virada nas atitudes pessoais das egressas. Além disso, realizar o curso de pedagogia na UERJ possibilitou, segundo elas, uma via de saída da vida privada, meio de sobrevivência e afirmação, mudando a visão de estereótipo social da função da mulher, para possibilitar a inclusão econômica por meio de bolsa, o que contribuía para a renda familiar, combinando estudo e trabalho, como revelado na narrativa da egressa Cassandra:

Tinha muitos trabalhos em grupo, então, com certeza eu preciso destacar o trabalho em grupo como algo que me ajudou muito. Foi onde eu conseguia falar, foi onde eu conseguia ser ouvida, foi onde eu conseguia tirar dúvidas, onde eu cresci muito, foi com esses *trabalhos em grupo*, com essas minhas amigas. Agora que eu estou tendo

noção o quanto que a gente era diferente, excluída, sabe? Nossa! Que a Valesca sobrou... Enfim, não éramos professoras, só a Valesca... e realmente foi onde eu aprendi muito com elas, onde eu apareci. E aí, o que eu ia falar do outro momento marcante, era da professora de filosofia: Lilian do Valle. Muita gente abandonou aquela disciplina, muita gente, porque ela era uma professora muito dura na maneira de falar e, quando alguém falava algo, ela muitas vezes falava de uma maneira que o outro se sentia envergonhado, como se tivesse falado a maior besteira do mundo. Eu fiquei, porque fui descobrindo uma força interna que eu não conhecia dentro de mim, então eu acreditava muito que, se Deus me permitiu entrar naquele lugar, ele me permitiria sair daquele lugar. Então, eu tinha isso como uma máxima dentro de mim e, às vezes, eu ia para o banheiro chorar sozinha e orar, quando o negócio estava muito *punk* nessas disciplinas mais difíceis. E a Lilian do Valle era uma pessoa que falava: “quem não falar na sala, na minha aula, quem não participar, já está reprovado”. Então, eu não ia desistir da disciplina, eu era muito certinha, eu ainda sou: “não vou abandonar a disciplina, vou fazer o currículo direitinho”. Depois, lá na frente, bagunçou tudo, mas eu evitei ao máximo o que eu pude. E aí, vejo muito positiva a atitude de Lilian do Valle na minha vida, porque eu me obriguei a falar em sala de aula, me preparar pra falar e me preparar pra ouvir a bomba, porque as pessoas que eu mais achava inteligentíssimas, ela saía diminuindo as falas, né? Ela me empoderou muito. Eu precisei correr atrás para me organizar e tomar coragem de ir ao banheiro, tomar fôlego e voltar. Eu fiz exatamente o que eu fiz na minha defesa de doutorado: eu sentava, nossa... verdade... fiz a mesma coisa, eu sentava e vinha “ok, estou pronta, então, estou pronta”. E eu falava, falava, falava, falava e ela vinha, às vezes, e... mas eu contra-argumentava, então, comecei a argumentar e contra-argumentar. A aula dela era isso: argumentar e contra-argumentar e fazer aquela coisa do tribunal. Na época, aquele livro dela que eu não entendia bulhufas, mas eu tentava ao máximo, eu tenho esse livro até hoje: *A escola e a nação – as origens do projeto pedagógico brasileiro*. Eu tento separar o que não é pra mim e o que é pra mim, então isso me marcou muito, também. Eu me dedicava muito, tinha aprendido a estudar, a parar e ler todos os livros que precisava, textos, a escrever... a estratégia de estudo mesmo, e eu queria fazer muito bem a minha formação. Então, pra mim, se alguém do meu grupo não queria participar ou queria participar mais ou menos, eu já dava conta, eu já dava conta, enfim. No final do meu segundo período, Elizabeth Macedo entra na sala da minha turma, nem sabia quem era, ela queria saber quem estava disponível para uma bolsa, eu falei: “eu estou!” Ninguém levantou a mão, porque o jeito que ela falou não agradou muito, mas eu não estava nem aí, eu queria era um bolsa de pesquisa. Eu falei: “eu aqui”, nem sabia quem era. Gente, depois, virei bolsista do projeto da Beth Macedo... na época era UERJ e UFRJ, então era um projeto da Beth junto com Antônio Flávio e as reuniões eram lá na Praia Vermelha. Descobri como vir pra zona Sul, porque eu também não sabia andar e não tinha esse ônibus do metrô que deixa lá atualmente. Eu ia a pé de Botafogo até lá, tranquilo, também. Depois, numa carona que a Beth me deu da Praia Vermelha pra UERJ, pro Maracanã, ela me falou: “sabe quem te indicou?” — porque me indicaram pra ela. Eu falei assim: “Beth, como é que te indicaram se você foi na sala perguntar quem estava precisando de bolsa?”. Ela respondeu: “mas eu fui na sua sala, estava procurando você!” Eu respondi: “Ah! Tá, mas quem me indicou?” Sabe quem me indicou? A Lilian do Valle, mas eu falei: “sério? Mas minha nota não foi lá essas coisas com ela não...” Beth falou: “é, mas ela falou que você era muito boa”. Eu falei assim: “sério?!”. Gente, como o mundo é, como as coisas são, foi uma coisa que me marcou saber disso. Eu falo até hoje da Lilian do Valle em algumas aulas, eu falo assim: “olha, as coisas são difíceis, mas olha, vai lá”. (Egressa Cassandra)

Nota-se a intencionalidade educativa quando se percebe a transformação na vida da egressa diante de situações-limite que teve de enfrentar: dificuldades emocionais, financeiras, inseguranças, desafios que vão para além do sentido de escolarização, que se restringem a um conhecimento muitas vezes precário, feito em escolas sem oferta de qualidade aos estudantes, especialmente de classes populares. A formação inicial como pedagoga, de Cassandra, foi-se

ampliando em diferentes *espaçotempos*, que incluíram, também, a circulação na cidade, frequentando lugares inimaginados, e favorecendo processos de aprendizagem úteis para a vida da egressa, especialmente marcada por seus diferentes formadores.

Todos os aspectos apresentados nas narrativas das egressas revelaram, para mim, contextos sociais, afetivos e culturais; percepções, motivações e valorizações; contextos muito próximos daqueles em que vivem muitos sujeitos da modalidade EJA. Associavam-se a essas perspectivas de realidade dos mesmos sujeitos com os quais esperavam trabalhar como educadoras, naquela época, os diferentes modos de agir, objetivos e metodologias vividas por elas próprias, no curso de formação. Ou seja, a formação identitária pessoal e profissional das egressas revelou questões pessoais que dificultavam a continuidade da formação e, até mesmo, se não fossem enfrentadas, a trajetória profissional, diante de certos tempos e lugares sociais, marcadores distintivos de relações outras que foram experienciando, interferindo na ação profissional e na formação de base pessoal, uma vez que:

Identidade se constrói e não é dada. É respaldada pela memória, quer individual, quer social. Assim como o indivíduo só é nas suas relações sociais, compreender os professores implica vê-los nas suas relações sociais, constitutivas de seu ser, portanto, percebê-los no seu vivido como pessoas inseridas num certo contexto familiar e comunitário, num contexto de classe, num segmento de cultura, no seu trabalho e nas formas institucionais que definem e delimitam esse trabalho. (GATTI, 2011, p. 167)

Nesse contexto, estar atento aos movimentos sutis que as egressas fizeram, frente a suas experiências sociais e pessoais, traduziu, para mim, pesquisadora, a condição humana como vivenciaram contradições diante de incertezas. Estes são aspectos a serem levados em consideração nas narrativas das egressas, uma vez que incertezas podem levar à possibilidade de vivenciar novas experiências, com mais maturidade (MORIN, 2010).

A forma de agir e pensar das egressas mostrou a identidade diante de realidades complexas que integraram as experiências, dentro e fora de espaços formativos que envolveram ou não a EJA. Características pessoais, convicções, preconceitos, expectativas, habilidades compuseram o mosaico identitário das egressas, levando-se em consideração parte das experiências narradas. Foi no embate com o cotidiano, o que incluiu a situação social de classe, sexo, raça, que as egressas foram compondo suas identidades, frente aos limites e possibilidades impostos.

A maneira de ensinar e educar que foram constituindo passou pelo significado e por sentidos construídos em relação aos conhecimentos da formação acadêmica e das próprias experiências vivenciadas ao longo da vida. Por meio desses significados, sentidos e

experiências houve possibilidade de fazer frente a desafios e limites impostos à formação e à prática pedagógica dessas profissionais em desenvolvimento no campo da EJA.

O envolvimento com formadores, com colegas de turma e com sujeitos de diferentes instituições e em eventos, cujas práticas foram relevantes para o movimento reflexivo das egressas e para a integração a grupos sociais de referência, auxiliou na apropriação de concepções de educação e modos de ser. O conhecimento de si e das relações que tecem com o processo formativo no campo da EJA coloca sujeitos e suas formas de compreender experiências no centro do processo. Assim, portanto, se fazem formadoras. Esses processos possibilitam, também, refletir sobre sua identidade para si e para outros, porque inauguram a experiência fundadora, que supõe novidade, transformação, mudança e interrogações sobre as relações vividas (JOSSO, 2010). Se há troca, se os conhecimentos puderam ser aceitos ou não para a realidade da EJA, agregando formação cultural e outros conhecimentos de diferentes ordens e de variadas articulações resultantes dessas relações, significa que muitos aspectos foram assumidos, pois:

A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo referenciais com as quais, ou em contraposição às quais as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais aos que dele partilham. (GATTI, 2011, p. 176)

O fato de determinados docentes formadores das egressas entenderem que ações educativas ocorrem por meio de mudanças conceituais, atitudinais e práticas segundo realidades socioculturais, em vínculo com condições cognitivas das egressas, fica demonstrado na narrativa a seguir, da egressa Leila:

Na verdade, eu não entendia o que que era o método Paulo Freire. Então, assim, se lá na formação isso ainda era algo que eu não entendia absolutamente nada do que ele falou, dentro da UERJ — até busquei outro dia na internet as falas que ele tinha e, nossa, como isso hoje é tão tranquilo pra entender, naquela época não era —, porque era isso: era um momento de *ruptura epistemológica*. Então, quando se falava em alfabetização, se falava ainda de alfabetização de adultos, as pessoas queriam um modelo, talvez uma cartilha com uma metodologia e, aí, ter passado por uma formação que foi dada na Secretaria de Educação, do PROFA, que na época era uma formação que vinha das políticas de cima, e ela me possibilitou compreender esse processo de alfabetização e de metodologia de formas diferentes, tanto pra criança quanto para adultos. E, aí, a Rosi perguntou pra gente: se nós queríamos falar sobre os processos de desenvolvimento segundo Vygotsky, Piaget (que a gente já tinha estudado de montão) ou a gente queria vivenciar? Aí, a gente escolheu vivenciar. Hoje, eu gostaria de ter, como desafio, trabalhar com uma turma de alfabetização de adultos, com esse acúmulo; mas lá atrás, a gente falava como era lidar, como é que o público era. Quando questionou lá o “ai, ei, oi, ui”, também não tinha uma outra forma, e quando eu tive acesso a Paulo Freire, eu ainda falava algo mais tosco ainda... Isso já... bem depois... eu falei assim: “ué, Paulo Freire, trabalha com a silabação?” — que é a metodologia adotada, mas não é o método. É aí, quando entendi método e metodologia. Quando eu passei a entender quantos desafios eu teria para alfabetizar um público adulto, eu penso que eu teria um leque de muitas coisas, mas que seria um acúmulo de várias

experiências com crianças, coisas que deu certo, claro que com outros contextos, não com o contexto infantil, né? (Egressa Leila)

E Leila continuou...

Eu lembro assim: eu nunca me vi como escritora. A Sônia Kramer... tive problemas com ela, por causa desse negócio da ansiedade, eu faltava e não conseguia acordar, por causa dos remédios que eu tomava. E aí, ela falou assim: “você vai ficar reprovada”! Eu falei: “poxa, mas estou tomando remédio...” então, era o maior embate com ela. E aí, no final, eu falei assim: “tá aí, poxa, eu peguei o seu livro, gostei de ler o seu livro que se chamava ‘Por entre as pedras’, se não me engano, o nome do livro, e você está fazendo isso comigo? Eu vou passar a odiar o livro”! Ela falou: “e, você leu o livro?” E eu falei: “sim, li a parte teórica”, que era a primeira parte do livro. Aí ela falou assim: “então tá bom, você vai fazer um trabalho sobre ele”. Eu fiz um trabalho, um resumo, aliando aquilo que eu fazia com o que eu ia lendo, que eu ia gostando, e no final, ela falou: “você escreve muito bem!”. Foi a partir daí que eu vi que eu tinha facilidade para a escrita, porque na minha formação da escola, da qual eu fiz parte, nós éramos reprodutores, só copiava, e decorava, escrever, escrever. Eu sou da época da dissertação que não tinha recorte e cole, a minha dissertação, não a minha monografia, foi escrita à mão, riscada e apagada e vinha aquilo tudo corrigido pela orientadora, e pra você entender aquela lambança toda que a gente fazia ali? Corrige daqui, apaga dali...

Nessas trocas de experiências, ocorreram mudanças de concepções e práticas por conta das estratégias utilizadas pelas docentes ou pela própria egressa, tocando seu processo formativo se valendo, também de leituras realizadas e de concepções de autores que a influenciaram. As experiências de conhecimento oriundo das leituras realizadas marcaram as aprendizagens sobre a importância da EJA, por ser uma “[...] maneira de provar, um primeiro encontro ou uma relação com algo que se experimenta, uma travessia”, com íntima relação com o sujeito da experiência que se “[...] expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando-se nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2002, p. 25).

O vínculo estabelecido, em geral, pelas egressas com seus professores foi forte o suficiente para que criassem identidades. Tanto a confiança pessoal frente à formação quanto para além da formação, nota-se que as estratégias estabelecidas influenciaram, no caso de Leila, a egressa por toda sua vida, no que tange a necessidades pessoais ou profissionais. No contexto de interação e negociação frente ao processo formativo, a identidade profissional foi-se constituindo. Conceitos e práticas se fortaleceram pelas interações e representações estabelecidas, revelando contextos, ideias, conteúdos e possibilitando mudanças de perspectivas, de concepções frente a novas práticas e reflexões.

A figura do professor formador, portanto, foi elemento central no processo cognitivo, afetivo e motivacional, bem como influências de autores e leituras e de projetos de trabalho,

revelando o comprometimento da egressa e a vontade de fazer dar certas atividades formativas, o que impactou sua formação ao longo da vida como profissional em desenvolvimento.

A maneira como egressas foram se engajando em trajetórias formativas, diante de contextos e situações de aprendizagem formais e informais, diante de transitoriedades, de eventos fortuitos, de mudanças profissionais estabeleceu ligaduras na própria pessoa e na figura profissional de cada egressa.

### **5.3 Influência do curso de Pedagogia e da Habilitação Magistério da Educação de Jovens e Adultos**

Por entender que a EJA não comporta apenas o campo da escolarização, mas que se amplia para aprendizagens ao longo de toda a vida, em diferentes espaços e contextos sociais, e incorporando a dimensão humana como um de seus temas centrais de reflexão para a compreensão dos sujeitos, reconheci a necessidade de, pelas trajetórias profissionais, compreender possibilidades formativas derivadas da influência do curso que as egressas realizaram, buscando entender, ainda, a influência da Habilitação escolhida nesse movimento formativo. As narrativas revelaram como foi o primeiro contato com a EJA, na Habilitação realizada ou não, e como a Habilitação Magistério em Educação de Jovens e Adultos pôde contribuir para a aprendizagem ao longo da vida das egressas:

Meu primeiro contato com a EJA foi com a professora Edmé e, nesse período, também nos murais da UERJ buscavam estagiários pra esse campo de educação de jovens e adultos. E aí, eu fui participar de um projeto, achando que era um estágio, que eu seria estagiária de uma professora para poder conhecer esse campo. Chegando no local, eu era a professora, mas eu não sabia nada a respeito, nunca tinha tido nenhuma experiência sobre essa modalidade. Logo depois, no período seguinte, eu tive a disciplina Prática de Ensino com a Jane Paiva, foi aí que eu fui conhecer o que era a modalidade, como é que ela se constituía, qual eram as políticas, nas Conferências, o que que elas diziam, o que que era esse público. Esse projeto de extensão se chamava “Alfabetização de mulheres na Baixada Fluminense”. Mas, a unidade que eu atuava era na Ilha do Governador, era um público especificamente da Ilha do Governador e das comunidades próximas e tinha um vínculo com a Igreja Católica, não era dentro da igreja, mas era um espaço cedido pela igreja. [...] lembro muito e, talvez tenha sido isso que me fez continuar até hoje dentro desse campo de pesquisa, especialmente ainda dentro da UERJ. Ter-me surpreendido nessa disciplina que se chamava Prática de Ensino, em que todos nós tínhamos um campo de atuação nesses projetos de extensão, então tinha uns que eram *na igreja* como era o meu, tinha uns que eram em *hospitais*, tinha outros que eram em outros espaços. Então, nós tínhamos um combinado: relataríamos para o grupo, para que todo mundo tomasse conhecimento das diversas formas de atuar; que espaços eram esses que não eram espaços escolares, ou seja, não era dentro de escolas e, a partir daí, a professora traria pra gente uma fundamentação teórica sobre isso. Então, a gente acabou conhecendo a modalidade, as questões que a gente vivia e os textos que a gente lia, eles vinham para fundamentar aquilo que a gente estava fazendo ou não, os equívocos que a gente tinha também. Além disso, havia uma agenda — que naquela época a gente ria muito e

questionava — da Jane ir a todos esses espaços, porque eram espaços assim... no caso aqui da Ilha nem era um lugar tão longe, mas tinha lugares que eram de difícil acesso, e ela foi. Ela veio, num dia ela participou de uma atividade com esse grupo e, aí, quando a gente voltava para a sala de aula, a Jane relatava como é que tinha sido aquela atividade daquele dia e o que tinha acontecido, que ela foi e, também, as críticas. Ela fazia alguns questionamentos. (Egressa Leila)

Então, assim, eu queria conhecer coisas novas né? Pensei, a Jane é muito militante, então envolvia a gente assim, nas ações, mas eu me envolvi pouco, me envolvi só na época das aulas mesmo, não continuei, acho que se eu ainda estivesse no grupo de pesquisa teria me envolvido mais na área de educação de jovens e adultos, mas ficou por aí pra mim na Habilitação. Nunca trabalhei com EJA. Para mim, o que encaixava melhor, realmente, era a EJA e as matérias pedagógicas, e eu tinha intenção de ir para as matérias pedagógicas na época... depois mudou tudo. (Egressa Cassandra)

Então, eu busquei aprofundar e diversificar minha formação, me aproximando do currículo da UERJ, como aluna, eu fui mais buscando a área da educação de jovens e adultos no 7º e 8º período, porque eu achava que os outros campos eu tinha explorado e, a EJA, me parecia desafiador, me parecia interessante a proposta daquela Habilitação. (Egressa Cátia)

Compreender a formação de modo global e diante dos movimentos formativos, característicos desta concepção de profissionais em desenvolvimento, é perspectivar a mutirreferencialidade (ARDOINO, 2010), que abarca diferentes referências a que os sujeitos se vincularam ao longo das trajetórias formativas: referências da formação escolar; acadêmica; bem como de escolhas realizadas ao longo do curso e suas motivações – desafios, conhecer coisas novas, curiosidade em conhecer o campo da EJA, diferentes campos de atuação na modalidade EJA — narrados anteriormente pelas egressas. Pode-se perceber que as egressas não tiveram contato com a modalidade antes da formação na pedagogia. Ao entrarem em contato com a modalidade, por meio da disciplina Prática de Ensino e em projetos de extensão, sentiram-se instigadas a prosseguir e engajaram-se, frente aos desafios e possibilidades diversas de espaços de atuação com sujeitos da EJA. O contato com os sujeitos com os quais futuramente atuariam, também foi elemento propulsor de motivação para seguir na Habilitação. A importância de ter experiência e reflexão sobre o que se passava, sobre o que ia sendo observado, percebido e sentido no percurso de formação é um dos caminhos para se tomar consciência do que somos e de como compreendemos o mundo e as pessoas que nos cercam (JOSSO, 2004). Para que haja prática emancipadora, a concepção de educação de jovens e adultos ampliada leva em consideração o direito de aprender dos sujeitos da EJA; garante a legitimidade de conhecimentos adquiridos em percursos de vida e, não apenas, de aprendizagens realizadas na escola, quase sempre hierarquizadas. Dessa forma, atende-se à diversidade de sujeitos que integram a EJA em diferentes instituições e espaços educativos, uma vez que se lida com trabalhadores estudantes, com marcas de experiências de vida que revelam métodos, tempos, espaços e perfis dos próprios sujeitos, com especificidades também próprias.

Outro fator de importância para a formação das egressas foi a atuação da Prof<sup>a</sup>. Jane Paiva diante do processo formativo reflexivo junto às diversas realidades de atuação que um educador de EJA pode desenvolver, o que revelou:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto [...] mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança. [...] Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada [...] sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição. (FREIRE, 1996, p. 48-51).

O excerto de Freire evidenciou limites e contribuições da formação para esta modalidade de ensino para além dos modelos de escolarização, ainda tão fortes na EJA. Modelos que limitam diferentes nuances pessoais e coletivas, tanto de estudantes quanto de docentes (em formação ou para aqueles que já estão na prática de sala de aula), apostando na complexidade como diferencial para a educação de jovens e adultos. Compreender a diversidade dessas pessoas com fortes marcas de identidade das classes populares, que vivem exclusões sociais, negação de direitos e exploração econômica pode contribuir para revelar aspectos que se sobressaíam em propostas curriculares que levem em conta reflexões sobre contextos sociais, exclusões e direito à diversidade, em contraposição a propostas curriculares tecnicistas, pobres em experiências formativas.

Foi, desse modo, possível notar a influência da Habilitação em Magistério da Educação de Jovens e Adultos na vida das egressas, no tocante, especialmente, a espaços formativos que agregam valores e princípios para toda a vida, como apresentados nas narrativas a seguir:

A EJA me possibilitou conhecer o outro lado da sociedade, onde as pessoas estão mais vulneráveis, em função da desigualdade social; e é essa empatia que me movimenta e que eu acho que acabou influenciando na formação de luta, nas discussões, nos sindicatos, na universidade, a visão de mundo que você passa a ter, eu acho que a gente melhora como ser humano, eu me vejo como um ser humano um pouco melhor e o tempo inteiro a gente precisa ficar se revisitando. (Egressa Leila)

Gente, sinceramente, onde eu conheci mais, estudei mais a ideia de uma educação democrática, popular, justa e igualitária foi em EJA, muito mais do que qualquer outra disciplina. Então, acho que a professora que sou hoje, os meus compromissos, eu nem tinha percebido isso, mas os meus compromissos como professora que eu tenho hoje, foram muito fundamentados ali na Habilitação. Porque, antes, não tinha essa questão do social tão forte, falava-se, mas era muito mais na área de psicologia do desenvolvimento e educação infantil do que essa questão de trazer Paulo Freire, de pensar as desigualdades sociais, de pensar injustiça. Aparecia, mas na Habilitação, companheira, foi muito mais forte. A Habilitação em EJA me trouxe um outro, que é muito próximo de mim, por ser suburbana, por ter vindo de escola pública, por ter muitas pessoas próximas a mim, trabalho com a educação popular, tenho muito desejo de trabalhar com educação popular, muito desejo. Eu pensava que quando terminasse o doutorado ia entrar, mas ainda não consegui. (Egressa Cassandra)

Olha tantas contribuições, mas, a mais importante, é a questão do ato político, sabe? Você entender que você não era um fazedor só de coisa, ter um posicionamento, fazer a diferença, claro que educar, fazer a educação é sempre fazer a diferença, parece que é arrogante falar isso, mas a EJA é pros fortes, como diz aí a gíria, era pra pensar assim “você tem certeza do que está fazendo”? Jane falava muito isso: “tem que tá lá,

tem que tá por dentro, tem que tá fazendo...” eu não sabia nem que tinha nome isso, que tinha autor que falava dessa tal revolução por dentro. Eu fui fazer os *links* com a minha prática, com a minha experiência que eu já tinha de militância social com o meu pai, com os moradores do meu bairro e eu falei: “gente, mas a gente faz EJA [risada], o nome disso é EJA? A gente faz?”. [Risada]. (Egressa Verônica)

Pode-se notar, nas narrativas, a dimensão identitária longitudinal e aprofundada que foi, para as egressas, passar pela formação em EJA, o que resultou em impactos importantes para a formação pessoal e profissional dessas pedagogas. Ao afirmarem que tiveram *percepção ampliada das questões sociais, desigualdade, empatia, luta e militância política, democracia, justiça social, igualdade, perspectiva da educação popular, ato político e revolução interna* demonstram um conjunto de aspectos até então invisibilizados para elas, na sociedade. Mais do que olhar para as práticas, foi possível notar que as histórias narradas e as articulações feitas por meio de experiências engendradas ao longo da formação, fortaleceram as ações das egressas frente ao mundo, porque “[...] esses momentos formadores, que podem durar alguns instantes ou alguns anos, são quadros que colocam em cena um ou vários protagonistas em transação numa dramaturgia singular [...], numa simpatia, num afeto ou numa aversão por *alter ego*”. (JOSSO, 2010, p. 42, grifo da autora).

Nóvoa (1995, p. 16) ainda apresenta uma tríade que sustenta o processo identitário dos professores, denominando-a de “AAA: A de Adesão, A de Ação, A de Autoconsciência”. Para esse autor, ser professor implica adesão a valores e princípios, incorporando atitudes e crenças. A partir disto, o professor irá escolher a “melhor maneira de agir”, sua ação está diretamente ligada à postura pedagógica do professor que irá exercer práticas, de acordo com o seu modo de ser. A autoconsciência dimensiona-se em um processo reflexivo contínuo de tomada de consciência pelo professor, e inovações pedagógicas, ou não, dependem desse processo. Para Nóvoa (1995, p. 16) falar em processo identitário está “[...] caracterizando a maneira como cada um se sente e se diz professor”, passando por questões pessoais e profissionais, por complexidades que demandam tempo de composição e recomposição identitária e, neste ínterim, podem ocorrer assimilações e mudanças. Por isso, a identidade não é fixa, e está intimamente ligada ao eu profissional com o eu pessoal e sua história de vida, e com as influências desses docentes, marcados nas memórias das egressas, que podem reaparecer em suas práticas.

A essência do pensamento complexo coloca em diálogo a ordem, a desordem, ou seja, traz essa concepção para as relações que as egressas vivenciaram. Põe em cena, também, a formação profissional e o legado deixado para a vida delas, sem desconsiderar diferentes realidades e experiências, sejam elas positivas ou negativas. As interações, por meio das

experiências tecidas, trouxeram auto-organização, contradições, articulações e desenvolvimento ao longo da trajetória, tornando-as *profissionais em desenvolvimento*, com diferentes modos de entender o mundo e a EJA, enriquecidas por um conjunto de bagagens que as constituíram em diferentes lugares, que o tempo presente as pôde levar. Experiências sempre multidimensionais, uma vez que não é possível separar o todo (representado pelas profissionais em desenvolvimento que são, até o tempo presente, na EJA ou fora dela) de suas partes (as experiências individuais que as tornaram pessoa e profissional, na atualidade).

Inseridas em contextos sociais, culturais e profissionais diferentes — ao longo dos anos, num círculo contínuo de aprendizagens, formações e experiências — compreenderam de maneira mais alargada dilemas e tensões frente ao mundo e as escolhas realizadas, o que demandou um ir e vir incessante, diante das incertezas impostas pela vida. Representam riquezas nas experiências narradas sob o ponto de vista da complexidade, que reuniu e reconheceu o singular em cada trajetória de egressas, percebendo fios de aprendizagens tecidas de maneira inteligível. Entende-se que as entrevistas narradas forjaram experiências formadoras, porque mobilizaram para a “[...] aprendizagem experiencial” (JOSSO, 2004), de sujeitos no encontro consigo mesmos, revelando características e fazendo sua própria história.

Portanto, compreender a formação implicou interpretar, também, a trajetória das egressas — profissionais em desenvolvimento — por ângulos mais amplos e complexos do que o viés didático, de ensino, teórico e prático, mas com foco nos sujeitos implicados no social e em sua cultura, em diferentes cenários de itinerâncias formativas, na diversidade de grupos aos quais se relacionaram, para além do tecnicismo sem reflexão e da dualidade entre formação pessoal e profissional. Neste sentido, formação foi compreendida sob muitas perspectivas: a pessoal, profissional, continuada, universitária — com centralidade nos sujeitos que se formam, e em suas experiências por meio das quais compreenderam e atuaram no mundo e na vida, alterando e promovendo a própria formação socialmente relevante e de modo permanente (ARDOINO, 2000). Formação, portanto, só pode ser entendida em sentido amplo, não apenas pela formulação teórica, mas pela inteireza do sujeito em ação, reflexão e narração sobre suas vivências e experiências, como se pode notar nas narrativas das egressas. Ao se entender que a reflexão é formadora quando feita sobre a experiência, favorece-se a ação/intervenção no mundo, e amplia-se, com isso, possibilidades de ações didático-pedagógicas, com mais qualidade, de educadores para a EJA.

## 6 MOVIMENTO FORMATIVO 3 – PROFISSIONAIS EM DESENVOLVIMENTO PARA/NA/DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Sons, passos, corridas, rastejadas, engatinhadas, tropeçadas, solavancos. Você não sabe como estão as pernas de cada um. Você não sabe os caminhos que foram percorridos, você não sabe de nada! Você não sabe. Não. Não sabe. É preciso respeitar os trôpegos, sons, passos, lágrimas, paradas, muletas, empurradas, solavancos. Você não sabe como estão as pernas de cada um. Você não sabe de nada! É preciso respeitar os trôpegos.

*Verônica Cunha, 2019, p. 106-107*

Os movimentos formativos analisados nos capítulos anteriores permitiram notar a formação e a construção de movimentos identitários trilhados pelas egressas em diferentes contextos e circunstâncias.

Neste capítulo, tenho por intenção perceber os movimentos formativos que as tornaram *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*, conceito que desenvolvi na pesquisa, seja no espaço escolar ou em outros espaços educativos; ou seja, entender como as egressas se constituíram enquanto *profissionais em desenvolvimento*, com diferentes formas de pertencimento a distintas realidades profissionais e formativas. O termo utilizado em itálico no título deste capítulo — *para/na/da* — vem enunciar e fundamentar a perspectiva formativa com base nas discussões dos autores Cochram-Smith e Lytle (1999), que caracterizam um conhecimento adquirido academicamente (*para* a prática) na dinâmica dos contextos (*na* prática) e na construção de saberes autônomos (*da* prática), quanto ao exercício e atuação profissionais. A pertinência dos termos utilizados nesta tese se fundamenta com a perspectiva de um conceito novo para o campo da formação docente em EJA, discussão que empreendo sobre *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*, uma vez que estes profissionais desenvolveram as bases conceituais e fizeram suas primeiras incursões profissionais na academia, atuando em contextos de estágio ou projetos que envolveram diferentes desafios com relação à EJA, bem como refletiram e, realizaram novas atuações com diversos sujeitos, mesmo quando em suas trajetórias tenham-se voltado para instituições diferentes das esperadas pela formação recebida.

Essa discussão tem o sentido de, frente à diversidade de atuação profissional dessas egressas, ampliar perspectivas sobre a docência e práticas pedagógicas envolvidas com essa noção. Desenvolvo, assim, em seguida, compreensões formuladas sobre o conhecimento

*para/na/da* prática, do modo como foram operadas na interpretação possível às narrativas das egressas.

Início tratando do conhecimento de *profissionais em desenvolvimento para a prática*, como base de atuação e do exercício profissional e adquirido/forjado durante a formação acadêmica de pedagogos, com origem em leituras, pesquisas e estudos científicos, feito por meio de disciplinas com a finalidade de domínio teórico e conceitual sobre o campo estudado (COCHRAN-SMITH, LYTLE, 1999). No cotidiano de diferentes instituições pode-se perceber o domínio de tais conhecimentos, a partir de observações sobre como se dá o processo de ensino e aprendizagem; a organização e propostas de conteúdos e atividades com base em conhecimentos prévios dos sujeitos, adequando-se à realidade de vida de todos os participantes, ou seja, se a prática baseia-se nos contextos apresentados e nos desafios inerentes a cada realidade.

A discussão sobre *profissionais em desenvolvimento na EJA*, segundo o conceito discutido pelos autores supracitados, trata daqueles profissionais que desenvolvem ações pedagógicas e educativas na dinâmica de variados contextos, diante de incertezas e mudanças, de modo a atender a diversidade de sujeitos em diferentes instituições que demandam a atuação formadora da EJA. Assim, só há aprendizagem por parte dos *profissionais em desenvolvimento* quando ocorre avaliação com base nos conhecimentos que subsidiam a ação educativa. Essa avaliação de como os profissionais vão-se formando leva em conta o saber adquirido na experiência, na observação, na partilha e diálogo entre os sujeitos em processos de aprendizagem, com a finalidade de afetar os sujeitos aprendizes.

O conhecimento produzido por *profissionais em desenvolvimento da prática* é aquele em que os professores elaboram novos saberes, independentemente do tempo de carreira ou formação, a partir do exercício da docência vinculado aos cotidianos, pesquisando sua própria prática, valorizando trajetórias e histórias dos sujeitos, jamais afastados das realidades concretas das instituições educativas. É elaborado com certa autonomia profissional de criação e reflexão sobre processos formativos, ao longo da carreira docente.

Escolas, como instituições educadoras geram, produzem e reproduzem características que marcam o movimento de *profissionais em desenvolvimento*, forjando identidades profissionais, seja como educadoras de infâncias, de juventudes, de adultos. Escolas são *locus* de formação da profissão docente, que se expressa em relação com a personalidade de cada egressa pesquisada.

Entretanto, ser *profissional em desenvolvimento para/na/da EJA*, requer pensar sobre a construção de saberes que qualificam para o ensino, bem como para a configuração da profissão docente em constante movimento entre vida, formação e atuação profissional, numa verdadeira

“formação experiencial”. Essa formação, como preceitua Josso (2010, p. 69-70), é “[...] perfeitamente original – porque singular — no seio de uma humanidade partilhada”. O que busquei entender foi quanto ao que é ser este *profissional em desenvolvimento* formado *para* a modalidade EJA, em diferentes espaços? Como as egressas entrevistadas foram tecendo suas experiências em diferentes realidades e espaços de atuação profissional? Quais as marcas da formação no Magistério da Habilitação em EJA, recebida na UERJ que contribuíram para serem estas *profissionais em desenvolvimento* da atualidade?

Para compreender as questões acima citadas a partir das narrativas das egressas, elenquei dois subtemas: a) a atuação profissional, práticas e reflexões; b) formação continuada, extensão, pesquisa.

As questões revelavam complexidades que envolviam a pesquisa em educação e o campo da formação de professores, uma vez que traziam subjetividades narradas pelas egressas, bem como aspectos do cotidiano vivenciados pelas referidas egressas. Lidar com esse universo complexo exige entender “[...] condições sociais objetivas e o que cada pessoa subjetivamente faz com ela [pessoa], em termos de autoconstrução” (VIEIRA, 2007, p. 39). Segundo Nóvoa (1992a, p. 10), “[...] ser professor nos obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ensinar, e que desvenda, na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser, colocando centralidade sobre a vida e a pessoa do educador”. Não há como demarcar especificidades e engessar atuações profissionais elencando e enumerando características de profissionais o que, talvez, só possa ser feito uma vez que se esteja diante das mesmas e diferentes realidades em que atuam com sujeitos jovens e adultos, em conexões históricas, sociais, políticas e econômicas que coexistem em ambientes escolares ou em outros espaços educativos.

Figura 8: Profissionais em desenvolvimento *para/na/da* EJA



Fonte: Elaboração da autora

Neste sentido, as *profissionais em desenvolvimento para/na/da* EJA, atuam em uma dinâmica interseccional dentro da profissão, tanto na formação pessoal quanto profissional,

incluindo projetos, cursos, leituras, trocas de experiências, reflexões, tomadas de decisão, em movimento interno e externo, segundo suas potencialidades cognitivas, afetivas — relacionadas e integradas. Essa dinâmica das *profissionais em desenvolvimento para/na/da* EJA, como as percebo, acontece ao longo de toda a vida em movimento contínuo de aprendizagem experiencial, que inclui trajetórias de vida, variando diante de contextos e situações de diferentes ordens. São profissionais que se desenvolvem diante de contextos singulares e coletivos, em realidades distintas que articulam cenários, desafios, em diferentes instituições pelas quais passam/ram e nas quais vivenciam/ram experiências, de certo modo pesquisadoras de aprendizagens que realizam/ram e de compreensão de contextos dos quais fazem/fizeram parte.

### 6.1 Atuação profissional, práticas e reflexões

Tecer é uma arte, criar teia é um exercício. Uma linha aqui, outra linha ali. Tecer é uma arte. Criar teia é paciência, um movimento, um coletivo. [...] teia não é pra hoje. Trabalho coletivo é uma arte. Criar teia é cansativo. Eu, tu, um, mais, um. Teia não é pra amanhã.

*Verônica Cunha, 2019, p. 38-39*

Nesse constante tornar-se, em meio a lutas e tensões do cotidiano, as egressas foram conhecendo suas práticas na ação, refletindo e refletindo-se frente ao fazer cotidiano junto com as pessoas com quem atuam/ram, fortalecendo o autodesenvolvimento profissional embasado na prática reflexiva. Com isso, foram ampliando a compreensão e modos de intervenção, aprofundando investigações e inquietações no campo da EJA, mesmo que não tivessem se dado conta de que estavam atuando com sujeitos da modalidade para a qual foram formadas. As primeiras experiências como *profissionais em desenvolvimento*, após a formação inicial na UERJ, entrelaçada com saberes iniciais para a docência dará o tom da sequência dessa parte do texto. Nele, podemos conhecer narrativas sobre o trajeto pelo qual as egressas iniciaram seu caminho na docência:

Atuei na ONG Roda Viva no morro do Borel, como técnica pedagógica. Os professores pouco conheciam a realidade dos moradores. Nós entraríamos nesse espaço pra tentar fazer uma interlocução desses educadores sociais com os professores da escola pública. Nesse projeto, nós tínhamos que fazer a formação com os educadores sociais e, também, na escola pública com os professores, produzindo jogos pedagógicos de modo que esses jogos tivessem vínculo com a história daquela realidade e seriam aplicados tanto na escola quanto na comunidade. Então a gente acabou lidando com crianças, com jovens até 16-17 anos que tinham abandonado a

escola ou que já estudavam no *supletivo* e, aí, foi nesse momento que aquilo que eu estudei na graduação passou a fazer mais sentido na minha vida, porque no município de Duque de Caxias eu atuava com crianças, no ciclo de alfabetização. Então, foi o segundo momento, porque o primeiro foi com as mulheres, durante a graduação, e nesse momento na ONG, entender o que que era esse terceiro setor foi uma experiência bem gratificante; foi um ano de trabalho, entre 2003 e 2004. Então, quando eu entrei em Duque de Caxias, eu atuei direto com o ciclo de alfabetização, mas eu já tinha uma prática e uma leitura, eu já tinha quebrado o paradigma e já estava dentro de uma prática mais sociointeracionista. E aí, eu podia ousar, experimentar e, na época também, Duque de Caxias estava à frente nas políticas, em relação à maioria dos outros municípios. [...] Então, eu defendi minha dissertação [de mestrado] em 2015 e, aí, voltei a atuar; quando eu voltei a atuar — nesse período de 2013 a 2015, a diretora que atuava, como eu falei, ela não gostava de estar à noite — aí ela [a diretora] foi fechando as turmas. Então, em 2015, quando voltei, não tinha mais EJA, sete turmas de EJA foram fechadas nesse período, o que causou em mim revolta, porque eu era defensora da EJA. E aí, passou a ter um outro modelo de política de educação de informática, de educação em tecnologia e eu acabei ficando com sala de leitura nessa escola, só que não tinha mais EJA, então como não tinha mais EJA eu fui atuar de dia. Só que essa escola era de 6º ao 9º ano, exatamente com os alunos que, em grande parte, vão chegar lá na EJA em função do fracasso escolar e, aí, foi um novo desafio, porque eu não tinha um repertório literário, mas eu entendia que aqueles jovens que tinham histórias, adolescentes que repetiam muitas vezes que estavam com defasagem idade-série, que eles iam chegar lá na EJA. Então, eu comecei a lidar mais com o público jovem, especificamente e, aí, agora eu tenho tido até maior interesse nesse público, em função de ter vivenciado... — de 2015, meados de 2015, quando eu voltei... foi em junho mais ou menos... julho, agosto até final de 2017, meados de 2017 — eu estava atuando com adolescentes de sexto ao nono ano. Jovens que vão de, normalmente, de onze anos a 17, às vezes até 18, nessa escola. Aí, me mandaram para uma escolinha de ensino fundamental, anos iniciais, então hoje eu estou atuando com crianças da educação infantil ao 5º ano em sala de leitura, numa escola bem pequenininha e, na outra escola, porque eu fiz o concurso de 2015 e fui chamada agora, ano passado, já às vésperas de me aposentar, eu fui surpreendida com essa chamada, e estou lá vendo o que que eu vou fazer da minha vida, também como professora da infância. (Egressa Leila)

Minha primeira experiência foi trabalhando em casa, dando aulas particulares em casa por muitos anos; eu acho que ainda até o segundo, terceiro ou quarto período na UERJ eu ainda era explicadora. Esse trabalho acabou crescendo lá na Associação. Eles acabaram criando uma turma de alfabetização de adultos e eu fui, sem saber o que que eu ia fazer, eu só tinha muita vontade de ser útil, de ajudar e comecei. Eu sou voluntária na igreja da qual eu faço parte, Igreja do Evangelho Quadrangular. Então, desde essa militância lá com o meu pai, a gente foi passando por trabalho com mulheres e quando eu assumi a parte pedagógica dessa igreja, lá eu sou pedagoga voluntária, nós propusemos um trabalho com mulheres e ele foi aceito e tem sete anos que eu faço esse trabalho com mulheres negras nessa igreja, são rodas de conversa. A gente trabalha apenas textos, a gente sentava pra conversar sobre os textos, propõe um tema, discute na comunidade de alguma maneira e, aí, a gente se encontra uma vez por mês, normalmente são nas últimas quintas-feiras de cada mês. A partir desse trabalho, eu fui conhecendo pessoas, as mães que queriam que ensinasse os filhos e eu era aquela famosa explicadora. Eu comecei a trabalhar em casa, eu fiquei trabalhando. [...] Com a EJA, eu tive uma experiência há alguns anos como professora de Língua Portuguesa. Esse menino tem que alfabetizar, 8º ano, sempre entrando na questão da produção textual, da leitura e eu me vi nesse desafio de fazer uma formação. Foi em 2005, fui buscar fazer Letras-Português-Literaturas, e passei a trabalhar com a EJA com Português e produção de texto; foi um divisor de águas na minha vida. Porque eu consegui botar em prática coisas que eu via como Orientadora Educacional falando, 500.000 anos e não via ser efetivo e, sabe, eu consegui selecionar os textos, buscar coisas que interessassem a eles, ter aqueles tempos de aula, dois ou quatro tempos (dois num dia, dois no outro), ter aquele momento da gente construir aquela leitura do mundo, tudo aquilo que eu vi só no papel, a gente discursando. Eu consegui, é claro, com todas as dificuldades, ninguém é romântico, a

gente aqui tá fazendo uma análise bem rápida, mas eu me realizei, parece que eu renovei, eu desabrochei. Eu estava murchando, enquanto pedagoga, não conseguindo ver e reverberar tudo aquilo. Foi muito legal essa transição. Está sendo, que eu até agora esse ano, ainda, dezembro de 2019, eu ainda estive com eles com produção de texto, muito legal! (Egressa Verônica).

Então, eu fui professora contratada, contratada na UERJ [substituta], na época do mestrado e do doutorado, porque quando eu entrei para o doutorado foi no mesmo ano que eu entrei pro CAP-UFRJ... como que eu entrei pro CAP? Eu só fiz concurso para o CAP porque todas as minhas amigas... assim, mais próximas, as pessoas que eu admirava, já estavam empregadas, todo mundo passava em concurso público, menos eu. Eu falava: “gente, mas isso tá errado”. Enfim, levava bomba! Eu falei: “não, eu preciso fazer, todo mundo fez, todo mundo entrou, preciso entrar em algum concurso”. Eu estava muito imatura, mas eu cheguei a ter a prova de aula. Gente, eu estudei muito, porque como eu disse, meu currículo não era das séries iniciais, eu tive que ralar muito para fazer esse concurso. Eu queria investir na carreira acadêmica, ter tempo pra isso, porque demanda muito tempo e filho e casa, mas eu tinha que dar um jeito na minha vida e eu só fiz o concurso do CAP por causa dos meus filhos, se não, não teria nem feito. Fiz o concurso do CAP da UFRJ a segunda vez só por causa deles. E aí, eu entrei, eu ficava assim, orando a Deus, são quatro vagas, eram quatro vagas... “Senhor, nem que eu seja a quarta, mas me dá...” aí eu entrei na quarta, entrei na quarta vaga! Gente, eu fiquei tão feliz, eu era a única sem experiência em escola que entrou, a única, mas eu fiquei muito grata a Deus. [...] o que mais que acontece aqui é a gente trabalhar com todas as faixas etárias. Eu, por exemplo, estou aqui no Colégio de Aplicação da UFRJ como professora da educação básica, trabalhando com os anos iniciais, mas passei dois anos na direção adjunta de ensino, trabalhando com adolescentes. Então, essas habilitações... pra mim... (Egressa Cassandra).

Minha primeiríssima experiência foi na creche, na escola onde eu fazia o próprio Curso Normal. Ali, trabalhei um ano e, depois, eu fui trabalhar com informática educativa com o meu irmão, mas não deu certo. E depois de dar aula de informática por pouco tempo, eu comecei a procurar, e um dia eu estava caminhando pelo corredor da UERJ e eu vi que tinha vaga pra trabalhar no Detran. Eu estava precisando muito, porque meu pai, como eu te disse, tinha sido mandado embora e ele não estava conseguindo se recolocar no mercado de trabalho. E eu, então, fiz uma prova e fui trabalhar no Detran em 1996, foi um grande projeto pra emplacar os carros que tinham placa amarela, e a gente então foi responsável, a gente, eu digo, os universitários, porque eles contrataram apenas universitários pra fazer esse trabalho. Eu trabalhava no Detran de manhã, de tarde eu dava aula na oficina de desenho do Daniel Azulay. Então, eu trabalhava dentro de uma escola que tinha turno integral e as crianças, no turno da tarde, precisavam de atividades diversificadas. Então, a escola contratou a oficina e a gente tinha uma sala e eu, umas duas vezes por semana, não lembro, eu ia lá e eu dava aulas para crianças e dava aulas na unidade também. Os dois trabalhos não me acrescentavam muito na área pedagógica e, aí, me mantinham financeiramente e à noite eu ia pra faculdade, essa era a minha rotina em 1996, meados de 1997. [...] então, você veja que algumas escolhas não foram escolhas, foram opções para minha sobrevivência: a aula de desenho tinha uma certa técnica que não era a minha, e não era condizente com a minha forma de me relacionar com arte. E o trabalho do Detran, eu era aferidora de CRLV, um documento que a gente produzia, logo depois do emplacamento, a gente atualizava a documentação e ficava verificando documento e produzindo, imprimindo, entregando, era uma coisa mecânica. As escolhas profissionais... elas foram encadeando também, porque, depois de formada, eu fui fazendo concurso, não tinha muitos concursos pra pedagogos. Por exemplo, quando eu fui, quando passei pro Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), era um concurso pra qualquer terceiro grau, entendeu? Não pedia pedagogo, exatamente, eram vagas pra Técnico em Assuntos Educacionais (TAE). Tomei posse nesse do IPHAN, foi em 2005; Iguaba... acho que foi em 2004, e o concurso pra Caxias foi em 2003 pra rede municipal de Duque de Caxias. Na escola, eu estava como docente, mas em alguns momentos eu não pude pegar turma, por causa de uma redução de carga horária que eu precisei pedir em Duque de Caxias. Então, eu acabava ficando mais com projetos, agora hoje eu estou de licença sem vencimento, então eu ainda sou ligada à rede de Caxias. Atualmente, eu estou apenas trabalhando

na Universidade Federal Fluminense (UFF) como pedagoga, dentro de um departamento na divisão de apoio curricular. Trabalho com criação de disciplina, os coordenadores vêm pedir orientação pra incluir disciplinas no currículo, então de forma geral é trabalho de ajuste curricular, de reforma curricular, basicamente é isso. (Egressa Cátia)

As egressas narraram sua profissionalidade sendo desenvolvida na atuação inicial, no singular e no plural, atrelada à formação identitária em diferentes realidades e contextos: “Atuei na ONG Roda Viva no morro do Borel, como técnica pedagógica”; “Nós entraríamos nesse espaço pra tentar fazer uma interlocução desses educadores sociais com os professores da escola pública”; “Minha primeira experiência foi trabalhando em casa, dando aulas particulares em casa por muitos anos, eu acho que ainda até o segundo, terceiro ou quarto período na UERJ, eu ainda era explicadora”; “Minha primeiríssima experiência foi na creche, na escola onde eu fazia o próprio Curso Normal. Ali trabalhei um ano e, depois, eu fui trabalhar com informática educativa com o meu irmão, mas não deu certo”. Em constante transformação, algumas egressas narraram a construção social do trabalho de professor (LÜDKE, BOING *et al.*, 2010). Por um lado, pode-se notar que nem sempre o início da carreira das egressas foi no ambiente de sala de aula, mas, também, em diferentes espaços para além do contexto escolar. A maneira como cada egressa foi se constituindo, inicialmente, como *profissional em desenvolvimento* foi sendo alternada entre necessidades pessoais — “[...] então você veja que algumas escolhas não foram escolhas, foram opções para minha sobrevivência” — e profissionais, ligando a dimensão pessoal (PINEAU, 1988) em experiências de aprendizagens iniciais em diferentes espaços e contextos. Tais experiências foram valoradas pelas egressas, de acordo com interpretações pessoais sobre o mundo, dando forma a cada vivência narrada.

Assumir-se *profissional em desenvolvimento na/para/da EJA* envolveu relações com diferentes sujeitos: “[...] fazer uma interlocução desses educadores sociais com os professores da escola pública”; “Então a gente acabou lidando com crianças, com jovens até 16-17 anos”; “[...] eu atuava com crianças, no ciclo de alfabetização”; “[...] hoje eu estou atuando com crianças da educação infantil”; “[...] turma de alfabetização de adultos”; “[...] eu faço esse trabalho com mulheres negras nessa igreja”; “[...] o que mais que acontece aqui [no CAP-UFRJ] é a gente trabalhar com todas as faixas etárias”; “[...] como professora da Educação Básica [no CAP-UFRJ] trabalhando com os anos iniciais, mas passei dois anos na direção adjunta de ensino trabalhando com adolescentes”; “[...] de tarde eu dava aula na oficina de desenho do Daniel Azulay. Então eu trabalhava dentro de uma escola que tinha turno integral e as crianças no turno da tarde”. Tais experiências, com diferentes sujeitos, envolveram diferentes aprendizagens e saberes, com diversas práticas docentes, em tempos sociais e históricos,

podendo perceber valores que desencadearam especificidades como *profissionais em desenvolvimento* naquela realidade.

Algumas narrativas também demonstraram marcas dos desafios, próprios de profissionais que estão em processo de formação profissional e identitária: “[...] eu acabei ficando com sala de leitura [...] foi um novo desafio porque eu não tinha um repertório literário”; “[...] e estou lá vendo o que que eu vou fazer da minha vida, também como professora da infância”; “[...] me vi nesse desafio de fazer uma formação. Foi em 2005, fui buscar fazer Letras-Português-Literaturas [...] foi um divisor de águas na minha vida”. Esses desafios, ao longo da profissionalidade das egressas, foram marcados por surpresas que puderam acontecer durante a trajetória profissional, ocasionando mudanças diante de contextos que foram se movimentando ao longo das experiências docentes. Por este motivo, exigiu aprendizagens constantes, marca de *profissionais em desenvolvimento*, em interação com histórias pessoais e sociais, técnicas e culturais, e que revelaram características de como puderam se constituir *profissionais em desenvolvimento*, fosse ou não para a EJA, ao longo de toda a trajetória profissional, como narraram as egressas Verônica e Leila, nas reflexões sobre suas práticas: uma, como escritora de poesias e crônicas de cotidiano dos educadores e de prática docente em EJA, outra como professora em sala de leitura, lidando com a literatura, da qual se vai aproximar:

Eu sempre gostei muito de escrever. Não tinha pretensão nenhuma de escrever livro, era meio terapêutico, colocar a ideia ali. Eu comecei a fazer poesias pra desabafar, e falava: vamos escrever. Fazia igual àquela brincadeira do vou perder meu réu primário, mas, também, não era bonito eu, pedagoga, educadora, sair por aí fazendo violência. Como diz a escritora Conceição Evaristo: escrever é uma espécie de vingança. É nesse sentido em que estou falando e passei a escrever as minhas poesias, mas eu nunca imaginei escrever livros. Como as pessoas fazem *status*, eu colocava uma imagem e o meu texto. Aquilo começou a crescer. Eu tinha no meu caderninho, porque eu sou do tempo do caderninho, tenho um caderninho escrito com os textos e outros eu comecei a resgatar da internet e mandei para algumas editoras, felizmente foi aceito em mais de uma, inclusive. Eles publicaram *Coração em palavras*, que foi o meu primeiro livro de poesia. *Coração em palavras* porque eram as dores do meu coração ou alegrias, meus sentimentos que estavam ali em palavras, para as pessoas. Por que que a gente tem que ficar com aquilo guardado? Por que a mulher preta, especialmente, tem que ficar com aquilo dentro dela e não pode colocar pra fora em palavras? O negócio tomou um rumo, foi um sucesso, eles fizeram um sinal pra mim no dia do lançamento que tinha acabado. E comecei a ir para os eventos, encontrar — o que é o mais legal — outros colegas que tinham uma história parecida e, é isso que eu falo sempre: a rede! Eu falei: “acho que vou fazer isso em crônica”. Comecei a fazer as crônicas com situações que eu vivi nesses 20 anos de trabalho. Saiu o livro *Pirulito: crônicas para professores e admiradores*. Então, assim, a gente dá aquela girada na chave, né, vê que é possível mesmo em conta-gotas... eu tenho um texto em *Coração em palavras* que se chama *Conta-gotas*, às vezes parece tão pequeno o que a gente faz, o que a gente vive, mas também é um texto antigo que fala o que seria do oceano sem as gotas... (Egressa Verônica)

Em 2010, eu fui devolvida da escola que eu trabalho, pelas lutas, pelos questionamentos que a gente vai fazendo, então é assim: no público você não pode ser demitida, então eles te mudam de lugar. E aí, nessa época, eu estava trabalhando

com informática num CIEP, também com crianças de educação infantil até o 5º ano, quando eu fui devolvida, e nessa escola tinha EJA, e aí foi quando eu me encontrei com a EJA. Isso em 2011. E aí, eu trabalhava com informática educativa com todas as etapas de EJA dos anos iniciais e a etapa quatro e cinco que são os anos finais do fundamental. Foi muito legal essa experiência, porque passei a atuar dentro, com uma modalidade da qual era minha formação, então era a possibilidade de voltar; segundo, os desafios de trabalhar com a informática, naquela época, porque não tinha internet. Então, eu atuava com todos eles e com as dificuldades que tinha, tendo que adaptar muito. A proposta era que os professores me solicitassem atividades para trabalhar com a turma e eu ia dinamizar, só que não havia espaço físico da sala de informática para colocar todos eles, então, tinha que dividir em dois grupos e aí quando você divide em dois grupos pra você fazer esse atendimento, quando o professor tinha 45, [...] 50 minutos de aula, no máximo dois tempos, isso complicava, então, tinha que fazer planejamento junto com o professor e o professor lá da EJA era o mesmo professor que fazia uma carga horária manhã, tarde e noite, com todos os questionamentos. A maioria não tinha formação nessa modalidade, então o entendimento, na prática docente, era o mesmo de que o ensino diurno, eles só estendiam e trabalhavam à noite, mas simplificavam do pior modo possível o atendimento. Porque não era algo no currículo que era pensado para aquele público, era aquilo que era possível fazer pela redução de carga horária, pelo público que se tinha. (Egressa Leila)

Entender a trajetória das egressas requer um olhar multifacetado de produção de conhecimento, como quando se chega a uma encruzilhada e encontra vários saberes e experiências, mesmo que inapropriados para a modalidade EJA. Destaco, da narrativa de Leila: “[...] então, tinha que fazer planejamento junto com o professor e o professor lá da EJA era o mesmo professor que fazia uma carga horária manhã, tarde e noite, com todos os questionamentos e a maioria não tinha formação nessa modalidade, então o entendimento na prática docente era o mesmo de que o ensino diurno, eles só estendiam e trabalhavam à noite, mas simplificavam do pior modo possível o atendimento. Porque não era algo no currículo que era pensado para aquele público, era aquilo que era possível fazer pela redução de carga horária, pelo público que se tinha”. E afirmo, com base em Souza (2007, p. 65) que a pesquisa com narrativas deve considerar, no conjunto de dados e vozes tecidas nos relatos, a “[...] compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos”. Pode-se, assim, também afirmar que a experiência se torna irrepetível, ela ocorre como se fosse sempre a primeira vez (LARROSA, 2002).

Essas reconfigurações em diferentes modos de atuar e na identidade docente das egressas como *profissionais em desenvolvimento*, passaram por diferentes dimensões subjetivas que marcaram a forma como foram interiorizadas, ao terem passado por diversas experiências com diferentes sujeitos e práticas profissionais. Novamente faço destaques às narrativas, que em minha interpretação confirmam o que compreendo: “E aí, eu trabalhava com informática educativa com todas as etapas de EJA, dos anos iniciais e a etapa quatro e cinco que são os anos finais do fundamental. Foi muito legal essa experiência porque passei a atuar com uma

modalidade da qual era minha formação”. Essas reconfigurações e alterações nos percursos das *profissionais em desenvolvimento* também foram marcadas por diferentes fatores políticos, sociais e educacionais, que interagiram e influenciaram diretamente nas opções que lhes foram oferecidas. Projetavam para si identidades, diante de diferentes referências, continuidades e rupturas: “Então eu atuava com todos eles e com as dificuldades que tinha, tendo que adaptar muito”. O que se pretendia como reconhecimento, diante da formação recebida, podia não coincidir com o que o futuro desenhara para as egressas, conforme planejado no passado: “E aí, nessa época, eu estava trabalhando com informática num CIEP, também com crianças de educação infantil até o quinto ano”. Assim, observa-se que rupturas com relação ao caminho pretendido aconteceram ao longo da trajetória das egressas.

Aspectos pessoais e coletivos são inseparáveis de fatores sociais vividos ao longo do tempo. A manutenção dessas singularidades que as constituíram como *profissionais em desenvolvimento para/na/da* EJA, é fruto de uma tradição que as inseriu em diferentes experiências coletivas, mesmo quando em outras ofertas de ensino. Essas experiências foram fortemente influenciadas pelos contextos de socialização; de formação; de práticas, sentidos e saberes. Para Almeida *et al.* (2019, p. 33) “[...] a identidade docente é construída durante toda trajetória social do sujeito, extrapolando a fase da escolarização, formação e atuação profissional”, revelando que essas marcas identitárias são adquiridas ao longo da trajetória, frente às lutas, conflitos, militâncias, crises — diante de formas de ser e estar na profissão, independentemente do campo de atuação do momento, como se nota na narrativa da egressa Cátia, sobre sua trajetória profissional:

[...] a minha perspectiva profissional está atravessada nesse momento por tudo isso e eu não tenho uma visão muito definida, estou com uma visão nublada, é como se o horizonte estivesse nebuloso e eu não pudesse enxergar muito bem os contornos do que está por vir. Se tivesse que escolher entre uma música, poema, algum personagem ou imagem que descrevesse a minha trajetória profissional e pessoal, [vinha] a ideia da ostra. Porque o Rubem Alves, ele escreve um texto que fala da ostra, ela só produz a pérola se dentro dela tiver um incômodo, algo que machuque. Quantas vezes eu precisei que uma areiazinha me incomodasse, ou então que alguém plantasse aquela areiazinha pra eu entender que eu precisava daquilo pra produzir algo melhor e não ficar fechada no ninho. Imagina? A vida não pode ser só isso. (Egressa Cátia)

A inserção profissional de algumas egressas foi marcada por tensões oriundas das necessidades de atuação e afirmação em ambientes e práticas novos, interferindo no processo de socialização profissional, assim destacadas: acolhimento que pode acomodar a identidade na alternativa escolhida, narrada pela egressa Verônica:

[...] Aí, eu fui à Secretaria de Educação e, lá, eles acabaram ajeitando minha vida e consegui ir pra uma outra escola que tinha EJA. Então pela minha experiência, eu

acabo fazendo trabalhos com eles como EJA, entendeu? No sentido de empoderamento no sentido político daquele jovem que tá ali, mas as secretarias no geral não os tratam como EJA, eles estão no regular, que é aquele nome regular que a gente tem aí. “Veroniquita”, 20 anos com EJA, à noite, porque os sistemas não conseguiram entender até agora que lugar nenhum está dizendo que EJA tem que ser noturno.

Há insegurança ocasionada por pessoas e contextos hostis diante do novo ambiente de atuação, como também apareceu na narrativa da egressa Verônica:

Fui colocada à disposição por um diretor, ele me disse assim: você acha que é assim que se faz escola? Você procure outra escola então que, aqui, você não vai poder ficar. Fiquei péssima, até porque era abril, não tiveram respeito nenhum com a minha turma de EJA, a turma ficou sem professor, era uma turma de 3º ano.

Atuação solitária, sem compartilhamento e coletividade, aparece na narrativa da egressa Cátia:

[...] senti muita falta quando eu precisei abruptamente sair da sala de aula da escola e, no dia seguinte, estar na UFF, numa sala de escritório. Então, quando passa pelo curso, aprende algumas coisas mais teóricas e, com o tempo, você vai sentindo necessidade de recorrer àquela teoria pra poder compreender a prática.

Também aparece no formato das aulas voltadas para sujeitos da EJA, como narrado pela egressa Leila:

[...] Mas, por exemplo, ter trabalhado na sala de leitura com os jovens. O que eu fazia na sala de leitura que eles estão dialogando lá fora que a escola não dialoga com eles? E eles adoravam ir pra sala de leitura, porque era o momento em que eu buscava um texto ou um livro que estava dialogando com as coisas do mundo. Então os discursos fluíam, o espaço que a gente criou foi bem bacana, o vínculo professor com aluno também foi bem bacana e eu acho que muito do que eu usei ali, eu poderia usar por exemplo num trabalho de alfabetização, utilizando algumas estratégias metodológicas a partir de textos.

Essa inserção profissional também pode envolver relações de poder, normas e comportamentos, como aparece na narrativa da egressa Leila: “Em 2010, eu fui devolvida da escola que eu trabalho, pelas lutas, pelos questionamentos que a gente vai fazendo, então é assim: no público você não pode ser demitida, então eles te mudam de lugar”. Essas circunstâncias ocasionaram conflitos, ao tentar sentir-se pertencente à modalidade e a determinado grupo, como ainda narrada por Leila:

[...] porque na prática docente, essa falta de condições que a gente normalmente enfrenta, esses processos vão nos desumanizando, então muitas vezes quando eu me vejo gritando, ou tendo uma atitude assim, eu paro e penso: “por que eu gritei tanto? Por que eu tive uma atitude tão autoritária, né?” Mas, eu tenho uma conhecida do colégio Pedro II que me diz: “Leila, olha a diferença, você está se olhando. Você errou, mas você está se olhando, não está? Então você vai ter o cuidado para não refazer”. A questão é que a grande maioria vai fazendo e não para pra refletir sobre essas práticas.

O processo de socialização tem importância para a construção da identidade docente. Este processo ocorre por meio da interação com os pares profissionais e com amigos do ambiente de trabalho. A responsabilidade social do educador se percebe quando escolhe metodologias, formas de abordar o trabalho e de produzir novas compreensões e conhecimentos, como apareceu na narrativa da egressa Cassandra, em sua prática no CAP-UFRJ:

Enfim, acabei de participar de um projeto que trabalha teatro, música e dança com jovens que também vieram de diferentes lugares, a maioria é da Rocinha. Gente, que estratégias incríveis que eu já quero trazer para minha sala de aula. Eu acho que tem muita potência esse currículo fora da escola, pra trabalhar dentro da escola, enfim.

A dimensão subjetiva para a produção da identidade é percebida ao estabelecer relações e vínculos e reconhecimento profissional. Dessa forma, as *profissionais em desenvolvimento para/na/da* EJA teceram identidades diante de temporalidades que forjaram sucessivas identidades sociais e profissionais. Essas identidades foram sendo constituídas também pelas experiências universitárias e profissionais, quando expostas em diferentes estruturas a que não tiveram possibilidade de vivenciar durante o processo formativo inicial. Identidade é produção social que requer interação e, por isso, é fluida e está em constante movimentação (KLEIMAN, 1995). Pode-se perceber essa perspectiva na visão pessoal e profissional que a egressa Verônica revela de si, ao narrar-se:

Me reinvento de algum jeito lendo, buscando alternativas junto com os pares, propondo alguma coisa. A escritora Conceição Evaristo tem representado pra mim que: “escrever é uma espécie de vingança”, eu vou ousar parafrasear e falar que estudar é uma espécie de vingança pra gente, especialmente a mulher preta, sabe? Então essa trajetória toda é isso, ah eu vou me vingar, ao invés de eu ficar gritando, berrando, mas vou estudar, vou me qualificar, vou me vingar deles. (Egressa Verônica)

Uma vez que a identidade é transitória e dinâmica frente as relações de poder e de contextos de interação, encontra-se, neste caso, situada nas instituições escolar e acadêmica e em contextos cotidianos da vida. Tem pertinência com as discussões sobre *profissionais em desenvolvimento para/na/da* EJA, uma vez que:

[...] uma identidade profissional institucionalmente atribuída limita significativamente as possíveis construções identitárias daquele “legitimado” institucionalmente para exercer uma profissão. Mesmo que todo processo de identificação seja fluido, permanente e identificável, não é toda construção igualmente livre quanto às possibilidades de variação e liquidez. Por isso, frisamos que a identidade profissional não é nem totalmente, nem completamente livre de restrições sócio-históricas, mas construída, na interação, com base nos recursos disponíveis aos sujeitos, dentro de limites institucionalmente impostos. (KLEIMAN, VIANNA, DEGRANDE, 2013, p. 179).

Neste sentido, compreender a dimensão de *profissionais em desenvolvimento para/na/da* EJA é passível de alterações na modalidade pretendida, neste caso, a EJA, pois a identidade não é totalmente determinada pelas influências recebidas, nem está livre das condições contextuais de instituições, diante de vários conhecimentos específicos, frente à multiplicidade de práticas e reflexões desenvolvidas pelas egressas em seus fazeres profissionais, como se nota na narrativa da egressa Leila:

[...] quando eu olho pra trás para ver o meu processo de formação, ele não se deu só na graduação e nem só nos cursos e na teoria. A prática me fez compreender que aquela teoria está fundamentada nas práticas pelas quais as pessoas, nas pesquisas que foram realizadas... e que você vai escrevendo sobre elas. Então, eu tenho imperfeições que o próprio sistema às vezes coloca. Mas, eu tenho esse movimento de sempre me olhar, e digo: “Quando eu soltar a minha voz, por favor, entenda...” eu botei essa música na monografia porque a gente nunca se dá conta do potencial, do poder da voz, do campo das disputas porque ela nos possibilita poder resistir e fazer nascer tantas outras práticas. (Egressa Leila)

Portanto, discutir a tessitura identitária docente em entrelace com a perspectiva de *profissionais em desenvolvimento para/na/da* EJA é pertinente neste trabalho, pois favorece enxergar a cultura e os desafios enfrentados pelas egressas e como foram constituindo especificidades inerentes a docentes de EJA, ampliando a visão profissional de si mesmas.

## 6.2 Formação continuada, estágios, pesquisas

[...] O vivido fica apenas na lembrança ou registrado pela escrita – eu me falava carinhosamente. Toda volta é um andar sobre caminho já pisado. Escrever é recapear a estrada. Torná-la definitiva. Viver é ser palavra em andamento sobre o fio do tempo. Ninguém vive sem registrar a sua história.

*Bartolomeu Campos de Queirós, 2007, p. 48*

Escrever sobre a dimensão da formação continuada é entender que o ensino superior tem como foco o exercício da crítica, com base na pesquisa, no ensino e na extensão, por serem funções sociais da universidade, com a finalidade de produzir conhecimentos, por meio de problematizações que emergem de experiências sociais, englobando sujeitos em diferentes situações e condições de produção de conhecimentos e de condições pedagógico-científicas que sustentam o exercício profissional, nesse caso, das egressas.

Nesse contexto, levar em conta as três funções universitárias que sustentam o princípio da autonomia pedagógica, do senso crítico, da reflexividade e do rigor científico (BRASIL,

1988) é um imperativo quando se trata de entender questões nas narrativas das egressas, em relação à dimensão da formação continuada, de estágios e pesquisas.

Pensar a formação continuada implica entender que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992b, p. 25-26). Neste sentido, compreender narrativas de egressas como Leila e Verônica, frente às histórias pessoais e ao estatuto de saber das experiências e de reflexões sobre essas experiências resultantes das práticas, contribui para forjar a noção de *profissional em desenvolvimento* que venho buscando:

E quando eu saí dali dirigindo, que era sempre meus momentos de reflexão sobre as minhas práticas, era sempre dirigindo do trabalho pra casa. Aí, eu lembrando dessa minha fala com ela (Jane Paiva) eu fiquei me questionando porque que eu estava falando igual aos outros professores, porque os outros não tinham formação em EJA, mas eu tinha, então eu tinha obrigação de compreender aquele tipo de comportamento daqueles alunos e, aí, foi que eu achei que era momento de voltar a estudar pra tentar compreender como é que a teoria, o conhecimento poderiam me alimentar pra compreender essa realidade de uma EJA que tá dentro de uma escola agora, porque não é mais aquela realidade de fora da escola como foi da ONG, como foi da graduação que não era em um espaço escolar e daquele tipo de comportamento que eu via dentro do ensino regular e que eu via também na EJA, enquanto espaço escolar. Aí, voltou o desejo de voltar a estudar e de reconhecer que eu tinha que melhorar minha formação, até para melhorar também o meu salário. (Egressa Leila)

[...] outra coisa que me chamou atenção lá [na FIOCRUZ] é que eu poderia estudar a questão do adoecimento do trabalhador — uma coisa que eu sempre propus na escola e as pessoas não abraçavam — mas eu falei: “trabalhamos com a EJA, são trabalhadores, professores e alunos trabalhadores, eles estão adoecendo, está aí em todas as pesquisas, e a gente precisa falar disso”. Fui buscar esse mestrado nessa perspectiva de conseguir estudar um pouco saúde, não a saúde no sentido da doença, mas essa coisa mais complexa, do que é a saúde. O que que é esse todo do ser humano? Que aqui a gente não vê, pelo menos foi a conclusão que eu cheguei na minha pesquisa: falamos que é a EJA do trabalhador, mas não tem trabalho nos projetos, não tem ninguém falando de saúde em plano de curso, então a gente tá fazendo que EJA, afinal? O trinome: saúde, educação e trabalho. (Egressa Verônica)

Compreender que a formação deve-se basear na reflexão das experiências e das práticas como explícito na narrativa da egressa Verônica, sobre sua formação reflexiva no mestrado da FIOCRUZ, leva ao entendimento de que o professor é capaz de problematizar o que faz e, a partir daí, ter algumas referências sobre o tipo de formação recebida. Percebo isto também na narrativa da egressa Leila, quando se dispõe a estudar mais por ter obrigação de compreender o comportamento dos estudantes. Estava implícito em sua fala: como a teoria e o conhecimento sistematizado poderiam alimentá-la para compreender melhor a realidade da EJA.

Pode-se notar, em algumas narrativas, a responsabilidade social e política que algumas egressas desenvolveram ao longo das reflexões sobre a necessidade de formação continuada com base na realidade dos sujeitos: “[...] são trabalhadores, professores e alunos trabalhadores,

eles tão adoecendo [...]”; “[...] falamos que é a EJA do trabalhador, mas não tem trabalho nos projetos, não tem ninguém falando de saúde em plano de curso nenhum [...]”; “Eu continuei no grupo de pesquisa. [...] só queria mais e mais e mais, então comecei a estudar, a conhecer mais, me indignar mais e construir mais argumentos”. Essas intersecções ajudaram a perceber o desenvolvimento da docência atrelada à dimensão da pesquisa com o desenvolvimento das egressas, em constante reconfiguração de suas identidades profissionais.

A formação inicial acadêmica legitimou a identidade projetada pelas egressas, por meio de diferentes experiências tecidas dentro e fora da UERJ, formando a base da identidade como *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*, constituindo saberes e compreensões pertinentes à docência em diferentes contextos, como narrada pela egressa Cassandra:

Eu fiz mestrado e doutorado em educação, na área de currículo. Discutia a questão de currículo, identidade, diferença cultural e tanto no mestrado quanto no doutorado eu foquei na identidade negra, nas narrativas da construção da cultura étnico-racial, afrodescendente. Eu continuei no grupo de pesquisa. E aí, enfim, só queria mais, então comecei a estudar, a conhecer mais, me indignar mais e construir mais argumentos. No mestrado, o grupo de pesquisa de que eu participava era o grupo que discutia a identidade, DESCON, ainda não trabalhava com a ideia de desconstrução, mas criticava a ideia de identidade e, no meu mestrado, a minha dissertação discutia a ideia de identidade negra nessa lógica também. Então trabalhei mais com a ideia de identidade cultural, trabalhando com a Lei n. 10.639, eu acho que vou reler minha dissertação. (Egressa Cassandra)

Segundo Fontana (2005), o processo de tornar-se professor pesquisador ocorre por meio das relações sociais frente à temporalidade vivida, o que no caso das egressas se deu quando se apropriaram das experiências e práticas intelectuais, de valores, de normas do cotidiano educativo, das relações exteriores e interiores existentes no corpo docente, tal como narrado pelas egressas Leila e Cassandra:

O Projeto “Ler para não mais calar” que foi o tema da monografia, de serem mulheres, terem sido excluídas socialmente nas histórias de vida que elas tinham. Eu acabei me envolvendo e a professora Jane Paiva pediu para que eu contasse como é que ele era, como que tinha sido esse histórico, como que eu cheguei lá, como que ele acontecia. Então, a partir daquele momento, depois de conversar lá na parte administrativa na UERJ, ela passou a coordenar esse projeto. E aí, a partir disso, repensamos os objetivos de acordo com as características do grupo de pessoas que liam, que eram alfabetizadas e, também, com mulheres que não sabiam ler e outras que sabiam um pouco, com várias questões, ou seja, vários níveis de conhecimento. A gente pensou em algo que englobasse esse ler, como uma visão mais ampla sobre alfabetização nessa experiência, e resultou na minha monografia, aliando a teoria e a prática. Então o projeto ficou com o nome “Ler para não mais calar”. (Egressa Leila)

Minha monografia acabou sendo num espaço cultural que eu entendia como multicultural, o cotidiano dentro da UERJ do Musik Fabrik<sup>22</sup> que eu entendia como

---

<sup>22</sup> *Musik Fabrik* foi um projeto de extensão e cultura da UERJ coordenado pelo artista e professor Antônio Espírito Santo, que se iniciava em um setor denominado Artesanato Musical, quando se transmitiam técnicas utilizadas na fabricação de instrumentos musicais de variados tipos e origens (inclusive de cordas). As

um espaço multicultural que recebia jovens e adultos pobres pra trabalhar na capacitação profissional, na construção de instrumentos e, também, com jovens universitários de classe média que tocavam algum instrumento. Então era... tinha pessoas assim negras, brancas, homens, mulheres, da zona Sul, da Baixada Fluminense. Era um espaço potencial de pensar a educação para além da escola. Foi algo que ficou só lá na monografia. No mestrado e doutorado eu foquei mais em currículo escolar. (Egressa Cassandra)

Esse processo de tornar-se professor pesquisador tem interlocução com a complexidade e realidade das instituições educativas, bem marcadas no relato das egressas Leila e Cassandra, quando contam como se materializaram nos currículos e nas vivências dos cursos de formação. Leila demonstra como, a partir da reflexão sobre o que vinha ocorrendo no projeto, foram repensados os objetivos, de acordo com características do grupo de mulheres que não sabiam ler, outras que sabiam um pouco e que demandavam maior conhecimento no uso da língua escrita. Cassandra percebia o projeto de que participou e, a partir do qual fez sua monografia, como um espaço multicultural que possibilitava a muitas pessoas alguma formação profissional fosse pela produção de instrumentos, do conhecimento sobre eles e/ou do desenvolvimento de alguma técnica para tocar um instrumento específico. Nas experiências vivenciadas pelas duas egressas, em contextos complexos e diversos, a prática, a teoria, suas trajetórias, experiências e reflexões compõem aprendizagens dessas *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*, no âmbito da formação em pesquisa.

É possível afirmar que as reconfigurações identitárias se alternam ao longo do tempo frente às relações sociais, o que não impede que as egressas sejam nomeadas como *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*, legitimadas pela formação inicial na UERJ e pelas experiências como docentes na EJA e fora dela. Também as formações continuadas desenvolvidas ao longo da trajetória profissional e de projetos e pesquisas realizadas concorreram para o mesmo fim: “[...] me apaixonei pela pesquisa, fui me afastando da EJA, fui me afastando de movimentos sociais, fui me afastando do centro acadêmico e minha escolha profissional era a área acadêmica” (egressa Cassandra).

Nos relatos das egressas Leila e Cassandra sobre práticas de pesquisa, pode-se ainda assinalar as seguintes reflexões: “Por que que lá na parede da sua sala, no mural, tinha pedaços de sílabas Ai, Ei, Oi, Ui? [...] nunca tinha parado para refletir sobre isso [...] ‘Ué, mas não é assim que se começa a alfabetizar?’ [...] ela voltou a perguntar: ‘É assim que se começa a

---

técnicas citadas se caracterizavam também pela utilização de materiais alternativos que, normalmente, são usados na indústria musical convencional, materiais estes, em muitos casos, reciclados do lixo industrial. No projeto, além de conteúdos específicos ligados ao artesanato musical (noções de acústica aplicada, organologia, musicalização, marcenaria, serralheria etc.), constavam também temas transversais correlatos, ligados à definição de uma visão de mundo, do meio ambiente, da sociedade e de cidadania. Fonte: [https://www.antigo.uerj.br/lendo\\_anote.php?id=99](https://www.antigo.uerj.br/lendo_anote.php?id=99)

alfabetizar?’. Então, acho que ali foi o ponto principal pra eu começar a refletir sobre a prática, foi um período muito importante que marcou a transformação da minha prática” (egressa Leila); “Lá na Habilitação em EJA eu pude trazer isso pra os trabalhos [...]: a educação do projeto, educação fora da escola que eu ficava apaixonada, os livros que eu li na época...” (egressa Cassandra).

Diferentes organizações profissionais constituíram a base do devir como educadoras da EJA. Marcas subjetivas ficaram gravadas nas egressas, ao lidarem com experiências populares e de militância junto à modalidade da EJA: “Eu entrei sem nenhuma perspectiva política na época, hoje eu trabalho com ela politicamente, mas na época não!” (egressa Leila).

Todo esse arcabouço teórico e prático, nem sempre identificado com facilidade, tem características que as constituíram como *profissionais em desenvolvimento para/na/da* EJA. Características que afirmaram especificidades que garantiram marcas individuais no tempo, mesmo quando não atuaram na modalidade EJA, mas guardando perfis de *profissionais em desenvolvimento para/na/da* EJA que foram se forjando em cada uma das egressas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação dessa tese buscava trazer compreensões sobre trajetórias de aprendizagens profissionais de egressas do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, *campus* Maracanã, quando habilitava, de 1991 a 2002, ao Magistério em Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Partindo do pressuposto de que o curso contribuía para a formação inicial de pedagogas voltadas ao campo da EJA, fui em busca de egressas visando (re)conhecer outros *movimentos formativos* que as teriam tornado, ao longo das trajetórias, *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*. Essa discussão teórica sustentou-se, ao longo da tese, pelo deslocamento conceitual de desenvolvimento profissional docente, de autoria de Marcelo Garcia (1999). A discussão fez-se pertinente para a compreensão da atuação e formação continuada docente em diferentes áreas e modalidades, de maneira aprofundada e longitudinal, frente às múltiplas formas de as egressas desenvolverem, para além dos espaços escolares (mesmo que não se dedicassem ao ensino no campo da EJA), com suas aprendizagens e experiências profissionais e formativas. Para isso, tal perspectiva agregou outras atuações possíveis e aprendizagens ao longo da vida. Essa tese, enfim, trouxe contribuições teórico-políticas no que tange à formação docente para a EJA, apoiada em pesquisas e leituras de autores que me antecederam, ao demarcar a trajetória profissional, acadêmica e pessoal de egressas de modo complexo.

Historicamente, pude observar como o curso de pedagogia tem inspiração nos movimentos sociais em defesa da educação pública e na luta, militância política, resistência, coragem e perspicácia de educadores e de muitos representantes da sociedade civil nos anos que antecedem a Constituinte, pós-ditadura civil-militar que durou quase 22 anos. Nesse período de reabertura democrática no país, e que fortaleceu as discussões de educadores de todo o país na garantia pelo Estado democrático de direito, os que estiveram presentes nas discussões contribuíram e ajudaram a construir a história e a memória desse curso e da referida habilitação. A mudança no foco da formação — especialistas em educação sem a docência — foi fortalecida pelas representações de educadores da UERJ e membros da ANFOPE, em discussões nacionais. Nesse contexto histórico e político, redefiniam-se a identidade do curso de pedagogia e o perfil do pedagogo que se queria formar — tendo a docência como foco da formação. Mudavam-se a concepção e o sentido sobre formação de professores, após ampla discussão e respeito à autonomia pedagógica das universidades. Relacionar prática e teoria, considerando especificidades locais e regionais; trabalhar pedagogicamente com conhecimentos específicos do ponto de vista político e profissional eram concepções epistemológicas fundamentais para a

formação nos cursos de pedagogia. Para o campo da EJA, a garantia do direito à educação para todos na Constituição Federal passava a exigir o dever do Estado na oferta e na formação de professores para atuar com sujeitos interditados do direito, na infância, e que conformavam um enorme quantitativo de pessoas sem escolarização no país. A compreensão dos usos que as egressas desse novo curso fizeram na prática profissional, diante da formação recebida revelou-se para a pesquisadora, que pôde perceber como ampliaram e recriaram o que aprenderam e como exerceram a docência, frente à complexidade das situações educativas que vivenciaram. Do mesmo modo, perceberam-se lacunas deixadas no âmbito da política pública para a docência, nessa modalidade de ensino, como o caso da não realização de concursos públicos para atuação docente em EJA. Recomenda-se, portanto, que se façam investigações sobre essa temática, levantando os impactos causados ao negar tal direito a educadores.

Por esse movimento fui levada, na interpretação das narrativas, a entender como as *profissionais em desenvolvimento* entrelaçaram suas escolhas pessoais e profissionais unidas a processos identitários. A conclusão a que cheguei foi a de que não se separam processos singulares e plurais, uma vez que impactam diretamente processos formativos, e que o *espaçotempo* em que ocorreram fortaleceram e enriqueceram suas experiências, ou seja, muitas e diferentes dimensões e referências constituíram suas identidades, bem como produziram alterações ao longo da trajetória. Alteraram sua atuação no núcleo familiar, antes constituída pela maneira como foram educadas; nos espaços institucionais em que se movimentavam profissionalmente; nas escolhas realizadas; nas formas de resistência adotadas, nas motivações, rompimentos, tomada de consciência do papel no mundo, influenciando, assim, novas escolhas que passaram a fazer. Além disso, memórias afetivas, motivações e estímulos de professores emergiram como responsáveis pelos impulsos aos dados aos percursos das egressas, contribuindo para que chegassem ao tempo presente como profissionais e pessoas conscientes e críticas de sua profissionalidade e lugar no mundo. Escolhas autônomas levaram as egressas: à ascensão social e profissional, saindo da condição de docência em casa e na própria comunidade onde moravam para alcançar níveis de doutorado e mestrado em educação, revelando aspectos que influenciaram a mobilidade social e o *ethos* profissional; à condição de professoras da educação básica de rede municipal e federal; e até a conquista da posição de escritora de livros de literatura. Movimentaram-se em suas identidades e se constituíram como *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*, com influências de diversos matizes como religiosas, culturais, sociais e políticas. Essas identidades individuais e coletivas alteraram seus percursos, e demonstraram características biográficas que favoreceram a compreensão de processos de formação desde o passado, chegando ao presente e projetando futuros. A pesquisa,

no entanto, não se ocupou de realizar análises consistentes quanto a influências raciais nas narrativas das egressas o que, certamente, determinaria outras compreensões.

Minha busca pelos espaços formativos trilhados pelas *profissionais em desenvolvimento*, bem como as influências recebidas por elas nesses contextos, resultou no entendimento de que são muitos os espaços formativos institucionais que influenciam a formação, e incluem leituras (e autores), sendo capazes de promover impactos na formação continuada de egressas da habilitação em EJA. Pude compreender circunstâncias, implicações e experiências formativas para além de espaços acadêmicos e institucionais, conferindo complexidade à formação, e entendendo transformações vivenciadas no que experienciaram, estabelecendo novas e férteis relações com o conhecimento e com saberes da prática. Experiências formativas, inegavelmente, favorecem a reflexão e tomada de consciência da profissionalidade docente, influenciadas que são pela cultura socioprofissional, pelos contextos sociais e demais formas de socialização, sob influência de pares/formadores que transversalizaram e impactaram a identidade pessoal e profissional das egressas. Essas experiências ainda contribuíram para a assunção do processo formativo como ato político, didático e potencialmente inovador, especialmente quando reportadas àquele contexto e época. A ampliação de miradas macro/micro sobre a proposta formativa original foi-se fazendo ao sabor das narrativas, e pôde, nem sempre explicitamente, desconstruir sentidos e concepções sobre o mundo e a EJA, mesmo que, nas narrativas, não acontecessem indagações sobre o currículo proposto pelo curso.

A exploração de diferentes espaços de atuação do pedagogo e de atuação junto a sujeitos da EJA não se restringiram à formação inicial. Elos se estabeleceram em todos os níveis trilhados de formação, revelando que professores formadores foram referências ao despertarem em algumas egressas o fortalecimento da autoestima e o empoderamento pessoal, o que recaiu, na trajetória seguida, sobre a qualidade das atuações na docência. Por meio de atuação e comprometimentos com o campo da educação, tanto específico quanto mais amplo, alguns formadores conseguiram impactar as egressas, cujas práticas pedagógicas não se desvincularam das dimensões singulares e pessoais das profissionais em desenvolvimento.

Entender esses movimentos formativos repletos de incertezas – característica da formação que envolve a complexidade dos fenômenos educativos — revelou-me um mosaico identitário, com diferentes modos de apropriação e concepções de mundo. Posso reafirmar que para haver formação de qualidade, ao ser concebida e pensada, deve levar em consideração a experiência de vida e profissional do professor no centro do processo formativo, o que implica assumir diferentes subjetividades porque à docência e os conhecimentos oriundos dela estão

enraizados com a vida social e pessoal, apesar das especificidades que constituem cada nível de ensino e, conseqüentemente, a diversidade de pessoas com quem se lida nos processos educativos e escolares.

No esforço intelectual de formular a noção de *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*, frente a diferentes formas e realidades de pertencimento pelas quais as egressas passaram, compreendi como foi possível desenvolver identidades profissionais para a prática na formação acadêmica; nos contextos de atuação e em processos de inserção profissional; nas demais práticas desenvolvidas autonomamente ao longo dos anos. Identidades de egressas, como observado, forjaram-se em diferentes *locus* de atuação em movimentos de vida, formação e de atuação profissional, oferecendo-se a mim, pelas narrativas, como constituintes das maneiras de ensinar e de ser dessas egressas.

Não percebo ser possível categorizar especificidades de professores de EJA, frente às moveções experiências que se vivencia nas práticas profissionais. Estar diante de diferentes realidades com e sem sujeitos jovens e adultos, porque participando de níveis e modalidades diversas da EJA demonstrou a condição de exercitar, mobilizando, fundamentos da formação indispensáveis para assumir o compromisso com o papel de educador. Conexões históricas, sociais, políticas e econômicas diversas as tiraram, em muito, da rota da EJA, ou as fizeram mudar de atuação. Entretanto, isso não me impede de denominá-las como *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*, uma vez que os *movimentos formativos* pelos quais passaram deixaram marcas da docência em EJA ao longo dos anos. É possível afirmar, até aqui, que processos formativos e trajetórias pessoais e profissionais que as egressas realizaram as tornaram *profissionais em desenvolvimento* diante da dinâmica interseccional que constituíram pela docência, em movimento contínuo de aprendizagens experienciais, que variava de contextos e situações. Esses movimentos constantes exigiram aprendizagens contínuas, não sendo possível demarcar, de maneira hermética e isolada, especificidades necessárias para a atuação docente no campo da EJA, uma vez que a própria modalidade tem a característica de moveções experiências que se dão ao longo das trajetórias de vida dos diferentes sujeitos.

É possível, ainda, afirmar que as encruzilhadas de saberes e experiências complexificaram a atuação docente, demarcando que as experiências pelas quais passaram foram irrepetíveis, exigindo reconfigurações e deslocamentos constantes que interferiram na continuidade da trajetória das egressas — desde contextos hostis, solidão, perseguição, abusos de poder, controle rígidos de normas e comportamentos. As narrativas apresentaram transitoriedades e dinamismos nas trajetórias de profissionais formadas para a EJA, mas que nem sempre puderam permanecer nesse campo. Ainda que condições contextuais e

multiplicidades de práticas tenham influenciado e impactado diretamente a ampliação e a discussão sobre ter ou não especificidades para a formação de profissionais da EJA, marcas formativas deixadas pelas aprendizagens da docência na Habilitação Magistério em Educação de Jovens e Adultos do curso de pedagogia, permaneceram nas identidades das egressas e em seus perfis docentes. Diversas experiências atribuíram especificidades naquele dado momento histórico em que viveram a formação inicial, mas revelaram liquidez e imprevisibilidade diante das experiências futuras que viveram.

A perspectiva biográfica descortinada por meio das narrativas das egressas possibilitou-me estar diante de constructos teóricos que me permitiram compreender de maneira longitudinal influências e escolhas realizadas, enlaçadas ao fazer cotidiano das egressas, de seus formadores na UERJ e muitos outros, fora da universidade. As narrativas trouxeram a centralidade para os sujeitos, demarcando o local das experiências e revelaram influências, padrões, processos sociais, históricos e políticos vividos nas trajetórias profissionais, ampliando com lupa as cenas e pessoas em variadas situações escondidas nos contextos.

A contribuição dessa tese, ao situar-se teórica e epistemologicamente no campo de estudos de egressos e de formação docente para a EJA sinaliza que a formação inicial por elas realizada impactou não apenas à docência em EJA, mas possibilitou a compreensão política dos fenômenos educativos e desiguais mantidos na sociedade brasileira. Por essa compreensão, favoreceu a continuidade da trajetória como *profissionais em desenvolvimento para/na/da EJA*, em contextos e relações movediças frente às diferentes encruzilhadas de atuação. A Habilitação em EJA deixou um legado tanto para a formação pessoal quanto para a profissional, fortalecendo ainda a identidade das egressas em constante movimento e alteração dos percursos por elas trilhados, em resposta à complexidade dos fenômenos educativos que instigam, diariamente, profissionais da educação a (re)ver posturas, teorias, escolhas, e percursos, com autonomia.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandra Raquel; PENSO, Maria Aparecida; FREITAS, Leda Gonçalves. Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática. p.1-39. *Educação em Revista*. n. 35. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698204516>. Acesso em 25 mar. 2021.

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre rede de saberes*. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Formação Docente*, v. 1, p. 41-56, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo *et al.* O estado da arte da formação de professores no Brasil. In: *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 20 n. 68, p. 301-309, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>. Acesso em 10 mar. 2019.

ARDOINO, Jacques. *A formação do educador e a perspectiva multirreferencial*. Minicurso ministrado na Universidade Federal de São Carlos - Departamento de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, no período de 15 a 16 out. 1998.

ARDOINO, Jacques. *Les avatars de l'éducation: problématiques et notions en devenir*. Collections Education et formation. Paris: Press Universitaires de France, 2000.

ARDOINO, Jacques. Educação e complexidade: diálogos com Jacques Ardoino. In: MORIN, Edgar. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

ARDOINO, Jacques. A complexidade. p. 548-558. In: MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. História de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). *História de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 65-88.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Abordagem (auto)biográfica e acompanhamento: caminhos percorridos nos encontros de pesquisa-formação com egressos do curso de Pedagogia da FFP/UERJ. In: FONTOURA, Helena Amaral da. *Residência Pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: FAPERJ, p. 25-37, 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDBEN n. 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília: Distrito Federal, 10 out. 2001.

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Distrito Federal, Senado, 1988.
- BRZENZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2004.
- BUENO, Belmira O. *et al.* Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf> . Acesso em 30 jan. 2019.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- COCHRAN-SMITH, Marylin; LYTLE, Susan. Relationship of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, n. 24, p. 249-305, 1999.
- CLANDININ, D. Jean, CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- COUTO, Mia. *Raiz de orvalho e outros poemas*. Lisboa: Caminho, 4. ed., 1999.
- CUNHA, Verônica. Teia. In: CUNHA, Verônica. *Coração em palavras*. Rio de Janeiro: Conexão 7, p. 37-39, 2019.
- CUNHA, Verônica. Ritmos. In: CUNHA, Verônica. *Coração em palavras*. Rio de Janeiro: Conexão 7, p. 106-107, 2019.
- CUNHA, Verônica. Mexe. In: CUNHA, Verônica. *Coração em palavras*. Rio de Janeiro: Conexão 7, p. 11, 2019.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1997.
- DUBAR, Claude. *A crise das identidades a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1990.
- DOMINICÉ, Pierre. *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. Natal: EDUFRN, 2014.
- DUARTE, Marisa R. T. (org.). *Palavra de jovens sobre o ProJovem: estudos com egressos e a formação em avaliação de programas educacionais*. Belo Horizonte: Editora Escritório de História, 2009.
- FERRAROTTI, Franco. *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. Natal: EDUFRN, 2014a.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António, FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, p. 29-56, 2014b.

- FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009a.
- FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009b.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. *Na procura de um curso: currículo-formação de professores – Educação Infantil – Identidade(s) em (des)construção (?)*. Tese. UERJ. 2006.
- FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. *In: Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 208p, 2005.
- FONTOURA, Helena Amaral da. Analisando dados qualitativos através da tematização. *In: Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa*. Niterói: Intertexto, p. 61-82, 2011a. (Coleção Educação e Vida Nacional).
- FONTOURA, Helena Amaral da. Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. *In: Residência Pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: FAPERJ, p. 11-23, 2011b.
- FONTOURA, Helena Amaral da. Residência Pedagógica: experiências em formação com egressos da faculdade de formação de professores da UERJ. *In: FONTOURA, Helena Amaral da; TAVARES, Maria Tereza Goudard (org.). Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional*. Niterói: Intertexto, p.9-24,2013.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? p. 103-133. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogos Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416x.17.052.AO01>. Acesso em 29 abr. 2018.
- GATTI, Bernadete Angelina. O que dizem as pesquisas sobre formação e políticas docentes. p. 15-22. *In: GATTI, Bernadete Angelina et al. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO/MEC, 2011.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de (orgs.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIBSON, Ana; FRANKLIN, Juliana. Contraindicações: por que faz mal não contar histórias. *In: GIBSON, Ana; FRANKLIN, Juliana. Uma história e uma história e uma história: contos dos contos da tradição oral*. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, p. 117-118, 2019.
- GIBSON, Ana; FRANKLIN, Juliana. Uma história em busca de quem a escute. *In: GIBSON, Ana; FRANKLIN, Juliana. Uma história e uma história e uma história: contos dos contos da tradição oral*. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, p. 145-156, 2019.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação — ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. São Paulo: *Educação e pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

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

JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. p. 61-78. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Introdução. In: *A experiência de vida e formação*. p. 27-57. Natal: EDUFRN, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. p. 57-76. In: NÓVOA, António, FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2014.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

KLEIMAN, Angela Barbosa; VIANNA, Carolina; DE GRANDE, Paula. “Sem querer ir contra pessoas ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. *Scripta*. n. 17, p. 175-195, 2013.

KLEIMAN, Angela Barbosa. *Os significados do letramento*. São Paulo: Mercado das letras, 1995.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19. 2002. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782002000100003>. Acesso em 25 abr. 2021.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Profissionalidade docente (verbete). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MACEDO, Roberto Sidnei. Compreender a formação e a formação pela compreensão: para além das simplificações. p. 41-104. In: *Compreender/mediar a formação o fundante da educação*. Brasília: Liberlivro, 2010.

MACHADO, Maria Margarida. O professor. p. 25-46. In: HADDAD, Sérgio (org.). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Brasília: MEC/INEP/CONPED, 2002.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte,

v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocent.autentica.com.br>. Acesso em 20 mar. 2021.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed., 1999.

MOMBERGER, Christine Delory. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN, 2014.

MORIN, Edgar. Educação e complexidade — diálogo com Jacques Ardoino. p. 171-195. In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, Madri, p. 1-10, 2009. Disponível em [www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em 15 mar. 2021.

NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objeto da investigação educacional? p. 14-30. In: NÓVOA, António (org.). *Vida de professores 4*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992.

NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objeto da investigação educacional? p. 1-13. In: NÓVOA, António (org.). *Vida de professores 4*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992a.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. p. 1-27. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. As artes do currículo. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez, p. 9-25, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *O currículo e as propostas curriculares para EJA*. Texto produzido para o 1º Seminário de EJA, SEC/BA, maio 2001, p. 16.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Decifrando o pergaminho — o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. *Pesquisa nos/dos cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13-38.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. A escrita como dispositivo na formação de professores. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andresa Kemel. *Escritas de autobiografias educativas*. Curitiba: CRV, 2011.

PAIVA, Jane. Concepções e movimentos pela formação de pedagogos para a Educação de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In: SOARES, Leôncio. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 45-66, 2006.

PAIVA, Jane. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Alternativas emancipatórias em currículo*. São Paulo: Cortez, p. 29-52, 2004.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação. p. 65-77. In: NÓVOA, António; FINGER, Matias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. p. 91-110. In: NÓVOA, António, FINGER, Matthias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRN, 2014.

PINEAU, Gaston, LE GRAND, Jean-Louis. As filiações nas ciências humanas. p. 63-82. In: *As histórias de vida*. Natal: EDUFRN, 2011.

PORCARO, Rosa C. A trajetória formativa do educador de jovens e adultos no Brasil: realidade, desafios e possibilidades. *Revista Lugares de Educação*, v. 3, n. 5, p. 50-66, 2013.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Para ler em silêncio*. São Paulo: Moderna, p. 24, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin, ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. p. 37-50. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba: PUC-PR, v. 6, n. 19, ano 2006. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=237>. Acesso em 17 abr. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. Apresentação. In: GATTI, Bernadete Angelina; SILVA Junior, Celestino Alves; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; NICOLETTI, Maria da Graça (orgs.) *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Ed. Unesp, p. 7-17, 2013.

SOARES, Leôncio. A pesquisa em educação de jovens e adultos: um olhar retrospectivo sobre a produção do período de 1998 a 2008. p. 23-48. In: SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. p. 83-100. *Educação em Revista*. n. 47. Belo Horizonte, 2008.

SOARES, Leôncio. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOMEKH, Bridget, LEWIN, Cathy (orgs.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. p. 215-224. Petrópolis: Vozes, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. p. 59-74. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKWSKI, Tânia Melo (orgs.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EdUFBA, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. p. 119-133. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa (orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN, 2008.

UERJ. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. *Deliberação n. 22/91 da UERJ*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação: UERJ, out.1991. 22p. (mimeo).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVARES, M., SANTOS, Boaventura de Sousa. Em torno de um novo paradigma sócio epistemológico. Conversa com Boaventura de Sousa Santos. p. 131-137. *Revista Lusófona de Educação*. Lisboa, n. 10, 2007.

WOORDWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. p. 7-72. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, Ricardo. *Ser igual, ser diferente: encruzilhadas da identidade*. 2. ed. Porto: Profedições, 2000.

VIEIRA, Ricardo. Identidades, histórias de vida e culturas escolares: contribuições e desafios para a formação de professores. In: ARAÚJO, Mairce da Silva *et al.* *Vozes da educação: memória, história e formação de professores*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

## APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Depois de conhecer e entender os objetivos; procedimentos metodológicos; riscos à integridade da minha pessoa pela exposição de minha história de vida e do uso que possa vir a ser feito dela, a partir de meu depoimento; e benefícios da pesquisa *Do fio ao pavio: bordados formativos em educação de jovens e adultos - a potência da narrativa educativa para pedagogos* sob a responsabilidade da Doutoranda Liliane Sant Anna de Souza Maria, sob orientação da professora Doutora Jane Paiva, estou ciente do interesse da investigação por minha história, no que diz respeito as trajetórias de vida e de profissão. AUTORIZO, para isso, o uso de meu depoimento/entrevista, especificado neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como forma de contribuir com os objetivos da pesquisa, ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo, e de que tudo que eu disser, mas não quiser expor, contará com o respeito à minha vontade, por parte da pesquisadora. Esclareço, entretanto, que poderei autorizar a quebra desse sigilo, pelo uso de gravação em audiovisual e de fotos que se façam necessárias, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes e, neste caso, para o que assinarei um outro Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos/entrevista.

Também fui informado de que posso me recusar a responder quaisquer das perguntas da entrevista que me causem desconforto ou constrangimento, ou retirar meu consentimento à realização da entrevista a qualquer momento, sem precisar justificar, sem sofrer qualquer prejuízo à assistência que recebi até então, garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, antes, durante e depois da minha participação.

Tendo sido orientado quanto ao teor de tudo o que foi aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do referido estudo, reafirmo meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou de qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo telefonar ou dirigir-me à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ (COEP): Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: [etica@uerj.br](mailto:etica@uerj.br) - Telefone: (021) 2334-2180UERJ (21)2334-2026 ou enviar email para [pesquisaegressosuerj@gmail.com](mailto:pesquisaegressosuerj@gmail.com)

( ) CONCORDO      ( ) DISCORDO

Pesquisador responsável pelo projeto – Liliane Sant Anna de Souza Maria  
[pesquisaegressosuerj@gmail.com](mailto:pesquisaegressosuerj@gmail.com) / (21) 986559740

### **TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa a mim apresentada, bem como de estar ciente do interesse de uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),

AUTORIZO, sob a responsabilidade da doutoranda da UERJ, Liliane Sant Anna de Souza Maria, para o projeto de pesquisa intitulado *Do fio ao pavio: bordados formativos em educação de jovens e adultos - a potência da narrativa educativa para pedagogos*, a realizar gravações em audiovisual e fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento em áudio e/ou escrito sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das gravações em audiovisual e fotos e/ou depoimentos em áudio/ por escrito para fins científicos e de estudos (livros, artigos, vídeos e transparências), em favor da pesquisadora envolvida na pesquisa

CONCORDO                       DISCORDO

Pesquisador responsável pelo projeto

Liliane Sant Anna de Souza Maria

[pesquisaegressosuerj@gmail.com/\(21\)986559740](mailto:pesquisaegressosuerj@gmail.com/(21)986559740)

## APÊNDICE B - Esboço das entrevistas

### Professores da UERJ

#### Caracterização do entrevistado(a)

Nome:

Estado Civil:            Idade:

E-mail:

Formação em nível de graduação:

Formação(ões) em nível de pós-graduação (discriminar):

Telefone de contato/celular:

Autodeclaração de cor:

Gênero:

Ocupação atual:

Quanto tempo trabalhou/trabalha na UERJ? Se já não trabalha mais, em que período trabalhou?

1. Conte-me como foi sua participação na construção da proposta curricular nos anos de 1991 a 2002.
2. Porque pensaram em uma nova proposta curricular naquele contexto se já havia um currículo em ação na UERJ, oriundo da década anterior?
3. Como era o contexto (clima institucional e político nacional), participação dos professores e estudantes, para que fosse pensada e produzida a proposta curricular?
4. Você chegou a lecionar na habilitação em EJA? Por quanto tempo?
5. Como você via os pedagogos formados naquela época (perfil)?
6. Conte-me como foi pensado o campo curricular para a habilitação em EJA?
7. Que importância tinha a criação dessa habilitação para o campo da EJA, considerando o contexto que você apontou?
8. Como foram escolhidos os docentes para atuarem na docência dessa habilitação?
9. Como foram pensadas as disciplinas que compunham o campo da habilitação em EJA?
10. Como você percebia a o diálogo dessa habilitação da formação de professores em EJA com o campo mais amplo da formação de professores?
11. Em que áreas os pedagogos formados poderiam atuar segundo a formação recebida na habilitação em EJA?
12. Como você percebe retomar essa discussão no contexto do século XXI para o campo da EJA e da formação de professores? Manteria a mesma proposta? Que mudanças faria?
13. Gostaria de contar ou comentar algo que possa acrescentar à temática dessa pesquisa?
14. Você tem registros documentais ou fotográficos dessa época que pudessem ser usados para resgatar a memória desse curso? Pode ceder à pesquisa?

## **Entrevista com egressas da habilitação em EJA**

### **Caracterização do entrevistado(a)**

Nome:

Estado Civil:            Idade:

E-mail:

Formação em nível de graduação:

Formação(ões) em nível de pós-graduação (discriminar):

Telefone de contato/celular:

Auto declaração de cor:

Gênero:

Ocupação atual:

1. Conte-me como você avalia o (a) profissional que se tornou hoje. Quem sou eu como professor (a)/profissional? Como foi meu encontro com a EJA? Quais os caminhos que me levaram a ser o (a) professor (a)/profissional que sou hoje? Houve algum encontro que marcou de forma significativa a sua formação?
2. Destaque experiências que impactaram sua carreira e trajetória profissional (cursos, as primeiras experiências profissionais, suas escolhas profissionais, mundo do trabalho etc.).
3. Narre uma experiência que tenha vivenciado enquanto professor (a)/profissional da EJA, em que foi significativa a orientação, colaboração, intervenção, ou seja, a experiência de outro professor(a) com mais tempo de magistério para a sua formação;
4. Como foi a escolha de seu primeiro emprego?5. Qual foi o fator que mais influenciou a sua escolha profissional?
- 6.. Que sentimento vem em sua mente quanto à sua escolha do curso de Pedagogia?
7. Conte-me sobre seu dia-a-dia em seu trabalho como pedagogo educador.
8. Você, com sua experiência como professor (a)/profissional da EJA, já pode orientar ou colaborar na formação de outro professor(a)/profissional?
9. Quais são suas expectativas quanto a seu futuro profissional?
10. Houve alguma experiência nessa sua trajetória profissional que tenha lhe marcado negativamente?

### **Sobre a Habilitação em EJA**

1. Por que escolheu a UERJ Maracanã para cursar Pedagogia?
2. Como você avalia as disciplinas que envolveram as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos para sua formação profissional?
3. As metodologias utilizadas pelos professores nas disciplinas que habilitavam para a EJA favoreceram a sua aprendizagem como profissional? E sobre os professores da área, o que teria a dizer? Que relação e conhecimento mantinham com o campo da EJA?
4. Como você via o currículo e suas áreas de atuação? Havia equilíbrio curricular entre teoria e prática; extensão/ensino/pesquisa? De que modo? Por que vc pensa assim?
5. Fale de seu estágio na EJA.
6. O curso de Pedagogia contribuiu para seu desenvolvimento cultural e pessoal?
7. Você tem mantido algum contato com a UERJ? De que maneira?
8. Qual é, em sua visão, a perspectiva profissional em sua área?
9. Como você percebia o diálogo da habilitação em EJA com o campo da formação de professores?
10. Fale sobre uma contribuição que a habilitação em EJA tenha deixado em sua vida.
11. Conte-me sobre limites que a habilitação em EJA possa ter deixado em sua formação.
12. Você tem registros documentais ou fotográficos dessa época que pudessem ser usados para resgatar a memória desse curso? Pode ceder à pesquisa?
13. Você tinha informação de como era o contexto político-institucional do país, após a Constituição Federal de 1988? Tinha conhecimento de algum movimento que explicasse a proposta formulada para a formação de professores oferecida na UERJ Maracanã?
14. Se você tivesse que indicar uma letra de música, imagem, poema ou alguma personalidade que representasse essa sua trajetória, qual você me indicaria?

## APÊNDICE C - Formulário de pesquisa sobre egressos

Esta pesquisa de Doutorado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd / UERJ), visa a “ouvir” o que têm a dizer egressos da graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ, campus Maracanã, no período compreendido entre 1994 e 2005, habilitados em Educação de Jovens e Adultos. Por essa “escuta”, pretende-se levantar informações e mapear os egressos, investigando suas inserções profissionais, trajetórias e carreiras, bem como possíveis contribuições da formação acadêmica recebida para o percurso profissional realizado até aqui.

Sua colaboração é de fundamental importância para essa pesquisa e para a comunidade científica e acadêmica deste país.

\*Obrigatório

Endereço de e-mail\*

## **APÊNDICE D - Carta de apresentação**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Na qualidade de orientadora da doutoranda Liliane Sant'Anna de Souza Maria, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), programa de conceito CAPES 7 (sete), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), apresento a quem interessar possa e para os fins a que se destina, a anuência, o interesse e apoio da instituição ao desenvolvimento do projeto da orientanda, denominado Do fio ao pavio: bordados formativos em educação de jovens e adultos - a potência da narrativa educativa para pedagogos, por meio do qual investigará a trajetória acadêmica de egressas do curso de pedagogia da UERJ Maracanã, fazendo, também, entrevistas com algumas dessas egressas. Rio de Janeiro, 10 de dezembro de 2018.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jane Paiva  
Matrícula 32.357-6  
Orientadora

## APÊNDICE E - Formulário de pesquisa sobre egressos

### Instruções de preenchimento

Favor preencher este questionário apenas uma vez. Para qualquer alteração nas respostas clique em "VOLTAR". Na última tela, após "ENVIAR" o formulário, não é possível mais o retorno às questões.

### Informações Gerais

Nome completo:

Idade:

E-mail:

Link do Facebook:

Você gostaria de compartilhar comigo seu telefone celular?

É também WhatsApp?

Sim

Não

Gênero:

### Informações Gerais

Ano em que ingressou o curso de pedagogia na UERJ:

Ano em que concluiu o curso de pedagogia na UERJ:

### Trajatória Acadêmica (1a)

Marque apenas seu maior grau de escolaridade:

Só graduação em pedagogia

Graduação em pedagogia mais outra graduação

Pós-graduação/especialização

Mestrado

Doutorado

Pós-Doutorado

Outro(s)

### Outra graduação

Especifique a área de formação de sua segunda graduação:

Especifique o curso:

### Trajatória acadêmica (1b)

Como você ingressou no curso de pedagogia?

Vestibular — ampla concorrência

Vestibular – sistema de cotas

Transferência interna

Transferência externa

Aproveitamento de estudos

O curso que você fez foi sua primeira opção quando do vestibular?

Sim

Não

### Trajatória Acadêmica (1c)

Em caso negativo, qual era o curso pretendido como primeira opção?

#### Pós-Graduação /Especialização

Especifique a área de formação na Pós-graduação / Especialização:

Especifique o nome do curso:

#### Apenas Mestrado / Mestrado e Doutorado

Especifique a área de formação no Mestrado:

No caso de sua formação no mestrado ter sido na área de Humanas, especifique abaixo:

Você fez Doutorado?

( ) Sim

( ) Não

#### Doutorado

Especifique a área de formação no Doutorado:

No caso de sua formação no Doutorado ter sido na área de Humanas, especifique abaixo:

Você fez Pós-Doutorado?

( ) Sim

( ) Não

#### Pós-Doutorado

Especifique a área de formação no Doutorado:

### Trajatória Acadêmica (2b)

Por que escolheu a UERJ campus Maracanã?

Marque, pontuando as opções de 1 a 6, os principais motivos para a escolha da UERJ Maracanã, sendo “1” o principal motivo e “6” o menos importante. Não é necessário marcar todos os itens.

Por ser universidade pública – (1) – (2)- (3)- (4)-(5)-(6)

Pela qualidade do ensino – (1) – (2) – (3) – (4) – (5) – (6)

Pela tradição – (1) – (2) – (3) – (4) – (5) – (6)

Pela localização – (1) – (2) – (3) – (4) – (5) – (6)

Por ter sistema de cotas – (1) – (2) – (3) – (4) – (5) – (6)

Não consegui vaga em outra instituição – (1) – (2) – (3) – (4) – (5) – (6)

Por conta das habilitações oferecidas – (1) – (2) – (3) – (4) – (5) – (6)

No caso de outra opção, descreva no espaço abaixo:

### Trajatória Acadêmica (2a)

Se sua escolha foi Pedagogia, atribua valores às opções, de 1 a 10, quanto aos principais motivos que definiram sua escolha do curso, sendo “1” o menos importante e “10” o mais importante.

Não é necessário marcar todos os itens:

Gostar do curso – (1)- (2)- (3)- (4)- (5)- (6)- (7)- (8)- (9)- (10)

Possibilidade de ascensão social e/ou profissional-(1)- (2)- (3)- (4)- (5)- (6)- (7)- (8)-(9)-(10)

Perspectiva salarial – (1)- (2)- (3)- (4)- (5)- (6)- (7)- (8)- (9)- (10)

Relação candidato/vaga no vestibular – (1)- (2)- (3)- (4)- (5)- (6)- (7)- (8)- (9)- (10)

Possibilidade de trabalhar durante o curso – (1)- (2)- (3)- (4)- (5)- (6)- (7)- (8)- (9)- (10)

Proporcionar acesso a outra carreira – (1)- (2)- (3)- (4)- (5)- (6)- (7)- (8)- (9)- (10)

Currículo parecido com o outro, de maior interesse – (1)- (2)- (3)- (4)- (5)- (6)- (7)- (8)- (9)- (10)

Influência da família – (1)- (2)- (3)- (4)- (5)- (6)- (7)- (8)- (9)- (10)

Informação sobre a profissão – (1)- (2)- (3)- (4)- (5)- (6)- (7)- (8)- (9)- (10)

No caso de outra opção, descreva no espaço abaixo:

### Trajetória Acadêmica (3)

Você foi habilitada(o) para lecionar em qual(is) área(s) abaixo? Pode marcar até duas opções:

- Pedagogia Habilitação em Educação Especial
- Pedagogia Habilitação em Educação Infantil
- Pedagogia Habilitação em Educação de Jovens e Adultos
- Pedagogia Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau
- Não concluí o curso

Você exercia alguma atividade de trabalho antes da conclusão do curso?

- Sim, fora da área de minha formação acadêmica
- Não

Recebeu algum tipo de bolsa durante o curso? Pode marcar mais de uma opção:

- Estágio interno complementar
- Iniciação à docência
- Extensão
- Iniciação Científica
- Estágio Externo (em outra instituição, atuando como estagiário)
- Bolsa permanência (cotista)
- Não recebi bolsa

### Trajetória Acadêmica (4)

Como você avalia as articulações do curso com as redes de ensino?

- Ótimas
- Boas
- Regulares
- Ruins

Poderia tecer um breve comentário sobre o porquê da resposta anterior?

Como você avalia a integração e contatos do curso de pedagogia que você fez com outros cursos e áreas do conhecimento?

- Bons
- Regulares
- Ruins

### Trajetória Acadêmica

O curso/formação recebido/a correspondeu a suas expectativas?

- Sim
- Não
- Em parte

O grau de satisfação com a formação recebida foi:

- Ótimo
- Bom
- Regular
- Ruim

Por que você a considerou dessa maneira com relação a opção anterior?

Você conhecia o Projeto Pedagógico do curso de pedagogia que você fez?

- Sim
- Não

#### Atuação Profissional

Você exerce alguma atividade profissional atualmente?

- Sim, na área de minha formação acadêmica
- Sim, fora da área de minha atuação acadêmica
- Não exerço

#### Atuação Profissional

Se não está exercendo atividade profissional na sua área de formação, por que não o faz?

- Não encontrei possibilidade de trabalho nas redes de ensino na habilitação que escolhi
- Não houve concursos públicos para a área em que gostaria de atuar
- Apareceu oportunidade em outra área profissional
- Outro(s) motivo(s)

#### Atuação Profissional

Poderia especificar o(s) motivo(s) de não estar exercendo atividade profissional na sua área de formação?

#### Atuação Profissional (1b)

Se você exerce atividade profissional fora da área de sua atuação acadêmica, cite qual:

#### Atuação Profissional (2)

Quanto tempo se passou entre o término de sua formação e o início de sua atividade profissional?

Iniciei de imediato, pois já atuava durante a graduação

- Menos de 1 ano
- De 1 a 2 anos
- Desde que terminei não iniciei atividade profissional em minha área de formação
- De 2 a 3 anos
- De 3 a 4 anos
- De 4 a 5 anos
- Mais de 5 anos

### Atuação Profissional (3a)

Você trabalha em escola?

- Sim
- Não

### Atuação profissional (3b)

Sua escola pertence à que tipo de administração?

- Pública Federal
- Pública Estadual
- Pública Municipal
- Privada

### Atuação Profissional (3c)

Você atua em que nível de ensino?

- Ensino fundamental anos iniciais de crianças
- Educação infantil
- Ensino fundamental anos iniciais de educação de jovens e adultos
- Magistério de formação de professores em nível de ensino médio

### Atuação Profissional (3d)

Se não atua em escola, em que tipo de organização ou em que situação você exerce sua atividade profissional? (Pode marcar mais de uma opção)

- Profissional autônoma
- Empresa própria
- Empresa privada
- Instituição pública
- A pergunta não se aplica à minha situação atual

### Atuação Profissional (3e)

Por quais meios você obteve seu emprego atual?

- Concurso
- Efetivação após estágio
- Processo seletivo com currículo/entrevista
- Indicação de pessoas próximas
- Nenhuma das respostas anteriores

### Finalização do formulário

Você se disporia a participar de uma outra etapa dessa pesquisa se fosse convidado?

- Sim
- Não

### Finalização do formulário

MUITO OBRIGADA POR CONTRIBUIR COM ESSA PESQUISA!

Liliane Sant'Anna de Souza Maria

Doutoranda ProPEd - UERJ