

## Entre a militância e a gestão: sentidos da docência na educação de jovens e adultos (EJA) a partir de trajetórias formativas de professoras de Montes Claros

Between political engagement and institutional management: the meanings of teaching in youth and adult education (EJA) through the formative trajectories of Montes Claros teachers

Entre el compromiso político y la gestión institucional: sentidos de la docencia en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) a partir de las trayectorias formativas de profesoras de Montes Claros

1

Regina Coele Cordeiro<sup>1</sup>  
Maria Clarisse Vieira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa os sentidos atribuídos à docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir das narrativas formativas de duas professoras da rede pública do município de Montes Claros/MG. Com trajetórias distintas, uma voltada à militância político-pedagógica e outra vinculada à institucionalização da prática docente, as participantes revelam formas plurais de construir a identidade profissional na EJA. A investigação inscreve-se em uma abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa biográfico-narrativa (Monteagudo, 2014; Nóvoa, 2007), fundamentada em entrevistas narrativas (Bauer e Gaskell, 2002) e analisadas por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). A partir das categorias de identidade docente, experiências formativas, práticas pedagógicas e sentidos atribuídos à EJA, foram identificadas convergências e contrastes entre as concepções educacionais e as práticas das professoras. Os resultados evidenciam que a docência na EJA é atravessada por disputas simbólicas, políticas e pedagógicas, expressando diferentes modos de interpretar a modalidade, seus sujeitos e seus objetivos. O estudo reafirma a importância de escutar as trajetórias docentes como dispositivo formativo e de valorização da EJA como campo específico de atuação profissional.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos (EJA). Formação Docente. Narrativas de Professores. Saberes da Experiência. Identidade Profissional Docente.

**Abstract:** This article analyzes the meanings attributed to teaching in Youth and Adult Education (EJA) based on the formative narratives of two public school teachers from the municipality of Montes Claros, in the state of Minas Gerais, Brazil. With distinct professional trajectories one oriented toward political-pedagogical activism and the other aligned with the institutionalization of teaching practice the participants reveal plural ways of constructing a professional identity within EJA. The research adopts a qualitative approach, grounded in biographical-narrative methodology (Monteagudo, 2014; Nóvoa, 2007), and is based on narrative interviews (Bauer & Gaskell, 2002), analyzed through Content Analysis (Bardin, 2011). Based on the categories of teaching identity, formative experiences, pedagogical practices, and the meanings attributed to EJA, the study identifies both convergences and contrasts in the teachers' conceptions and practices. The findings highlight that teaching in EJA is shaped by symbolic, political, and pedagogical disputes, reflecting diverse ways of interpreting the educational modality, its subjects, and its goals. The study reaffirms the importance of listening to teachers' life histories as a formative tool and as a means of valuing EJA as a specific domain of professional practice.

**Keywords:** Youth and Adult Education (EJA). Teacher Training. Teacher Narratives. Experiential Knowledge. Professional Teaching Identity.

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Universidade Estadual de Montes Claros. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9862-293X>. E-mail: [reginacoele2016@gmail.com](mailto:reginacoele2016@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação da UnB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5924-0488> E-mail: [mariaclarissev@gmail.com](mailto:mariaclarissev@gmail.com)

**Resumen:** Este artículo analiza los significados atribuidos a la docencia en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), a partir de las narrativas formativas de dos profesoras de la red pública del municipio de Montes Claros, en el estado de Minas Gerais, Brasil. Con trayectorias profesionales distintas una orientada hacia el activismo político-pedagógico y la otra vinculada a la institucionalización de la práctica docente las participantes revelan formas plurales de construir la identidad profesional en la EJA. La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, sustentado en la metodología biográfico-narrativa (Monteagudo, 2014; Nóvoa, 2007), basada en entrevistas narrativas (Bauer y Gaskell, 2002) y analizadas a través del Análisis de Contenido (Bardin, 2011). A partir de las categorías de identidad docente, experiencias formativas, prácticas pedagógicas y significados atribuidos a la EJA, se identificaron convergencias y contrastes en las concepciones y prácticas de las profesoras. Los resultados evidencian que la docencia en la EJA está atravesada por disputas simbólicas, políticas y pedagógicas, expresando diversas formas de interpretar esta modalidad educativa, sus sujetos y sus objetivos. El estudio reafirma la importancia de escuchar las trayectorias docentes como un dispositivo formativo y como una estrategia para valorizar la EJA como un campo específico de actuación profesional.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Formación Docente. Narrativas de Profesores. Saberes de la Experiencia. Identidad Profesional Docente.

Submetido 19/06/2025    Aceito 23/09/2025

Publicado 08/10/2025

## Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um campo educacional atravessado por disputas históricas, tensões políticas e múltiplos sentidos atribuídos à docência. Em um país marcado por desigualdades estruturais e pela exclusão escolar recorrente, a EJA emerge ora como direito social, ora como política compensatória, revelando um espaço ambíguo que tensiona concepções, práticas e políticas públicas.

Compreender os sentidos atribuídos à docência na EJA exige mais do que mapear políticas formativas: exige escutar trajetórias, capturar experiências e reconhecer os percursos que atravessam a vida e o fazer profissional dos sujeitos que atuam nessa modalidade. Como destacam Nóvoa (2007) e Fontana (2011), a formação docente é uma construção identitária que se dá ao longo do tempo, entrelaçando vivências, valores e práticas que não se restringem aos espaços formais de escolarização.

Este artigo, recorte de uma pesquisa de doutorado que investiga as trajetórias formativas vivenciadas por professores da EJA, tem como objetivo analisar os sentidos da docência na EJA a partir das narrativas de duas professoras com trajetórias distintas. Aqui elas serão identificadas por nomes fictícios: Aline e Helena. Ambas atuaram na rede pública de Ensino no município de Montes Claros/MG, em contextos institucionais e históricos diversos. Suas narrativas revelam diferentes modos de compreender a EJA: como projeto político de transformação social ou como política institucional voltada à garantia do direito à escolarização.

Montes Claros, município localizado no Norte de Minas Gerais, destaca-se como importante polo regional educacional, cultural e político, com aproximadamente 413 mil habitantes, segundo o IBGE (2022). A cidade abriga uma ampla rede de instituições públicas de ensino, como a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Instituto Federal de Educação e escolas da rede estadual e municipal, constituindo-se como um território estratégico para implementar as políticas públicas educacionais.

No campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o município desenvolve ações relevantes voltadas à ampliação do acesso à escolarização e à superação de desigualdades históricas. Entre 2001 e 2022, mais de 39 mil jovens, adultos e idosos foram alfabetizados em Montes Claros, o que evidencia um esforço contínuo na promoção do direito à educação. Em 2022, a rede municipal contava com 458 estudantes matriculados em 34 turmas de EJA,

distribuídas em sete escolas, com a oferta de 700 vagas disponíveis à população (Gazeta Norte Mineira, 2022). Conforme destacado pela Secretaria Municipal de Educação, a EJA em Montes Claros é considerada uma ação estratégica, voltada à garantia de direitos, ao fortalecimento da cidadania e à valorização dos saberes dos sujeitos. Nesse sentido, as ações da modalidade vêm sendo articuladas com políticas públicas de formação, reafirmando a EJA como espaço de emancipação, reconhecimento e construção coletiva de conhecimentos.

Apesar dos avanços registrados, a demanda potencial pela EJA em Montes Claros ainda é expressiva. De acordo com dados do Censo 2022 do IBGE, estima-se que aproximadamente 10,6% da população com 15 anos ou mais no Norte de Minas permaneça em situação de analfabetismo, o que corresponde cerca de 35 mil pessoas no município. Esse contingente evidencia a relevância da modalidade como instrumento de garantia de direitos educacionais, exigindo políticas públicas permanentes e ações formativas articuladas que considerem as especificidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos ainda não escolarizados.

A pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, inspirada na metodologia da biografia narrativa (Monteagudo, 2014; Nóvoa, 2007), e utiliza entrevistas narrativas (Bauer e Gaskell, 2002) como principal estratégia de produção dos dados. A análise foi conduzida segundo a proposta de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), articulando categorias como identidade docente, experiências formativas, práticas pedagógicas e sentidos atribuídos à EJA.

Ao valorizar as narrativas como instrumento de escuta e produção de saberes, este estudo busca contribuir para o debate sobre a formação docente na EJA, reafirmando a importância de reconhecer os professores como sujeitos de conhecimento, cujas trajetórias expressam não apenas vivências individuais, mas também disputas políticas e pedagógicas que atravessam o campo educacional brasileiro.

Assim, o texto organiza-se em quatro seções. A primeira discute os fundamentos teóricos sobre a formação docente como construção identitária. A segunda apresenta a abordagem metodológica adotada. A terceira reúne a análise das trajetórias docentes por meio de quatro dimensões: a EJA como campo de disputa, os percursos formativos, os sentidos atribuídos à modalidade e as práticas pedagógicas. Por fim, a quarta seção apresenta as considerações finais da pesquisa.

## Formação docente como construção identitária

A formação docente é compreendida, neste estudo, como um processo contínuo e dinâmico que se articula entre a história pessoal, os contextos sociais e os espaços institucionais em que o sujeito atua. Para Nóvoa (2007), ser professor implica uma permanente reinvenção de si mesmo, pois a identidade docente não é algo dado, mas construída ao longo do tempo, na confluência entre experiências vividas, saberes incorporados e práticas compartilhadas.

Essa perspectiva de identidade docente como construção permanente articula-se ao conceito de biografia profissional, no qual os percursos de vida tornam-se elementos constitutivos da profissionalidade docente. Como aponta Monteagudo (2014), é no entrelaçamento entre a vida e a profissão que se produzem sentidos sobre o ser e o tornar-se professor. Assim, a formação docente não pode ser dissociada das experiências que configuram o sujeito em sua historicidade. Os processos formativos ganham espessura à medida que envolvem dimensões afetivas, culturais, sociais e políticas que atravessam a trajetória de cada educador. Nesse sentido, ser professor na EJA implica construir uma identidade atravessada por múltiplas pertencas – ao território, às lutas coletivas, à sala de aula, às instituições – e pela constante negociação entre expectativas institucionais e projetos ético-políticos individuais.

Fontana (2011), ao investigar os modos pelos quais “nos tornamos professoras”, reforça que a constituição do ser docente não se limita à formação inicial, mas se dá nas múltiplas tessituras da vida – na família, nas escolas onde se estudou, nos movimentos sociais, nos grupos de trabalho, nos contextos comunitários e até mesmo nas ausências e lacunas.

Essa perspectiva é aprofundada por Dubar (1997), que compreende a identidade profissional como o resultado de uma negociação entre os sentidos subjetivos da trajetória pessoal e os reconhecimentos (ou não) das instituições e estruturas sociais. Tardif (2002), por sua vez, contribui ao enfatizar que a formação dos professores é marcada por saberes que se constituem na prática cotidiana – saberes da experiência, da convivência, das estratégias construídas diante dos desafios concretos do ensino.

Com base nessas contribuições, compreende-se que as trajetórias das professoras Aline e Helena revelam diferentes modos de construir essa identidade profissional, em



contextos formativos diversos que influenciam diretamente as concepções de EJA e as práticas pedagógicas adotadas.

## Narrativas de vida como fundamento e método da pesquisa

Compreender os processos formativos de professoras da EJA a partir de suas histórias de vida é reconhecer que as experiências narradas não são apenas registros de vivências passadas, mas sim espaços de produção de sentido, de elaboração subjetiva e de reconstrução identitária. Passeggi (2011) afirma que as narrativas são formas de organizar e (re)significar a experiência vivida, funcionando como dispositivos epistemológicos que permitem ao sujeito compreender quem é, quem foi e quem deseja ser.

Nóvoa (1992) considera que o objetivo final das abordagens (auto)biográficas é contribuir para a elaboração de uma teoria da formação de adultos. Segundo ele:

Mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais; equacionar a profissão à luz da pessoa e vice-versa; aceitar que, por detrás de uma lógica (uma razão), há sempre uma filia (um sentimento), e pelas histórias de vida pode passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente (Nóvoa, 1992, p. 25).

Este artigo está vinculado a uma pesquisa de natureza qualitativa, ancorada na abordagem biográfico-narrativa. As participantes, identificadas como Aline e Helena, foram escolhidas devido à atuação de ambas na EJA e por representarem percursos distintos no campo da formação docente. O contato foi estabelecido por meio de redes institucionais e profissionais na cidade de Montes Claros/MG, considerando a diversidade de suas experiências e o alinhamento com os objetivos da pesquisa<sup>3</sup>.

Foram realizadas entrevistas narrativas conforme Bauer e Gaskell (2002), que priorizam a escuta aberta e reflexiva das experiências. Os relatos foram gravados, transcritos e textualizados segundo a proposta de Meihy (2005), respeitando o ritmo e a singularidade das falas. Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), articulando categorias a priori e emergentes, como: trajetória pessoal e social, experiências formativas, sentidos atribuídos à docência, práticas pedagógicas e concepções de EJA.

<sup>3</sup> A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética e pesquisa, por meio do Parecer consubstanciado do CEP número 7.450.824

Monteagudo (2014) destaca que a escuta das trajetórias formativas permite captar a densidade do vivido e acessar saberes que não cabem nas categorias tradicionais da racionalidade técnico-instrumental. Nessa direção, Josso (2004) defende a importância da autobiografia como instrumento de formação, considerando que narrar é também se formar.

Souza (2006) reforça essa concepção ao afirmar que as narrativas não apenas contam o vivido, mas o reinventam, tornando visíveis os saberes que se constroem na prática e que muitas vezes permanecem ocultos nos discursos normativos.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, essa abordagem ganha ainda mais relevância, uma vez que os professores da modalidade nem sempre são contemplados pelas políticas de formação continuada ou como sujeitos nas pesquisas acadêmicas.

As trajetórias de Aline e Helena, ao serem narradas e escutadas, revelam saberes construídos na prática, pela prática e para a prática, mostrando como a docência na EJA se enraíza em experiências plurais, muitas vezes invisibilizadas nos discursos oficiais.

## **Sentidos da docência na EJA a partir das trajetórias de Aline e Helena**

### **A EJA como campo em disputa: entre direito, compensação e emancipação**

A Educação de Jovens e Adultos, historicamente, foi marcada por contradições que atravessam sua concepção, implantação e permanência nas políticas públicas brasileiras.

Conforme aponta Di Pierro (2001), a EJA se constrói “entre dois mundos”: de um lado, o da emancipação e da justiça social, que reconhece os sujeitos como protagonistas de sua aprendizagem; de outro, o da funcionalidade e da normalização, que entende a EJA como tarefa de correção de trajetórias desviadas.

Freire (1996) defende que a EJA deve ser prática de liberdade, um espaço em que educadores e educandos possam ler o mundo, dialogar sobre suas experiências e construir coletivamente novos horizontes. Arroyo (2005, p.29) amplia essa concepção ao situar a EJA como campo de insurgência pedagógica, afirmando que “os sujeitos da EJA não cabem na escola que temos”. Jane Paiva (2013), ao analisar as políticas públicas de EJA no Brasil, denuncia o apagamento das especificidades da modalidade nos processos de implantação curricular e nos programas de formação.

As narrativas de Aline e Helena ilustram com clareza essa dualidade: enquanto Aline afirma uma EJA como projeto político e espaço de resistência, Helena enxerga a modalidade como política institucional que deve garantir acesso, permanência e certificação. Ambas, no entanto, revelam compromisso com os sujeitos da EJA, ainda que mobilizem referenciais e estratégias distintas. É na escuta dessas diferenças que se abre a possibilidade de construir políticas formativas mais amplas, críticas e sensíveis.

## **Percursos formativos e construção da identidade docente**

Antes de iniciar a análise das narrativas, é importante apresentar brevemente as participantes da pesquisa. Aline e Helena são professoras com trajetórias marcadas pela atuação na Educação de Jovens e Adultos em Montes Claros/MG. Aline tem uma história ligada à militância em movimentos sociais e à educação popular; já Helena construiu sua trajetória profissional no interior das políticas públicas educacionais e na estrutura institucional da rede pública. Ambas participaram voluntariamente da pesquisa e compartilharam suas experiências, vivenciadas no final da década de 1980 a 2000, por meio de entrevistas narrativas, onde revelam os sentidos atribuídos à docência e à formação nesse período de trabalho na EJA.

As narrativas de Aline e Helena mostram percursos de formação distintos, marcados por experiências, espaços e sentidos diversos atribuídos à docência. Ao reconstruírem suas trajetórias, ambas evidenciam os modos pelos quais sua identidade profissional foi se constituindo, ora em confronto com as estruturas institucionais, ora em diálogo com os saberes construídos na prática cotidiana.

Aline afirma: “Minha práxis educativa está completamente conectada com o princípio de uma educação revolucionária”. Essa fala explicita uma concepção de docência que extrapola os limites da sala de aula e da atuação institucional. Sua trajetória formativa é fortemente ancorada nas experiências de militância, na participação em movimentos sociais e na educação popular – elementos que, segundo Nóvoa (2007), configuram-se como eixos de construção da identidade docente “em meio ao vivido”. Aline não separa vida e formação; as vê como entrelaçamento na constituição da prática que é, ao mesmo tempo, política, afetiva e pedagógica.



O que se observa em sua narrativa é o que Fontana (2011) chama de formação pela implicação: o percurso de Aline não se constrói em função de políticas oficiais, mas de compromissos com valores éticos e de justiça social. Sua docência é resultado de um processo de autoformação permanente, em que o saber da experiência se torna central. Esse conceito, conforme Tardif (2002), diz respeito aos saberes que emergem da prática cotidiana, construídos a partir da relação com os estudantes, das estratégias que o professor desenvolve no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar e das interações sociais vividas. São saberes não sistematizados pela academia, mas legítimos e significativos, forjados na ação. Essa concepção se articula com a noção de identidade profissional desenvolvida por Dubar (1997), que compreende a construção da identidade como resultado de um processo de negociação entre a história pessoal e as condições institucionais de reconhecimento. O autor destaca que a identidade profissional é construída de forma relacional, constituindo-se na tensão dos sentidos que o sujeito atribui entre sua prática e as expectativas e normas impostas pela profissão.

Já Helena apresenta um percurso formativo marcado por forte inserção nos espaços institucionais da educação pública: “Eu fui construindo a minha prática nas escolas da rede, com os materiais e programas que o Estado oferecia”. Aqui, evidencia-se uma identidade profissional mais próxima do que Dubar (1997, p. 92) denomina “socialização secundária profissional”, em que o reconhecimento institucional e a adesão às normas da carreira docente moldam o fazer pedagógico. Helena constrói sua docência na convivência com programas formais de formação e em práticas vinculadas à estruturação curricular e à gestão escolar. Sua trajetória revela compromisso com a modalidade ancorada em outro campo de referências diverso ao de Aline: o da educação pública organizada segundo os marcos legais e administrativos.

Ao serem analisadas em conjunto, as duas trajetórias não devem ser hierarquizadas, mas compreendidas como expressões distintas de um campo em disputa - como afirma Arroyo (2005), a EJA é também um território de embates simbólicos sobre o que significa formar-se professor(a), ensinar e reconhecer os sujeitos da educação de jovens e adultos.

## Sentidos atribuídos à EJA: projeto político ou modelo funcional?

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um campo educacional marcado por tensões entre práticas de regulação e de emancipação. Como aponta Arroyo (2006), a EJA não deve ser vista apenas como uma política compensatória ou um espaço de escolarização tardia, mas como um território de disputas simbólicas e políticas, onde se confrontam projetos de conformação e de transformação social. Nessa perspectiva, a EJA é tanto regulada por políticas públicas que visam à certificação e à inclusão formal, quanto impulsionada por práticas pedagógicas que buscam a emancipação dos sujeitos historicamente excluídos.

Reis e Eiterer (2023) aprofundam essa análise ao evidenciar que as práticas educativas na EJA são permeadas por elementos de regulação, característicos dos sistemas de ensino, e por aspectos de emancipação, herdados da educação popular. As autoras argumentam que essa dualidade se reflete nas experiências dos educandos, que percebem tanto as marcas de controle institucional quanto as possibilidades de construção de saberes significativos a partir de suas vivências. Assim, a EJA torna-se um espaço de negociação constante entre as exigências formais do sistema educacional e as demandas por uma educação que reconheça e valorize as trajetórias dos sujeitos.

Nesse contexto, as narrativas de Aline e Helena revelam concepções distintas sobre a EJA, expressando os diferentes sentidos atribuídos à modalidade. Aline enuncia a EJA como um projeto ético-político, fortemente influenciado por sua trajetória de militância em movimentos sociais e pela pedagogia freiriana. Para ela, a docência na EJA é um ato político, voltado à autonomia e à formação crítica dos sujeitos: “A EJA sempre foi, para mim, um espaço de transformação. É onde a educação acontece com sentido, com escuta e com posicionamento político”. Essa perspectiva alinha-se à concepção de Arroyo (2005), que vê a EJA como um campo de insurgência pedagógica, onde práticas educativas comprometidas com a justiça social podem florescer.

Por outro lado, Helena apresenta uma visão mais institucional da EJA, vinculada à lógica das políticas públicas de gestão educacional. Em sua narrativa, a modalidade aparece como um instrumento de garantia de direitos, inserido em estruturas curriculares formais, com metas, módulos e acompanhamento técnico: “O Programa Novos Rumos veio para

reorganizar a EJA, dar condições, estruturar. A gente precisava disso para manter as turmas funcionando”.

O trecho acima refere-se ao *Programa EJA Novos Rumos*, política da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais lançada no ano de 2020 com o objetivo de reestruturar a oferta da EJA na rede estadual. A proposta previa a organização modular dos conteúdos, a formação continuada de professores, o uso de materiais didáticos específicos e o acompanhamento pedagógico sistemático. Embora tenha ampliado o acesso à modalidade, o programa também incorporou elementos de gestão por resultados e padronizações que, por vezes, tensionaram os princípios da educação popular e o reconhecimento dos saberes dos sujeitos da EJA.

Essa abordagem reflete os elementos de regulação identificados por Reis e Eiterer (2023), nos quais a EJA é moldada pelas exigências do sistema educacional, em que se busca assegurar acesso, permanência e certificação.

As trajetórias de Aline e Helena exemplificam a dualidade presente na EJA, evidenciando como a modalidade pode ser simultaneamente um espaço de conformação às políticas institucionais e de resistência por meio de práticas pedagógicas emancipatórias. Como aponta Di Pierro (2001), a EJA no Brasil habita o entre-lugar de dois mundos: de um lado, como direito à educação libertadora; de outro, como correção de percurso. As trajetórias das entrevistadas se imiscuem nesses dois polos, transitando entre eles sem, contudo, se deixarem determinar inteiramente.

## **Práticas pedagógicas e concepções de formação: entre a intuição crítica e a sistematização institucional**

A prática pedagógica, no contexto da formação docente, é compreendida como espaço privilegiado de produção de saberes, de experimentação e de reconstrução de identidades profissionais. Para autores como Imbernón (2009), Garcia (1999) e Perrenoud (2002), é na prática que se articulam os conhecimentos construídos nos processos oficiais de formação e os saberes derivados das experiências cotidianas, muitas vezes invisibilizados pelos discursos normativos. Freire (1996), por sua vez, aponta a prática educativa como espaço de escuta, diálogo e reinvenção constante, em que o professor se forma e se transforma ao longo de sua trajetória.

As práticas pedagógicas relatadas por Aline e Helena revelam diferentes compreensões sobre o papel do professor, sobre os sujeitos da EJA e sobre os caminhos formativos possíveis. Ao narrarem como planejam, executam e avaliam suas aulas, as professoras evidenciam suas concepções de formação - tanto dos estudantes quanto de si mesmas - e deixam entrever os valores que sustentam suas práticas.

Aline constrói sua prática pedagógica partindo das histórias de vida dos educandos e mobilizando metodologias da educação popular, como os círculos de cultura e os temas geradores nas concepções de Paulo Freire. Ela relata: “Toda vez que eu fazia planejamento, eu partia de uma história de vida. A alfabetização começava com o nome deles, com a fala deles, com o texto deles”. Essa fala se inscreve diretamente no pensamento de Freire (1996), para quem o educador precisa partir da realidade do educando, respeitando seus tempos e saberes, construindo conhecimento a partir do diálogo. A prática de Aline reflete uma pedagogia da escuta, em que a experiência do educando é central - não apenas como conteúdo, mas como fundamento da ação educativa.

Sua concepção de formação é também marcada pela ideia de autoformação coletiva. Ela narra que aprendeu a ensinar “na vivência, nos grupos de estudo, nas formações que a gente mesma organizava”, o que dialoga com o conceito de saber da experiência. Para Tardif (2002), os saberes da experiência são conhecimentos construídos no cotidiano da prática, em situações concretas de ensino, mediados por relações humanas, afetivas, culturais e institucionais. Eles se diferenciam dos saberes sistematizados das universidades ou das políticas formais, e representam um acervo significativo de aprendizagens tácitas que conferem identidade ao professor. Dubar (1997) reforça que a identidade profissional é forjada nessas interações entre trajetória pessoal e reconhecimentos institucionais, enquanto Josso (2004) entende a experiência como matriz de significação na formação de si.

Já Helena apresenta uma prática organizada em torno de estruturas didáticas e curriculares formais, com ênfase nos materiais pedagógicos, nos recursos tecnológicos e na divisão por módulos. Ela afirma: “A gente seguia os conteúdos, usava os materiais do Estado, fazia planejamento com base nos módulos. Tinha que garantir o conteúdo, mas também atrair o aluno”. O trecho refere-se à implementação do Programa EJA Novos Rumos, citado anteriormente, que buscava reorganizar a oferta da modalidade. A prática pedagógica de Helena busca um equilíbrio entre o cumprimento do que é exigido pela gestão pública e a

tentativa de adaptar os conteúdos à realidade dos estudantes. Embora valorize os sujeitos da EJA, sua prática pedagógica opera sob forte influência da lógica da efetividade, controle e certificação, muito comum nas propostas institucionais da modalidade, como analisa Paiva (2013).

No que diz respeito à sua formação docente, Helena dá ênfase à formação continuada oferecida pelo Estado, como os cursos da Escola de Formação, os seminários regionais e o Programa EJA Novos Rumos. Sua trajetória evidencia a crença na formação como atualização profissional, alinhada aos parâmetros de ensino vigentes – o que Dubar (1997) chamaria de construção identitária por reconhecimento institucional.

Ambas, contudo, demonstram preocupação com os sujeitos da EJA, ainda que respondam a eles de formas distintas: Aline, pela pedagogia crítica e pela escuta; Helena, pela sistematização e pela inserção em políticas públicas ditadas pelo Estado. O que se revela é que há múltiplas formas legítimas de ser professora na EJA, e que cada trajetória produz uma pedagogia marcada pelos contextos em que se inscreve.

## Considerações Finais

As trajetórias formativas de Aline e Helena, ao serem analisadas por meio de suas narrativas, revelam a complexidade e a pluralidade que caracterizam a docência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Mais do que apenas descrever percursos individuais, este artigo buscou compreender os sentidos atribuídos à docência a partir de histórias de vida que expressam concepções distintas de formação, de prática pedagógica e de posicionamento político frente à EJA.

Aline representa uma identidade docente forjada na militância, na educação popular e na busca por uma práxis transformadora, articulando vida, formação e compromisso ético com os sujeitos historicamente marginalizados. Sua prática pedagógica mobiliza saberes construídos na experiência e se ancora em metodologias que valorizam o diálogo, a escuta e os contextos dos educandos – refletindo os princípios da pedagogia freiriana e o conceito de saber da experiência, tal como proposto por Tardif (2002) e Josso (2004).

Helena, por sua vez, constrói sua identidade profissional no interior das estruturas da escola pública, valorizando as formações promovidas pelo Estado e a organização da EJA segundo as diretrizes institucionais. Sua prática expressa uma docência comprometida com a



permanência e a qualificação dos estudantes, mobilizando recursos pedagógicos, estratégias didáticas e ações de gestão da modalidade. O Programa *EJA Novos Rumos*, ao qual faz referência, representa uma política educacional de Minas Gerais voltada à padronização da oferta da EJA, evidenciando as dimensões de regulação que também compõem esse campo.

Ambas as trajetórias são legítimas e revelam modos distintos de ser professora na EJA, cada qual marcada por condições de atuação, vínculos formativos e interpretações da realidade. A análise permite perceber que não se trata de oposições excludentes, mas de matrizes de sentido que coexistem no campo da EJA – um campo em disputa entre regulação e emancipação, como apontam Di Pierro (2001), Arroyo (2006), Reis e Eiterer (2023) e Paiva (2013).

Ao valorizar as narrativas de vida como dispositivos de pesquisa e de formação, este estudo não apenas reforça a importância de escutar os professores da EJA em sua singularidade, como também reconhece que as políticas formativas precisam considerar percursos, experiências e saberes construídos no cotidiano. Compreender a docência na EJA como campo de multiplicidade é também um passo em direção à valorização da modalidade como direito e como projeto político-pedagógico emancipador.

## Referências

ARROYO, Miguel González. Formar educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leoncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD/MEC; Unesco, 2006. p.17-32.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leoncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos entre dois mundos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 117–131, 2001.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FONTANA, Roseli. **Como nos tornamos professoras?** Campinas: Papirus, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GAZETA NORTE MINEIRA. Educação de Jovens e Adultos é prioridade em Montes Claros. **Gazeta Norte Mineira**, 13 jul. 2022. Disponível em: <https://gazetanm.com.br/educacao-de-jovens-e-adultos-e-prioridade-em-montes-claros>. Acesso em: 26 maio 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Alfabetização - Resultados do universo**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 27 maio 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Porto: Porto Editora, 2004.

MEIHY, José Carlos S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MONTEAGUDO, María Luz. Sentido, formação e narrativa. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Sentidos e trajetórias de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2014. p.71–90.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2007.

PAIVA, Jane Soares de. **Educação de jovens e adultos**: desafios e possibilidades das políticas públicas. Petrópolis: Vozes, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A narrativa como recurso de pesquisa e de formação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p.13–32, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira.; EITERER, Carmem Lúcia. Educação de Jovens e Adultos entre a regulação e a emancipação: dimensões de uma prática educativa em disputa. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 10, n. 19, p.14–31, 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A narrativa como possibilidade de produção de sentidos na formação de professores. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 31, n. 2, p.69–88, jul./dez. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

## Entrevistas narrativas:

PROFESSORA ALINE. Entrevista concedida à pesquisadora. Montes Claros, abr. 2025.

PROFESSORA HELENA. Entrevista concedida à pesquisadora. Montes Claros, abr. 2025.