

# Qual o papel da experiência na formação docente em EJA? Memória e narração em processos de autoformação

Jacqueline Monteiro Pereira

## Qual o lugar da experiência na formação docente?

*Os educadores da EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De sucessos e de fracassos. De avanços e de recuos. De alegrias e de tristezas (BARCELOS, 2006).*

Uma geografia da formação de professoras e professores da EJA. Migrações de tempos e seus rastros de memórias de toda uma vida dedicada ao magistério. Um mapa dos caminhos percorridos e a percorrer, uma cartografia das experiências vividas e das que virão. Trajetórias de vida-profissão que me levaram a reflexões sobre a formação docente em EJA, considerando a experiência como caminho de autoformação. Essas experiências foram registradas em memoriais formativos por professores e professoras para a pesquisa de doutorado que inspira a produção deste texto.

Como pesquisadora e tecelã deste texto, dediquei-me à leitura de 16 memoriais de professores e professoras da EJA. Aqueles educadores aceitaram o desafio de escrever sobre seus itinerários formativos em meio a uma agenda de urgências de todas as ordens. Uma agenda que sufoca experiências, sonhos e esperanças que insistem em serem reeditados em processos de autoria, como este, na escrita de memoriais, por professores e professoras da EJA. Ao lado de seus alunos e alunas, (sobre)vivem na corda bamba entre abismos de fechamento de escolas, de currículos distantes da realidade desses sujeitos, ameaçados por novos processos de exclusão de uma educação historicamente negada e atualizada por políticas públicas cruéis de manutenção das desigualdades.

Segui os conselhos de Barcelos (2006) e acompanhei, com cuidado e atenção, as trajetórias formativas desses “andarilhos da educação brasileira”, com maior concentração no período de encontro destes com a EJA. Realizei um estudo das experiências construídas na convivência com jovens e adultos trabalhadores, registradas por esses professores e professoras em seus memoriais de formação, tendo a convicção de que estes, também, desenvolveram significativos estudos sobre suas trajetórias docentes.

Certamente isso exigiu desses narradores fazer de suas escrituras um trabalho alquímico, que consiste em retorcer, dar novo sentido às palavras, de fazê-las dizer “algo sensível”, inclusive nas entrelinhas. Como leitora-pesquisadora, segui nessa refinada arte de ler nas entrelinhas e tentar “pescar a não-palavra”<sup>1</sup>. No presente texto, socializo, então, um pouco desse percurso, dando visibilidade às experiências narradas como movimentos potentes de autoformação.

## **Como a autoformação aparece nos memoriais docentes através das reflexões desses professores e professoras sobre as experiências na EJA?**

A autoformação na formação docente em EJA significa, essencialmente, considerar os saberes desses alunos e alunas: suas experiências. Suas experiências de vida e de trabalho. Experiências de fracassos e exclusões. Experiências de discriminações vivenciadas em um mundo cada vez mais letrado. Experiências de afirmação de suas identidades como “leitores do mundo”, em suas estratégias de sobrevivência. Experiências como homens e mulheres em suas diversidades sociais, raciais, etárias e de gêneros.

Freire alerta que “ensinar exige respeito aos saberes do educando” (FREIRE, 1998, p. 33). Essa exigência, em EJA, vai muito além do que adequar o conteúdo à realidade desses alunos e alunas. Exige que esses docentes se descubram sujeitos da experiência.

Como colocado por Passeggi (2008), o processo de reflexão biográfica nos memoriais formativos permitiu colocar o coletivo dentro de uma prática individual e o indivíduo no seio de uma prática coletiva, em que se alternam a escrita de si (autobiografia) e a compreensão de si pela história do outro (heterobiografia).

Considerarei a abordagem (auto)biográfica como opção teórico-metodológica, visto que possibilitou um movimento de investigação sobre o processo de formação docente e, por outro lado, permitiu, pelas narrativas (auto)biográficas, entender os sentimentos e os sentidos das professoras e dos professores sobre os seus processos de formação, no exercício da profissão.

A abordagem (auto)biográfica pode ser entendida, nesse contexto, “[...]como uma forma de mediar estratégias que permita ao professor tomar consciência de suas

---

<sup>1</sup> “Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente” (LISPECTOR, 1980, p. 21).

responsabilidades pelo processo de sua formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (SOUZA, 2006, p. 262).

A escrita das suas memórias e experiências revela a concepção que cada professor tem do magistério na EJA, de sua identidade, de seus saberes e compromissos ao longo das suas trajetórias docentes. A elaboração da narrativa sobre a experiência pedagógica por si só já se constitui em poderoso instrumento de formação pessoal e profissional, além de desencadear o questionamento de competências e ações, a tomada de consciência de saberes. Além disso, cabe destacar que a narrativa se recompõe a cada vez que é enunciada.

Dessa forma, os vários estudos e publicações sobre a vida dos professores e suas trajetórias de formação e profissionalização, com base na utilização de biografias e autobiografias, revelam-se como importantes caminhos de compreensão, pois potencializam recolocar os professores como centro do debate sobre as pesquisas educacionais (NÓVOA, 1992).

Atentando, portanto, para o objeto e os objetivos delimitados nessa investigação, ancorei-me em uma metodologia de cunho qualitativo, por se tratar de um processo de reflexão minucioso das trajetórias de *vida-formação-profissão* dos professores e professoras da EJA, apoiando-me nas discussões teóricas e metodológicas de Delory-Momberger (2006, 2012); Josso (2004, 2010); Cattani (1997), Dominicé (2010), Benjamin (1994), Larrosa (2014), Bragança (2012), Ricouer (1978, 1996, 1997), Pineau (1988), Souza (2006, 2008, 2011) e Freire (1994 e 1998).

Com essas questões nas mãos, busquei, prioritariamente, refletir sobre a experiência como princípio para a formação docente na EJA, por meio das memórias e narrações das trajetórias formativas dos professores e das professoras dessa modalidade de ensino, registradas nos memoriais. Dentro dos limites impostos, a pesquisa realizada procurou atender aos seguintes objetivos: investigar a percepção que os professores da EJA têm sobre a relação formação docente e experiência; compreender como as experiências docentes aparecem nas memórias e narrações dos professores da EJA; identificar nas narrativas dos professores da EJA as suas memórias reveladas e reveladoras das suas trilhas identitárias, e entender a importância da experiência para a formação e a construção das identidades docentes na EJA (como cada um se tornou o professor que é hoje?).

A escolha da abordagem (auto)biográfica possibilitou revelar modos de apropriação do “ser professor”, inscritos nas trajetórias de *vida-formação-profissão*. Nos memoriais formativos, os professores e professoras teceram seus próprios percursos, revisitando suas referências, suas leituras, e pessoas que contribuíram para a construção de

suas identidades docentes. Para tanto, cada professor e cada professora teve o papel de protagonista e observador de sua formação docente e um olhar bastante apurado sobre suas trajetórias.

Nesse sentido, o trabalho apontou que, ao retomar suas trajetórias pela via da memória, os docentes potencializaram suas experiências (autoformação) transformando-as em um dispositivo para refletir sobre a realidade da EJA, construindo, assim, formulações teóricas sobre as suas trajetórias e apontando implicações práticas de existência.

Com base nesse processo de reflexividade sobre a vida e a profissão, os professores e professoras da EJA, participantes da pesquisa, revelaram que há uma importante relação entre a práxis docente e as experiências ligadas a suas trajetórias de vida-formação-profissão.

A palavra escrita traz à tona o que foi capturado pela reminiscência no mar do esquecimento. Assim, é na rede narrativa que ficam presas as memórias docentes. O tecido narrativo é composto pela recordação – que é a trama – e pelo esquecimento – que é a urdidura. É com esse movimento que se constrói uma nova concepção de experiência. Portanto, escrever memoriais significou um desafio de recuperar momentos marcantes da vida docente e, se são lembrados, mais do que isso, merecem registro e ganham o status de experiência formativa.

*Aceitar o desafio de construir um memorial acerca da minha experiência na EJA é ao mesmo tempo gratificante, pois possibilita reviver momentos que marcaram a minha formação enquanto sujeito social e enquanto docente, mas é também uma tarefa difícil, haja vista a diversidade de momentos vividos que podem ser esquecidos em trechos dessa sistematização. No entanto, buscarei de forma sucinta apontar as experiências mais instigantes e colaborativas. (Thiago)*

A tensão entre o esquecimento e a memória está na luta para livrar do silêncio um passado que a história oficial não contou, esses possíveis esquecidos, o que poderia acontecer e não aconteceu. Não é a descrição do passado tal como ele de fato ocorreu. A narração vê na experiência sua essência.

As professoras e os professores colaboradores desta pesquisa param suas rotinas de vida e laborativas para escrever seus itinerários docentes em processos de *ressurreições da memória*, lutando contra os inimigos da experiência: o excesso de informação, a falta de tempo, o esquecimento. Um esforço de recolher das ruínas do esquecimento outra historiografia que foi silenciada pela força da história dos vencedores (BENJAMIN, 1994).

As professoras e os professores participantes, ao darem um sentido próprio às suas experiências vividas nas suas trajetórias docentes, ressignificaram sua formação docente,

marcando sua singularidade nesse processo. Cada professor e cada professora participante fez esse resgate de suas experiências formativas como algo pessoal, individual, intransferível, não-repetível, incontável, único e aberto a interpretações.

*Sou quem sou por ter vivido várias experiências nos vários estados que morei... pelos cursos e leituras que fiz e faço. Sempre busquei melhorar, seja profissional, conjugal, maternal... Embora saiba que muitos erros cometi... estou aprendendo. (Carla Souza).*

Como leitora, ponho-me no lugar daquele que interpreta essas experiências, mediada pelas leituras que fiz para este trabalho e por minha própria trajetória formativa como professora da EJA. Dessa forma, tanto como professores e professoras da EJA que escreveram seus memoriais formativos ou como pesquisadora e professora da EJA que os leu, são considerados sujeitos da experiência, pois viveram a experiência da escrita e da leitura desses memoriais, de forma única, intransferível e ontológica. Portanto, mesmo que ocorram outras leituras e escrituras, essas serão sempre únicas, já que a repetição se daria em outros contextos, instaurando novos sentidos; já que a experiência narrada, por meio do texto é como uma nova experiência, na medida em que sempre se acrescenta algo novo ao que se escreveu ou leu. O texto *recria* a experiência, no plano da linguagem, cada vez que se faz a escrita dele, cada vez que se faz sua leitura.

Portanto, na qualidade de escritores e leitores dessas trajetórias docentes somos, reafirmo, sujeitos da experiência. Para Larrosa (2002), sujeito da experiência, seria algo como um princípio de passagem, algo como uma superfície sensível, em que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz algumas transformações, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. O sujeito da experiência não se define por sua capacidade de ação, produção ou habilidade. Não é um sujeito ativo nem passivo. Ele se define por sua receptividade, ou seja, por sua abertura.

As professoras e os professores participantes são sujeitos da experiência, tiveram essa disponibilidade, essa entrega e essa outra visão do tempo ao escreverem seus memoriais. Eles estão prontos para mudanças, para se conhecerem mais. Estão comprometidos com um saber que não vem da informação e com uma prática desligada das formas de produção na sociedade capitalista.

*Reviver momentos que marcaram a sua vida sempre é bom, mas também nos faz ir ao encontro de adversidades que foram marcadas por muita dificuldade e por vezes superadas. Nunca tinha parado e refletido de forma tão profunda o meu percurso de vida até chegar ao ponto em que estou. Refletir sobre a prática docente creio que seja algo que acompanha o cotidiano de nós professores, mas confesso que as reflexões feitas por*

*mim ficavam restritas as metodologias de ensino, ou seja, como ensinar e por que ensinar. Atualmente eu parei e refleti... Para quem ensinar? (Caio)*

## **Quais as implicações da escrita e da leitura dos memoriais na construção das experiências docentes?**

Nóvoa (1992) nos ajuda a entender algumas das atribuições que o ato de escrever e ler memoriais exigiu dos professores e professoras participantes dessa pesquisa. Uma delas é que quem escreve memoriais faz, antes de tudo, uma leitura, entre outras, das suas trajetórias. Ao ler, constrói histórias que serão contadas e lidas e provocarão novas escrituras. No caso dos professores da EJA, seus relatos revelam suas escolhas e desistências e a forma como foram contadas ou silenciadas, em um processo essencialmente formador por suas possibilidades de afirmação das identidades docentes.

No ato de ler e escrever memoriais, temos um convite ao diálogo entre o escritor e o leitor. A experiência da escrita do texto já implica a presença do sujeito leitor. O olhar do leitor intervirá com suas posições e opiniões com a possibilidade de trazer ao trabalho novas questões, ainda não consideradas. A escrita do memorial, no entanto, é realizada por um segundo sujeito. Ainda que pareça se tratar do mesmo sujeito, aquele que escreve já não é mais o sujeito da experiência, situado no plano do vivido, mas trata-se de um sujeito da linguagem, um sujeito que escreve sobre o vivido. Portanto, outro em relação a si mesmo.

Contar suas experiências em EJA como docentes e se deixar atravessar por elas foi um trabalho artesanal, de rigorosidade metódica, de criticidade, de curiosidade, de disponibilidade, de doação, de compromisso ético e estético, de cumplicidade e que solicitou desses professores e professoras, como escritores, total dedicação, porque, como nos ensina Clarisse Lispector, escrever é uma aventura de elaboração muito difícil, de luta intensa, desafiadora e árdua do sujeito com as palavras: “Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados” (LISPECTOR, 1998, p. 19). Cada leitor desses memoriais será atingido por esses estilhaços. Em cada um se espelham as memórias de uma vida inteira, que a essência da experiência é a vida narrada e narrar a vida é vocação humana<sup>2</sup>.

Dessa forma, essas professoras e esses professores tiveram em suas trajetórias de vida os principais elementos para a construção de sua formação docente, por meio de

---

<sup>2</sup> “E nasci para escrever. A palavra é meu domínio sobre o mundo. Eu tive desde a infância várias vocações que me chamavam ardentemente. Uma das vocações era escrever. E não sei por quê, foi esta que eu segui. Talvez porque para as outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto que para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós.” (LISPECTOR, C. As três experiências. <https://claricelispector.blogspot.com.br/2008/01/as-trs-experincias.html>- acessado em 05-05-2018.)

processos próprios de elaboração de saberes, na perspectiva da autoformação, ou seja, assumiram-se como protagonistas na construção de conhecimentos e dos sentidos produzidos durante o processo permanente de sua formação.

Ao refletir as experiências como dispositivos de formação docente em EJA é necessário considerar a especificidade dessa modalidade de ensino para que esse saber experiencial contribua, de fato, para essa formação. Nesse sentido, a autoformação é entendida como ação em direção à produção do conhecimento que foi construído por essas professoras e esses professores decorrentes de suas experiências vivenciadas na EJA como docentes. Eles registraram essas experiências formativas dentro do tempo e do espaço da narração, em que puderam, como coloca Larrosa (2002, p. 24), “[...]parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar...”.

*Volto àquela sala na semana seguinte. Pretendo escutá-los. Entender suas histórias para que construamos conhecimentos que possam ser úteis para eles. Para que pode servir a escola negada? Fora dos espaçotempos esperados, o que oferecemos a essas pessoas? Exercito meu pensar/fazer educação diante daquele acontecimento. Imisto e tento entrelaçar nossos tempos naquele espaço. Insisto, provooco suas falas, mas ainda não contam suas histórias, preservam-na de mim? Sugerem escrever. Nos seus textos expressam memórias, marcas e significados. (Lorena)*

*Na EJA, ouvir sempre foi o mais interessante. Muitas histórias, muitas experiências. Cresci absorvendo o muito que meus alunos tinham a falar, a expressar. (Deise).*

A autoformação aconteceu no momento em que essas professoras e professores, ao chegarem à EJA, tomaram consciência de suas necessidades e dificuldades diante das diversidades existentes, consideradas como limites, e transformaram esses limites em possibilidades de formação. A autoformação foi o caminho encontrado para essa formação.

De um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados com diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado “fracasso escolar”. A trajetória de vida dos sujeitos da EJA é marcada pela inserção precoce no mundo do trabalho e pelo acesso tardio ao processo de escolarização. Refletir sobre os sujeitos da EJA é levar em consideração a diversidade.

Em seus memoriais, os professores e as professoras da EJA registraram o quanto foi difícil dialogar e acolher essa diversidade, além de combater toda forma de exclusão e desigualdade. Inseguros e despreparados esses docentes experimentaram, no encontro com a realidade da EJA, situações limite<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Para Freire, situações-limite são dimensões concretas e históricas de uma dada realidade, ou seja, são obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas, superadas frente ao mundo.

*Mas a minha maior paixão no magistério, se tornou a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade da Educação Básica, onde a princípio os professores são jogados sem nenhum preparo, mas não há quem passe por ela que não saia de alguma forma modificado. A Educação de Jovens e Adultos é o lugar onde cabe tudo, e o professor deve ser capaz e encontrar a maneira mais adequada de cativar e entusiasmar estes sujeitos, os quais a vida só mostrou derrotas. Onde o fracasso é traço comum em suas vidas. (Denise)*

*Para mim a experiência na EJA foi um misto de emoção, superação e vivência de uma nova realidade como docente, pois tive que despir da personalidade do professor que tinha controle de suas ações e me deixar levar pelas circunstâncias cotidianas dos meus alunos, a fim de compreendê-los e refletir sobre a minha prática docente. Dessa forma, entendendo como esses sujeitos se expressavam e o que ansiava foi o que me fez refletir um pouco mais sobre esta modalidade de ensino, além de me desvincular de pré-conceitos formados anteriormente. (Caio)*

*O desafio lançado e sem qualquer preparo para atuar com este grupo, sou defrontada com inúmeras questões: Em que perspectiva devo atuar? Por onde começar, se minha referência era o trabalho pedagógico direcionado às crianças? Em meio a estes questionamentos uma coisa era certa, aqueles trabalhadores que adentravam aquela sala de aula, todos com idade superior aos 30 anos, já tinham enfrentado um longo dia de trabalho e estavam cansados, portanto, a aula jamais poderia ser monótona, deveria sim, apresentar uma certa dinâmica, envolvendo a todos, de forma que o “espírito sonolento” não tivesse espaço e os assuntos abordados, além de contextualizados, deveriam de alguma forma, buscar seus interesses. Neste período, fui encaminhada a formação continuada e as leituras sobre Paulo Freire e sua metodologia de trabalho passaram a ser fundamentais em minha formação/atuação. (Simone)*

O ser humano é assim, um ser criativo, inacabado, inconcluso e que, portanto, diferente do animal, possui a capacidade de refletir e agir diante da realidade objetiva, com vistas a transformá-la. Por isso, ao deparar-se com uma situação limite, o ser humano é o único ser capaz de ultrapassar o obstáculo imposto. As professoras e os professores da EJA, como seres das práxis, tiveram a oportunidade de refletir e agir sobre essa realidade, tanto no seu aspecto material, quanto no tocante às ideias, às concepções, superando essas situações limite presentes no cotidiano da EJA.

A realidade da EJA tocou, mexeu, atravessou essas professoras e esses professores de tal forma que deixou marcas nas suas trajetórias formativas. Logo, as peculiaridades e necessidades colocadas pelos jovens e adultos da EJA obrigaram esses docentes a buscar novas formas de ensinar e, como já foi dito, provocaram, também, o aprofundamento em estudos, em um processo refinado de rigorosidade metódica<sup>4</sup>, que acentuou, ainda mais, o caráter formador dessas experiências.

---

<sup>4</sup> Novamente, recorro a Freire para alertar que essa rigorosidade metódica, que aqui é entendida como autoformação, vai muito além de uma concepção bancária da relação ensino-aprendizagem. Não há transmissão de conhecimento, mas sim a possibilidade de uma construção de saberes entre alunos e professores.

*A escola (Educação Básica) não oferece ao aluno da EJA muita condição essa troca, esse plus que vai além do conteúdo de cada disciplina. A escola é distante da vida. Da vida laboral mais ainda, posto que na vida real sejam poucas as chances de repetir erros. É nada complacente, pouco colaborativa e quase o tempo todo competitiva. É pouco tolerante a descumprimento de regras e a escola é o oposto disto. Além do mais, os conteúdos ensinados não atendem a essa ansiedade imediata. O que atende, e muito, é a troca professor aluno no decorrer das aulas com orientações e colocações de situações problemas. (José Geraldo).*

*Essa experiência me levou a refletir que os alunos da EJA não estão ali simplesmente pela obtenção de certificação, como o discurso hegemônico prega, vai além. Eles desejam, sonham, buscam querem mais o saber. Essa última turma me tocou bastante, sejam as histórias de vida de alguns alunos que se abriram comigo, sejam a realidade social que eles eram expostos. (Caio)*

Nesse sentido, refiro-me ao autoformação como consequência desse pensar político da prática pedagógica, realizado por esses docentes e registrado em seus memoriais. A autoformação na formação docente em EJA é mais do que um caminho didático. É resgatar o caráter formador da experiência, fortalecendo uma identidade docente para a militância, entendida como capacidade do educador em refletir sobre seus atos no processo caracterizado pela ação-reflexão-ação.

*Naquela época eu estava em fase de reconhecimento do terreno de ação. A escola pública, para mim, deixou de ser somente um lugar de estudo e de fazer amigos, passava a ser também campo de trabalho e de atuação política consciente e participante. (Eliane)*

*Essas experiências reafirmam a mim cotidianamente a necessidade de um processo contínuo de formação acadêmica e humana, mas corroboram com a minha posição de lutar incansavelmente por um mundo melhor e, sobretudo mais justo. (Thiago)*

Dentro da concepção autoformativa da formação docente, ensinar na EJA é muito mais do que treinar habilidades e competências necessárias ao fazer pedagógico. Implica responsabilidade política, crítica, ética e humana para realizar um trabalho que parta de uma disponibilidade para o diálogo com esses jovens e adultos trabalhadores, sendo essa, segundo Freire (1998) uma das exigências para se ensinar com autonomia, um dos saberes necessários à prática educativa.

*Indagar as dimensões da pobreza, dos espaços, tempos e corpos, trabalho, gênero, classe social, migrações. E, em se tratando de turmas de EJA, as dimensões étnica e geracional; as especificidades ligadas à subjetividade, sexualidade, religiosidade, pertencimento étnico-racial etc. O currículo precisa, portanto, ser humanizado na presença de mulheres e homens concretos, lhes ajudando a ver, analisar, compreender e avaliar a si próprios como pessoas que vivendo os desafios vindos do mundo, criam seu mundo histórico-cultural. Sujeitos corresponsáveis por intervenções sociopolíticas, visando à construção de uma sociedade mais humana e democrática. Nesses dois anos de trabalho com a EJA, foram quatro turmas e em todas ouvi questões trazidas pelos educandos*

*e, a mais incômoda é a falta de nexos entre a vida escolar e a vida cotidiana. (Lucimeire)*

*Como vivemos numa sociedade desigual! Principalmente, quando nos referimos a EJA, quando vejo alunos, por inúmeras razões de sua trajetória na vida, não conseguem frequentar a escola no período regular, por assumirem os cuidados da família, exercendo profissões de informalidades e encontrando-se à margem do sistema, sem a oportunidade de uma estabilidade profissional. Por essa e outras razões me coloquei no compromisso de fazer a diferença para essa categoria desprovida de alguns privilégios. (Maria José).*

A autoformação considera as experiências vividas por esses professores e essas professoras nessa modalidade de ensino, que atende a determinado público pertencente à classe de trabalhadores oprimida, excluída e marginalizada pela sociedade, quando se refere aos processos de escolarização dentro dos padrões sociais. Historicamente no Brasil, a EJA sempre foi vista como uma prática fragmentada, como um suplemento de programas.

O fato de não haver exigência de formação específica de seus docentes, ficando a cargo do próprio educador a busca de sua formação, colabora ainda mais para que esses professores e essas professoras assumam uma atitude autoformativa frente aos desafios de lecionar para jovens e adultos trabalhadores, dentro de um cotidiano escolar que está mais adequado às características de outros perfis de alunos.

É interessante perceber como, em seu memorial, Lorena recorre às suas memórias de vida e de formação, ao mesmo tempo em que recorda suas vivências na EJA como professora. Nesse mosaico existencial, percebe-se que foi em suas experiências formativas que ela foi buscar referências para compreender as especificidades desse cotidiano escolar.

*Suas histórias abrem a possibilidade de aproximação. Compartilho com eles também minha trajetória. Não como pura estratégia pedagógica, mas como possibilidade de intercambiar experiências. E começo a ser Lorena, para Paula, Andréia, Jéssica, Claudio... Lendo Walter Benjamin entendi a necessidade de recuperar o sentido de ensinar e aprender como experiência de cultura, tomando a narrativa de professores e alunos como o reativar de nossa capacidade de deixar rastros, de imprimir marcas. (Lorena)*

Lucimeire constrói sua formação docente em EJA baseando-se em suas experiências de estudos e práticas de currículos escolares. Vai construindo na sua trajetória um currículo para a EJA que veja esses alunos e alunas nas suas diversidades, valorizando suas experiências.

*Quanto ao currículo, venho refletindo de forma mais aprofundada acerca do modelo existente e, o aspecto mais inquietante é a irrelevância dos conteúdos para a vida dos educandos. O estudante adulto leva para a escola toda sua experiência – o trabalho, suas trajetórias de vida, suas relações sociais, e esses aspectos rompem com a lógica vigente nos processos de escolarização. Essa experiência deveria ser fundamental para se*

*pensar os tempos, os espaços, os métodos de ensino, a organização do conhecimento, enfim, o currículo.* (Lucimeire)

As histórias de vida de seus alunos certificam à EJA uma identidade que a distingue da escolarização regular, com demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho, representações também distintas acerca da idade cronológica e do tempo de formação (SOARES, 2011). É pensando e agindo dessa forma que Simone procurou contextualizar suas aulas, reconhecendo a importância do saber desses alunos e alunas de diferentes gerações em seu trabalho docente em EJA, quer no canteiro de obras ou na rede pública de ensino.

*Compreender os processos geracionais que atravessam uma sala de EJA significa compreender que as histórias vivenciadas por cada sujeito, em seus diferentes processos de produção da existência, devem levar em conta seu tempo, seu espaço de atuação, suas formas de apropriação das experiências historicamente vivenciadas. A continuidade do próprio processo de alfabetização, tendo em vista assegurar a experiência com o conhecimento obtido, principalmente para os mais idosos, já que como a maioria deles construiu sua história, produziu sua existência sem qualquer experiência de letramento com o processo de leitura e escrita, muitos não a incorporam em seu cotidiano, como a escrita de um bilhete ou a leitura de jornal. Para os mais jovens, que na maioria das vezes necessitam dos conhecimentos escolares para uso social e, principalmente, pela necessidade demandada pelos avanços tecnológicos, este uso e a continuidade nos estudos tem outra conotação, comprometendo este sujeito com o conhecimento de forma diferenciada.* (Simone)

Nos seus encontros com a EJA, esses professores e essas professoras são desafiados a construir uma prática pedagógica de acolhimento das vivências desses sujeitos, de respeito aos seus saberes e seus modos diversos de enfrentamento, de resistência e de se recolocarem no mundo de forma empoderada. Esse compromisso ético exigiu desses docentes saberes indispensáveis a uma prática educativa-crítica. Saberes que foram elaborados nessas experiências formadoras, nas quais esses docentes assumiram-se, junto com seus alunos e alunas, na coerência de uma atitude autoformativa perante a vida, como sujeitos do saber e do saber ser inacabado. Quando os professores, em uma atitude de humildade<sup>5</sup>, abriram-se aos saberes desses alunos e alunas para entender a lógica da docência em EJA, eles elevaram a experiência educativa a uma condição formativa e construíram sólidas pontes para uma relação dialógica com esses discentes.

---

<sup>5</sup> A humildade representa a aceitação do outro, a capacidade de ouvi-lo e um profundo respeito por suas ideias e pensamentos. Abrir-se ao outro não significa em absoluto se deixar perder, nem implica subserviência e abdicação do poder que lhe é inerente e necessário. Esses professores e professoras tiveram suas ações docentes marcadas pela humildade “[...] a humildade exige coragem, confiança em nós mesmos, respeito a nós mesmos e aos outros. A humildade nos ajuda a reconhecer esta coisa óbvia: ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo.” (FREIRE, 2003, p. 55).

*Quanto a mim, o fato mesmo de estar numa situação de ensino-aprendizagem com educandos que, além da já esperada defasagem idade/série, trazia, entre outros elementos, uma dose de dificuldade em frequentar regularmente as aulas (seus empregos e vida familiares mais jogavam contra que a favor), promoveu um crescimento. E esta dificuldade, por comparação, ultrapassa a de outra experiência que venho tendo, a EaD – ainda, claro, que guardadas as particularidades sobre cada uma destas modalidades de ensino. (Marcelo)*

*Em 2003 tornei-me regente nas turmas do 2º ciclo (4º e 5º anos). Nessas turmas, tive a alegria de ver alunos da EJA, que voltando aos estudos depois de longo tempo, concorrerem em Concursos de Poesias da FME (Fundação Municipal de Educação), e sendo premiados. Isso depois de incentivá-los e desafiá-los a escrever, pois diziam constantemente que não eram capazes, que não sabiam. Os alunos embora cansados, não faltavam à aula. Queriam aprender, tinham sede do saber. E eu estava sendo estimulada a compartilhar os saberes. Dava voz a cada um dos alunos, pois eles também nos ensinam... e muito. (Ana)*

Foi na convivência com esses alunos e alunas da EJA que esses professores descobriram o valor dado às experiências de vida como ponto de partida para novas aprendizagens. Como esses alunos e alunas tiveram, ao longo de suas vidas, atitudes autoformativas para superarem as dificuldades por uma escolaridade negada e, por isso, mesmo eles têm outras concepções sobre a relação existente entre teoria e prática, entre ensinar e aprender.

*Em termos metodológicos, é frequente a não consulta aos estudantes a respeito do que querem e precisam aprender. Convivo com idosos, adultos e, crescentemente jovens, todos das classes populares que viram negado o direito de frequentar a escola em idade adequada ou por algum motivo viram-se obrigados a abandoná-la. Trabalhadores empregados, subempregados, desempregados, aposentados, pensionistas etc. Vindos de todas as partes do país, mas principalmente dos municípios de Niterói e São Gonçalo. Alguns deles há tempos no mesmo ano escolar, outros que retornam à escola depois de adultos ou nela ingressam pela primeira vez. Considerá-los sujeitos culturais capazes de apontar demandas, tomar decisões e, cujas experiências têm muito a nos dizer é promover no mínimo mudança de perspectivas visando inversão metodológica com base em suas realidades e interesses. (Lucimeire)*

*Os nossos alunos da EJA, pela experiência de vida, são plenos deste saber sensível. O encantamento com os procedimentos, dos saberes novos e experiências proporcionadas pela escola é extremamente positivo e precisa ser cultivado e valorizado pelo professor. No caso da EJA, podemos referir a uma cultura popular do fazer, que se aprende fazendo e vendo fazer. Embora, eu perceba que alguns colegas não estejam valorizando esse saber e até mesmo vi muitas vezes alunos que indo para o sexto ano iam reclamar comigo sobre alguns colegas educadores que estavam subestimando a capacidade deles. (Ana).*

Arroyo (2006, p. 35) destaca a importância de uma formação docente de valorização dos saberes anteriores dos alunos jovens e adultos para a construção do espaço de ensino e aprendizagem:

Quando só os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar, não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como um diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos(as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial.

Os alunos e alunas da EJA não são quaisquer indivíduos vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta, e sim um público exclusivo e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar; sujeitos que possuem certas particularidades socioculturais; indivíduos que já fazem parte no mundo do trabalho; sobretudo, indivíduos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância.

*Foi lecionando na EJA que descobri uma outra aptidão que vejo como especial que é o trabalho com adultos e idosos. A história de vida dos alunos idosos é um material muito rico que deve ser compartilhado como recurso didático para as aulas, pois me fascina. As inúmeras experiências que demonstram a sabedoria e conhecimento sobre a vida. Muitos idosos veem no espaço escolar um lugar onde ele pode estabelecer um diálogo, pois, muitos deles moram sozinhos e não tem com quem conversar. (Maria José)*

*Lecionei durante o primeiro semestre de 2013 e logo depois não tive mais oportunidade de trabalhar com esses alunos. Eu vivi duas experiências muito marcantes. A primeira turma era formada por adolescentes que tinham uma postura não muito amigável à primeira vista. Eles se posicionavam de maneira mais agressiva, tento acreditar, como forma de se reafirmarem em um contexto sociocultural totalmente degradado. Mas, a conquista vem aos poucos. Pena que o tempo foi muito curto para termos uma relação mais favorável. Porém, vejo que muitos tinham vontade de aprender, mas as relações estabelecidas naquele ambiente eram mais convidativas e influenciavam negativamente nas escolhas daqueles alunos. Naquele ano perdi um aluno da turma vítima de um assalto que ele tentou praticar. Em meio a tantas dificuldades acredito ter oferecido aquilo que tenho de melhor e não desisti daqueles alunos que para muitos não tinham mais solução. (Caio)*

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire enfatiza que uma das exigências de ensinar é conhecer com clareza as diferentes dimensões da prática pedagógica através de uma ação dialética entre o “fazer e o pensar sobre o fazer”, ou seja, um uma reflexão crítica sobre a prática. Nos memoriais os professores e as professoras da EJA enfrentaram essas duras realidades na reflexão sobre essas experiências entrelaçadas com seus estudos e leituras, na convivência com outros colegas e com as experiências em outras modalidades de ensino.

*Neste cenário desolador era comum eu conversar com professores mais experientes para saber como eles resolviam os seus problemas. Eu recebia mais que histórias. Eu recebia parcelas de vidas. Em outras palavras, era impossível um professor, ao relatar “seu método”, separar-se do seu cotidiano. Dessa forma eu acabava conhecendo as famílias dos colegas de profissão. Dessa forma eu acabei fazendo intensas amizades. Amizades que duram até hoje. (Franklin)*

Os alunos e alunas da EJA, em seus processos de desconstrução de realidades opressoras e de resgate de suas identidades de estudantes, acabam por exigirem de suas professoras e de seus professores uma reflexão crítica sobre as suas práticas docentes, sobre a relação teoria e prática, registrada em seus memoriais.

*O levantamento das palavras geradoras nos permitiu dialogar a respeito da realidade concreta e expressarmos nossos sonhos possíveis. Compreendi com cada educando que o universo vocabular deve ultrapassar a realidade social. Certa vez ouvi de uma senhora que trabalhava como cozinheira, que não estava na “escola” para aprender a escrever panela, fogão, feijão, cozinha e sim poemas para seus filhos e netos. Compreendi na prática o poder de libertação do oprimido! De forma simples aquela senhora me mostrou sua capacidade crítica e o seu desejo estético. Também sofri críticas por partes dos educandos que diziam não querer “perder” tempo ouvindo música e lendo histórias. Eles estavam ali para aprender a escrever seus nomes, suas listas de compras. Aprender a fazer contas no papel, a pegar o ônibus... Para deixarem de serem “cegos”. Percebi então a importância do constante diálogo entre prática e teoria. A ressignificar a prática a partir da construção conjunta do trabalho docente. Ao longo do curso fui aprendendo a lidar com as conquistas e as adversidades. Reconhecendo os avanços, a lidar com as dificuldades. Compreendi o prazer de viver e conviver com a pluralidade de ideias. (Lucimeire)*

*Assumo também uma turma de Ensino Médio à noite, formada por alunos trabalhadores. A lição aprendida com a experiência anterior é facilitada por um grupo mais falante. Logo produzimos um roteiro temático juntos, a partir de seus interesses. Neste primeiro dia querem falar sobre globalização, definem como tema importante, já que é amplamente anunciado nos meios de comunicação, “assunto de vestibular”. Registro o que já sabem do assunto no quadro. Até que alguém intervém: “Professora sua aula vai ser sempre assim, você deixa a gente falar o que acha? Se interessa pelo que a gente pensa? Não tem texto onde procurar, respondemos do nosso jeito?” Gosto da indagação dessa vez, perceberam minha intenção, até que outro aluno: “Acho assim complicado. Aposto que na prova vai querer a resposta certa. Aliás aí fora é assim, na escola pública tinha que ser também.” Desestabilização novamente. Ao trazer uma proposta pretensamente democrática sou confrontada com o discurso aparentemente “conservador” e absolutamente pertinente do meu aluno. Sinal toca. Arrumam rapidamente suas coisas, amanhã a luta diária os espera. E fico eu, só, agora assombrada com o poder de suas vozes, naquela sala “vazia”, meu lugar de luta diária. (Lorena)*

*Muitas vezes, tive a impressão de estar repetindo uma “deliciosa” receita pronta para bolo, onde todos os ingredientes se misturam e não mais se distingue a farinha do fermento, somente uma grande massa bruta a se transformar no caos de um bolo. Eu não queria ver aquelas pessoas viverem iludidas que estavam aprendendo, confesso, muitas vezes, fui abatida por desânimos na minha atuação em sala, preocupava com a realização pessoal dos alunos de minhas classes. Eu temia que não aprendessem e se o meu planejamento estava coerente com as necessidades da classe. Qual o verdadeiro sentido de educar, e até que ponto a Escola poderia fazer a diferença na vida delas. Queria ir em busca de um sentido maior que pudesse mudar. (Almeriza)*

Esses professores e essas professoras, no relato de suas trajetórias como docentes na EJA, viram-se em situações-limite de como atender a esses jovens e adultos trabalhadores que não tiveram oportunidades de estudar e permanecer na escola e reconheceram, de forma crítica, a situação de oprimidos destes que se voltam a um projeto

de escolaridade para a elaboração de um presente mais justo, e isso passa, também, em resgatar suas identidades discentes. A autoformação convoca a experiência docente não como mero resultado de competência técnica, mas a consciência de que a relação teoria e prática na EJA abre caminhos emancipatórios e norteadores para a formação de sujeitos empoderados.

*Houve várias situações em que conversávamos sobre vários temas devido às contextualizações que traziam para a sala de aula, muito eu aprendi. Sempre iluminada pelos ensinamentos de Paulo Freire ficava atenta para ouvi-los e trazer para a sala de aula de matemática diálogos em que pudéssemos, em comunhão, aliar o conhecimento formal aos conhecimentos informais que possuíamos. Naquela época, a dificuldade que encontrei para isso foi atenuada devido ao interesse que os alunos tinham em frequentar as aulas. Assim, procurei por exercícios que pudessem nos ajudar (a mim e aos alunos) a pensar em outros caminhos que fossem relacionados às expectativas e vivências deles. Inicialmente, por sorte, a frequência dos alunos era bastante expressiva, porque nossas aulas ocorriam nos dois primeiros tempos do horário noturno. Com o passar do tempo, por meio dos diálogos e do trabalho criterioso que empreendemos, nossa relação cotidiana foi se estreitando e dificilmente algum aluno faltava ao compromisso de estar em sala de aula e participar ativamente do trabalho. (Eliane)*

*Desta forma, fomos descobrindo produções em oralidade e escrita, sem que abandonássemos os conteúdos mínimos do ciclo. Inicialmente, essas atividades eram tímidas, poucos gostavam de falar, no entanto, à medida que foram se habituando e amadurecendo esses hábitos, grande parte tornou-se participativa, sendo possível trabalhar momentos de oralidade, superando as dificuldades e as diferenças, sobretudo, levando em conta a história de vida de cada um, principalmente dos alunos mais idosos. Por vezes, me surpreendi com a bagagem de riquezas e experiências de vida, pude notar as transformações no dia a dia da sala, todos cresciam em aprendizagem cada um no seu potencial e no jeitinho de ser... (Almeriza)*

A autoformação valoriza as experiências vividas na construção de identidades e da ocupação de papéis sociais ao longo da vida desses professores e professoras. Uma decisão que parte de um processo de autoconhecimento e autorreconhecimento. Reconhecem nesses jovens e adultos outros modos de aprender, sentir e pensar; de saberes que voltam a ser valiosos, porque provocam nesses educadores da EJA novas formas de se relacionar com o conhecimento e, ao mesmo tempo, propõem novas veredas para a formação docente.

*Portanto, ingressei na rede municipal de Duque de Caxias no ano de 1999. Em 2002 assumi minha primeira turma de jovens e adultos. Turma do ciclo II que tinha por objetivo a conclusão do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Desde então, passei a ministrar aulas na rede apenas à noite. Costumo dizer que aprendi muito mais do que pude ensinar. Aprendi com a perseverança do seu João sapateiro, a força da Marlene faxineira e da Marli que exaltava com muito carinho os feitos de Tenório Cavalcante e com todas as Marias que sonhavam um dia ler a Bíblia. A partir do afetuoso relacionamento compreendi que Educação e Afeto precisam estar juntos. Passei a valorizar pessoas que apresentavam poucos anos de escolarização e um grande capital cultural adquirido ao longo da vida. (Deise)*

Nesse sentido, a experiência é considerada uma didática no processo formador do professor e da professora da EJA. Ao considerar a experiência como caminho didático da formação docente em EJA, reforça-se a autonomia desses professores nos seus processos de formação. Com base nos pressupostos de Freire, afirmo que há uma pedagogicidade indiscutível na experiência quando está associada à formação docente. Nesse sentido, os conceitos de autonomia e de experiência dão suporte a autoformação docente em EJA, que valoriza as experiências docentes e discentes nos seus processos de formação, em que ensinar não passa por uma mera transmissão de conhecimentos, como lembra Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao apreender” (FREIRE, 1998, p. 25).

*Majoritariamente, o professor só tem para oferecer os conhecimentos inerentes à sua disciplina de sua formação. A minha vida profissional anterior, conforme coloquei vale ouro para o aluno da EJA (principalmente). Isso sim me trouxe prazer de lecionar para a EJA. É aí que consigo nas discussões da minha própria disciplina (Geografia) que tem um cunho “técnico” e outro “político/social”, despertar nos alunos horizontes profissionais possíveis para que eles melhor se inserirem no mundo produtivo e consequentemente social. Finalmente, eu acabava atuando com o treinamento e seleção de pessoas para o trabalho. (José Geraldo)*

*Alguns minutos se passam e eu me dirijo à sala de aula. Uma turma completamente diferente do que eu imaginei. Vi cigarros. Vi casais. Vi sono. Vi maquiagem. Porém quase não vi caderno. Me apresentei: “Oi, Sou Franklin Medrado. O novo professor de ciências”. Vi desinteresse. Ali eu percebi que não adiantaria ser tradicional, seja lá o que essa palavra signifique de fato. Como nessa época o currículo não era tão controlado pelo Estado eu tinha a liberdade para conduzir a aula da maneira que eu quisesse. “Bem, vou repetir. Sou Franklin Medrado, o professor de vocês. Gostaria de conhecer vocês, mas não quero que apenas me digam os nomes. Quero que vocês escrevam porque vocês estão na escola e o que gostariam de estudar”. Vi olhos. Munido com todas as fichas de identificação percebi que todos, ou quase todos, tinham interesse em temas relacionados à sexualidade. Assumo que a princípio achei que não conseguiria corresponder às expectativas dos desejos dos alunos, afinal não é possível trabalhar o ano letivo inteiro com apenas um tema. Minha saída foi usar a sexualidade como gancho para outros temas que eu achava fundamental. (Franklin)*

Uma das tarefas dos educadores da EJA é a de garantir uma formação política que lhes permita entender e refletir sobre a sociedade em que vivem e, ao mesmo tempo, contribua para o engajamento prático na luta social e a discussão do modelo de educação que desejam para os sujeitos com os quais trabalham.

A autoformação docente parte do pressuposto, como vimos nos memoriais dos professores e das professoras participantes, de que não se pode desprezar o vasto conhecimento dos alunos e alunas da EJA criado durante suas trajetórias de vida. Eles trazem consigo saberes, crenças e valores já formados, e é por meio do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno da EJA pode

se apropriar das aprendizagens escolares de modo crítico e original, ampliando sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo. Tal concepção de formação docente é defendida por Freire (1998, p. 85-86):

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

Para a autoformação, é fundamental que os docentes construam uma postura dialógica e dialética, trabalhando o processo ensino aprendizagem fundamentado na consciência da realidade vivida pelos educandos, jamais o reduzindo à simples transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, nos seus memoriais formativos os professores e as professoras destacam a importância de descobrirem a melhor forma de diagnosticar os saberes trazidos, estabelecer diálogos, gerenciar conflitos, propor desafios, mostrar possibilidades e caminhos. Também precisam estar abertos para aprender com os educandos, a dar oportunidades para que haja troca entre os envolvidos. Nesse sentido, o professor e a professora da EJA têm uma ação aprendente<sup>6</sup>.

*Essa experiência me possibilitou compartilhar diversificadas aprendizagens e saberes com diferentes gerações de estudantes professores, pais e comunidade principalmente porque cada um traz, para as aulas dentro e fora da escola, suas experiências de vida, do trabalho na roça, do manejo dos animais, das tecnologias de plantar, de fazer o canteiro, de cercar a roça, de comercializar os produtos, de cuidar da natureza, do lixo na caatinga, da tecnologia de captação e armazenamento de água da chuva na cisterna, de se localizar geograficamente pela posição do sol, dos pontos cardeais, de ver o sol nascente e poente e não se perder no mato, de mesmo sem bússola saber a localização da estrada e sair da caatinga etc. Essas e tantas outras aprendizagens foram adquiridas não nos livros didáticos e científicos mais sim pela troca de experiências com os estudantes, pais, avós, professores leigos da região e de demais trabalhadores do Semiárido Nordeste da região Massaroca. (Márcia)*

## **Qual a contribuição que as experiências vivenciadas na EJA trouxeram na construção dessas identidades docentes?**

O carácter temporal da experiência humana deixa-se narrar, e a narrativa, seja histórica ou ficcional, é figuração e reconfiguração dessa mesma experiência. Assim, a

---

<sup>6</sup> Uma abordagem de formação do ponto de vista do *aprendente*, termo usado por Josso (2004) para dar evidência ao ser que aprende, diferenciando-o de *aprendiz* – um dos graus de aprendizado das corporações de ofício medievais. Os memoriais formativos apresentaram diferentes experiências formadoras em EJA que ocorreram por meio de aprendizagens que articularam fazeres e conhecimentos em situações dialógicas entre alunos e professores.

narrativa é o melhor meio de conhecermos a nós próprios. Na mediação da própria narração o si encontra a sua própria identidade, reconhecendo-se simultaneamente a si mesmo através do reconhecimento da sua identidade ao longo das suas mutações temporais. É também pela narração que o ser humano percebe a alteridade do outro, o outro como outro, outro-eu e, só então, o ser humano é pessoa.

Ao contar as suas experiências de escolarização da EJA, os professores e as professoras contribuíram para a visibilidade de seus sujeitos. Portanto, esses memoriais formativos se configuram como lugar de reconstrução de seus saberes identitários, sendo que dimensão heurística se construiu à medida que esses docentes se percebem como sujeitos da transformação, capazes de reinventar e reconstruir pensamentos, atitudes, modos de pensar a formação, a profissão e as condições de trabalho docente.

Quando solicitei aos professores e as professoras da EJA os memoriais ainda não sabia o significado que o ato de ler memoriais envolveria. Como leitora desses memoriais, comecei a refletir sobre o lugar do leitor na produção de sentidos para a prática de escrita dos itinerários formativos docentes. A leitura desses memoriais envolveu um olhar atento sobre o conteúdo que é enunciado e sobre a forma como é enunciado. Ou seja, quais os caminhos escolhidos por esses professores e professoras para contar suas experiências formativas? O que foi contado? O que foi esquecido? Autores como Nóvoa (2010), Dominicé (2010) e Josso (2004), Bragança (2012), Catani (2003), Mignot (2008), Souza (2006), entre outros, alertam para a urgência de observar os dizeres dos professores sobre sua formação, como modo de apropriação desse processo.

Nesse intuito, escrever sobre esse percurso pode se constituir em uma oportunidade de devolver a experiência ao lugar que merece na aprendizagem de conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional). Nos memoriais, os professores e as professoras construíram um sentido próprio para seus estudos e suas trajetórias. Na escrita desses memoriais, enfrentaram o desafio da produção de textos autorais, de se colocarem na escrita como sujeitos de saberes, de recriarem as rotas de suas experiências formativas. Não é uma tarefa fácil, é um entregar-se sem garantias, acordar lembranças, rever lugares, tempos e pessoas que estavam tão distantes e agora voltam para esse tempo de lembrar e esse lugar do texto. É saber que esses textos são como as águas de um rio, como escreveu Maria José em seu memorial, fazendo referência ao filósofo Heráclito:

Fiquei pensando em como começar a escrever; as ideias borbulhavam, mas, não se concretizavam. O que escrever? Como escrever? Foi aí que comecei a lembrar das águas de um rio. Heráclito um dia disse: ninguém

“pode banhar-se duas vezes no mesmo rio,” pois na segunda vez já não será o mesmo rio, uma vez que aquela água já se foi, é outra...

*Assim como a água de um rio que passa por uma pequena região, numa pequena cidade, ao longo de diversas gerações, somos nós. A cada dia temos novas experiências acerca de nós mesmos e estas experiências fazem com que sejamos diferentes, momento a momento. (Maria José)*

Ao escolherem e delimitarem rotas de seus percursos de formação em um texto, os professores e as professoras da EJA exerceram a autoria de suas histórias. Portanto, como leitora enfrentei o desafio de interpretar esses textos, de me colocar como sujeito-leitor (com minhas memórias, meus saberes e minha trajetória como professora da EJA) desses memoriais e seguir essas rotas, consciente de que, nos textos autobiográficos, o que é nomeado passa a ter existência para quem nomeia e para quem lê. Sobre esse processo de nomear aquilo que nos aconteceu, para dar sentido à própria existência e a dos outros, Larrosa (2002) nos alerta:

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexivas ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. (LARROSA, 2002, p. 21).

Para Larrosa (2002), a experiência é aquilo que nos afeta, que nos toca, que produz os rumos no momento mesmo de seu acontecimento. Assim, a experiência escolhida pelo sujeito que escreve é aquela que foi marcante, que fez sentido em seu percurso, como atesta Denise Carvalho em seu memorial:

Ao tentar escrever esse pequeno memorial, lembrei fatos que me tocaram profundamente e que através de toda essa emoção com certeza me levaram a ser uma melhor profissional. Não há dúvidas que quando escrevemos nossa trajetória nos tornamos juízes de nós mesmos e melhoramos como pessoas e como profissionais. Enfim, a reflexão da minha trajetória através deste memorial me levou com certeza a mergulhar na minha história e experimentar de um conhecimento singular.

Ler esses memoriais foi reconhecer nessas trajetórias experiências formativas criadas pelas memórias desses docentes e pela forma como foram registradas. O sentido dado ao percurso foi o de refletir sobre as vivências registradas, relacionar, produzir singularidades, identificar nesses escritos como as professoras e os professores teceram suas experiências e com qual intensidade estas marcaram essas trajetórias.

Para Josso (2004), as vivências sobre as quais há reflexão assumem o *status* de experiências que são significativas na ação de se formar. Logo, elevar essas vivências à categoria de experiências foi um trabalho de parceria entre professor/professora – escritor/escritora da EJA e a professora da EJA/pesquisadora/leitora. Trabalho de cumplicidade, que gerou grande prazer e responsabilidade, para quem escreveu e para quem leu.

Dessa forma, trabalhar com o fragmentário, o inesperado, considerando o outro como parceiro, significou, nessa pesquisa, manter o equilíbrio dentro da imprevisibilidade que a atividade de colher memórias traz, com suas complexidades, insustentabilidades e perigos, elementos próprios da experiência humana, na qual nos arriscamos em um jogo de aproximações e distanciamentos.

## Referências

Arroyo, M. G. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In: SOARES, L.(org.). Formação de Educadores da Educação de Jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC, /UNESCO, 2006.

Barcelos, V. *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. Petrópolis: Vozes, 2006.

Bragança, I. F. S. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

Catani, D. B.; Vicentini, P. P. “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. *In: Mignot, A. C. V.; Cunha, M. T. S. (Orgs.). Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003.

Dominicé, P. O que a vida lhes ensinou. *In: NÓVOA, A.; FINGER, M. O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MR/DRHS/CFAP, 2010. p. 189-222.

Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

Josso, M. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

Larrosa, J. Notas sobre narrativa y identidade (A modo de presentación). *In: Abrahão, M. H. M. B. (Org.). A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004.

Larrosa, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

Lispector, C. *Água viva*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Lispector, C. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

Nóvoa, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992.

Nóvoa, A.; Finger, M. (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Cadernos de Formação, 2010.

Mignot, A.C.V. (Org.) *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet / Faperj, 2008.

Passeggi, M. C. Barbosa, M. N. (Orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

Soares, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. *Educação em Revista*, v. 27, n. 2, p.303-322, ago. 2011.

Souza, E. C. (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006 a.