

A TRAJETÓRIA FORMATIVA DE UMA DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DE VIDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Edvone da Silva Souza(1); José Aurimar dos Santos Angelim(2)

1 Professora da rede municipal na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do município de Senhor do Bonfim; Coordenadora Formadora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Senhor do Bonfim-BA; Especialista em Educação de Jovens e Adultos; Estudante do Grupo GEPAFORDOC, cadastrado na CNPq, e-mail: yonny.com@hotmail.com

2 Orientador; Doutor em Educação Matemática pela UFPA; Mestre em Educação Matemática pela UFPA; Especialista em Gestão Educacional pela UNEB; Professor do IF Baiano Campus Senhor do Bonfim; Coordenador do Colegiado de Licenciatura em Ciência da Computação; Líder do Grupo GEPAFORDOC, na CNPq, e-mail: aurimar.angelim@bonfim.ifbaiano.edu.br

Resumo: Esse artigo, recorte de uma pesquisa maior, apresenta uma proposta de escrita pautada na narrativa de experiências vivenciadas, por uma professora de Educação de Jovens e Adultos - EJA, com o objetivo de tecer reflexões teóricas, apoiando-se nas narrativas de vidas como cenário de atuação direta na operacionalização legal no contexto geográfico de um Território de Identidade, com olhar centrado na EJA. A partir da Pesquisa Narrativa, através das narrativas de vida e formação, a pesquisa apresenta um estudo construído acerca dos acontecimentos, eventos, saberes, conhecimentos, atitudes e sentimentos, que emergem de uma prática docente que se deseja diferenciada, por se trabalhar na perspectiva da EJA e no turno noturno, onde os discentes são trabalhadores alunos. Com a imersão no mundo da educação noturna, foi possível coletar durante duas décadas memórias de discentes, colegas e comunidades sobre suas vidas e trajetórias até a chegada à escola. Esse contato possibilitou compreender como tudo é tão relevante e precisa ser feito numa conexão entre a prática docente, o conhecimento científico construído nas formações em docência e a consolidação do desenvolvimento profissional docente. Vale pontuar que as escolhas do que seria interessante salientar e os pontos em comum escolhidos entre prática e teoria, se justificam pela especificidade do trabalho docente, numa trajetória que segue de professora à Coordenadora Formadora na Educação de Jovens e Adultos, no Piemonte Norte do Itapicuru, cujas experiências têm produzido materiais de estudos e pesquisas no processo educacional.

Palavras-chave: Trajetória Formativa; EJA; Narrativas; Experiência; (Auto)formação.

INTRODUÇÃO

A escrita das vivências sobre a profissão professora de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no turno noturno, parte das experiências, sentimentos e memórias saboreadas dentro de uma perspectiva do lugar de estabilidade profissional como professora concursada atuante nas escolas municipais de Senhor do Bonfim-BA, no segmento de Educação de Jovens e Adultos, desde a primeira década do novo milênio.

Somado a essa experiência, trago em mim, no âmbito do processo identitário docente, um contexto de desenvolvimento profissional, iniciado desde a minha formação inicial – o Magistério, mas da qual não faço referência direta nessa produção, por não representar o foco de reflexões e construções investigativas, específicas da produção autobiográfica como contexto acadêmico-formativo, diante do objeto estudado.

Considero a escrita destas vivências como um momento de grande relevância, por partir de um cenário onde atuo diretamente na operacionalização legal da Educação de Jovens e Adultos no contexto do Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru.

Ao me condicionar ao exercício cotidiano da reflexão profissional, quando me apropriado da teoria de Schön (2007) e entre as idas e vindas, encontros e reencontros com colegas professores e professoras, alunos e alunas de EJA, percebo a diversidade de possibilidades e condições de um trabalho pluralizado, que oferece a cada sujeito envolvido, oportunidades de interações experienciais, cujo objeto de investigação mais abrangente são as vivências significativas que corroboram com a perspectiva da formação e autoformação de todos os envolvidos nos percursos formativos docentes.

Uma vez que **retomo** as memórias vivenciadas por uma professora na Educação de Jovens e Adultos, abre-se espaço para uma perspectiva inclusiva do espaço e tempo, próprios de um cenário de trabalhadores estudantes, onde a reflexão produzida, cotidianamente, traz à tona a diversidade social como uma configuração válida de sujeitos envolvidos em um segmento cheio de especificidades plurais e complexas no que concerne aos fazeres e saberes educacionais.

A percepção dessas especificidades – plurais e complexas, encontra respaldo na ideia de que “somos uma mistura de autonomia, de liberdade, de heteronomia” (MORIN, 2007, p. 66), reverberando numa validade de concepção docente, na Educação de Jovens e Adultos, que “produz coisas e se autoproduz ao mesmo tempo; o produtor é seu próprio produto.” (MORIN, 2007, p. 86), ou seja, no contexto das vivências aqui apresentadas, é possível vislumbrar a noção de pensamento complexo, quando se reconhecem as incertezas produzidas na *práxis*, mas que garantem o desenvolvimento crítico da tomada de consciência e a certeza de que:

a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. (FREIRE, 1985, p.51)

Sendo assim, registrar minhas vivências acerca deste mundo, permite, para além do conhecimento teórico adquirido diante de leituras e formações realizadas no caminhar próprio do *hábitus* (BOURDIEU, 1989) professoral vivido, configurar uma possibilidade de validação dos processos de mudança e transformação social a que estão destinados os docentes e discentes em contextos formal e não-formal de educação, perpassando ainda por um contexto

de subjetivação com vistas a autoformação através das memórias de meu percurso de trabalho e constituição pessoal.

A formação docente, a partir das experiências de vida,

[...] é baseada no princípio segundo o qual a prática profissional constitui um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos, pois ela é portadora de condições e de condicionantes específicos que não se encontram noutra parte nem podem ser reproduzidos “artificialmente”, por exemplo, num contexto de formação teórica na universidade ou num laboratório de pesquisa. (TARDIF, 2002, p. 287-278)

Então, os caminhos discursivos, refletidos nos processos de constituição docente, encontram retroalimentação epistemológica, a partir de temas como: inclusão, diversidade, letramento, libertação, chão da escola, gestão, educação noturna, entre outros. Parto do pressuposto de que a educação, no âmbito da EJA, de forma a ser libertadora, deve sustentar em suas concepções de ensino, de aprendizagem e de avaliação, um constructo que dialogue dentro das perspectivas histórica, social, política, autônoma, econômica e cultural, com vistas à formação do discente em situações potencialmente significativas, provocando as inteligências múltiplas e concretas em seus espaços de atuação.

Assim sendo, as reflexões manifestadas pelas histórias de constituição e do desenvolvimento profissional, produzidas antes, durante e no decorrer do percurso formativo docente (que se faz constante), sustentam a proposição de que podem produzir um olhar acadêmico-formativo, relevante no processo de constituição docente como um momento balizador na história de vida pessoal e profissional, a fim de compreender como as histórias dos multiespaços de atuação e dos sujeitos com os quais se interage interferem no processo de constituição e desenvolvimento profissional docente.

Por compreender a relevância das narrativas, tanto como método quanto técnica investigativa, lanço mão da Pesquisa Narrativa em Clandinin e Connely (2000, p.20), pois enquanto método é “uma forma de entender a experiência”, e, no caso deste artigo, constitui o corpus investigativo ao qual estou imersa, de forma complexa e libertadora.

A partir da imersão no mundo da educação noturna, pude colher durante décadas memórias de discentes, colegas e comunidades sobre a vida e sua trajetória até a chegada à escola na educação de EJA, e ter esse contacto e oportunidade me faz sentir que tudo é tão relevante e precisa ser feito numa conexão entre minha prática, o conhecimento científico construído nas formações em docência e a consolidação do meu desenvolvimento profissional docente.

Vale pontuar que as escolhas do que seria interessante salientar e os pontos em comum que estabeleci entre prática e teoria, se justificam pela especificidade do meu trabalho docente, numa trajetória que segue de professora à Coordenadora Formadora na Educação de Jovens e Adultos, no Piemonte Norte do Itapicuru.

É possível sustentar nossa relação acadêmico-formativa, na perspectiva de que a experiência deve levar o sujeito docente à compreensão de que “a conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade” (FREIRE, 1979, p.15) que sugere o desenvolvimento da tomada de consciência para então produzir ações. Contar as experiências vividas em meu processo formativo corrobora com a afirmação de que a experiência é o alicerce¹ para a transformação social, dado que no processo de desenvolvimento profissional docente, a cognoscência é preponderantemente produzida a partir da tomada de consciência. Desse modo, surge um eixo analítico das memórias ao qual direciono a escrita a partir de agora, produzindo conhecimento com as vivências referendadas por estudos próprios da Pesquisa Narrativa.

A Experiência como caminho de desenvolvimento profissional docente

Esse movimento que ora faço, ao escrever esta narrativa, vai possibilitando uma reflexão da educadora que fui para a coordenadora/professora que sou. Nada alinhado, nada seguido, pois as memórias não seguem uma ordem linear, elas têm a astúcia de se remexerem de seus lugares, quando as lembranças vão chegando como imagens sinestésicas, recheadas de sinuosos pensamentos, sentimentos, e recordações de situações vividas. Em dado momento, penso no estabelecimento do caos, e por dias, esse estabelecimento dá lugar a um processo de busca de uma organização das ideias o que me leva a um novo processo de profissionalização que não busca romper com o que se viveu, mas busca ampliar o vivido, produzindo saberes próprios da maturidade profissional no contexto educacional.

O desafio em escrever uma narrativa sobre as vivências na EJA, é uma experiência extremamente nova para mim. Essa escrita se configura como um momento em que saio da zona de conforto para escancarar o meu trabalho e refletir sobre o mesmo, pois bem sei que as experiências dos meus alunos e alunas, são minhas experiências, vivências e construções as quais eu os proponho também assumirem na sua prática cotidiana.

¹ Entendo aqui o alicerce como o elemento estrutural que recebe as cargas de uma construção, ou seja, é a base, logo tomo o termo para afirmar que a experiência é a base educacional para uma transformação social.

À leitura vislumbrada para esse texto, sugiro que seja feita a partir do meu lugar onde temores, dúvidas e algumas certezas me visitam, e ao fazerem, me levam a constituir-me como uma escritora honesta, fidedigna e profícua no registro da minha trajetória de educadora no contexto da EJA.

Dentre estas duas décadas de trabalho com a EJA, lecionei 13 (treze) anos em salas multisseriadas² em duas escolas diferentes, situadas em distritos diferentes, e deparei-me com uma parcela expressiva da população que sofreu e sofre exclusão de uma forma hostil e desrespeitosa. As salas multisseriadas, que compunham estas duas escolas, geralmente eram caracterizadas da seguinte forma: média de 50% dos alunos são idosos, 10% são alunos adultos com necessidades especiais e 40% de jovens e adultos.

Conhecer, participar e compreender a história da educação e suas importantes transformações, se faz necessário como um importante instrumento de mudança e resistência, no espaço político pedagógico da escola. Como educadora, mulher e cidadã, hoje, destilo de um olhar mais apurado e sensível, para a diversidade encontrada nas salas de aula, em consequência de inúmeras leituras, discussões e reflexões, nos cursos de formação profissional e diante das vivências com este público especial.

Enquanto alfabetizadora tive o privilégio de participar de cursos de Formação, a exemplo do PROFA³ e IRPAA⁴, ambos tratavam da alfabetização dos jovens e adultos, especificamente. No primeiro, tive a oportunidade de aprofundar-me quanto aos níveis de escrita e o contato com a proposta crítica de letramento, os quais propunham uma formação dos sujeitos leitores e escritores críticos, autônomos e participativos. No segundo, fui levada a refletir sobre o uso do cenário real e próprio do educando, a contextualização da proposta educativa, suas memórias e histórias de vida, o que trouxe uma prática diferenciada no desenvolvimento produtivo da alfabetização em EJA. Estas propostas (que até então, eu conhecia superficialmente, na formação do magistério, para atuar com o segmento regular), passaram a dialogar comigo, nos momentos de planejamento e realização das minhas aulas

² Turmas escolares que reúnem alunos de diversas séries numa única turma. Os estados da Bahia e do Pará concentram o maior número de turmas multisseriadas no Brasil.

³ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Programa lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países.

⁴ O IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada é uma Organização Não Governamental sediada em Juazeiro, na Bahia. A Convivência com o Semiárido é a sua maior e mais importante meta.

para o segmento de EJA, convergindo para o reconhecimento de uma ação profissional diferenciada.

O processo de revisitação produzido pelas memórias das experiências vividas, me leva a um momento charneira⁵ do processo de desenvolvimento profissional docente, representado por um toque do telefone, e a voz elegante, convocando-me para tomar posse como professora do município de Senhor do Bonfim. Aquele seria o início de uma relevante oportunidade, carregada de satisfação, ansiedade e muitas expectativas diante da possibilidade de, na prática, produzir formação de cidadãos.

Um aspecto que merece destaque nessa busca pelas memórias formativas está relacionado à importância da família no meu processo formativo, pois entendo ser ela, a família, “a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva” (DESSEN E POLONIA, 2007, p. 22), portanto, nada mais justo que minha mãe e uma irmã estivessem comigo, na primeira noite de trabalho na referida escola, a fim de consolidar um espaço em que a formação familiar sempre garantiu apresentar aos membros, principalmente por trazer na bagagem formativa professoral, a experiência de lecionar junto com minha mãe, professora leiga, na fazenda onde morávamos no período da minha mocidade.

Mas as experiências formativas não são de todo constituídas de situações otimistas, e nesse norte, encontro no cenário educacional um ideário que afeta às relações e aponta uma fragilidade no controle da educação emocional. Então, no mesmo estímulo de felicidade ao iniciar a carreira pública do Magistério, trago à tona um sentimento de desencanto produzido num primeiro momento de apresentação à instituição escolar para onde havia sido enviada pelos órgãos superiores, quando a autoridade escolar ao me receber, apresentou um desdém configurado pelo desprezo com minha posse. Quando recebeu meu documento de posse, não me dirigiu um olhar nem uma fala de boas-vindas, apenas projetando o documento recebido sobre a mesa sem abri-lo para lê-lo, o que me causou um sentimento de rejeição, causado por uma atitude preconceituosa e hostil. As impressões na acolhida e a sensação de pertencimento a um grupo marcam a nossa memória; inclusive, as de tratamento desigual e de exclusão.

Enquanto professora, “jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos e os sonhos deveriam ser

⁵ Charneira segundo Josso (2010) é uma passagem entre duas etapas de vida, um divisor de águas. São acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida.

reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (FREIRE, 1996, p.165), o que me leva a defender que a escola é um espaço de conquistas e acolhimento, que podemos constituir um grupo colaborativo a partir da recepção de qualquer sujeito que adentre o espaço escolar.

Encontrei em Freire (1983, p. 14), uma justificativa concreta que me fez compreender uma parte do papel de educadora, pois “a educação é possível para o homem porque este é inacabado e sabe-se inacabado (...) o homem deve ser sujeito de sua própria educação; não deve ser objeto dela”, então, estar envolvida no processo educacional é estar atenta para ser agente transformadora dos contextos sociais que produzem incompatibilidades conceituais sobre a escola e seu papel na formação do ser.

Em oposição a esse momento, remeto-me à lembrança de um telefonema de um grande mestre, que exercia um papel público importante na educação municipal, buscando saber de minha experiência na escola para onde havia sido programada, uma vez que o mesmo, à época, estava concluindo sua pesquisa doutoral com as professoras leigas da região.

A iniciativa sensível e respeitosa, fez com que eu retomasse a condição da professora que sempre fui, esperançosa e entusiasmada, alcançada pelas agradáveis marcas que caracterizariam meu processo de desenvolvimento profissional docente, ecoando nas ações cotidianas, quando destino atenção especial e solícita a todos que comigo convivem. Essa atitude, faz com que os sujeitos se sintam acolhidos e pertencentes ao meio em que vivemos, ou seja, as vivências produzidas, construídas e ressignificadas a partir da dialogicidade (FREIRE, 1979;1985; 1996) figuram como saber da prática educativa configurada pela escuta sensível conforme assegura Barbier (1994; 1998; 2002).

O momento da escrita assume o caráter de exame de consciência, momento em que eu paro para avaliar como agi e venho agindo enquanto educadora. Revela-se como um momento de confissão, momento em que assumo minhas faltas, tentando analisar as causas destas, procurando caminhos para vir a ser outra, vir a ser uma mulher e profissional melhorada, a partir da proposição da formação do profissional reflexivo proposto por Schon (2000).

Essa convivência com colegas, professores, alunos e todos que constituem este espaço da educação, que tem como objetivo o processo educacional como condição de mudança e transformação social, acrescentou às minhas memórias um gosto especial que existe apenas nas relações com a diversidade, por entender esse processo de desenvolvimento profissional na perspectiva de uma “(...) perene insuspeitada alegria de conviver”, como poetiza Carlos Drummond de Andrade.

Assim, lanço mão da produção analítica situada num episódio formativo que tem a intenção de, retratando a realidade vivida, produzir ciência educacional no aspecto do saber experiencial posto pelas memórias vividas.

Episódio: A Práxis acerca da diversidade

O primeiro dia de aula foi marcado pelas apresentações onde os alunos falavam seus nomes, onde moravam, em que trabalhavam e o que esperavam da escola. Assim, iniciamos o diálogo com as turmas, eu e a professora leiga da comunidade. Esta, prestes a se aposentar, seria minha colaboradora em sala de aula, ao tempo em que também era a merendeira da escola.

O marido da professora leiga – minha ajudante, aos 60 anos, era aluno, assim como dois jovens filhos com idade, entre 20 e 25 anos, e as duas noras de 19 e 22 anos. Havia também um ex-presidiário, de 48 anos, que tinha cumprido uma pena de 12 anos, por um crime o qual ele nunca teve certeza se cometera. Ele era triste e alcoólatra, geralmente chegava bêbado para a aula. Tinha uma aluna de meia idade, que pegava o mesmo transporte que me levava em meados do caminho, ela era muito animada, muito feliz! Ainda tinha um senhor forrozeiro que puxava um belo pé de serra na sua encantadora sanfona, enquanto o genro tocava a zabumba.

Na hora de servir a merenda, o público aumentava muito! Crianças e adolescentes que estudavam no diurno, filhos dos alunos da EJA, encostavam para jantar. A merenda era uma oportunidade para muitas famílias da comunidade local.

As apresentações foram importantes para que eu pudesse identificar cada aluno, porém a dificuldade em se expressar oralmente, a timidez e insegurança foram as marcas impressas nesta noite.

Diante da insegurança e falta de identificação, quando nos encontramos em um espaço com personagens desconhecidos, faz-se necessário proporcionar situações, dinâmicas e meios para que os alunos busquem reconhecer sua identidade dentro do grupo no qual estão inseridos. Os nossos alunos, também passam por esse processo, e o papel da escola é o de promover a construção desta identidade, para que eles se sintam pertencentes e responsáveis pelo lugar e pelo grupo do qual fazem parte.

É interessante pontuar que, apesar dos alunos pertencerem todos à zona rural, ainda assim, cada família ali representada, tinha suas especificidades, seus hábitos, sua cultura e suas experiências vivenciadas particularmente, independente do rótulo de vida urbana ou rural. Pude observar estas diferenças por exemplo, na religião, nas relações estabelecidas com

peças da cidade, nas suas crenças, no nível escolar de cada um, nas relações já vivenciadas com outros professores, gestores, motoristas, merendeiras, enfim, pessoas da cidade com valores e cotidiano diferentes, cuja possibilidade em partilhar dessa diversidade soa como uma oportunidade de contribuição, viabilizando assim, um cenário rico e diversificado corroborando, para um olhar mais atencioso à diversidade. Para mim,

A diversidade, do ponto de vista cultural, pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Os aspectos tipicamente observáveis, que se aprende a ver como diferentes, só passaram a ser percebidos dessa forma porque os sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomearam e identificaram. (GOMES, 2007, p. 30)

Estar na sala de aula no turno noturno em comunidade rural, é vivenciar, na prática, a definição de diversidade, que se fez presente não só nas idades dos alunos, mas também nas origens e etnias, na organização de suas famílias e suas necessidades específicas diversas. Ao vivenciar essa realidade, descobri uma disposição, peculiar do trabalho em EJA, que considero apreciável - o trabalho com idosos. As particularidades das pessoas que estão nesta faixa etária exigem que se tenha gosto e maestria na condução de um processo educacional diferenciado.

Imergir nas narrativas de vida dos alunos idosos, é adentrar a um universo que precisa ser contemplado e aproveitado, pois são compostas de experiências que manifestam sabedoria e conhecimento de vida, possibilitando assim, momentos de aprendizagens significativos e de valorização de suas identidades, em sala de aula. Esse olhar acerca dessas histórias revela um olhar de minha própria história de formação professoral, e me permite vislumbrar perspectivas, em torno do conhecimento das diferentes realidades, para um contexto diferenciado na EJA.

Sobre isso, entendo que

[...] parece impensável que alguém se possa dedicar à formação dos outros, seja a que título for, sem antes ter refletido seriamente sobre seu próprio processo de formação e sem ter procurado equacionar os problemas institucionais da formação (NÓVOA, 2010, p. 183).

O chão da escola é, muitas vezes, o único espaço aberto para o diálogo dos alunos idosos, que muitas vezes já vivem sozinhos, ou mesmo com familiares, e não lhes é dada a devida atenção para conversarem, inclusive sobre suas memórias de vidas. Muitos relatam, por exemplo, que a família não tem tempo nem paciência para ouvi-los. Diante de tal realidade social, em que boa parte dos idosos vivem em nossa sociedade, é relevante que as

aulas propostas, sejam espaços de diálogos e de valorização da subjetividade e do conhecimento vivenciado e trazido por eles

Sobre o trabalho com os idosos, é imperioso compartilhar, nesse contexto de aprendizagem diferenciada, o resgate de um grupo de forró pé de serra, que ora encontrava-se silenciado na comunidade, e que era composto por parte dos alunos da EJA, inclusive, os idosos, meus alunos. Através dos diálogos e contos de causos⁶ sobre os forrós e as paqueras, surgiu a conveniente ideia de uso das letras de música de forró, como sugestão, nas aulas de linguagem. As músicas preferidas eram do rei do forró, Luiz Gonzaga.

As aulas começavam geralmente com o cântico das músicas, seguido de leitura do texto musical, análise das estrofes, reflexão dos versos, até chegarmos às escritas das palavras nos níveis alfabéticos, correspondente a cada aluno. Assim, todos tinham a oportunidade de experienciar a proposta de leitura, escrita e reflexão da mensagem social que a música propunha. Tudo era muito prazeroso e significativo, pois partia das experiências vividas pelo grupo de alunos.

As festas da escola, as culminâncias dos semestres, as festas da comunidade local e até as festas na cidade, passaram a receber o grupo dos **Forrozeiros da EJA**, para suas comemorações, inclusive no período junino. A relação de confiança deles para comigo, enquanto professora (e também empreendedora musical) era completa. Estabeleceu-se o contrato didático na perspectiva do saber do acolhimento, sustentado pela proposição da Aprendizagem Significativa (AUSUBEL, 1982), valorizando os conhecimentos prévios e tradicionais do povo da EJA.

É imperioso compreender que a docência é múltipla no aspecto formativo, considerando a diversidade em natureza, contexto, finalidade, etnia, cultura, entre outras acepções humanas presentes na escola. O processo educacional é constituído num contexto complexo de automovimento formativo e a dinâmica formativa está em constante acontecimento e evolução.

[...] numa mesma sala de aula encontramos alunos oriundos dos mais diversos segmentos sociais, com diferentes condições econômicas, descendentes de diferentes etnias, e até aqueles cujas famílias participaram dos movimentos que se desencadearam no Brasil após redemocratização do país. Entre estes movimentos podem-se destacar os dos afrodescendentes, dos homossexuais, gays e lésbicas, a reivindicação de espaços e direitos

⁶ Causo é uma história, que representa fatos verídicos ou não e é contada de forma engraçada, com finalidade lúdica.

pelos portadores de necessidades especiais, dentre outros. (PABIS E MARTINS, 2014, p. 10)

Portanto, promover uma educação pautada nos olhares múltiplos é consequência de um processo experiencial com realidades múltiplas que merecem espaço na percepção de libertação do arbitrário capital dominante (BOURDIEU, 1990), por considerar, por exemplo, que “não é a condição de classe que determina o indivíduo, mas o sujeito que se autodetermina a partir da tomada de consciência”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência na Educação de Jovens e Adultos, manifestada aqui através das narrativas de vivências, compreendem um processo constante de desenvolvimento profissional docente, cujas características estão fundamentalmente centradas nos processos diversos de convívio que geram saberes e fazeres próprios do lidar com um público especial.

Em minha vivência, foi possível observar o quanto o arbitrário capital dominante causa consequências difíceis de modificar nas histórias de vida dos sujeitos pertencentes à comunidade das escolas de EJA (comunidades na sua grande maioria de origem rural), dada à sua condição de luta de direitos onde se possa garantir um estilo de vida como espaço de luta simbólica.

A Academia tem um papel relevante na formação para os diversos contextos educacionais, formais e não-formais e, a partir de teorias, estudos e práticas de investigação de sala de aula, contribui, desde cedo, com os multiespaços educacionais existentes, promovendo a troca de experiências entre docentes e formadores, a fim de promover a escola como espaço de libertação, mudança e transformação social.

Enfim, compreendo ser possível, associando as diversas especificidades – plurais e complexas, dos alunos e professores de EJA, concretizar uma proposta cotidiana de libertação, onde as vivências aqui apresentadas, trianguladas por estudos consolidados e por minha condição de professora-pesquisadora, permitam vislumbrar as ideias construtivistas numa prática investigativa docente diferenciada, autônoma e reflexiva, sustentadas nas experiências de vida e formação produzidas e reverberadas no chão da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982

BARBIER, R. Sobre o Imaginário. **Em Aberto**. Brasília: v. 14, n. 61, p. 15-23, jan/mar, 1994.

_____. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998, P. 168-99.

BOURDIEU, P. “Gostos de Classe e Estilos de Vida” In: ORTIZ, Renato (org.) **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, Coleção Grandes Cientistas Sociais, v.39, 1982.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)** [online]. 2007, vol.17, n.36, pp.21-32. ISSN 0103-863X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979

_____. **Educação e mudança**. 8. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: BRASIL. **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**, 2007, p. 30-33.

JOSSO, M.C. **Experiências de Vida e Formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010, p. 155-187.

PABIS, Nelsi Antonia; MARTINS, Mario de Souza. **Educação e Diversidade Cultural**. Guarapuava: Unicentro, 2014.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, M. **Metamemória – Memórias: travessia de uma educadora**. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001(Coleção Educação).

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.