



**FORMAÇÃO DE EDUCADORES
DE JOVENS E ADULTOS**

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

ESCUA PEDAGÓGICA E HISTÓRIA DE VIDA: CAMINHOS TRANSDISCIPLINARES EM EJA

Rosamaria de Medeiros Arnt¹

Universidade Estadual do Ceará – UECE
rmarnt@gmail.com

Modalidade: (Comunicação oral)

Eixo temático 2: identidades e trajetórias na formação dos educadores(as) da EJA (trabalhos que focalizam os sujeitos que participam da formação)

RESUMO

Este trabalho apresenta o projeto de pesquisa vinculado à formação de professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Horizonte/CE – CEJAH, tendo como temática a Escuta Pedagógica e Histórias de Vida. O projeto se constitui como uma parceria entre a Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Ceará e a Secretaria Municipal de Educação de Horizonte. O CEJAH é uma escola municipal na modalidade semi-presencial com alto índice de evasão. Diante deste quadro, a SMEH buscou um processo formativo para professores e gestores com o intuito de fortalecer o vínculo dos alunos com a escola, compreendendo a realidade, os interesses da comunidade escolar local. O tema gerador proposto foi a “escuta pedagógica” – inspirada nos círculos de cultura de Paulo Freire – e história de vida como modo de aproximar a escola ao projeto de vida dos alunos e alunas. Numa pesquisa-ação, temos por problema de pesquisa: Como deve se configurar uma metodologia de formação-ação de professores de EJA fundamentada na transdisciplinaridade? Este artigo tem assim por objetivo analisar a metodologia de formação, sua repercussão junto aos professores e como contribui para uma educação mais próxima a realidade dos alunos, auxiliando-os a serem sujeitos de práxis, atuantes e transformadores da sociedade, no sentido de viverem eticamente a vida que desejam viver.

PALAVRAS-CHAVE: Formação EJA, transdisciplinaridade, formação-ação, história de vida

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos um projeto de pesquisa vinculado à formação de professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos de Horizonte/CE - CEJAH, tendo como temática a Escuta Pedagógica e Histórias de Vida. O projeto se constitui como uma



FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

parceria entre a Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Ceará e a Secretaria Municipal da Educação de Horizonte - SMEH.

O município de Horizonte localiza-se na região metropolitana de Fortaleza e possui 55.187 habitantes², com estimativa para 62.002 habitantes em 2014. triplicado de 1987 para cá. O crescimento populacional, ainda hoje intensificado, é atribuído ao desenvolvimento industrial do município. É grande o número de pessoas que ainda não concluíram o Ensino Fundamental, fazendo com que EJA seja uma das prioridades da SMEH .

O CEJAH é uma escola municipal na modalidade semi-presencial. Propõe-se a atender às diferentes demandas de horário, com uma agenda de atividades e avaliações flexível, e professores que orientam e acompanham os alunos individualmente ou em pequenos grupos, além de oficinas temáticas. Na análise dos dados de matrícula, observa-se elevado percentual de alunos que iniciam o ano e aos poucos vão diminuindo a frequência até que, sem nenhum contato ou justificativa, deixam de comparecer às atividades oferecidas e interrompem sua escolarização. Diante desse quadro, a Secretaria de Educação do Município vem buscando ações que revertam a situação. Entre elas, a implementação de um processo formativo para professores e gestores do CEJAH. Compreendendo a necessidade de conhecer os alunos, sua realidade, interesses, o tema gerador proposto foi a “escuta pedagógica” - inspirada nos círculos de cultura de Paulo Freire -, e história de vida, como modo de aproximar a escola ao projeto de vida dos alunos e alunas.

A formação de professores desenvolveu-se no segundo semestre de 2014, com a participação de 23 professores e gestores, entre eles 11 do CEJAH, tendo uma característica de formação-ação, pois ao longo dos encontros os professores deveriam também propor ações na escola, junto a um grupo de alunos.

Temos por questões de pesquisa: o que a escuta pedagógica e a história de vida, como práticas educativas, podem desencadear num ambiente de EJA? Como deve-se configurar uma metodologia de formação-ação de professores de EJA fundamentada na transdisciplinaridade?

Este artigo tem por objetivo analisar a metodologia de formação, sua repercussão junto aos professores e como contribui para uma educação mais próxima à realidade dos



alunos, auxiliando-os a serem sujeitos de práxis, atuantes e transformadores da sociedade, no sentido de viverem eticamente a vida que desejam viver.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa é a pesquisa-ação. Gloria Serrano (1998:139) comenta que esse estilo de investigação dá lugar ao que alguns autores denominam como ‘paradigma emergente ou da complexidade’, no qual se conjugam harmoniosamente a investigação e a ação, o pensar e o fazer. Essa autora ainda salienta a importância da pesquisa-ação em educação, por proporcionar um espaço de diálogo comum para superar o binômio teoria-prática. A teoria não se apresenta como um elemento regulador da ação, mas como um elemento que a ilumina, orienta e anima. Essa metodologia de pesquisa visa a organização da prática e o controle da união teoria-prática. *Mais do que trabalhar na comprovação de hipóteses, toma a prática educativa como hipótese experimental, a fim de comprovar sua validade* (STENHOUSE, apud SERRANO, 1998:163). Esse aspecto pode traduzir-se na tomada de decisão, transformando e melhorando a ação, numa visão dinâmica da realidade, ainda com o compromisso de levar benefícios para fora da comunidade investigadora.

Sem pretender a explicação para chegar a uma lei geral ou teoria, a pesquisa-ação tem um rigor metodológico. Baseia-se em uma indagação sistemática e no desejo de compreender, não se detendo simplesmente na satisfação da curiosidade. O processo de investigação precisa ser flexível, não linear, com vários retornos à fonte de dados, reinterpretando-os, não se restringindo simplesmente a uma descrição da prática. É importante a análise, inclusive, de apreciações, reações, impressões do próprio pesquisador, pois um dos objetivos é a tomada de consciência e mudança de atitudes, valores e normas do pesquisador em sua ação. *O contexto onde a prática está-se desenvolvendo também deve ser considerado, numa verdadeira investigação ecológica* (ESCUDERO, apud SERRANO, 1998:160).

A comunicação dos resultados da pesquisa perante a comunidade ou grupo que abrange a ação investigada é um momento importante, pois abre espaço à crítica e ao aperfeiçoamento. Como modelo para investigar, pode-se tomar a espiral auto-reflexiva de Carr e Kemmis (apud SERRANO, 1998:174): *planejar, agir, observar, refletir e replanejar como base de aperfeiçoamento e transformação*.



É com esta proposta que planejamos a formação dos professores, tendo por base a transdisciplinaridade, a complexidade, pesquisas sobre história de vida em formação de professores. Como um dos pontos de investigação é a metodologia formativa, realizamos registros dos encontros, com fotos, vídeos, anotações, inclusive de duas participantes que se prontificaram a observar, uma sendo coordenadora da Educação de Jovens e Adultos no município de Horizonte e a outra, professora do CEJAH. Da reflexão sobre estes registros lançamos nossa primeira análise sobre a metodologia de formação visando inclusive replanejar e reestruturar a continuidade na segunda etapa. Ainda está inconclusa a análise sobre a utilização dos círculos de cultura e história de vida com os alunos de EJA pois este movimento acontecerá em 2015.

3. CENÁRIO DA FORMAÇÃO-AÇÃO

Compreendendo a importância do fortalecimento dos vínculos entre alunos e escola, do aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem, conectando-os mais ainda aos interesses e características dos alunos, organizamos conjuntamente uma estrutura de formação tendo por base a escuta pedagógica, a construção da história e projeto de vida, na expectativa que nos levasse a compreender mais profundamente quem somos, quem é a comunidade escolar do CEJAH. Trabalhar com história de vida nos faz integrar a reflexão sobre as preocupações existenciais dos aprendentes adultos, incluindo o exercício profissional, as problemáticas de posicionamento da vida cotidiana, as ações em sociedade, as questões ligadas à própria identidade (JOSSO, 2004). Como método, adotamos a formação-ação (GALVANI, 2011). Os professores, vivenciando a escuta pedagógica e a história de vida, tiveram ainda, inseridos no processo formativo, o planejamento e desenvolvimento de ações junto a alunos, numa espécie de projeto experimental, que nos permitisse a reflexão conjunta sobre as propostas para posterior integração ao planejamento de 2015.

Temos em estudo o método de formação, fundamentado na transdisciplinaridade e na Educação Biocêntrica, como veremos a seguir.

3.1. As bases de nosso cenário

Em nossos referenciais teóricos estão Basarab Nicolescu (1999), sobre a Transdisciplinaridade; Edgar Morin (1990; 2000) sobre o pensamento complexo, Maria



Cândida Moraes (2008) sobre a Biologia do Conhecer, complexidade e transdisciplinaridade em educação; Paulo Freire (1987, 1999), como base para uma educação dialógica e libertadora; Ruth Cavalcante (2007, 2008) e Cesar Góes, sobre a Educação Biocêntrica; Marie-Christine Josso (2004), sobre histórias de vida e formação; Leonardo Boff (1999) que nos inspira de diferentes maneiras, mas destacamos o cuidado, como algo que nos faz humanos; David Bohm (2005) especialmente em seu ensaio sobre o Diálogo e os grupos de diálogo. Há tantos outros que foram nos instigando, inspirando, transformando, compondo nosso fazer pedagógico, nossa maneira de perceber/conceber o mundo, de nos fazermos educadores.

A transdisciplinaridade, para nós, é uma atitude perante a vida, perante o conhecimento, que transcende as disciplinas e busca o que chamamos de sabedoria, uma forma integrada e integradora de conceber-se e agir no mundo, alicerçada na ética, na reverência à vida, na convivência amorosa, na ação pelo bem comum (ARNT, 2007; 2010).

Adotamos os seguintes princípios da docência transdisciplinar (ARNT, 2007) em nossa ação:

1. **Importância do conhecimento disciplinar** – não podemos ir além das disciplinas se não buscamos também o conhecimento que está no interior das disciplinas. Incentivamos nas formações a leitura, a consistência do conhecimento disciplinar, mas também a integração das diferentes formas de entrarmos em contato com a realidade, quais sejam: o pensamento científico, a filosofia, as artes e as tradições, em que se insere a experiência do sentido da vida, da compreensão profunda de nós mesmos e da realidade, ou o sagrado.
2. **Cultivo do tempo de ser** – ponderamos sobre a necessidade de rompermos com o automatismo da ação, buscando a qualidade de presença, a integração, a atenção plena. Quando pensamos em formação humana, em educação para a paz, em valores, ressaltamos a necessidade da paz interior, da cultivo de um tempo que não se expressa no relógio, mas que é próprio de cada um. Ressaltamos a necessidade do cultivo do tempo de ser como uma experiência que faz também parte da realidade, uma experiência especial, que é fonte da consciência de existir no mundo.



3. **Conhecimento das partes para conhecer o todo** – vinculamos o ato educativo ao conhecimento sobre nosso aluno, por meio da escuta, do cuidado, do interesse em saber quem é, como é, de onde vem, o que deseja, entre tantas outras perguntas que surgem ao longo do contato humano e da formação dos vínculos. Pelo pensamento complexo, é impossível conhecer o todo de um sistema – por exemplo, uma turma de alunos – sem conhecer as partes - os alunos.
4. **Conhecimento do todo para conhecer as partes** – o todo é formado pelas partes que o compõe, pelas relações e pelas emergências, pelo novo que surge. Assim, ao adentrarmos uma sala de aula, é preciso o cuidado para identificar: que grupo é esse? Sabemos que o grupo retroage, influencia os indivíduos que o formam. Não é possível, pois, conhecer os alunos sem simultaneamente compreendermos que grupo formamos, juntos.
5. **Organização de cenários educativos vivos**, com os alunos, como se criássemos juntos uma história a ser prazerosamente vivida e narrada. Os cenários educativos, pela transdisciplinaridade e pela educação biocêntrica, são organizados sempre conjuntamente, em acordos de convivência existenciais (CAVALCANTE, 2007), onde o diálogo se faz presente para os ajustes, para o atendimento às emergências, ao inesperado, ao novo. A alegria, a vida, a celebração fazem parte, bem como os rituais, de um espaço que é sagrado, pela aprendizagem que proporcionam, pelo encontro, pelo sentido que cada um é convidado a atribuir, pelos vínculos que se fortalecem.

Na organização das atividades, de acordo com os objetivos, harmonizamos a vivência, a reflexão, o diálogo e a criação. É na integração destes quatro “tipos” de ações que respeitamos a multidimensionalidade humana presente em cada aluno e no professor. A **vivência**, de acordo com a Educação Biocêntrica, é uma prática educativa que integra o corpo, nutre o ser, gera vida. Fortalece a identidade e os vínculos do ser consigo mesmo, com o outro, com a totalidade. Não tem ponto de chegada, transborda o instante vivido e propicia qualidade de presença. Impele à consciência, ao saber, ao diálogo, ao encontro (GOES, 2011). A **reflexão** é o pensar sobre o pensamento, buscando sentido, vínculo com a própria vida. Auxilia na auto-organização, quando, no processo de aprendizagem, encontramos uma nova ordem. O **diálogo** é o que nos permite aprender com o outro, compreendendo sua lógica de pensamento, única. Nas práticas educativas consideramos o diálogo conosco mesmo, com o



outro – aluno/professor, com autores, com diferentes linguagens. E a *criação*, que parte do processo de auto-organização, permite a sistematização, o ‘saber que eu sei’, que se transforma em ação ‘autora.

3.2. Propósitos

Temos por objetivo da formação fortalecer os vínculos entre professores e entre professores e alunos. A escuta pedagógica se propõe ainda à abertura da escola à sociedade e ao desenvolvimento do protagonismo cidadão. Ouvindo os jovens, seus interesses, sua percepção da realidade, os professores poderão propor *atividades de inserção e transformação social*, possibilitando aos alunos uma aprendizagem da cidadania por meio da vivência junto à comunidade à qual pertencem. Eis um item em aberto, que será delineado à medida que tivermos os primeiros círculos de diálogo com toda a comunidade de alunos, no decorrer de 2015.

3.3. Nosso jeito de caminhar: métodos da formação

Em escala maior, nosso método formativo pauta-se na *formação-ação*. Inspiramo-nos em Pascal Galvani (2011), que parte da necessidade da reforma do pensamento (MORIN, 2000) e pergunta: como formar os formadores? Quem poderá formá-los?

Galvani³ (2011) nos traz a necessidade de uma formação que seja em si mesma uma experiência da complexidade, implicando a auto-referência e a co-construção sistêmica dos saberes. Ressalta a reflexão colaborativa entre os professores como um meio que favorece a religação e transformação dinâmica da prática e da teoria, reconhecendo a interdependência, os movimentos retroativos e recursivos que nos fazem perceber as tramas, os efeitos que retroagem sobre as causas e os produtos que modificam informacionalmente os processos que os geram. Desta reflexão colaborativa emergem nossas ações, numa proposta de irmos além dos saberes que reduzem e fragmentam a realidade, que consideram os objetos como se fossem isolados, separados dos sujeitos que com eles interagem. Para se formar considerando a complexidade, este autor sugere uma base ternária que relaciona a explicação, a compreensão e a ação. A explicação significa dispor de meios intelectuais teóricos que permitam uma análise abstrata, à distância do objeto estudado. A compreensão é ter consciência do próprio ponto de vista. A ação significa voltar à experiência vivida dos fenômenos, na interação concreta, integrando explicação e compreensão.



Assim, organizamos a formação dos professores como um movimento de estudos teóricos sobre a temática; a compreensão, facilitada pelas atividades vivenciais, que incluem o corpo, os sentimentos e a cognição; e a ação (criação), constituindo-se como o planejamento e o desenvolvimento de ações junto aos alunos.

Além das características metodológicas já destacadas, ressaltamos, ainda como parte da abertura, diálogo e flexibilidade, a discussão da estrutura do curso com os professores. Mesmo tendo sido planejada detalhadamente, a proposta é apresentada no momento do *acordo de convivência* (CAVALCANTE, 2007), com a possibilidade de rearranjos em consonância com a receptividade e demandas que surjam no percurso. Para tanto, iniciamos as atividades conversando sobre objetivos, justificativas, roteiros, bem como sobre os detalhes de ritmos e tempos e como, ao longo do processo de formação, podemos também fazer os ajustes necessários, atendendo a emergências e a ecologia da ação. Edgar Morin (1990) nos diz que, pela ecologia da ação compreendemos que uma ação, tão logo seja iniciada, escapa das intenções de quem a projetou, estando sujeita aos imprevistos, incertezas, inesperados, emergências. É desta maneira que vamos incluindo, na rotina da formação, as noções apreendidas da complexidade.

Em nosso método, nas práticas educativas, observamos a multidimensionalidade humana, ou seja, reconhecemos a aprendizagem como um processo integrado, envolvendo corpo, emoções, sentimentos, pensamento, criação. Consideramos que na formação-ação, é fundamental vivenciarmos as propostas e, somente então, criarmos situações de prática, reconhecendo o que faz sentido, respeitando o estilo e o jeito de atuar de cada um.

Juntamente ao ‘cultivar o tempo de ser’ – um dos princípios da docência transdisciplinar adotado, permitimo-nos experimentar a *lentidão*, considerada metodologicamente um fator essencial, inspirando-nos em Milan Kundera (1995:42-3), que diz:

Há um vínculo secreto entre a lentidão e a memória, entre a velocidade e o esquecimento. Imaginemos uma situação das mais comuns: um homem andando na rua. De repente, ele quer se lembrar de alguma coisa mas a lembrança lhe escapa. Nesse momento, maquinalmente, seus passos ficam mais lentos. Ao contrário, quem está tentando esquecer um incidente penoso que acabou de viver sem querer acelera o passo, como se quisesse rapidamente se afastar daquilo que, no tempo, ainda está muito próximo de si.



FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

V Seminário Nacional

13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP

Na matemática existencial, essa experiência toma a forma de duas equações elementares: o grau de lentidão é diretamente proporcional à intensidade da memória; o grau de velocidade é diretamente proporcional à intensidade do esquecimento.

Cuidando-se da “lentidão”, há uma atenção especial à organização de temas, às propostas de atividades, aos tempos. O tempo, para nós também é multidimensional. Integramos o *tempo cronológico* (Cronos), como o tempo marcado pelos relógios. É um tempo que nos permite o encontro, a convivência, a formação coletiva. É um tempo que marcamos para estar com o outro, acertando passos. Paralelamente, identificamos o *tempo interior* (Kairós), diversificado, não-linear. É um tempo individual, que não obedece a calendários ou cronômetros. É o tempo íntimo no qual ocorrem os processos de aprendizagem, de auto-organização. Representam instantes em que as dimensões teórica, prática e poética da vida entram em relação de sentido (GALVANI, 2011). Juntamos a estes, o *tempo cíclico*. Observamos que na natureza tudo acontece em ciclos: dia/noite; estações do ano; fases da lua. São ciclos que se repetem, embora sejam sempre diferentes. Podemos pensar em nossa aprendizagem também como algo que se dá em ciclos, como se déssemos voltas, acumulando experiências, ressignificando diálogos, leituras, reflexões, nos reconstruindo, amadurecendo, enquanto continuamos simultaneamente sendo os mesmos. Reconhecer a dimensão cíclica do tempo nos possibilita um olhar mais sereno em relação a necessidades e urgências, na tentativa de compreender mais profundamente os processos formativos e de aprendizagem, percebendo nossa lentidão e a necessidade de "darmos voltas" para que possamos incorporar o que estudamos, para que possamos compreender e agir coerentemente.

Ao destacarmos o sagrado como um dos aspectos considerados na escolha de cenários de aprendizagem, definimos, entre as prioridades, a busca de sentido, a articulação profunda de cada leitura e atividade com nosso interior, com nossa prática, com nosso cotidiano.

Na organização dos roteiros, é importante a harmonização das atividades, num encadeamento que permita uma dança entre as múltiplas dimensões humanas, com espaço privilegiado para os diálogos, expressões, sistematizações. Há um dito popular que diz que a ‘pressa é inimiga da perfeição’. Observamos que muitas vezes o planejado inclui mais atividades do que damos conta, com a consistência e a interação requeridas. Abrimos mão da quantidade, buscando um equilíbrio que permita concluirmos ciclos que incluam o contato com novas informações, as interações/diálogos, as vivências e o momento de sistematização e



partilha. Também há um cuidado especial para os momentos de finalização de atividades, os rituais de encerramento e avaliação que nos auxiliam a ter consciência do vivido individual e coletivamente.

Como as temáticas, escolhidas conjuntamente entre formadores e Secretaria de Educação, estão intrinsecamente relacionadas à metodologia, descrevemos a seguir os conteúdos de cada módulo.

3.4. Estrutura da formação: sobre temas e compromissos

A formação tem sua carga horária total estimada em 98 horas, em duas etapas. A primeira etapa é constituída de 4 módulos de 14 horas cada, com encontros mensais e já foi concluída. A segunda etapa, com 3 módulos, também de 14 horas cada, acontecerá no primeiro semestre de 2015.

a. Escuta, escuta pedagógica, diálogo

Este módulo tem a escuta por tema gerador. Estudamos diferentes aspectos do escutar, incluindo a escuta sensível (Barbier, 2007) e atenta (ARNT, 2007). Entendemos escuta sensível e atenta como um meio pelo qual podemos sair de nosso ponto de vista, sempre parcial, incompleto, fragmentado e fragmentador, reducionista e redutor. É um meio de compreendermos onde estamos, articulando o contexto, o global, a multidimensionalidade e o complexo. Por meio da escuta podemos perceber a multirreferencialidade da realidade, como os diferentes pontos de vista se entrelaçam, aparentemente contraditórios, mas complementares entre si. A escuta atenta pressupõe um ‘ouvir mais devagar’ para ouvirmos também o inaudível, acostumando-nos a sentir e pensar os detalhes sutis da fala do outro.

A partir do estudo sobre a escuta, vivenciamos o círculo de cultura, para a criação coletiva do conceito de escuta pedagógica. Círculo de cultura, fundamentado na obra de Paulo Freire (1999) é um espaço circular de expressão do ser, reflexivo e participativo. Nele, de acordo com Ruth Cavalcante (2008), cada um é reconhecido como individualidade imersa no coletivo. Realizando um levantamento do universo vocabular dos professores, busca-se a circulação de sentidos e ideias, estimulando-se a expressão de todos, sem necessariamente a preocupação de estabelecer verdades, mas de contemplar as diferentes maneiras de entender o tema gerador, sistematizando-se, também conjuntamente, o que foi expressado.



Na sequência estudamos o diálogo, conforme concebido por Paulo Freire (FREIRE e SHOR, 1996) e David Bohm (2005).

São objetivos deste módulo: vivenciar diferentes dimensões da escuta: escuta de si, do outro, do meio onde estamos; perceber/experimentar o significado da escuta sensível e atenta; conceituar escuta pedagógica, vivenciando o círculo de cultura; estudar/refletir sobre o diálogo e suas implicações nos cenários educativos de EJA; planejar uma ação de escuta pedagógica com um grupo de alunos, para ser desenvolvida antes do próximo módulo.

b. História de vida

Este módulo foi realizado no Campus Experimental de Pacoti da Universidade Estadual do Ceará, permitindo que ficássemos juntos nos dois dias de formação. Como a temática era história de vida, acordamos a imersão que nos permitiria um aprofundamento nas vivências e o fortalecimento dos vínculos entre os participantes.

De acordo com Josso (2004), os espaços formativos acolhem pessoas com expectativas relacionadas a problemáticas da vida cotidiana, na escola ou fora dela; a ações numa sociedade que está permanentemente em movimento, necessitando a compreensão da natureza dessas mutações. Assim, segundo a autora, o projeto de formação deve incluir a temática da existencialidade associada à identidade – caminho para si e para os outros -, e integrar a reflexão sobre a história de vida. Para Lopes, Hernandez, Sancho e Rivas (2013) a experiência de cada dia é uma fonte de conhecimento de si, do outro e do mundo. As escolas são lugares de ação coletiva organizada, que se apoiam em uma interação interpretativa, feita de relações e histórias passadas e presentes. Mas a esta ação e a esta interpretação raras vezes corresponde uma consciência coletiva. Afirmam também que na maioria das vezes os sujeitos realizam seu trabalho, vivendo sua história pessoal privadamente. Nesta perspectiva, contar a si mesmo e aos colegas a própria história, reconhecer as qualidades pessoais e socioculturais nos humaniza, nos faz visíveis, nos faz saber que existimos para os demais.

Ao incluirmos a história de vida, com posterior narrativa, tínhamos por objetivo criar laços de participação, solidariedade e empatia entre os professores, ao mesmo tempo em que valorizamos a memória e transformamos as situações e acontecimentos em experiências formadoras (JOSSO, 2004), ou experiências que se transformam em fonte de aprendizagem e reflexão sobre a prática, sobre a vida.



É importante, ao trabalharmos com histórias de vida, cuidarmos do cenário. Sem dúvida, após o primeiro módulo, somos mais atentos à escuta de nós mesmos e do outro. Rememorar momentos marcantes após instantes de introspecção, sentados ou andando lentamente, apresentar um objeto que tenha significado especial e fazer um álbum com aspectos de nossa vida são algumas das estratégias que utilizamos com os professores e que se transformaram posteriormente em narrativa, que foi escrita antes do 3º módulo.

c. Projeto de vida e educação

Que vida desejamos viver?

Com esta pergunta iniciamos o 3º módulo, adentrando o ‘portal da consciência’, encontrando no caminho palavras geradoras, representando valores, sonhos, situações. Anotando as palavras que possuíam algum significado, cada professor foi compondo seu projeto de vida. Qual o significado da felicidade? O que é qualidade de vida?

Qual a relação da escola, da educação, com o projeto de vida dos alunos? Como aproximar a escola, as disciplinas do que faz sentido para eles?

Vivenciando a composição de nosso projeto de vida, fomos coletivamente refletindo sobre as questões aqui colocadas, relacionando-as posteriormente com textos de autores diversos, que tratam dos objetivos da educação. Tínhamos por objetivo questionar nossos pressupostos sobre a função da educação, a partir da noção de um projeto de vida!

d. Planejamento de ações e avaliação

O último módulo da primeira etapa foi dividido em dois momentos. No primeiro, os professores, revendo todo o processo formativo, planejaram uma ação envolvendo história e projeto de vida com um grupo de alunos. Houve preferência por trabalharem em duplas ou pequenos grupos com o objetivo de trocarem ideias, refletirem conjuntamente, enriquecendo a experiência e apoiando-se uns aos outros. No segundo, cada um relatou a experiência e fizemos uma avaliação da primeira etapa da formação.

4. Aprendizagens do caminho

Na análise realizada, ao encerrarmos a primeira etapa da formação, destacamos, na fala dos professores, alguns aspectos, que abordamos a seguir:



- a. Abertura e diálogo - “a barreira criada entre os que sabem e os que recebem deve ser ‘quebrada’ “. Com este comentário um dos professores destaca a abertura para discutirmos a proposta da formação. Mesmo reconhecendo que num primeiro momento é difícil rejeitar uma roteiro planejado, ao mantermos o diálogo aberto permanece a possibilidade de quebra de barreiras, ampliando-se papéis. Nem somos somente os que oferecem uma formação, nem somente os que recebem informações. A constância do espaço aberto à discussão da formação foi ressaltada como um ponto de convergência entre a temática da escuta e a prática da parceria na construção coletiva de nosso cenário educativo. Em outro comentário, é salientada a diferença entre “o professor que ‘vomita’ o conhecimento e o ‘educador’ que constrói a ponte entre o que eu sei e o que eu preciso propiciar - o caminho para a aprendizagem”.
- b. Vivenciar, planejar, realizar, refletir - uma professora questiona “como desenvolver a criatividade do meu aluno se eu não fui preparada para isso na minha formação? Nessa formação nós vivenciamos a história de vida e assim podemos propor essa vivência para nossos alunos, adequando o que foi proposto à nossa realidade. É a primeira vez, em mais de 20 anos, que participo de uma formação assim.”. A formação-ação mostrou-se, em diversos depoimentos, como um método importante, especialmente em se tratando de práticas inovadoras como a história de vida num contexto de EJA. Para os professores, realizar o planejamento depois de experimentar diferentes estratégias, dá segurança e liberdade para discernir as melhores opções, inclusive com relação aos receios naturais ao propor uma atividade fora do comum. Também foi destacada a importância da ação desenvolver-se com um grupo de alunos, escolhido pelo docente, como um ensaio. Reforça a concepção de respeito ao tempo de aprendizagem do professor e a valorização da articulação teoria-prática como algo efetivamente parte da formação. Outro comentário analisa o espaço na formação para a conversa sobre as experiências com os alunos, a reflexão conjunta e a criação de um repertório ampliado pelas diferentes maneiras encontradas pelos colegas de colocar em prática a escuta, os círculos de diálogo e a história de vida. Outro professor, nestes momentos



de reflexão, destacou o “medo e prazer ao sair da zona de conforto e ver outras possibilidades de ação”.

- c. Aprendizagem para além da sala de aula - uma gestora que acompanhou a formação, mesmo sendo de outra escola, disse que, de início sentia-se “resistente em estar aqui. Na gestão encontro-me naturalmente na condição de falar e não tanto de ouvir. Descobri a dificuldade em ‘ouvir’ e acolhi a proposta como avanço na vida”. Neste sentido, também foram destacados os momentos de “cultivo do tempo de ser”, de vivenciarmos a lentidão, desconectando-nos das atividades escolares, o que foi facilitado por estarmos em contato com a natureza e, mesmo sem ser proposital, num local com baixa qualidade de sinal de telefones celulares. Os instantes de silêncio, de andar vagorosamente, buscando uma ‘qualidade de presença’ também levou os professores a refletirem sobre a vida que levamos, sobre a ‘correria’, sobre a falta de tempo ou a maneira como o cotidiano nos ‘carrega’ sem que tenhamos consciência desta falta de atenção ao que somos, que vida queremos viver e o quê fazemos a cada dia.
- d. Sobre a temática da formação – ouvimos de uma das professoras que “há muito tempo venho questionando o teor das formações de professores, principalmente enquanto participava desta atividade junto à Secretaria de Educação. Sabia que estávamos fazendo algo que não atendia a necessidade dos professores. Agora entendo que precisamos de formação humana, algo ligado ao desenvolvimento do ser. Isso é interessante e desperta a vontade de participar, sem ser uma obrigação”. As conversas, nos estudos de textos ou nas exposições dialogadas, nos levavam constantemente a questões existenciais. Sem dúvida, o módulo sobre história de vida foi o mais marcante, pois os relatos surpreendem, mesmo a professores que trabalham juntos há anos. “Convivemos mas não nos conhecemos...”, foi um dos comentários. O clima de respeito, nos levou à vivência da ‘escuta sensível e atenta’, ressignificando profundamente os estudos do módulo anterior.
- e. Criação de nossas próprias referências – no terceiro módulo, quando fomos planejar as ações com alunos, naturalmente, a partir do vivenciado, os



professores construíram os requisitos para criar um cenário adequado ao trabalho com histórias de vida. Reportamo-nos à experiência de cada um, aos saberes consolidados. Não estávamos em formação para ensinar os professores a exercerem suas atividades pedagógicas, mas para juntos refletirmos sobre pontos que não fazem parte das formações iniciais. Acrescentamos a oportunidade de narrativa textual das práticas, incluso na segunda etapa, como fator importante para desenvolvermos o potencial de autoria, de refletirmos e registrarmos, criando referências do próprio contexto municipal, capazes de inspirar outros colegas a desenvolverem atividades sobre história de vida e a também relatarem suas práticas.

- f. Alguns flashes das experiências com alunos – das narrativas dos professores, durante os módulos, destacamos, como flashes do potencial do trabalho com a escuta pedagógica e história de vida em EJA, dois comentários. O primeiro, de uma escuta pedagógica realizada no escopo do projeto “Cultivando Valores”, com um grupo de alunos, quando foi colocada a questão: qual a importância de Horizonte e do CEJAH na vida de vocês? Após os primeiros relatos, que iniciaram timidamente, um menino de 17 anos tocou a todos com sua experiência de vida, auxiliando a mãe, dependente química e refletindo que desejava para si uma vida diferente. Outro aluno, ouvindo com muita atenção, contou que sua situação era semelhante, mas que não tinha tanta clareza de querer ser diferente, pois estava avançando na mesma direção. O depoimento do colega, no entanto, despertou nele a reflexão e um movimento de solidariedade, repercutindo em todos os presentes sobre a necessidade de aprofundamento dos vínculos na escola. Com os professores comentamos a diferença entre uma escuta atenta com um aluno específico, que necessita de apoio e a escuta pedagógica, que a todos ensina, indiscriminadamente, tornando a escola uma comunidade viva, humana, geradora de laços que auxiliam a viver a vida que desejamos viver.

Ainda analisando nosso método de formação, que se transforma com a participação dos professores, fomos relacionando os quatro pilares da educação apregoados pela Unesco (2010): aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer, encontrando convergências.



Por aprender a ser, compreendemos a importância de buscar uma reflexão sobre diferentes maneiras de ver/entender a realidade e a nós mesmos. Consideramos a realidade em sua complexidade, ou seja, um tecido constituído por diferentes dimensões, como biológica, social, cultural, histórica, política. Nesta perspectiva complexa, cada um de nós tem sua percepção do real, sem que exista uma visão privilegiada, correta, “verdadeira”. Se encontrarmos caminhos dialógicos, nossa compreensão se diversifica e teremos mais noção do contexto onde estamos imersos. Acreditamos, assim, que ampliamos nossa consciência de mundo, ou nossa leitura do mundo, como dizia Paulo Freire (1987). O trabalho com histórias de vida fortalece essa visão de pluralidade, de diversidade, de compreensão do outro em seu contexto, em sua cultura, em seu jeito de ser e viver.

Aprender a conviver se firma metodologicamente, quando incluimos a vivência e, por exemplo, quando ritualizamos nossas atividades. A transdisciplinaridade integra o sagrado como parte da condição humana. Entendemos o *sagrado* como uma experiência de realidade, fonte da consciência de existir no mundo (ARNT, 2010). Interliga seres e coisas, nos levando a um profundo respeito para com os outros, para com a vida, pois faz com que compreendamos a interdependência entre tudo o que existe. Nós somos porque tudo o mais é (NICOLESCU, 1999). Consideramos que os rituais, em educação, são um jeito de criarmos identidade do grupo, fortalecendo os vínculos, nos conectando com as tradições culturais, étnicas, abrindo espaço para a busca de um sentido que se articula com outras dimensões humanas, com a profundidade que existe em nós. Temos assim, na organização do cenário formativo, rituais de abertura, utilizando rodas, música; e os momentos de introspecção, quando nos preparamos para manter uma qualidade de presença, de atenção e integração durante todo o tempo em que estivermos juntos. Também o encerramento é ritualizado, incluindo a avaliação, a despedida, a consciência do que vivemos em grupo.

Aprender a fazer é alcançado pela própria característica de *formação-ação*, ao incluirmos nos roteiros o tempo de planejar as ações, refletir sobre elas, partilhar e, na segunda etapa, por meio de “oficina de textos”, organizarmos uma publicação com os relatos e resultados do processo formativo.

O aprender a conhecer contempla-se pelos diálogos com os autores selecionados para estudo sobre os temas da formação, pelos diálogos com os formadores e colegas e com a própria realidade de ação que integra a proposta. Configura-se assim um conhecer que se



articula ao fazer, ao ser, num meio coletivo, de convivência, entremeado pela reflexão, pela curiosidade do fazer/conhecer do outro, que nos mostra diferentes facetas de nossas próprias experiências.

5. Considerações enquanto continuamos a caminhar

Vamos seguindo, agora um grupo bem maior para o diálogo e as decisões sobre cada passo. Descobrimos juntos que podemos inovar sem medo, se houver um espaço sempre aberto à escuta, à reflexão conjunta, à partilha de realizações, de inquietações, de descobertas. Como disse uma das professoras: ao percebermos a fala autêntica do outro, cresce nossa responsabilidade não só para escutar sensível e atentamente, mas também para falar.

Por enquanto, ficamos com uma frase de efeito da professora: “nos preparando para escutar, aprimoramos nosso falar. Cuidando de nosso falar, estamos mais aptos a escutar com acolhimento e atenção.” E refletimos: o que pode acontecer quando incluirmos, implícita e explicitamente, em nossos planejamentos, a escuta pedagógica?

Referências

ARNT, Rosamaria de Medeiros. *Docência transdisciplinar: em busca de novos princípios para ressignificar a prática educacional*. São Paulo: Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, PUC/SP. Tese de doutorado, 2007. Disponível em http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4742>. Acessado em maio/2014.

ARNT, Rosamaria de Medeiros. Formação de professores e didática transdisciplinar: aproximações em foco. In: MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan Miguel (orgs.) *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOHM, David. *Diálogo: comunicação e redes de convivência*. São Paulo, Palas Athena, 2005.



CAVALCANTE, Ruth. Educação Biocêntrica: a pedagogia do encontro. In: CAVALCANTE, Ruth e col. *Educação Biocêntrica: um movimento de construção dialógica*. Fortaleza: CDH, 2007.

CAVALCANTE, Ruth. A Educação Biocêntrica dialogando no Círculo de Cultura. In: Revista Pensamento Biocêntrico, nº 10. Pelotas, nº 10, 2008. Disponível em www.pensamentobiocentrico.com.br. Último acesso em 20 de setembro de 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GALVANI, Pascal. Religar la experiencia del Sur y el Sur de la experiencia, un método alternativo de investigación-acción-formación. In: MORIN, Edgar. Para um pensamento do sul: diálogos com Edgar Morin. — Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011.

GOES, Cezar Wagner. Avanços epistemológicos nas ciências. Mimeo, 2011.

Lopes, A, Hernandez, F., Sancho, J., Rivas Flores, I. Histórias de vida em educação: A construção do conhecimento a partir das histórias de vida. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2013.

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

KUNDERA, Milan. A lentidão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

MORAES, Maria Cândida. Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

PERES SERRANO, Gloria. Investigación qualitativa: retos e interrogantes. 2.ed. Madrid: La Muralla, 1998.



UNESCO. Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2010. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em março/2015.

AGRADECIMENTOS

Este projeto de pesquisa-ação é fruto de um trabalho coletivo, de diálogos que foram criando e configurando uma trajetória formativa. Participaram destes diálogos da Secretaria Municipal de Educação de Horizonte: Maria Dione Soares Félix – Presidente do Comitê Gestor da Secretaria Municipal de Educação de Horizonte/SMEH, Márcia Maria Evaristo Pereira – Superintendente Técnico-Pedagógica, Alessandra Xavier Cândido Ribeiro – Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos e a equipe de formadores: Rosamaria de Medeiros Arnt (coordenadora), Alba Cristina Nogueira Lopes, Sandra Lima e Cleusa Denz. Agradecemos também aos professores e Gestores que participaram da formação pela parceria, comprometimento e responsabilidade com que vivenciaram e interagiram em cada etapa:

Coordenadoria da Juventude – José Aldenizio Lopes de Souza

Estação juventude – Deborah Silva Santos, Mosean Rodrigues de Oliveira, Antonio Willame Nogueira Madeiro

CACE Maria de Nazaré Domingos – Edna Lopes

Programa Mais Educação - educadores comunitários: Audilene Gomes de Sousa, Maria Joseneide Alves de Sousa, Maria Lisiane de Almeida, Maria Rosivânia Pinheiro

Gestores de Escolas Municipais de Ensino Fundamental: Chesmman Almeida Alexandre, Maria Gorete Araújo Lima da Silva, Maria Ruth Carvalho Leão,

CEJAH- Centro de Educação de Jovens e Adultos de Horizonte: Darlane Monteiro de Lima, Francilene Silva de Melo, Francisco Nécio Mendes de Mendonça, Gildasio Lima Lial, José Rosenir Carneiro de Araújo, Maria de Fátima do Nascimento, Maria Liduina Marino Alves, Maria Moreira da Silva, Monica Laurentino Martins, Rozania da Silva, Sônia Maria Muniz da Silva

¹ Este trabalho foi escrito com a colaboração de **Alessandra Xavier Cândido Ribeiro**, Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos junto à Secretaria Municipal de Educação de Horizonte, responsável pelo registro da formação, que possibilitou acrescentar ao texto falas dos professores.

² Informações do IBGE disponíveis no site cidades.ibge.gov.br, acessado em 24 de abril de 2015.

³ Pascal Galvani (2011) utiliza a expressão pesquisa-formação-ação. Neste texto adotamos formação-ação para não causar confusão com a metodologia de pesquisa, que é pesquisa-ação.