



REBENA

Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem

ISSN 2764-1368

Volume 9, 2024, p. 130 - 155

<https://rebenamnuvens.com.br/revista/index>

A formação experiencial de educadores de jovens e adultos em Macapá

Experiential training for youth and adult educators in Macapá

Katia Maria Melo da Silva¹

Submetido: 16/05/2024 Aprovado: 10/06/2024 Publicação: 17/06/2024

RESUMO

O referido trabalho de investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Educação, na especialização Formação de Adultos, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, visa compreender os processos de formação experiencial de educadores de jovens e adultos que trabalham em Macapá. O princípio norteador da investigação fundamenta-se na formação como um processo continuado, intrínseco ao ser humano e que, portanto, permeia todos os tempos e espaços de vida. Neste sentido, a formação ocorre a partir da vivência de fatos e momentos contextualizados, resultantes do conjunto de experiências vividas e do sentido que lhes é atribuído pelo sujeito, através da descoberta, do interesse e de mecanismos de reflexão. A investigação biográfica incidiu na realização de entrevistas biográficas com três educadores de jovens e adultos, e na elaboração de uma narrativa autobiográfica, por parte de um educador de Macapá. Os dados empíricos recolhidos nas entrevistas permitiram constatar que os educadores de jovens e adultos vivenciaram um conjunto diversificado de experiências no seu cotidiano, nomeadamente, ao longo do seu percurso profissional. Essas suas experiências, realizadas ao longo da vida, contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens promotoras de um conjunto de saberes, muito importantes na sua vida profissional. Os dados recolhidos e analisados permitem compreender a importância da complementaridade entre as modalidades de educação informal, não formal e formal, assim como, da hetero-eco-autoformação no processo de formação dos educadores de jovens e adultos.

Palavras-chave : Formação, experiência, formação experiencial, aprendizagem experiencial

ABSTRACT

This research, carried out within the scope of the Master in Education, specializing in Adult Training, at the Institute of Education of the University of Lisbon, aims at understanding the processes of experiential formation of youth and adult educators who work in Macapá, Brazil. The guiding principle for this research is founded on the idea of formation as a continuous process, intrinsic to the human being and that therefore is present at all times and places in life. In this sense, the formation occurs from the experience of properly contextualized facts and moments, resulting from the set of lived experiences and the meaning attributed to them by the subject through discovery, interest, curiosity, and mechanisms of reflection. The research focused on conducting biographical interviews with three youth and adult educators and on the elaboration of an autobiographical narrative by an educator, all from Macapá. The empirical data collected in the interviews showed that these educators lived diverse set of experiences in their daily lives, namely, throughout their professional career. This process of experiential formation contributed to the development of learning, promoting very important knowledge for their professional life. The data, collected and analysed, allowed to understand the importance of the complementarity between the modalities of informal, non-formal and formal education, as well as the process of hetero-eco-self-formation in the training of youth and adult educators.

Keywords: Formation, experience, experiential formation, experiential learning

¹ Licenciada Plena em Pedagogia. Pós-Graduada em Supervisão Escolar. Pós-Graduada em Educação Profissional Integrada em Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Mestre em Educação.
kmmsilva4@gmail.com

1. Introdução

O presente trabalho de investigação, realizado no âmbito do Ciclo de Estudos conducentes ao grau de mestre em Ciências da Educação, com especialização em Formação de Adultos, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, visa compreender o processo de formação experiencial de educadores de jovens e adultos em Macapá, com a seguinte pergunta orientadora: “Como se formaram os educadores de jovens e adultos em Macapá?”. Esta pergunta orientadora deu lugar à perguntas mais específicas, orientadas para quatro eixos temáticos: i) momentos formadores; ii) pessoas significativas; iii) espaços e contextos de aprendizagem; iv) aprendizagem. Os eixos de análise foram articulados e obedeceram a uma ordem temporal: infância, juventude e vida adulta, compreendendo o percurso profissional, visando abarcar, nomeadamente, o percurso enquanto educador de jovens e adultos, e captar os tempos e os espaços de vida, de maneira global.

Ao longo deste trabalho, assumimos que “os adultos formam-se por intermédio das relações interpessoais, das experiências factuais e culturais e dos contextos e acontecimentos que atravessam os seus percursos de vida” (DOMINICÉ, 1988, p. 61). Deste modo, optamos por uma investigação biográfica, porque esta permite que o investigador conheça o processo de formação, do ponto de vista do próprio educador. Através da investigação biográfica é possível compreender “de que forma as atividades educativas mobilizam uma pluralidade de dimensões co-presentes em quem aprende” (JOSSO, 1988, p. 38).

Na tentativa de compreender o processo de formação dos sujeitos, neste caso, dos educadores de jovens e adultos, nas entrevistas biográficas realizadas e na narrativa autobiográfica elaborada por um educador, ao longo desta investigação procuramos seguir algumas questões orientadoras: “Como se forma o sujeito?”, “Como aprende o sujeito?”. O indivíduo procura em suas lembranças respostas às perguntas, através de um autoquestionamento, e reflete sobre o seu processo de formação. As interpretações alcançadas por meio deste trabalho, num segundo momento, visam compreender as consequências das escolhas realizadas e dos caminhos percorridos nas aprendizagens e nos saberes adquiridos. Josso (1988) acrescenta que os indivíduos que conseguem alcançar o domínio dessa etapa – da reflexão – apropriam-se e mantêm uma relação próxima com os saberes, ou seja, conseguem, através dos referenciais internalizados nos seus percursos ao longo da vida, construir significados legítimos que vão se revelando através do exercício de pensar as suas experiências de vida.

Para concretizar o objetivo da investigação realizaram-se três entrevistas biográficas e uma narrativa autobiográfica, no sentido de obter informações sobre os percursos de vida de cada educador de jovens e adultos, visando a recolha de elementos que forneçam respostas à questão orientadora da investigação. Considerando o objeto de estudo, as entrevistas biográficas e a

narrativa autobiográfica realizadas foram instrumentos de fundamental importância. As entrevistas biográficas e a narrativa autobiográfica permitiram, com efeito, trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos “narradores como ‘experiências’ significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si próprios e do seu meio humano e natural” (JOSSO, 2002, p. 34).

As histórias de vida dos educadores de jovens e adultos de Macapá, entrevistados, revelam a apropriação das aprendizagens realizadas de modo experiencial, desencadeadas em momentos do cotidiano de cada um e influenciadas por uma rede de relações interpessoais e espaços sociais. Estes elementos vão ao encontro do que Chené (1988) defende quando afirma que a formação consolida-se com a associação dinâmica “do espaço pessoal com o espaço socializador; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade da sua experiência pessoal” (p. 89). Deste modo, na investigação procuramos analisar o processo de formação e o modo de apropriação das aprendizagens de cada educador, abrangendo a sua amplitude, “visto que se trata de conhecer e compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período de sua existência aos acontecimentos e situações que viveu” (JOSSO, 1988, p. 42).

2. Educação de adultos

2.1. Evolução Histórica do Campo da Educação de Adultos

A presente investigação enquadra-se teoricamente no campo científico da educação de adultos. Por isso, parece-nos importante apresentar uma breve evolução histórica deste domínio, sobretudo do ponto de vista das orientações políticas, uma vez que a ação dos educadores de adultos é fortemente marcada pelas políticas públicas. Diferentemente de outras disciplinas científicas, e longe de se apresentar como um projeto organizado e estruturado, a educação de adultos consubstanciou-se pelo processo de mudança e tem vindo a defender uma “ideologia de mudança”, processo histórico iniciado no fim dos anos sessenta, do século passado (FINGER, 2008). A educação de adultos, enquanto campo de práticas, sempre existiu. Contudo, saiu reforçada na sequência dos movimentos sociais. Como sugere Finger (2008, p. 16), este domínio de práticas reforçou-se a partir de “uma vontade de mudar a sociedade, de que são exemplo a alfabetização, a inclusão de adultos na sociedade, a formação operária, as lutas sindicais, a mudança social e os movimentos de justiça”.

Do ponto de vista político, a educação de adultos ganhou projeção a partir dos anos 1970, quando a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), delimitou um novo caminho em decorrência do movimento da educação permanente. Vale ressaltar que a dinâmica em torno da educação permanente se concebeu numa linha crítica com a

educação tradicional, nomeadamente com o modelo escolar tradicional, limitado e incapaz de responder aos desafios vigentes. O objetivo da educação permanente seria propagar valores mais democráticos, com envolvimento e responsabilização do aprendente no desenvolvimento social (FINGER e ASUN, 2003). Num contexto marcado pelo desenvolvimento científico e tecnológico, a função da educação permanente seria “humanizar essa ciência” (FINGER, 2008, p. 18). O movimento da educação permanente assumia como referências a vida e as necessidades sociais, com a defesa de uma educação de adultos em todos os tempos e espaços. Os relatórios produzidos pela UNESCO defendiam a educação de adultos “cada vez menos escolar e, portanto, menos infantil” (FERNANDÉZ, 2008, p. 73). Nóvoa (1988, p. 113) acrescenta que a educação permanente vem “pugnar por um investimento educativo dos diferentes espaços sociais, pondo em causa o encerramento da educação em instituições especializadas”.

2.2. Evolução do Campo da Educação de Adultos

Segundo Canário (2013, p. 19), o desenvolvimento da educação de adultos no domínio de práticas educativas, permitiu uma reestruturação das relações entre ação, formação e investigação. Favorecendo uma visão crítica oposta ao experimentalismo positivista que demarcou o quadro das Ciências da Educação até os anos de 1960. Essas reestruturações e mudanças delimitaram objetivos congruentes entre as novas modalidades de ação social, de práticas formativas e de investigação. A dimensão ação e a dimensão investigação interrelacionadas evidenciam e fundamentam estratégias de formação e metodologia de investigação compreendidas na corrente das “histórias de vida”. Para o autor, a dificuldade em discernir as tendências no domínio filosófico, no domínio das práticas educativas e no domínio das investigações, está relacionada aos contornos estreitos entre as dimensões.

Assim, visando à compreensão do domínio filosófico, o autor recorre ao texto de Nóvoa (1988 cit. in. Canário, 2013, p. 20), onde, através de um conjunto de princípios consensuais em nível teórico, orienta a educação de adultos. Quanto às práticas de educação de adultos, no que concerne sua evolução e ruptura, o autor utiliza um texto de Gérald Bogard (1991 cit. in. Canário, 2013, p. 20); e quanto ao último domínio mencionado, o domínio da investigação, o autor fundamenta-se em um texto de J. M. Barbier e outros (1991 cit. in. Canário, 2013, p. 20) publicado na *Revue Française de Pédagogie*, no qual aborda a evolução da educação de adultos a partir de atividades de investigação verificadas no campo de ação.

2.3. Práticas de Educação de Adultos: múltiplos sentidos

Segundo Canário (2013), o domínio das práticas educativas no campo da educação de adultos apresentou, no período pós-guerra, um processo de crescimento interno complexo e diverso, sendo progressivamente marcado pela sua heterogeneidade. Tal processo apresenta-se em três planos: o plano das práticas educativas envolvendo finalidade, modo e público; o plano complexo da diversidade de instituições implicadas direta ou indiretamente no processo de educação de adultos e, por fim, o plano do novo perfil do educador.

O primeiro plano, das práticas educativas, caracterizado desde os anos de 1960 como práticas sociais da educação de adultos, corresponde nomeadamente à alfabetização, e relaciona-se por ofertas educativas de segunda oportunidade; à formação profissional, corresponde à qualificação e à requalificação de mão de obra, requisito base para um país em desenvolvimento; à animação sociocultural, que se caracteriza por intervenção social e educativa voltada à programas de desenvolvimento, em contextos socialmente carentes. A entrada da animação sociocultural acaba por incidir um repensar as práticas educativas tradicionais. Quanto ao desenvolvimento local, este consiste no “conjunto dos princípios e dos métodos utilizados tendo em vista encorajar uma comunidade a interessar-se e a assumir responsabilidades na melhoria das suas próprias condições de vida sociais e materiais” (Canário, 2013, p. 15).

No segundo plano, da diversidade de instituições diretamente envolvidas neste domínio, apresenta-se a consolidação da escola como instituição especializada de ensino e educação, concomitante a uma valorização dos espaços escolares também direcionados para a educação de adultos. Por outro lado, também contribui para o reconhecimento da experiência educativa vivida.

O terceiro plano, de diferenciação interna, envolve a prática dos formadores de adultos com intervenção direta e ativa nos processos educativos. Sobre estas questões, Canário (2013) considera que os caminhos escolhidos de atuação responsabilizam decisões políticas, envolvendo instituições ligadas à educação, instituições profissionais, educadores e formadores, promovendo espaços de estudos e trabalhos que definam, de forma colaborativa, necessidades em nível local e nacional. Canário (2008, p. 13) tece críticas a um plano nacional com bases em um ensino unificado, e ressalta uma compreensão mais ampla abordando a “diversificação dos percursos escolares”. No plano local, sugere repensar programas de formação com foco e “interligação com as lógicas do desenvolvimento local, dos movimentos sociais e das dinâmicas empresariais”.

2.4. Educação de Adultos ou Formação de Adultos

O processo educativo no âmbito deste trabalho de investigação reconhece que a educação, à sua maneira, sempre existiu, e se concretiza nas interações de existência da origem da humanidade (CANÁRIO, 2013). No domínio desta pesquisa, os conceitos educação e formação exigem um

aprofundamento teórico, uma vez que correntemente designam o campo das práticas educativas que abarcam a educação de adultos. Historicamente, Canário (2013) esclarece que a tradição em volta dos termos tem como justificativa o movimento que perdurou ao longo da história na educação de adultos, com práticas direcionadas apenas à alfabetização e à formação profissional. O mesmo autor ressalta a dualidade existente no sentido das duas expressões. A educação de adultos possui entendimento redutor, se focada apenas em práticas escolares e de ensino recorrente. No que permite “aceder a uma visão truncada, incompleta e redutora de um processo educativo definido a partir de organizações especializadas e balizadas por sessões formais, programas, avaliações e certificados” (CANÁRIO, 2006, p. 196). Para o mesmo autor a educação de adultos apresenta uma grande abrangência quando relacionada com o conceito de educação permanente, o que pode ser exemplificado pelas palavras de Nóvoa (1988, p. 113), quando se refere que a “educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência”, referindo-se à educação permanente.

A formação profissional apresenta um sentido redutor quando relacionada ao mercado de trabalho com objetivos “adaptativos e instrumentais”, porém, designa um entendimento mais alargado se vista como um processo de “autoconstrução da pessoa” (CANÁRIO, 2013, p. 32). A visão restrita de educação profissional como processo adaptativo e instrumental relaciona-se, segundo Canário (2013, p. 38), a modelos com práticas escolares que priorizam apenas a dimensão técnica, “fundamenta-se numa visão global do homem como entidade ‘programável’ que tem sustentado a ideia de que, com base na formação, seria possível criar um ‘homem novo’, sem valorização das dimensões pessoais e sociais. Pineau (1988, p. 66) também destaca que “a entrada da formação na reflexão educativa é tardia e fez-se pela porta de serviço da formação profissional, forma ‘inferior’ da educação”. A visão alargada, de autoconstrução da pessoa, consistiria em um modelo com o aspecto teórico da formação profissional, que dialoga com a ideia de que a experiência é fundamental para o indivíduo, além dos elementos adquiridos através do currículo, resultando em uma educação mais sólida e mais humana.

2.5. Experiência

A análise da importância da experiência nos processos de formação e na aprendizagem merece um olhar atento neste trabalho. A ideia central desta investigação é a de que o processo formativo dos educadores de adultos resulta de múltiplos contextos de aprendizagem, de pessoas significativas e de momentos formativos, e tem como premissa o valor da experiência. Assim, delimitamos nosso olhar sobre a experiência, objeto de estudo desta investigação e, em particular atenção, a sua contribuição na formação dos educadores de jovens e adultos, numa perspectiva de

“revalorização epistemológica da experiência, reconhecendo o seu potencial formativo” (CAVACO, 2009, p. 222).

Por outro lado, Dominicé (1988, p. 62) adverte que “nem toda experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem”. O autor aborda que toda experiência pode tornar-se aprendizado se for internalizada através do processo de reflexividade. Processo em que o indivíduo reflete e confere sentido as suas ações. Nas investigações de Cavaco (2009), verificamos que a experiência não se constitui um fato isolado, implica consequências de situações vividas articulando passado e presente, com presunção de ações futuras. Sendo com isso, reelaboradas com suporte em experiências anteriores, o que a deixa vulnerável e sujeita à substituições ou à complementariedades, conforme as necessidades apresentadas no decorrer da vida. Para Cavaco (2009, p. 225) na perspectiva temporal, a experiência enquanto processo compreende situações e acontecimentos que seguem o decurso da vida. Enquanto produto, compreende o que resultou “ao conjunto de modos de ser, de pensar e de fazer”. As fases apresentam-se bem distintas. Porém, a relação entre ambas “é dialética, dificultando a percepção de seus contornos” (CAVACO, 2009, p. 222).

2.6. Formação e aprendizagem experiencial

Para Josso (2002, p. 34), uma experiência se constitui formadora quando consegue ancorar aspectos cognitivos, aspectos atitudinais e fatores socioemocionais que subjetivamente identificam e singularizam o indivíduo. Tais aprendizagens se concebem em contextos individuais ou coletivos. A autora sinaliza que algumas questões podem tornar pertinentes a significação das experiências na construção de uma narrativa, como: “o que é a minha formação? Como é que eu me formei?”. Essas respostas englobam vivências temporais que compreendem “contar a si mesmo a sua história, as suas qualidades pessoais e socioculturais” (Evidenciando a dimensão temporal que engloba pensar a experiência, Josso (2002, p. 34) ressalta o “valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso ser psicossomático”. Processo em que o indivíduo se depara com sentimentos latentes inerentes às situações vivenciadas, facilitando ou, por vezes, dificultando a interpretação de situações ocorridas “conosco próprios e/ou com o nosso meio humano e natural”. Contribuindo para essa discussão, Pineau (2004) tece críticas a um tempo social cronometrado e universalizado que fragmenta a formação humana a espaços e tempos definidos institucionalmente, impedindo ao indivíduo perceber o decurso de sua própria existência e seu ritmo.

Josso (2002) alerta que a vivência pode ou não tornar-se experiência dependendo do modo como cada indivíduo se coloca diante do que lhe acontece ao longo da sua vida, estando relacionado primeiramente com sua maneira de lidar com o novo, com sua curiosidade, com sua predisposição

e com sua vontade de aprender, ou seja, como lida com o saber. A consumação em experiência provoca desequilíbrios e tensões que obrigam o indivíduo a realizar mecanismos mentais de reelaboração e superação. Josso (2002, p. 36-37) pontua ainda questões que objetivam compreender o que são as experiências e como se procede sua construção. Para isso, apresenta três modalidades de elaboração: “ter experiências pelo que me foi dado viver; fazer experiências que me proponham viver; e pensar estas experiências”. Destaca que tais denominações se incluem em convenções que possibilitam diferenciar as experiências “feitas a posteriori das feitas a priori”, o que permite uma lógica sequencial no processo e, facilitar a relação entre o que denominou como “aprendizagem fortuita, uma aprendizagem refletida e a perspectivação ou organização numa história, ou ainda a organização da significação existencial de um conjunto de experiências”. Assim, Josso (2002) defende que os contextos nos quais as experiências que “nos são dadas ou que nos propomos viver”, são elaboradas em contextos que proporcionam interação com outras pessoas, com coisas, com o ambiente e conosco.

2.7. A autoformação: entre a heteroformação e a ecoformação

O fenômeno da autoformação surge com a abordagem Histórias de vida, com contribuições salutares para a formação de adultos. Considerando que este trabalho de investigação tem como objetivo central compreender o processo de formação dos educadores de jovens e adultos de Macapá, abordaremos a compreensão dos conceitos e suas contribuições neste processo.

Canário (2006, p. 198), ao “afirmar que o patrimônio experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens”, coloca a tônica e no centro da atividade educativa o sujeito, a pessoa que aprende com sua bagagem experiencial em confronto à concepções pedagógicas experimentais, que valorizam o ensino. Reporta que o movimento da educação permanente, afirmou “o primado da pessoa e do ‘aprender a ser’, emergindo uma nova perspectiva e “propondo uma concepção de aprendizagem como algo de global e contínuo que ocorre em todos os tempos e lugares”. Todavia, o mesmo autor enfatiza que a revolução paradigmática na forma de abordar a educação se substanciou ao levantar a questão “Como se formam os adultos?”, formulado pela corrente das “histórias de vida” (CANÁRIO, 2006, p. 200). O novo paradigma coloca a pessoa como ator principal e protagonista no seu processo de formação, atribuindo destaque à autoformação.

Os estudos de Pineau (1988) trouxeram contribuições importantes para a compreensão de como se constitui a formação dos adultos. Para o autor, a formação do adulto sofre influência de várias forças que interferem diretamente na construção do sujeito. Entre essas forças, a intervenção

do outro (heteroformação) e a intervenção do meio ambiente (ecoformação), existiria uma terceira força, que vulnerável às outras duas, porém, dependente e autônoma e resultante de um processo dialético e dinâmico de busca e satisfação, estaria a terceira força de formação, o eu (autoformação), sendo o que internalizamos e o que nos faz modificar nosso comportamento, sermos outro diante do aprendido. Sua Teoria Tripolar de Formação identifica essas forças: personalização, socialização e ecologização como os três movimentos que influenciam o processo formativo.

2.8. Educação formal

A educação formal legitimada por órgãos oficiais e políticos possui uma estrutura sistematizada de ensino, e tem como finalidade a difusão da cultura. Desenvolvida em espaços determinados, com conteúdos devidamente pontuados, como acrescenta Canário (2006, p. 196), “baseado na assimetria de papéis, ocorrendo num tempo, num lugar e numa instituição própria”. Regulamentado pelo poder público, constitui-se um rito processual rígido com normas e resoluções fechadas. Seu conteúdo programático obedece uma escala hierárquica pré-definida por diretrizes curriculares nacionais de educação, correspondente a cada segmento de ensino e estando diretamente relacionado à faixa etária do aluno, ou seja, ao seu estágio de desenvolvimento, encaixando em determinado ano/série/etapa ou fase de ensino. Neste contexto observamos que os propósitos das práticas de aprendizagem instituídas nas escolas afastam o educando, com práticas de memorização, “correspondendo fundamentalmente à transmissão de saberes teóricos e técnicos por meio de uma relação que prima pela imposição de conteúdos extraídos de programas curriculares” (MARREIROS, 2014, p. 24).

Cavaco (2002) reconhece em seus estudos que a educação formal oferece possibilidades de alargar o potencial educativo, porém, destaca a necessidade de complementariedade entre as modalidades educativas não formal e informal, a fim de respeitar as experiências e os percursos dos indivíduos, bem como a perspectiva global que envolve esse processo. Compreender “a importância atribuída à singularidade do percurso de vida, obriga-nos a desconfiar de todo e qualquer modelo que reduz os fins da educação a normas comuns” (DOMINICÉ, 1988, p. 134). Assim, neste trabalho de investigação, seguimos a abordagem de Cavaco (2002, p. 30), em relação às modalidades de educação: formal, não formal e informal, concebidas pela autora como interligadas e complementares na dimensão do processo de formação. Compreendendo que “nenhuma, por si só, consegue responder às necessidades formativas dos indivíduos”.

2.9. Educação não formal e informal

Historicamente, a educação informal tem suas raízes firmadas junto aos homens das

cavernas, quando na luta pela sobrevivência eram obrigados a ousar e, assim, aprender através das tentativas e dos erros, o que por vezes custava-lhes a própria vida. Embora sua visualização pertença a um passado remoto, estudos científicos recentes mostram o interesse em consolidar seu valor, com o reconhecimento da aprendizagem experiencial (CAVACO, 2002).

As modalidades de educação não formal e informal surgem como práticas educativas à superação de vários problemas, em especial aos relacionados à precariedade do sistema escolar vigente, que não conseguia abarcar a grande demanda correspondente ao contexto de desenvolvimento pós-guerra. Com um significativo número de adultos analfabetos, também não conseguiam cumprir sua função com a promoção social. Vale ressaltar que esse momento é marcado pelo crescimento e desenvolvimento industrial, prescindindo de mão de obra adequada, recursos humanos tecnicamente preparados para atender às novas tarefas laborais. Esse crescimento quanto à formação não acontecia na mesma proporção, dificultando o processo de ensino e as relações sociais (CAVACO, 2008).

Para Cavaco (2008, p. 59), a designação educação informal apresenta sentido de complementariedade à modalidade formal e não formal. Porém, ressalta a proximidade junto a não formal, uma vez que ambas concretizam-se em espaços educativos diversos e não escolares. Outro ponto abordado pela autora, como preponderante para o entendimento dos limites estabelecidos entre as modalidades, seria as características que essencialmente diferem a educação informal, tais como: não haver conteúdo nem planejamento definidos, não haver exigências quanto a pré-requisitos, os conteúdos respondem às necessidades objetivas de ação e “não de aprendizagem”. Assim, a participação do indivíduo é ativa em todo o processo, não há reconhecimento da figura de quem exerce a função educativa, nem contextos específicos para concretização dos efeitos educativos.

2.10. Formadores de Jovens e Adultos

Tomando como ponto de partida as palavras de Nóvoa (cit. in. Josso, 2002, p. 11), sobre a dimensão formativa dos educadores, quando o mesmo argumenta, em tom provocativo, “e quem forma o formador?”, seu questionamento trás em si uma discussão sobre o seu próprio percurso formativo e suas experiências subjetivas, levantando a mesma lógica de prática profissional que promove em seu cotidiano, quando ele é agente ativo na relação ensino/aprendizagem através de experiências refletidas. Acrescenta ainda, a influência de outras pessoas num processo de aprendizagem compartilhada que carrega também emoções e sentimentos imbricados. Para autor, a formação deve relacionar as dimensões técnicas e instrumentais com as experiências pessoais de cada um, deve relacionar-se com os percursos pessoais de cada um, “numa dupla perspectiva:

caminhada do formador enquanto eu pensante e sensível que se convoca na sua construção pessoal e caminhada do formador na sua relação com os outros, ajudando-os a mobilizarem-se para o processo formativo”.

Josso (2002) chama atenção para o aspecto fundamental da individualidade, ou seja, o modo de vida de cada sujeito, seu esforço em traçar caminhos que satisfaça suas necessidades, incluindo as interações estabelecidas entre as pessoas, num jogo permanente de trocas conscientes e inconscientes. A autora adverte que a ação do formador não se limita com seu planejamento, mas sim de constante ajustamento de sua conduta, de sua responsabilidade com o compromisso com a formação. Além disso, o formador precisará relacionar e confrontar as diferenças do grupo e as especificidades de cada educando no desenvolvimento de atividades educativas. Com isso a autora refuta a ideia de um homem universal construído para cada etapa da vida.

3. Metodologia

3.1. Investigação Biográfica

Na abordagem teórica realizada procuramos compreender os processos formativos de educadores de jovens e adultos em Macapá com ênfase na formação experiencial. Os dados obtidos através da narrativa autobiográfica e das entrevistas biográficas permitiram a compreensão das singularidades e das semelhanças imbuídas nesse processo. O que proporcionou também fundamentação e ajudou-nos a encontrar caminhos para captar as percepções dos educadores sobre os seus percursos de formação e identificar contributos advindos de momentos de troca de ideias com seus pares, de contextos que proporcionaram refletir na prática sua prática, de pessoas que influenciaram esse percurso e de transformações que propiciaram novas aprendizagens.

Diante disso, o presente trabalho de investigação desenvolvido sob o paradigma qualitativo, nomeadamente, a investigação biográfica, que tem suas raízes epistemológicas na hermenêutica, visa compreender o processo de formação experiencial de educadores de jovens e adultos, em Macapá. Tivemos em conta a totalidade vivencial do sujeito, como ressalta Dominicé (2006, p. 345), “a construção biográfica, tende a se tornar a finalidade principal da formação de adultos”.

O autor ressalta ser inevitável a concepção de novas formas de construção biográfica em consequência de mudanças no percurso da vida e quebra de linearidade dos percursos profissionais. Assim, considerando a revisão da literatura que abarca o enquadramento do objeto de estudo e sua dimensão abrangente, temos como questão orientadora: Como se formaram os educadores de jovens e adultos, em Macapá? Visando uma melhor compreensão acerca dos percursos de vida e dos processos de formação dos educadores de jovens e adultos, a questão orientadora foi analisada através de quatro eixos temáticos específicos: “momentos formadores”, “pessoas significativas”, “espaços e contextos de aprendizagem”, e “aprendizagens”. Os eixos conjugam momentos,

pessoas, contextos e saberes adquiridos no percurso de vida dos sujeitos e remetem-nos para a ideia de hétéro, eco e autoformação.

3.2. Entrevista e Narrativa Biográfica – Características e Procedimentos

O presente trabalho de investigação traz como premissa a compreensão do processo de formação de educadores de jovens e adultos em Macapá. O instrumento utilizado para obter as informações e respeitar o caráter individual e subjetivo que se almeja, foi a entrevista biográfica e a narrativa autobiográfica, que conforme assegura Ferrarotti (1988, p. 27), “toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, de normas e de valores implícitos, e por vezes até de sanções”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 134), complementam “a entrevista é utilizada para coletar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Os mesmos autores destacam que o ambiente da entrevista deve ser um momento agradável, propiciando ao entrevistado expor suas opiniões espontaneamente sem qualquer receio. Cabe ao entrevistador ter paciência, saber ouvir e encorajar o entrevistado a falar sobre o que sente e se houver necessidade solicitar clarificação dos fatos quando não conseguir compreendê-los. É preciso ter em mente que os relatos obtidos não encontram-se sistematizados e remontam “a passagem de uma consciência imediata que é a das sensações, das vivências e das experiências, a uma consciência refletida” (FINGER, 1988, p. 84).

3.3. Procedimentos Metodológicos da Investigação

No sentido de responder à questão orientadora “Como se formaram os educadores de jovens e adultos, em Macapá?”, estruturamos quatro eixos de análise para delimitar o objeto de investigação. Neste caso, os eixos de investigação tiveram como objetivo orientar as entrevistas biográficas e a elaboração da autobiografia e facilitar o direcionamento na análise de conteúdos dos dados empíricos. Desse modo, os quatro eixos estruturantes da investigação: momentos formadores, pessoas significativas, espaços e contextos de aprendizagem e aprendizagem visam a explicitação do “ciclo vital da autoformação” (DOMINICÉ, 1988, p. 67).

O eixo 1 – momentos formadores – foca-se em acontecimentos estruturantes e transversais que acompanham uma vida e que se constituem momentos formadores. Estes momentos segundo Josso (1988, p. 44) “efectuam-se em torno de momentos-charneiras”, que constituem-se em momentos onde após escolhas e ressignificações de fatos, de pensamentos, de posturas, o sujeito é levado à novas atitudes. A autora defende que “estes momentos de reorientação articulam-se com

situações de conflitos e/ou mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas e/ou acontecimentos sócio-culturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos)”. Josso (2002, p. 175) considera que os momentos formadores resultam “de um estado de crise ou como um acontecimento ou uma finalidade exterior”.

O eixo 2 – pessoas significativas – foca-se nas pessoas e nas relações identificadas nas narrativas biográficas. Segundo Dominicé (1988, p. 56), “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda”. As relações e os contatos experienciados ao longo da vida, ocupam um lugar importante no processo de formação. Os relatos nomeiam pessoas que de alguma maneira exerceram influência no decurso da vida. Para Dominicé (1988), o objetivo não é reconstituir os itinerários relacionais, mas compreender quem são as pessoas identificadas nas narrativas biográficas e o seu papel na formação do sujeito que elabora a narrativa biográfica. Segundo Dominicé (1988, p. 60), as convivências relacionais mencionadas nos testemunhos são partes de uma construção identitária, a “formação é feita da presença de outrem, daqueles de que foi preciso distanciarmos-nos, dos que acompanham os momentos-charneiras, dos que ajudam a descobrir o que é importante aprender-mos para nos tornarmos competentes e darmos sentido ao nosso trabalho”.

O eixo 3 – espaços e contextos de aprendizagem – remete para a dimensão espacial da vida associada à formação, nomeadamente, os contextos nos quais o sujeito circula (contexto familiar, contexto escolar, contexto social, contexto profissional). Segundo Dominicé (1988), a formação é resultado do processo coletivo de socialização, dentre os quais os contextos familiares, escolares e profissionais são contextos singulares de histórias de vida. Tais contextos são marcados por relações expressivas de satisfação e insatisfação, de contrariedades superadas e de rupturas, revelando assim, seu papel formador.

Dominicé (1988) esclarece que o contexto familiar tem um lugar privilegiado nas narrativas, enquanto o contexto escolar é menos abordado. Quando o contexto escolar é explorado na narrativa biográfica são mencionados, essencialmente, os professores que marcaram pela negativa – professores associados ao insucesso escolar e as consequências negativas no seu percurso escolar e, os professores que marcaram pela positiva, ou seja, os professores que funcionaram como modelo a seguir e influenciaram o desenvolvimento do sujeito e prosseguimento dos estudos.

O contexto profissional segundo Dominicé (1988, p. 151), limita-se a favorecer as escolhas, as mudanças de orientação ou a justificar projetos para o futuro. O autor considera que no campo educativo os profissionais possuem liberdade na organização do trabalho, assim, quando se queixam de coações organizacionais, raramente atribuem responsabilidade à entidade patronal. Porém, adverte que uma relação complicada e difícil com um superior hierárquico pode resultar na busca de um novo emprego. Destaca também que o contexto universitário “é vivido como o lugar

escolar com o qual temos que nos conformar, mas também como um espaço gerador de ideias novas que somos autorizados a formular”. Josso (2002, p. 176) acrescenta, “os contextos formadores servem de referenciais explicativos e compreensivos para interpretar as realidades da vida, operar escolhas, ter um horizonte”.

O eixo 4 – aprendizagem – foca-se nas estratégias que cada sujeito associa ao seu processo de formação e às aprendizagens que realizou ao longo da vida. Cavaco (2002) caracteriza complexo os mecanismos mentais articulados pelo sujeito para a apropriação do saber e de competências construídas em situações continuadas e diversas. A autora ressalta que as circunstâncias inconscientes impedem que o sujeito reflita e compreenda o fato vivido. Assim, Cavaco (2002, p. 69), defende que “a aquisição de saberes e competências resulta de um processo de observação, de captação de informação junto de pessoas com experiências nesse domínio, da experimentação associada a mecanismos de tentativa/erro e de aperfeiçoamento”.

3.4. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo constitui um trabalho que tem como objetivo descrever e interpretar os dados obtidos em uma investigação. Cavaco (2002), chama atenção para os cuidados estruturais relacionados à análise de conteúdo em uma entrevista biográfica. As críticas segundo a autora têm como foco a vulnerabilidade subjetiva percebida no trabalho de transcrição. Sua pertinência textual é indagada por outras correntes como evasivas na identificação de opiniões e atitudes dos entrevistados e, também na interpretação dos investigadores. Para Cavaco (2002, p. 46), “a passagem da narrativa oral para a forma escrita é arbitrária”. Por outro lado, a autora reconhece que o material recolhido é rico em dados. Assim, acrescenta a necessidade de articulação com diversas áreas do saber, visando explorar toda a amplitude do discurso, “a análise de conteúdo permite efectuar uma série de operações destinadas à interpretação de um corpus abundante, multiforme e recheado de informação” (CAVACO, 2002, p. 47).

O tratamento do material recolhido através das entrevistas e da narrativa autobiográfica, contou com embasamento teórico da análise de conteúdo sugerida por Guerra (2006, p. 62). A autora considera que “a análise de conteúdo é uma técnica”, que utiliza a confrontação entre o quadro teórico estabelecido pelo investigador e os dados empíricos coletado através do instrumento de investigação. Ou seja, “a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo”. Pressuposto que atende os objetivos subjacentes ao presente trabalho e as especificidades das entrevistas biográficas.

Assim, respeitando os passos sugeridos pela autora visando uma análise das entrevistas em

profundidade: o trabalho de transcrição contou com a totalidade das entrevistas e respeitou na íntegra tudo que foi dito. Após a transcrição foi realizada uma leitura minuciosa de cada entrevista, onde sublinhamos e indentificamos as informações que consubstanciam e integram os eixos de análise. Ressaltamos que os eixos de análise foram categorizados com cores diferentes. Neste caso, sistematizou-se as informações tendo como referência os eixos de análise: momentos formadores, pessoas significativas, espaços e contextos de aprendizagem, e aprendizagem. A utilização destes eixos de análise permitiu um tratamento sistemático dos dados empíricos recolhidos.

No eixo momentos formativos usamos como subcategorias os momentos no domínio pessoal e no domínio profissional. No eixo referente às pessoas significativas, os dados foram organizados nas seguintes subcategorias: família, professores, amigos, vizinhos, colegas de trabalho e alunos. O eixo espaços e contextos de aprendizagem subdividiu-se em: casa, escola, igreja, trabalho, outro país. No eixo aprendizagem as subcategorias apresentaram-se como: domínio cognitivo, domínio psicomotor e domínio afetivo-social. Elaborou-se uma síntese que permite a caracterização de cada educador entrevistado e a identificação do seu percurso de vida, os fatores e os elementos que suportam a reflexão acerca de seu processo de formação.

4. Processo de formação de educadores de jovens e adultos

4.1. Breve apresentação

O capítulo em questão tem como finalidade sistematizar as informações obtidas através das três entrevistas biográficas e de uma narrativa autobiográfica realizada com educadores de jovens e adultos de Macapá, analisando-as e relacionando-as à luz das teorias e do enquadramento conceitual identificado no primeiro capítulo. A sistematização dos relatos permitiu a descrição dos percursos de vida de cada educador entrevistado, identificando momentos formadores, pessoas significativas, espaços e contextos de aprendizagem e aprendizagem, no que favoreceu também a compreensão da influência dos contextos formais, não formais e informais revelados por cada educador como pertencentes ao seu processo de formação. Vale destacar que a influência individual dos contextos permitiu a constatação das singularidades dos processos de formação, por outro lado, também possibilitou encontrar semelhanças entre os diferentes percursos de vida. Com a análise dos dados, procurou-se reunir um conjunto de elementos objetivando responder à questão orientadora desta investigação, a saber: como se formaram os educadores de jovens e adultos em Macapá?

4.2. Especificidades dos sujeitos participantes na investigação

A presente síntese individual visa identificar elementos de referência acerca dos educadores de jovens e adultos de Macapá entrevistados, de modo, a possibilitar ao leitor interessado nesta investigação um enquadramento das características descritas pelos mesmos como pertencentes aos

seus processos de formação. Pontuamos que conforme os relatos dos educadores, as questões colocadas na entrevista e a escrita da narrativa autobiográfica suscitaram dificuldades junto aos participantes, em virtude de nunca terem tido experiências de reflexão retrospectiva sobre seu percurso de vida e de análise dos seus processos de formação, de um modo sistematizado.

4.2.1. Mona – múltiplas experiências

Mona nasceu em Belém do Pará, tem 47 anos. Licenciada Plena em Letras, atua na modalidade de educação de jovens e adultos há cerca de 10 anos, ministrando aulas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Espanhol. Teve sua infância e adolescência marcada por limitações financeiras, levando-a a trabalhar aos 12 anos de idade. Mona refere *“por mais que meus pais trabalhassem fora os salários deles não duravam 15 dias. Era uma época difícil”*. Essas recordações a fragilizam emocionalmente e as lágrimas acompanharam seu relato. Mona reconhece o valor formativo desses momentos para si e para os irmãos. O convívio familiar além de estruturante, se constitui um espaço de grande potencial formativo. Contexto em que aprendeu a executar as tarefas domésticas e desenvolveu habilidades pessoais na relação com os 10 irmãos.

A família de Mona deslocou-se da cidade natal em busca de melhores oportunidades de trabalho. Inicia suas atividades profissionais em várias funções domésticas: babá, passadeira, jardineira, cozinheira e secretária do lar. Na fase adulta exerceu funções no comércio, a saber: vendedora, datilógrafa, secretária e professora voluntária. Esta última experiência contribuiu de forma decisiva para a escolha de sua profissão. Seu percurso escolar apresentou dificuldades e interrupções, experiências marcantes ao longo de sua vida. Na relação com seus professores identificou pontos positivos e negativos. Outro contexto citado como estruturante para a sua formação, caracterizado com práticas educativas não formal foi a igreja, onde fazia parte do grupo de jovens. Relacionou também que na escola foi membro do Grêmios Escolar, oportunidade em que teve uma pequena introdução às questões políticas.

Como professora das séries iniciais foi contratada pelo Governo do Estado do Amapá e, no seu primeiro encaminhamento foi designada para a Aldeia Indígena de Kumarumã, localizada no norte do Estado. Após três anos foi encaminhada para uma escola situada no Município de Oiapoque, fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. Sobre essa experiência específica, a partir da realidade dos alunos, conviveu com violência, droga e prostituição. Em sua terceira experiência profissional integra o grupo de professores do Sistema Modular de Ensino – SOME, programa educativo que possibilitou conhecer os 16 municípios do interior do Estado, compreendendo diversas fragilidades do Sistema Educacional, como por exemplo: a evasão escolar, o currículo descontextualizado, e os conflitos de aprendizagens por diferenças culturais.

Mona atribui que a diversidade de contextos profissionais e a heterogeneidade de indivíduos

com os quais trabalhou proporcionou um grande impacto em sua formação profissional, propiciando-lhe momentos de interação e novas descobertas. Porém, ponderou e elencou algumas dificuldades. Nesse sentido, ela diz *“percebi que algumas atividades pedagógicas não surtiam efeitos, e nem garantiam aproximação com os alunos”*. Decorrido esse período de estabilização profissional, Mona casou-se e teve três filhas. Retornou à capital e ingressa no ensino superior, refere *“fiz minha graduação em Letras e foi quando tive a plena certeza que preciso estar sempre estudando”*. Após cursar Especialização em Linguística e Mestrado em Ciências da Educação, reforça sua constatação *“nunca estamos prontos, sempre temos algo novo a aprender”*.

4.2.2. Adria – construção de empatias

Adria tem 52 anos, nasceu em Macapá. Licenciada Plena em Letras e Psicologia, desenvolve suas atividades profissionais como formadora na CUT- Central Única dos Trabalhadores, há 4 anos. De origem afrodescendente, a família de Adria exerceu forte influência em seu percurso de formação, refere *“ensinaram-me valores como amor ao próximo, bondade, humildade e comportamentos respeitosos com os outros”*. Os períodos da infância e da juventude são marcados por envolvimento em festas religiosas e festas populares, incluindo o carnaval. Contextos que asseguraram-lhe a aquisição de importantes aprendizados relacionados à história e à cultura do Amapá. Na infância recorda o incentivo da mãe e dos tios para a prática da leitura. Ainda por influência de parentes desenvolve habilidades manuais e artísticas, desenhos e pinturas em quadros. Sua tia ensina-lhe a costurar e bordar, aprendizados repassados por gerações na sua família.

Adria destaca ainda habilidades nas tarefas domésticas, adquiridas nas aulas de educação para o lar e reforçadas em casa pela tia. Quanto ao seu percurso escolar, Adria ressalta que foi um espaço de grandes aprendizagens e oportunidades de relacionar-se com outras pessoas e fazer amigos. Frequentou boas escolas com excelentes professores, com os quais cita ter aprendido boas lições. Concernente ao percurso profissional e construção de sua identidade docente, relaciona que era assídua em cursos e aperfeiçoamentos, destaca a oportunidade de ter participado de um curso no Instituto Paulo Freire, em São Paulo, refere *“esse aprendizado foi o marco na minha vida, foi lá que aprendi que cada um tem seu ritmo, seu tempo e sua bagagem de conhecimento, isso foi a base da minha formação como educadora”*. Ainda muito jovem sofre a perda da mãe, momento emocional difícil, de reestruturação existencial e familiar, e de amadurecimento pessoal. Adria casou, teve um casal de filhos. A filha cursa Psicologia, e segundo Adria *“estamos em um momento de troca, estou aprendendo e revendo tudo com ela”*. Acrescenta que o nascimento do neto a fez rever conceitos, refere *“com o Enzo eu trabalho a escuta, com ele a interação tem hoje outro sentido, outro olhar, mais calmo, mais tranquilo”*.

4.2.3. Sara – a materialidade do sonho

Sara tem 48 anos, nasceu em Macapá. Licenciada Plena em Artes Plásticas, desenvolve suas atividades profissionais no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, como membro da Banca Permanente de Exame. É também formadora na igreja de sua comunidade. A vida de Sara é marcada por perdas e superações. Sua primeira experiência dolorosa foi a morte precoce de seu pai, acontecimento que a fez morar com seus avós materno, contexto que a tomaram como filha. O avô foi referência forte em seu processo de formação, refere “*seus ensinamentos eram carregados de carinho e ludicidade. Aspectos que faziam com que aprendesse sem me dar conta, quando percebia já estava fazendo sozinha*”.

Sara se mostra uma pessoa extrovertida, social e falante, características que julga terem sido construídas na convivência com o avô e o tio, “*compreendo que o processo de aprendizagem e interação com meu avô e meu tio me favoreceram para que eu seja a pessoa que sou hoje*”. A morte do marido foi um momento de difícil superação. A igreja para Sara se constitui outro contexto muito importante. Fez catecismo, aos 15 anos fez Crisma e após, assume uma turma de catequese. Mais tarde, junto ao marido trabalha com formação de casais em Cristo. Acrescenta, “*foram aprendizagens muitogratificantes*”.

Sara identifica que seu percurso escolar foi estruturado em boas escolas. Iniciou sua vida profissional como professora das séries iniciais. Em sua primeira experiência, refere “*aprendíamos na prática com os acontecimentos que surgiam*”. A experiência como diretora ressalta ter sido muito interessante “*exigiu a construção de um projeto político pedagógico que contemplasse a realidade da comunidade na qual a escola estava inserida, tive oportunidade de conhecer a vida dos alunos*”. Outro contexto significativo foi sua viagem pela Europa na companhia do marido em lua de mel, onde planejaram conhecer os países que estariam relacionados ao seu aprendizado na universidade com a disciplina de história da arte. Momentos de concretude dos conteúdos abordados em sala de aula, assim, refere, *foi possível constatar a arte através do tempo, classificar as diferentes formas de cultura, as pinturas, as esculturas, a periodização e as igrejas. Na Itália eu tive a oportunidade de conviver e ver tudo que eu havia trabalhado na universidade, eu pude ver com meus próprios olhos.*

Sara refere “*foi a constatação material do meu aprendizado*”. Sara é uma pessoa dinâmica, procura estar atualizada em sua profissão, reconhece que “*o processo de aprendizagem para mim só vai findar quando eu me for, porque é assim que acontece com todos nós*”. Acrescenta ainda que a aprendizagem ocorre em todos os momentos “*sou consciente de que o processo de aprendizagem se dá em toda situação, quer seja positiva ou negativa, e todos os dias na vida de gente, a gente está nesse processo*”. A oportunidade de estar participando da entrevista biográfica e respondendo às questões, Sara pontua, “*olhar para o meu passado e ver quantas histórias bonitas eu tive oportunidade de viver, estar me olhando, me investigando, me fazer ver as coisas hoje com mais serenidade e compreender alguns processos que vivi*”. Sara finaliza a entrevista afirmando, “*é uma reflexão, que nos faz repensar nossa vida e compreendê-la*”.

4.2.4. Bela – os caminhos de autonomia

Bela tem 66 anos, nasceu em Macapá. Possui formação acadêmica em Filosofia e Teologia. Trabalha com a modalidade de educação de jovens e adultos há 25 anos. Atualmente desenvolve suas atividades com turmas de alfabetização com um público bastante heterogêneo. Também é formadora no Conselho Municipal do Idoso, instituição que tem como objetivo assegurar direitos e deveres da pessoa idosa.

A relação familiar de Bela se constitui estruturante e com fortes traços de religiosidade. Sua família morava ao lado de uma igreja, aos 8 anos fez catecismo, refere “*a formação religiosa permeou minha vida*”. Bela identificando-se com as aulas de catecismo, é convidada para ser catequista. Na adolescência e juventude vendeu frutas retiradas do pomar da casa dos avós, “*minha avó dizia, para pegar abacates e mamões e sair vendendo para ganhar um dinheirinho*”. Nas situações e momentos sociais e familiares, principalmente na relação com os irmãos e com o grupo da igreja, aprendeu muito, o que permitiu desenvolvimento na relação interpessoal.

O padre foi uma figura constante na casa de Bela, foi um incentivador, como era italiano aconselhava a mãe de Bela a mandar os filhos estudarem fora do Brasil. O que logo aconteceu, seu irmão seguindo um grupo de missionários da igreja embarca para os Estados Unidos, e logo após sua irmã, estudaram, trabalharam, casaram e abriram portas para os outros irmãos, contexto em que Bela aprimora seu inglês e conhece pessoas (estrangeiras), que proporcionaram novas aprendizagens. Como menciona Bela, *outra coisa que contribuiu na minha formação porque devido eles terem ido morar no exterior, a gente sempre teve contato com estrangeiros, até mesmo para aprender a língua, tudo isso, quando você conhece o primeiro mundo você percebe as diferenças que tem culturalmente, e o quanto precisa crescer, amadurecer e fazer face a busca. Então eu vejo assim, quanto mais você busca, mais você se enriquece.*

Concomitante, fez o curso de magistério e no segundo ano embarca para Manaus, para uma escola religiosa em regime de internato. Com a disciplina psicologia da educação teve outra professora muito importante que dinamizava as aulas com abordagens introspectivas, refere “*essa disciplina me atraiu muito para o conhecimento de mim mesma*”. Seguindo sua afinidade com o ensino religioso, fez Teologia, “*nesse curso, tive um aprofundamento como ser humano ainda maior, que me ajudou muito como educadora*”. Após Teologia cursou Filosofia, ressalta ter sido outro contexto rico, que favoreceu oportunidades de crescimento profissional e pessoal. Bela define que se tornou uma pessoa autônoma, que aprendeu a buscar por si mesma respostas para situações e conflitos que surjam, julga que essa autonomia foi construída pelas oportunidades e esforços que teve.

4.3. Domínio de análise dos percursos experienciais

Neste ponto da investigação nossa análise vai ao encontro das experiências formadoras e das aprendizagens experienciais realizadas pelos educadores e formadores de jovens e adultos de

Macapá, em seus contextos de vida, relacionando-os aos momentos formadores, pessoas significativas, contextos de aprendizagens e aprendizagens realizadas. “Nossos pressupostos partem da seguinte questão orientadora: Como se formaram os educadores de jovens e adultos em Macapá?”, considerando as aprendizagens experienciais adquiridas no seu processo ao longo da vida incluindo o contexto profissional docente. Pontuamos que a presente investigação procurou analisar a diversidade de aprendizagens que os educadores e formadores adquiriram através da formação experiencial, ou seja, formaram-se por intermédio das relações com o outro, de experiências específicas e culturais e, finalmente dos contextos e acontecimentos que cruzaram os seus caminhos e marcaram suas escolhas.

A entrevista biográfica e a narrativa autobiográfica constituem-se instrumentos do método biográfico de investigação das ciências da educação e propõe-nos uma análise do material coletado através dos depoimentos. Chamamos atenção que os enxertos referentes aos relatos dos entrevistados serão acrescentados ao longo do texto, e servirão para elucidar a maneira como os educadores de jovens e adultos entrevistados formaram-se, correlacionando-os com as questões teóricas no campo da ciência da educação.

4.3.1 Momentos formadores – oportunidades de mudança

Nos relatos dos educadores, aparecem outros momentos considerados importantes que aconteciam em horários-chaves no interior da escola. Segundo Mona, Adria e Sara, os diálogos ocorriam espontaneamente e eram direcionados para a necessidade de compartilhar situações diversas ocorridas no cotidiano escolar, situações que envolviam processos de aprendizagem, problemas de relacionamentos entre os educandos e, por vezes, casos relacionados com os educadores. Neste sentido, Adria destaca que “*era no intervalo que aconteciam os maiores momentos de troca de experiências entre os educadores*”. Mona também descreve outras situações em que compartilhava detalhes de sua atuação como educadora e dos problemas vivenciados em sala de aula. Essas conversas e bate-papos ocorriam geralmente nos finais de semanas (visitas domiciliares e telefonemas entre os colegas), cujos diálogos giravam em torno do mundo escolar. Essas informações serviam como indicadores da realidade vivida em sala, de forma coletiva. Para corroborar às observações acima, encontramos sentido na concepção de Cavaco (2002), quando refere importância às experiências vividas nos locais de trabalho.

No momento de narrar os episódios marcantes das trajetórias de vida dos educadores entrevistados, é válido lembrar os depoimentos de Adria, que mesmo com o sofrimento vivenciado pela perda da mãe, e de Sara com a perda do pai e do marido, encontraram pessoas amigas e professores que as ajudaram a ultrapassar esses momentos difíceis, mostrando que a vida deve continuar. Nessa linha de raciocínio, Dominicé (1988, p. 152) define que “os momentos

considerados de carneira são momentos de regulação. Reorientam a existência segundo uma decisão largamente amadurecida, que pode impor-se bruscamente”. Os acontecimentos trágicos narrados constituem-se em episódios que fazem parte da formação, pois ao admitir essas perdas, considerando que esses eventos são infortúnios que fazem parte do ciclo da vida, vai designar sua maneira de lidar com situações limites. Para Dominice (2006, p. 353), esse processo permite “uma outra via de formação consiste em se autorizar à exploração de caminhos diferenciados, e muitas vezes contraditórios, por meio dos quais nos colocamos à prova da vida”.

4.3.2. Pessoas significativas – vozes e culturas herdadas

No rol de pessoas significativas, os parentes consanguíneos ou os considerados através de afinidades e herança, são os que comandam a cronologia de grupos que fizeram parte e influenciaram positivamente os percursos de vida dos educadores entrevistados (DOMINICÉ, 1988). Foram parentes e pessoas próximas que de alguma forma estavam presentes e colaboraram na construção da identidade dos educadores. Os relatos obtidos pelos educadores entrevistados mostraram que a família tem primazia, pois todos relataram que os primeiros aprendizados na infância contaram com presença marcante da mãe e/ ou do pai. Os avós e os tios também são presença forte nos processos de formação. Josso (2006, p. 376), reconhece o papel importante dos avós, “é preciso mencionar aqui o lugar bem particular que ocupam os avós na quase totalidade dos relatos”.

Os educadores entrevistados asseguraram que os familiares foram pessoas com quem aprenderam valores e princípios morais que foram base para a sua formação. As palavras de Mona demonstram o valor atribuído à mãe, “*minha mãe, exemplo de empoderamento, trabalhava fora, mas era muito presente na educação dos filhos*”, a respeito do pai destaca “*referência de boa índole*”. Adria consagra à sua mãe e sua tia toda a sua formação, “*minha mãe e minha tia foram fundamentais na minha vida*”. Sara confere ao avô todo seu processo formativo “*eu destaco que tudo que aprendi e me formou devo ao meu avô*”. Bela menciona “*minha mãe era um exemplo de pessoa, ela sempre dialogou com a gente então isso na adolescência foi importante*” e quanto ao pai, revela “*meu pai era analfabeto, contribuía muito pouco nos nossos estudos, mas dava bons conselhos*”. Assim, constatamos que as relações estabelecidas com os membros da família constituem-se importantes no processo de formação.

4.3.3. Espaços e contextos de aprendizagem - cenários de construção do conhecimento

Quando solicitados a discorrer sobre os contextos considerados importantes ao longo de suas vidas, os entrevistados iniciaram os relatos pela infância e juventude, destacando a escola como primeiro contexto fora da família que sofreram influência. Segundo Pineau (2004, p. 158), o

contexto “é a base da decoração que permite as encenações pessoais e sociais”, inclui-se neste polo os espaços formativos e contextos educativos, a escola, a igreja, a universidade, a casa, outros países, citados pelos educadores entrevistados. As noções de experiências na escola consideradas marcantes abarcam sentimentos e uma tentativa em associar a criança que foram ao adulto que se tornaram (DELORY-MOMBERGER, 2008).

A esse respeito Adria menciona que a escola foi um espaço de aprendizagem, reconhece o desenvolvimento da dimensão cognitiva, porém, também afirma ter sido um espaço onde por intermédio das relações de amizade aprendeu a se conhecer, refere-se às situações em que era obrigada a posicionar-se e controlar situações e emoções com as pessoas envolvidas no cotidiano escolar. Para Bela a experiência no contexto escolar permitiu uma concepção do mundo, sendo o primeiro espaço em que se percebeu sozinha e responsável por si. Destaca relações positivas com os professores na construção do conhecimento no contexto escolar. No entanto, para Mona a passagem pela escola deixaram marcas negativas, alfabetizada no método de silabação e repetição, revela “*era cansativo*”, atribui que esse fator contribuiu para a repetência nas séries iniciais, e acrescenta “*além dessa dificuldade de aprender a ler e escrever, desenvolvi gagueira, foi traumático eu sofria bullying*”. Descreve ainda suas dificuldades nas aulas “*não conseguia entender e relacionar os conteúdos trabalhados*”.

4.3.4. Aprendizagem – reflexividade da experiência

As aprendizagens identificadas nos processos de formação dos educadores de jovens e adultos em contextos e situações profissionais e sociais apresentam-se diversos e abarcam diferentes domínios: cognitivo, psicomotor e afetivo-social, sendo estes relacionados aos saberes: saber, saber-fazer e saber-ser (CAVACO, 2003). Concernentes à essas aprendizagens adquiridas, percebeu-se que apesar de acontecerem em contextos específicos os saberes se interrelacionam, colaborando na formação integral desses educadores. Tal como defende Cavaco (2002, p. 62), “os saberes que adquiriram ao longo da vida profissional, familiar e social entrecruzam-se e complementam-se, tornando o processo formativo um processo coerente e complexo”. Encontramos exemplificação desse sentido nas palavras de Mona “*aprendi a realizar os serviços domésticos e aprendi a me relacionar com todos nas casas que trabalhei*”. Este testemunho evidencia que além do saber-fazer, competência exigida para o exercício da profissão, Mona também desenvolveu o saber-ser, competências e habilidades favorecidas nesse contexto com os membros da família no seu local de trabalho. A afirmação de Bela também ilustra esta situação “*nas vendas das frutas eu tinha que ser cordial com as pessoas além de dominar cálculos*”. Sara também ressaltou a necessidade de desenvolvimento de outros saberes no exercício de sua profissão, “*aprendi a lidar com os pais dos meus alunos*”. Tais situações demonstram os desafios enfrentados pelos educadores no exercício da profissão, sendo alertados por Cavaco (2002, p. 62), “desenvolveram saberes e competências muito

diversificadas para garantir a polivalência que lhes era exigida”.

5. Conclusão

O presente trabalho de investigação insere-se no domínio das Ciências da Educação, o princípio norteador fundamentou-se na formação do adulto como um processo continuado, devidamente contextualizado e resultante de práticas reflexivas sobre as experiências vividas e do sentido que cada indivíduo concede a essas experiências. Tal pressuposto vai ao encontro das experiências como um processo intrínseco ao ser humano e que, portanto, permeia o longo de uma vida. As análises realizadas foram baseadas na formação do ponto de vista do sujeito, no caso dos educadores de jovens e adultos de Macapá entrevistados, tendo em vista o pensamento de Nóvoa (1988, p. 128), “mais importante do que pensar em formar um adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de “compreensão retrospectiva”. Para estudar os processos de formação dos educadores elegemos a entrevista biográfica e a narrativa autobiográfica como instrumentos metodológicos, considerando que os relatos obtidos através das histórias de vida forneceriam elementos sobre o percurso formativo dos educadores, “enquanto processo dinâmico, permanente e multiforme” (CAVACO, 2002, p. 111).

A investigação valorizou os percursos dos educadores de jovens e adultos entrevistados e a forma especificidades de cada um para apropriação do conhecimento. Essas informações foram tomadas como ponto de partida para compreender os processos pelos quais os educadores formaram-se. Procurou-se ao longo do trabalho isentar conclusões generalistas e absolutas. Admitindo que a apropriação dos relatos permitiu reunir elementos e fatores que fazem parte do processo formativo dos educadores de jovens e adultos entrevistados. Entretanto, vale ressaltar que tal como Dominicé (1988) aborda, a organização seletiva em categorias possibilita condensar os dados biográficos com uma compreensão parcial dos processos de formação, considerando as dificuldades de interpretação e análise de uma biografia na sua globalidade.

Com o propósito de responder o objetivo da investigação – como se formaram os educadores de jovens e adultos em Macapá? – optou-se pela abordagem biográfica. Pois a recolha do material biográfico permitiu analisar as histórias de vida dos educadores, onde constatou-se que os percursos de vida não apresentam-se de forma perene, acontecem de forma aleatória e sem qualquer sequência, como define Pineau (1988, p. 69), “a vida adulta não é tão linear como a vêm os especialistas do crescimento e do decrescimento biológico e que exige para ser percorrida a seu ritmo e nos seus tempos, uma grande forma e mesmo uma preparação permanente”. Tivemos a oportunidade de constatar que o adulto se forma em todos os espaços e tempos num processo de

interação com outros e de reflexividade das experiências vividas. Trata-se de um processo identificado por Pineau (1988), por autoformação, ou seja, construção de si mesmo. A apropriação da formação do indivíduo, nessa perspectiva, torna-o protagonista de sua história e resulta no processo de autonomização e emancipação do ser.

Neste sentido, a presente investigação partiu do ponto de vista teórico, empírico e metodológico, com o propósito de responder o objetivo inicial – compreender como se formaram os educadores de jovens e adultos em Macapá – o que nos permitiu constatar que os processos de formação ocorrem e se constituem das experiências vividas dentro da globalidade de uma história de vida. Para tanto, foi importante perceber que as relações pessoais aqui apresentadas são significativas e ao mesmo tempo são permeadas de momentos formadores. Neste contexto, o confronto ou ruptura de situações levaram os educadores a refletir sobre a necessidade de novas maneiras de agir e de pensar. Assim sendo, os espaços e os contextos formadores são considerados os cenários empotencial de aprendizagem, e delimitam os mecanismos que cada educador utilizou para apropriação dessas aprendizagens.

A aprendizagem, segundo os educadores entrevistados, aconteceu em contextos diversos, porém, admitem que os contextos familiares e os profissionais foram fundamentais e proporcionaram momentos formadores e estruturantes ao longo da vida. Corroborando à ideia de que “os conhecimentos adquiridos pelos adultos resultam de uma rede de fontes de informação” (Dominicé, 1988, p. 61). Os contextos familiares e as redes de amigos de infância e vizinhos foram elencados pelos educadores como contextos muito importantes e responsáveis por saberes que fundamentam a construção da personalidade desses educadores. No contexto familiar, a aprendizagem refere-se a conceitos e valores éticos e morais repassados pelos pais e, que os acompanham ao longo da vida. As tarefas domésticas também constituem-se aprendizados transmitidos por pessoas da família, como avós, tias e irmãs mais velhas.

Concluímos que o objetivo que orientou nossa investigação na compreensão dos processos de formação de educadores de jovens e adultos de Macapá, esteve subsidiado nas histórias de vida de cada entrevistado, de acordo com quatro eixos estruturantes: os momentos formadores; as pessoas significativas; os espaços e contextos de aprendizagens; estratégias e mecanismos de apropriação dessas aprendizagens, os quais foram abordados por meio de entrevistas, proporcionando a análise e a sistematização das diversas trajetórias de aprendizagem experienciadas pelos educadores de jovens e adultos. Tal iniciativa possibilitou evidenciar que os caminhos trilhados pelos educadores os levaram às práticas em exercício pessoal e profissional que ajudaram a formar suas identidades. Deste modo, ressaltamos que não existem conclusões fechadas, mas tão somente percursos individuais que levam cada um a sua história de vida e seu processo de formação. A questão que serviu de orientação da presente investigação serviu para guiar o caminho

e realizar estudos que levam a complementar outras abordagens e perceber a complexidade e infinitude do tema.

Referências

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

CANÁRIO, R. **Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal.** In: A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006. p. 159-206.

CANÁRIO, R. **Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências.** Lisboa: Educa, 2008.

CANÁRIO, R. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores.** In: Ministério da Educação. Desenvolvimento profissional dos professores. Para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

CANÁRIO, R. **Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática.** Lisboa: Educa, 2013.

CAVACO, C. **Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial.** Lisboa: Educa. 2002.

CAVACO, C. **Fora da escola também se aprende. Percorso de Formação Experiencial. Educação, Sociedade e Culturas.** 2003. n. 20, p. 125-147.

CAVACO, C. **Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação.** Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa, 2008. Dissertação de Doutoramento.

CAVACO, C. **Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais.** Editora Educação Unisinos, 2009. set./dez.

CAVACO, C. **Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber – contributos da abordagem biográfica.** Cad. Cedes, Campinas, 2015. v. 35, n. 95, p. 75-89, jan./abr.

CAVACO, C. **Formação experiencial de adultos não escolarizados: saberes e contextos de aprendizagem.** Editora Educação & Realidade, Porto Alegre, 2016. v. 41, n. 3, p. 951-967, jul./set.

CHENÉ, A. **A narrativa de formação e a formação de formadores.** In: Nóvoa e Finger. (Orgs.). O Método (Auto) biográfico e a Formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1988. p. 88-93.

DELORY-MOMBERG, C. **Biografia e Educação Figuras do Indivíduo Projeto.** São Paulo-SP e Natal -RN: Editora da UFRN. PAULUS, 2008.

DOMINICÉ, P. **O que a vida lhes ensinou.** In: Nóvoa e Finger. (Orgs.). O Método (Auto) biográfico e a Formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1988. pp. 189-222.

DOMINICÉ, P. **O processo de formação e alguns componentes relacionais.** In: Nóvoa e Finger. (Orgs.). O Método (Auto) biográfico e a Formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1988. p.

52-61.

DOMINICÉ, P. **A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico.** Educação e Pesquisa, São Paulo, 2006. v. 32, n. 2, p. 345-357, maio/ago.

FINGER, M. **As implicações sócio-epistemológicas do Método Biográfico.** In: Nóvoa e Finger (Orgs). O Método (Auto) biográfico e a Formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1988. p. 80-86.

FINGER, M. **A educação de adultos e o futuro da sociedade.** In: Canário e Cabrito. (Orgs.). Educação e formação de adultos. Mutações e convergências. Lisboa: Educa, 2008. p. 15-30.

FINGER, M. ASÚN, J. M. **A Educação de Adultos numa Encruzilhada.** Aprender a nossa saída. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

JOSSO, Marie-Christine. **Da formação do sujeito ao sujeito da formação.** In: Nóvoa, A.e Finger, M. (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação.* Lisboa : Ministério da Saúde, 1988. p. 36-50.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.

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

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Educação. Porto Alegre/RS, 2007. n. 3, p. 413-438, set./dez.

JOSSO, Marie-Christine. **Formação de adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças.** In: Canário e Cabrito. Educação e formação de adultos. Mutações e convergências. Lisboa: Educa, 2008. p. 115-126.

MARREIROS, R. **Educadores de adultos – mudar para educar e educar para mudar.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa. Instituto de Educação, 2014.

NÓVOA, A. **A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus.** In: Nóvoa e Finger. O Método (Auto) biográfico e a Formação. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988. p. 107-130.

PINEAU, G. **A autoformação no decurso da vida:** entre a heteroformação e a ecoformação. In: Nóvoa e Finger. O Método (Auto) biográfico e a Formação. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988. p.63-76.

PINEAU, G. **Temporalidades na Formação.** São Paulo: Triom, 2004.

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação:** gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2006. v.32, n. 2, p, 329-343, maio/ago.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir.** In: Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1972.