

A auto(trans)formação da prática docente: pedagogias emergentes na Educação de Jovens e Adultos

*Margarete Chesini Mendes
Carlos Alessandro da Silveira
Rafael Arenhaldt*

5

Resumo:

Este estudo aborda o processo de auto(trans)formação docente a partir das reflexões entretecidas no estágio de docência numa turma de EJA (Educação para Jovens e Adultos). Para tanto, objetiva compreender, discutir e refletir sobre possibilidades outras do ser docente, no desejo de ampliar o debate sobre os desafios da prática pedagógica nessa modalidade de ensino. A abordagem metodológica, de cunho qualitativo, contemplou a análise da narrativa autobiográfica presente nas reflexões do diário de classe do estágio. O referencial teórico utilizado apoia-se nas contribuições de Josso (2004), Passeggi (2008; 2021), Nóvoa (1992; 2019), Zabalza (2004), Henz e Signor (2018). Como resultados, destacam-se as lições e as pedagogias emergentes, derivadas de um processo de auto(trans)formação do professor reflexivo. Em decorrência, apontam-se questões que sinalizam modos outros de compor a prática docente que visam o (des)envolvimento da pessoa em suas múltiplas dimensões: afetiva-social-cultural-política, na perspectiva de uma educação emancipadora, em que sujeitos jovens, adultos e idosos se reconheçam a(u)tores capazes de aprender e viver-com.

Palavras-chave: Autotransformação; Educação de Jovens e Adultos; Diário de Classe; Narrativas; Prática Docente; Professor Reflexivo.

Introdução

Este artigo é uma reflexão sobre a prática pedagógica realizada no âmbito do estágio de docência da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma turma de Totalidades Iniciais de uma escola pública de Porto Alegre. Sua escrita reflexiva foi construída a partir da revisão da documentação pedagógica referente ao estágio – o diário de classe – e teve como questão norteadora: quais as lições que podem emergir e assim transformar o processo de ser professor(a) ao refletir sobre o diário de classe da prática docente com sujeitos jovens, adultos e idosos?

O estudo teve por objetivo compreender o processo de auto(trans)formação do ser professor(a) por intermédio da experiência docente. Buscou-se, assim, selecionar e categorizar as reflexões realizadas na ação docente e registradas no diário de classe, identificando-se os acontecimentos-charneira, sistematizando-se e oferecendo-se sentidos outros à vivência, além de vislumbrarem-se as lições emergentes dos acontecimentos analisados.

O professor reflexivo e o processo de auto(trans)formação

A prática docente refletida pressupõe mudanças e formação contínua. Nesse sentido, Nóvoa (1992) declara que há novas abordagens sobre a formação de professores, retirando-os de uma perspectiva demasiadamente acadêmica, para um ponto de vista de âmbito profissional. Para o autor, a profissão docente encontra-se em desenvolvimento, pois produz os seus próprios sistemas e saberes, por meio de caminhos de renovação permanente, sendo definida como uma profissão reflexiva e, ao mesmo tempo, científica, já que, ao se voltar para si mesmo, o professor mergulha em sua prática, procurando lacunas e compreensões do seu fazer docente. De acordo com o autor, “[...] a formação não se constroi por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 13). Nessa perspectiva, Henz e Signor (2018), em seus estudos, anunciam que o educador reconstrói seu fazer pedagógico e sua concepção de educar, por meio de permanentes processos de auto(trans)formação. Em síntese, destacam:

[...] o ‘auto’ não é um auto sozinho, mas um auto de si, intersubjetivo e dialógico-reflexivo. Ou seja, ninguém se auto(trans)forma só; é preciso do coletivo, do outro, da interação e da dialogicidade. O trans é o além e o diferente possível, o algo a mais (Henz; Signor, 2018, p. 295).

Para Nóvoa (2019), ninguém constroi uma profissão sozinho e não é possível desenvolver novas práticas pedagógicas sem refletir com os pares. E, pensando na relação entre formação e auto(trans)formação docente, é possível dizer que este é um processo

¹ As Totalidades Iniciais 1, 2 e 3 correspondem, na Rede Municipal de Porto Alegre, ao processo de alfabetização na modalidade EJA.

individual mediado pelo coletivo. A partir da ação individualizada, dialógica e reflexiva, o professor se auto(trans)forma, produz e reconstrói seus saberes e também abre possibilidades para se pensar também a formação coletiva, numa perspectiva ampla e democrática.

Diante dos conceitos trazidos por Nóvoa (1992) sobre o professor reflexivo, que se renova permanentemente e também a sua prática docente, bem como dos estudos de Henz e Signor (2018, p. 280), que anunciam que é “por meio de permanentes processos de auto(trans)formação é que o educador reconstrói seu fazer pedagógico e sua concepção de educar”, inferimos que a busca por pedagogias outras e práticas educativas significativas deve ser uma constante, já que, o professor que se transforma, transforma suas práticas e as relações com seus alunos, possibilitando – quiçá – uma educação emancipadora.

Diário de classe, registros reflexivos e narrativas autobiográficas

No contexto deste estudo, concebemos o diário de classe como uma documentação pedagógica que se caracteriza pelo registro reflexivo da ação docente e, ainda, como instrumento de compreensão do pensamento do professor a partir das narrativas autobiográficas. Desse modo, Zabalza (2004) define os diários de aula como os documentos nos quais são anotadas as impressões dos professores e professoras, assim como o que vai acontecendo em sala de aula.

Para além de ser um documento de registros, o diário de classe se constituiu como fonte de dados, onde constam o conjunto de narrativas reflexivas e de caráter autobiográfico. Ao escrever o diário de classe, registramos parte dessa humanidade, o que suscita re(in)flexões, porque é a vida acontecendo no convívio social com os sujeitos.

De acordo com Zabalza (2004, p. 16)

Como acontece com qualquer instrumento técnico pertencente ao campo da pesquisa educacional, os diários podem ser empregados tanto com uma finalidade mais estritamente investigadora (como recurso destinado a incrementar o conhecimento disponível no campo educacional) como uma finalidade mais orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Com frequência ambas as missões se combinam e se complementam.

Assim sendo, o diário de classe cumpriu com essas duas dimensões, a finalidade investigadora, pois foi material fundamental para a concretização do estudo e, também, para inventariar/destacar os saberes profissionais que nasceram a partir das reflexões e problematizações, promovendo e qualificando o desenvolvimento profissional docente (Marcelo Garcia, 2009).

Para Zabalza (2004, p. 42), “O diário é um recurso certamente difícil, pelo que implica de continuidade no esforço narrativo, pelo que supõe de constância e possibilita o escrever após uma jornada de trabalho nas aulas”. Porém, mesmo sendo desafiador, é uma prática por meio da qual temos a oportunidade de nos constituir professoras e professores e que reflete a própria prática, e, sempre que possível, transforma-a.

Os apontamentos, as reflexões e as narrativas contidas no diário de classe se consti-

tuem como um gênero de escrita autobiográfica, ou seja, sucessões de acontecimentos implicados e registrados sobre e na trajetória docente. Logo, temos encontros entre as experiências e vivências, bem como o que advém delas, construídas no coletivo e nas singularidades, segundo o entendimento de que os sujeitos aprendem uns com os outros, no ambiente escolar e na vida social. Sobre experiências e vivências, Josso (2004, p. 73) comenta que o primeiro momento de transformação de uma vivência em experiência inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença.

Portanto, esses registros autobiográficos que ora revisitamos nos instigam à auto-observação, à autocrítica, ao desejo de mudança e auto(trans)formação, sendo um material empírico, por meio do qual nos deslocamos para outro momento que não seja o vigente. Para Passeggi (2008, p. 103-104), “[...] a escrita de si propicia ao ator-autor da história a possibilidade de construir uma versão satisfatória de si mesmo, mediante a reflexão sobre sua experiência, no ato de narrar a história de sua vida e/ou de sua formação”.

Nesse sentido, instituem-se as condições de possibilidades para pensarem-se os processos formativos e reflexivos que acontecem tanto nas escolas quanto na universidade, considerando as experiências narrativas como potenciais dicas de práticas que podem ser (re)significadas. Ante o exposto, procuramos refletir sobre a prática docente realizada na modalidade EJA, em busca de acontecimentos-charneira. Josso (2004, p. 64) conceitua tais acontecimentos como:

Momentos ou acontecimentos charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um ‘divisor de águas’, poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça algo que, portanto, faz o papel de articulação. Esse termo é usado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas na vida.

Ao acessarmos as narrativas autobiográficas, acionamos a memória, refletindo sobre a prática realizada. Ou seja, para Passeggi (2021, p. 109) “se vê como um ‘eu’ e se analisa como um outro”, fazendo-se uma tessitura daquele momento transcorrido em diálogo com o presente, no desejo de encontrarem-se os acontecimentos-charneira, aspirando-se a uma autotransformação docente.

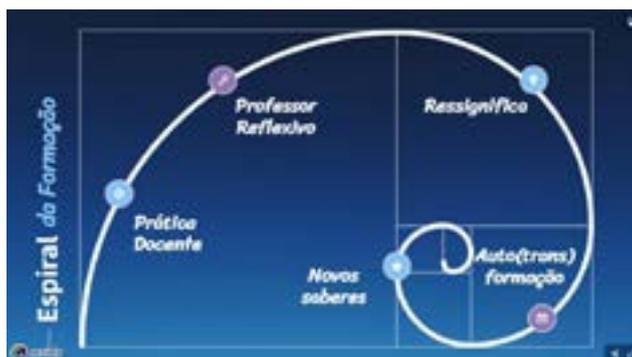
Faz-se importante conceituar também o que são memórias, neste caso individuais. Para Oliveira (2014, p. 121), “[...] utilizar-se da memória é fazer uso deste exercício de voltar atrás, buscar aquilo que nos afeta, que deixou marcas, adentrar, arriscar a lembrar fatos e passagens que nem sempre trazem satisfações”. Assim, esta memória, que foi acionada nesta pesquisa, oferece-nos a oportunidade de retornar às narrativas autobiográficas.

Por fim, sinalizamos que o diário de classe atende duas funções: é um documento que compila a trajetória da prática docente do estágio e revela a concepção teórico-metodológica do estudo apresentado, uma vez que serviu como fonte de consulta das ações pedagógicas desenvolvidas, problematizadas e (auto)transformadas.

Percurso e procedimentos metodológicos

O caminho percorrido para a pesquisa iniciou-se com a prática docente; transcorrido um período de tempo, foi revista a experiência em sala de aula, por meio do diário de classe. Na prática docente foi construído um diário de classe e para as análises desta pesquisa foram considerados vinte e nove registros reflexivos. Trata-se, portanto, do(a) docente que reflete sobre sua práxis em busca de ressignificações e, dessa forma, gera-se um processo de auto(trans)formação, produzindo e evidenciando novas compreensões para a ação pedagógica. A Figura 1 evidencia o percurso metodológico perseguido:

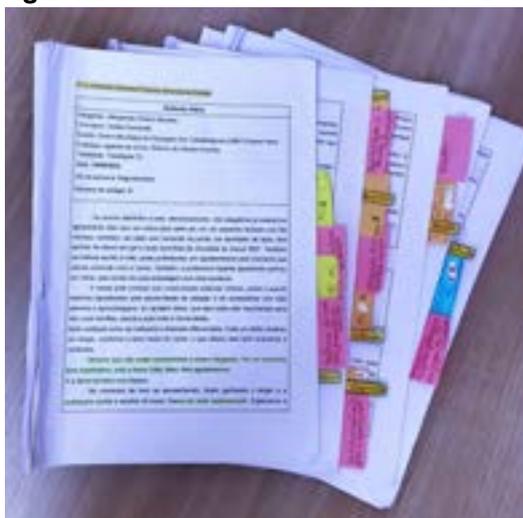
Figura 1 – Fluxograma Metodológico



Fonte: Arquivo Pessoal, 2022.

Para a realização do estudo, adotamos a metodologia de cunho qualitativo-descritivo que “[...] privilegia algumas técnicas que coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes, tais como observação participante, história ou relatos de vida, entrevista não diretiva, etc”. (Rampazzo, 2002, p. 62). Por conseguinte, o procedimento utilizado foi a análise documental dos registros autobiográficos. Neste caso, elencamos como *corpus* analítico as narrativas das reflexões, que compõem o diário de classe, em caráter subjetivo. A Figura 2 ilustra as reflexões selecionadas do diário de classe:

Figura 2 – Reflexões do Diário de Classe



Fonte: Arquivo Pessoal, 2022.

Além disso, destacamos que, no diário de classe, descrevem-se todos os movimentos da prática pedagógica, no formato descritivo narrativo, em quadros e em imagens, além dos registros dos acontecimentos.

Um aspecto importante, a ser considerado no diário de classe, são as narrativas autobiográficas. Aqui, foram selecionados e analisados nove excertos, que correspondem às falas dos estudantes, os acontecimentos-charneira, que podem ser entendidos como registros articulados da vida pessoal com a ação docente, um “falar de si para si”, baseado em múltiplas experiências. A narrativa é, portanto, um processo que está em constante construção, na medida em que pode ser atualizada sistematicamente.

No próximo tópico, apresentamos os principais elementos das reflexões realizadas no desenvolvimento da prática pedagógica docente, fundamentais para as análises e discussões sobre os acontecimentos-charneira, assim como as lições que emergiram do processo analítico-reflexivo.

As lições emergentes: reflexões, ressignificações e auto(trans)formação da docência na EJA

No Quadro 1, apresentamos de forma sistematizada as categorias, os acontecimentos-charneira e as respectivas pedagogias. A priori, destacamos que os momentos-charneira são os excertos dos registros das falas dos estudantes e episódios significativos da interação aluno-professor (transcrições idênticas aos registros do diário de classe), em diálogo com as categorias analíticas. A posteriori, sinalizamos que as Pedagogias que sinalizam as lições emergentes e auto(trans)formadoras são fruto de reflexões, tensionamentos e problematizações.

Quadro 1 – Síntese das Categorias, Acontecimentos-charneira e Pedagogias

CATEGORIAS	ACONTECIMENTOS-CHARNEIRA	PEDAGOGIAS
Práticas de incentivo, provocação e desafio	‘Então ao estímulo com um desafio: Olha só, tu sabes escrever, ao invés de só colocar uma resposta com uma palavra, vai desenvolver esta tua ideia escrevendo uma frase. Prontamente ela desenvolve uma frase, com apenas uma troca de letra’ (Diário de Classe).	a) Do incentivo, do estímulo e do desafio a todos os estudantes
Ampliação da leitura do mundo e da palavra	‘Ao final da atividade, uma das alunas declara: – Eu nunca mexi num mapa. Oportunizar estas experiências com o recurso mapa, aos alunos da EJA, é de suma importância, para poder aproximá-los de conceitos cartográficos e também noções da realidade. Desenvolvendo o raciocínio espacial e de localização geográfica’ (Diário de Classe).	b) Que amplie a leitura do mundo e da palavra

Oportunidade e direito à aprendizagem a todos os estudantes	‘A referida aluna nunca tinha ouvido falar da existência da lenda do Negrinho do Pastoreio. Portanto, reflito que nunca se deve desmerecer ou achar que são insignificantes certas atividades, ou repetitivas. [...] Os saberes não estão à disposição para todas as pessoas, então é tarefa do professor propiciar a oportunidade da aprendizagem no chão da sala de aula’ (Diário de Classe).	c) Garanta o acesso à oportunidade e o direito à aprendizagem: de todos os estudantes
Utilização de recursos didáticos significativos	‘Os cordeis foram anexados ao quadro branco, pendurados num barbante, ao estilo nordestino. Os alunos foram convidados a explorar o material e adoraram. Já queria levar para casa, porém eu os convidei para fazerem a retirada na biblioteca, da qual a maioria dos cordeis foi emprestado para esta atividade, quando procurei os exemplares lá’ (Diário de Classe).	d) Amplie o repertório cultural dos estudantes
Sentido e motivação para a aprendizagem	‘Após várias tentativas das professoras para que uma aluna adolescente fizesse a leitura e participasse da aula, ela começou a ler, um tanto tímida e acanhada, porém lê com fluência. Também nota-se que, a partir desses momentos de superação, essa aluna despertou o desejo de fazer mais atividades, principalmente a matemática’ (Diário de Classe).	e) Carregada de sentido e significados
Utilização de material didático concreto e lúdico na EJA	‘A aluna me declara e mostra que, ao usar os palitos de picolés como apoio aos cálculos, o processo de aprendizagem da matemática tornou-se simples. Declaração da aluna: é isso prof? E mostra seu raciocínio matemático com os palitos de picolés. Eu declarei que estava correto. Agora eu entendi. Nunca consegui aprender a tabuada. Agora eu sei...’ (Diário de Classe).	f) Potencialize o uso do material didático, concreto e lúdico na EJA
Convite ao diálogo, à escuta	‘O aluno que não escrever autonomamente, durante esta atividade, precisou do auxílio da professora. Porém, na interação coletiva, quando	g) Do diálogo e da escuta sensível
Trabalho pedagógico em grupo, no coletivo	‘Eu chamei o aluno para colocar o seu nome na lousa, ser incluído na atividade, dissemos que nem todos sabiam o nome dele, já que temos em sala uma aluna nova na turma. O aluno em questão levantou e escreveu o seu nome com propriedade, bem orgulhoso, pois sabia escrever a sua palavra’ (Diário de Classe).	h) Da coletividade

Fonte: Elaborado pelos autores.

As lições emergentes, que ora desenvolvemos, são resultado das autorreflexões tecidas sobre os momentos-charneira, no fortalecimento da ideia de que os docentes têm um importante papel a desempenhar enquanto mediadores do conhecimento, estimulando os estudantes a se desafiarem, um agir sobre si e sobre o mundo, ou seja, nas múltiplas formas de (re)produzir a vida. Nessa perspectiva, o professor deve sentir-se provocado a se autotransformar, para também gerar transformação em seus alunos. Para Josso (2004, p. 240), “Formar-se e transformar-se como pessoa, formar-se e transformar-se como profissional e/ou como ator sociocultural”.

É basilar para nossa formação docente (inicial e continuada) o desafio permanente que impulsiona a busca de novas práticas pedagógicas e tensiona a convencionalidade. Por isso, o professor consciente do seu papel de mediador da aprendizagem pode, sempre que possível, adotar diferentes estratégias e recursos didático-pedagógicos, com flexibilidade, para não limitar a participação ativa do coletivo discente, além de ações conduzidas pela sensibilidade, empatia e escuta generosa. Para Nóvoa (1992, p. 16), “[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização”. Dessa forma, é na reflexão que vamos nos transformar em professores conscientes da responsabilidade que temos com nossa prática docente, repleta de intencionalidades.

Em consonância ao desejo responsável de ser professor(a) capaz de fazer a diferença na vida dos estudantes jovens, adultos e idosos, questionamo-nos: o que mais poderia ter sido feito na prática pedagógica em relação à didática e recurso adotados? Para além dos conhecimentos técnicos, que outros olhares humanizadores atravessaram as mediações de construção do conhecimento? Em que situações de sala de aula os estudantes se sentiram provocados a serem protagonistas da própria aprendizagem? Parte das respostas pode ser encontrada nas lições que emergiram, sinalizadas como pedagogias emergentes, sistematizadas e abaixo inventariadas:

a) Por uma pedagogia do incentivo, do estímulo e do desafio a todos os estudantes: enquanto docentes, consideramos que é de suma importância confiar e acreditar no potencial do estudante, resgatando a autoconfiança ante a sensação de fracasso e/ou de menos valia, uma vez que, por motivos diversos, não tiveram a oportunidade de concluir os estudos no tempo regular estabelecido pela legislação. Nesse caso, é fundamental estimular os estudantes a se verem como pessoas capazes de aprender.

b) Por uma pedagogia que amplie a leitura do mundo e da palavra: ampliar a leitura do mundo dos estudantes é viabilizar que esses sujeitos possam ir além do raciocínio lógico na mediação pela abstração, em que o processo de aprendizagem mais amplo pode e deve articular áreas do conhecimento e práticas, tais como a alfabetização, em conexão a outros saberes e experiências vividos e/ou transmitidos.

c) Por uma pedagogia que garanta o acesso, a oportunidade e o direito à aprendizagem de todos os estudantes: nos dias atuais, em que o mundo digital se faz presente em qualquer atividade do cotidiano, ainda nos deparamos com situações de total abandono e descaso aos alunos sem acesso às tecnologias nas escolas, ou fora dela, sobretudo pelo fator econômico. Portanto, é necessário existir o empenho dos governantes, gestores e diretores (as), assim como a implementação de políticas públicas que garantam o acesso, a oportunidade e o direito a uma aprendizagem, também por meio digital.

d) Por uma pedagogia que amplie o repertório cultural dos estudantes: por intermédio de material pedagógico próprio e adequado, oportunizar e desenvolver na sala de aula práticas formativas voltadas a ampliar o repertório cultural dos alunos, estimulados à leitura, individual e coletiva, por meio de visitas programadas à biblioteca ou em outros espaços da escola (laboratórios, sala de vídeos, pátio). Também é necessário realizar saídas de campo, proporcionando aos alunos o contato com as diversas livrarias da cidade, teatros, saraus poéticos, idas aos museus, cinemas locais, galerias de arte e tantas outras possibilidades de iniciativas. Dessa forma, diversificam-se e intercambiam-se as culturas existentes.

e) Por uma pedagogia carregada de sentido e significados: indica-se que o professor realize práticas docentes que façam sentido para os alunos, que tenham um fio condutor estimulando a autonomia e o interesse do estudante para aprender cada vez mais. Dessa forma, este sujeito se torna agente de seu aprendizado, motiva-se e empreende esforços para superar seus desafios, visando melhorar o seu desenvolvimento pessoal, realizando, assim, seus projetos de vida.

f) Por uma pedagogia que potencialize o uso de material didático concreto e lúdico na EJA: uma das grandes superações que o professor de sujeitos jovens, adultos e idosos pode ter é tornar as aulas dinâmicas, pois os alunos dessa modalidade enfrentam grandes desafios diários. A exemplo disso, há o cansaço após um dia de trabalho e, também, na maioria das vezes, por estarem anos afastados da rotina da sala de aula. A ludicidade é potente aliada ao fazer docente, já que cria possibilidades de se desenvolverem aprendizagens, com a leveza que o brincar carrega. Assim, espera-se que esses recursos pedagógicos facilitem a construção de saberes dos alunos no ambiente escolar e na vida privada.

g) Por uma pedagogia do diálogo e da escuta sensível: a escuta atenta e sensível na sala de aula nos leva a ouvir até mesmo o que não foi verbalizado. Muitas vezes, as palavras que não são ditas se fazem presentes através de atitudes e olhares. A ausência de verbalização pode ser um indicativo de que as coisas não estão bem, por esse motivo a atenção da professora deve ser permanente em sala de aula, em uma atitude de empatia, de ler nas entrelinhas o que vai no coração do aluno.

h) Por uma pedagogia da coletividade: toda pessoa é capaz de aprender. Aprendemos uns com os outros, seja na interação estudante e professor, alunos e seus pares, professor com outros professores, nos espaços de formação continuada. Se almejamos uma melhora e transformação na educação, precisamos estabelecer uma conectividade, viabilizando e fortalecendo diálogos permanentes entre os sujeitos, construindo, assim, uma rede de trocas de saberes.

Todas essas pedagogias, resultado de inquietações interiores e de questionamentos, são capazes de impulsionar o docente para uma nova postura profissional, abrindo, assim, a possibilidade de descobirmos tantos outros docentes em um só, possíveis versões de nós mesmos. Esse conjunto de novos olhares traz algo em comum: o desejo de fazer e de transformar. Em síntese, a potência dos processos formativos e o respeito pelos estudantes, que merecem empatia, escuta sensível e práticas humanizadoras, na perspectiva da aposta e da afirmação do desejo de tornar a vida coletiva e de cada um sempre mais e melhor, dando visibilidade a sujeitos muitas vezes invisibilizados e não raro considerados incapazes.

Segundo Pinto (2010, p. 41), “na sociedade todos educam a todos permanentemente”, não importando a idade, já que não há um tempo certo para aprender, pois aprendemos todos os dias e uns com os outros, na produção da vida, nas instâncias de trabalho e no conviver social. Nossa reflexão se sustenta nas palavras de Freire (2017, p. 102), quando nos diz que:

Aí se encontram as raízes da educação, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Em diálogo ao exposto, sabemos da nossa condição de inacabamento, pessoal e profissional, que nos leva a buscar tantos e outros saberes quantos forem necessários para realizar uma prática pedagógica de qualidade, centrada e fundamentada no desejo de transformações significativas no fazer docente e na EJA. Para Passeggi (2021, p. 94), sobre o poder da auto(trans)formação, destacamos:

A ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação.

Nesse sentido, poder voltar a um tempo anterior de vida e da docência, revisitando momentos marcantes que deixaram seu legado, sobretudo aos estudantes, é uma iniciativa bem importante para o processo de ressignificação da ação entendida como definitiva. Isso significa “ver com outro olhar” a prática docente, tensionando outras possibilidades de

ação, com diferentes intencionalidades, sem o calor das “cobranças” impostas e inerentes aos currículos da universidade e da escola. Enfim, a auto(trans)formação nasce na articulação de importantes mo(vi)mentos de reflexões, reafirmando-se o desejo de ser e fazer melhor, na docência e na vida.

Finalizando, propomos, neste caminhar pela educação transformadora/emancipadora, uma porta entreaberta para a possibilidade de serem inseridas outras tantas e quantas pedagogias forem emergindo. Serão elas que nos modificarão, outras maneiras de pensar o fazer docente e que vão nos constituir enquanto professores, educadores ou como mediadores de aprendizagens.

Considerações finais

Ao reolhar e revisitar as experiências do passado, compreendemos que a prática pedagógica docente, e os laços criados com os estudantes na sala de aula, despertaram o desejo de compreender melhor o nosso modo de ser educadora e educador, e, assim, ressignificar e produzir sentidos outros para nosso fazer docente, tecendo novos saberes, auto(trans)formando-nos e, conseqüentemente, transformando a nossa práxis pedagógica.

Desse modo, a partir desta experiência, da compreensão que temos do movimento de refletir sobre o processo da ação docente, surgiu a questão problematizadora desta pesquisa: quais as lições que podem emergir e assim transformar o processo de ser professor(a), ao refletir sobre o diário de classe da prática docente na EJA? Este estudo responde tal indagação quando apresenta as lições que emergiram, as pedagogias apresentadas, resultado dos acontecimentos-charneira visibilizados. Esses modos outros de compreender e fazer a docência visam o (des)envolvimento da pessoa em todas as suas dimensões: afetiva, social, cultural e política, uma educação emancipadora, em que os alunos jovens, adultos e idosos se reconheçam sendo cidadãos capazes de aprender.

Este estudo abre possibilidades para que possamos pensar de forma crítico-reflexiva sobre os processos formativos que acontecem tanto nas escolas quanto na universidade, na medida em que as formações acontecem de forma compartimentada, isolada e por vezes distanciada do mundo da vida. Por muitas vezes, precisamos dar conta de determinados conteúdos e processos avaliativos estabelecidos no currículo escolar, o que limita o fazer docente no que tange aos processos de ensino e de aprendizagem. Logo, questionamo-nos, de que modo articulamos os saberes escolares aos saberes experienciais e aos anseios que emergem das práticas dos nossos estudantes? Parte das respostas podemos encontrar nos acontecimentos-charneira, nas introspecções que nos impulsionam para as autorreflexões.

Os sujeitos jovens, adultos e idosos necessitam e merecem um fazer docente responsável, criativo, sensível, que leve em consideração seus anseios, suas histórias e trajetórias de vida e suas subjetividades, pois, quando retornam à escola, estes sujeitos muitas vezes

carregam marcas do insucesso e fracasso. E, na ausência do incentivo, do olhar amoroso e da escuta atenta e sensível, corremos o risco de permitir que se processe uma nova evasão escolar.

Por fim, no desejo de que se realize uma prática docente de sentido e de significado, convocamos o olhar que reconheça o outro na sua inteireza, na sua totalidade, despido de preconceitos e críticas impostas pela sociedade produtivista. Invocamos, portanto, à autor-reflexão docente e, assim, que se possa compreender-se e transformar-se profissionalmente, na perspectiva de uma educação emancipadora.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HENZ, C. I.; SIGNOR, P. Processos de auto(trans)formação permanente com educadores: possibilidades de reinvenção da pedagogia popular na escola pública. **Roteiro**, v. 43, n. esp, p. 273-298, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16478. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16478>. Acesso em: 26 fev. 2023.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e Formação**. Prefácio: Antonio Nóvoa. Revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira: Cecília Warschauer. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. Adaptação à edição brasileira: Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da educação**, Portugal, n. 8, p. 07-22, jan./abr. 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33. ISBN 972-20-1008-5. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 10 fev. 2023

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt#>. Acesso em: 10 fev. 2023.

OLIVEIRA, M. O. Diário de aula como instrumento metodológico da prática educativa. **Revista Lusófona de Educação**, v. 27, n. 27, 2014. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4833>. Acesso em: 26 fev. 2023

PASSEGGI, M. C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. p. 103-131.

PASSEGGI, M. C. Reflexividade Narrativa e Poder Auto(Trans)Formador. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PINTO, A. V. **Sete Lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Supervisão e revisão: Maria da Graça Souza Horn. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.