

CICLOS DE VIDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTUDO BIOGRÁFICO DE UMA ESTUDANTE-DOCENTE DA EJA

Bruno dos Santos Joaquim¹

Resumo: O presente artigo pretende compreender, através da abordagem biográfico-narrativa (JOSSO, 2004; DOMINICÉ, 2006; SOUZA, 2007), o processo de educação ao longo da vida da Professora Maria (nome fictício), docente da Educação de Jovens e Adultos (EJA) há mais de vinte anos, que também foi estudante da modalidade entre as décadas de 1970 e 1980. Pretende-se também discutir o conceito de educação ao longo da vida e oferecer condições para a reflexão acerca da formação de docentes na modalidade EJA, com base em autores como Alheit e Dausien (2006) e Lima (2007) e na interpretação dos percursos biográficos da docente, além de compreender, assentado nas proposições de Oliveira (2009), de que modo o conceito de ciclo de vida se efetiva na análise da narrativa de vida da Professora Maria. Os resultados desta pesquisa indicam que a ligação da estudante-docente com a EJA pode ser uma chave interpretativa da aprendizagem ao longo da vida, de um processo que se deu pela sucessão de aprendizagens formais, não formais e informais de alguma maneira ligados à EJA. Desta relação advém três percepções significativas presentes no discurso da docente, que corroboram análises de pesquisadores da modalidade: a) sua condição de ter sido estudante da EJA é, em sua visão, bastante significativa para sua atuação como docente; b) sua formação inicial e continuada é, em sua visão, falha na preparação da docente para atuar na EJA; c) o perfil da docente, como mulher, trabalhadora doméstica, migrante e de origem pobre valida os estudos de perfil dos estudantes da EJA.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Biografia. Formação de professores.



¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado de São Paulo (EFLCH-UNIFESP). Atualmente é coordenador do Colégio Jean Piaget – Santos e professor da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

LIFE CYCLES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: A BIOGRAPHICAL STUDY OF A STUDENT-TEACHER OF YAE

Abstract: This article intends to understand, through the biographical-narrative approach (JOSSO, 2004; DOMINICÉ, 2006; SOUZA, 2007), the lifelong education process of Teacher Maria (fictitious name), a teacher of Youth and Adults Education (YAE) for more than twenty years, who was also a student of the modality between the 1970s and 1980s. We also intend to discuss the concept of lifelong education and provide conditions for reflection on the training of teachers in the YAE modality, based on Alheit and Dausien (2006) and Lima (2007), and on the interpretation of the biographical trajectories of the teacher, besides understanding, based on the propositions of Oliveira (2009), how the concept of life cycle is effective in the analysis of the life story of Teacher Maria. The findings of this research indicate that the student-teacher linkage with the YAE can be an interpretative key to lifelong learning, a process that has occurred through the succession of formal, non-formal and informal learning in some way linked to YAE. From this relationship three significant perceptions present in the teacher's discourse come and corroborate analyzes of researchers of the modality: a) the fact that she was a YAE student is, in her view, quite significant for her role as a teacher; b) her initial and continuing education is, from her point of view, failing to prepare the teacher to act in the YAE; c) the profile of the teacher, as a woman, domestic worker, migrant and from a poor origin, validates the profile studies of the students of the YAE.

Key Words: Youth and Adult Education. Biography. Teacher training.

CICLOS DE VIDA EN LA EDUCACIÓN JÓVENES DE ADULTOS: ESTUDIO BIOGRAFICO DE UNA ESTUDIANTE/INSTRUCTORA

Resumen: En este artículo se trata de comprender, a través del enfoque biográfico-narrativo (JOSSO, 2004; DOMINICÉ, 2006; SOUZA, 2007), el proceso de educación a lo largo de la vida de la profesora María (nombre ficticio), docente de Jóvenes y Adultos (EJA) hace más de veinte años, que también fue estudiante de esa modalidad entre los años 1970 y 1980. También se pretende discutir el concepto de educación a lo largo de la vida y proporcionar condiciones para la reflexión sobre la formación de docentes para EJA con base en autores como Alheit y Dausien (2006) y Lima (2007) y en la interpretación de datos biográficos de dicha docente; además, comprender, asentado en las proposiciones Oliveira (2009), como el concepto de ciclo de vida se presenta en el análisis narrativo de la vida de la profesora María. Los resultados de esta investigación indican que la relación de la estudiante-docente con EJA puede ser una clave interpretativa para el aprendizaje durante toda la vida, de un proceso que ocurrió a través de la sucesión de aprendizajes, formales, no formales e informales, de alguna manera vinculados a EJA. De esta relación se revelan tres percepciones significativas, presentes en la enseñanza del discurso de la docente, de acuerdo a lo constatado por quienes investigaron la modalidad: a) la condición de haber sido estudiante de EJA es, en su opinión, muy significativa para su actuación como docente; b) la formación inicial y continua es inadecuada, en su opinión, para actuar en la educación de jóvenes y adultos; c) el perfil del profesor, como mujer, trabajadora doméstica, trabajadora del hogar, migrante y de origen pobre corresponde al perfil de los estudiantes de EJA.

Palabras Clave: Educación de Adultos. Biografía. Formación de profesores.

O presente artigo tem por objetivo compreender, através da abordagem biográfico-narrativa, o processo de formação ao longo da vida de uma docente da EJA, que nesta pesquisa será chamada pelo nome fictício de Maria. Esta possui uma especificidade em sua trajetória, visto que além de ser docente da EJA, foi aluna desta modalidade durante sua formação na Educação Básica.

Para mais, são também objetivos específicos deste trabalho que consistem em: a) sistematizar brevemente a abordagem biográfico-narrativa, tendo em vista as considerações de Dominicé (2006), Josso (2004) e Souza (2007); b) discutir o conceito de educação ao longo da vida e oferecer condições para a reflexão acerca da formação de docentes na modalidade EJA, com base em autores como Alheit e Dausien (2006) e Lima (2007) e na interpretação dos percursos biográficos da docente; c) compreender, a partir das proposições de Oliveira (2009), de que modo o conceito de ciclo de vida se efetiva na análise da narrativa de vida da Professora Maria.

A abordagem biográfico-narrativa possui uma diversidade terminológica bastante grande, podendo variar entre termos como histórias de vida, relatos de vida, biografias, autobiografias, narrativas de vida, relato oral, depoimento oral, entre outros. Essa diversidade “é indicativa da flutuação do sentido atribuído a essas tentativas de expressão da temporalidade vivida pessoalmente” (PINEAU, 2006, p. 41).

No campo da educação, estas metodologias vêm conquistando novos espaços e adquirindo novo estatuto, pois contribuem significativamente para compreensão das práticas educativas e escolares (SOUZA, 2007). Sua potencialidade formativa, sua capacidade de dar voz aos sujeitos, sua disposição em captar o singular e o universal da história e especialmente sua afeição à noção de educação ao longo da vida, faz da abordagem biográfico-narrativa uma perspectiva indispensável para a pesquisa educacional.

Na EJA, em especial, há uma lacuna que pode ser preenchida através de estudos que se fazem valer de abordagens biográfico-narrativas. É preciso, segundo Ribeiro (1999), ampliar o repertório de pesquisas sobre os perfis dos sujeitos da EJA, e as abordagens com foco nas narrativas de vida podem contribuir significativamente para isso. Nos estudos sobre o perfil dos docentes da EJA, por exemplo, “são ainda raros os estudos qualitativos sobre as identidades docentes que se constroem na intersecção

entre as biografias dos sujeitos, as trajetórias profissionais e as práticas educativas em que eles se inserem” (DI PIERRO, 2010, p. 172).

A abordagem biográfico-narrativa contribui também para a compreensão das trajetórias de vida dos sujeitos sob a perspectiva de sua aprendizagem ao longo da vida (TORRES, 2003) e da análise dos diferentes ciclos de vida (OLIVEIRA, 2009) pelos quais os sujeitos transitam em seu percurso pessoal, profissional e formativo. Neste sentido, este trabalho analisa a narrativa de vida da Professora Maria sob a ótica da formação ao longo da vida, no sentido de compreender o que há de específico e de universal em sua trajetória como mulher, migrante, estudante da EJA e, hoje, docente da modalidade em vias de aposentar-se.

A Abordagem Biográfico-Narrativa: Considerações Metodológicas

Para construir a análise da narrativa, é preciso tecer algumas considerações capazes de legitimar a abordagem biográfico-narrativa como método/técnica de investigação/formação (SOUZA, 2007).

Do ponto de vista metodológico, a abordagem biográfico-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História (SOUZA, 2007, p. 65-66).

No sentido de auxiliar na compreensão do singular/universal, as histórias de vida possibilitam um mergulho no interior dos sujeitos, uma tomada de consciência, que implica emancipação e construção do conhecimento sobre si, sobre os outros e também sobre o meio no qual estão inseridos (SILVA; COSTA, 2010). Desta forma, identifica-se nesta abordagem uma potencialidade formadora, na medida em que, ao narrar sua história, os sujeitos são capazes de costurar reflexões sobre suas práticas, contextualizando sua subjetividade no tempo e no espaço. “Centra-se numa abordagem

experencial, por partir da teoria da atividade do sujeito, que aprende a partir de sua própria história” (SILVA; COSTA, 2010, p. 2).

A abordagem biográfico-narrativa, ao focar-se na subjetividade, procura valorizar os saberes experienciais do docente. Trata-se de reconhecer a incompletude dos sujeitos (FREIRE, 2011) e valorizar os processos de formação e aprendizagem ao longo da vida. Conforme ensina Nóvoa e Finger (1988, p. 116),

[...] as histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’.

De acordo com Souza (2007), trabalhar com a memória dos sujeitos no campo da educação “faz emergir a necessidade de construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores” (SOUZA, 2007, p. 64). Trata-se, desta forma, de instrumentalizar o sujeito narrador para refletir sobre sua trajetória e suas práticas do passado, o que potencializa sua emancipação, na medida em que o torna mais conhecedor de si e dos processos históricos, sociais e culturais em que está ou esteve inserido. Isto porque o subjetivo é o caminho do qual a abordagem biográfico-narrativa faz uso para atingir questões objetivas de caráter histórico, social, político, econômico e cultural.

Quando invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo do subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura (SOUZA, 2007, p. 63).

Sendo assim, não se trata somente de narrar uma trajetória de vida, mas de analisar as interconexões, rupturas, tessituras com o contexto, a maneira de assimilar as experiências e de refletir sobre seus significados. As abordagens que partem das biografias dão voz aos sujeitos da pesquisa colocando-os em uma perspectiva autoral. Quando o sujeito narra sua história de vida é ao mesmo tempo ator e autor na construção do conhecimento (JOSSO, 2004).

A expressão narrativa da própria vida lida não apenas com eventosexternos que ocorrem com o indivíduo, mas também com as mudanças internas que a pessoa deve enfrentar ao experienciar, reagir a, moldar (e até parcialmente produzir) esses eventos externos. E reconhecendo, através da narração autobiográfica, como alguém se

sentiu ao experienciar os eventos externos é um primeiro passo para o indivíduo equacionar a contínua construção e transformação de seus estados internos e sua importância para a estrutura da identidade da história de vida em desenvolvimento (SCHÜTZE, 2007, p. 8-9).

Neste sentido, a narrativa é possível notar a relação entre o desenvolvimento da identidade de um indivíduo e suas versões narrativas de experiências históricas de vida, o que confere ao método uma dimensão capaz de promover possíveis recursos para o enfrentamento e mudança de uma dada realidade (SCHÜTZE, 2007).

No mesmo sentido, o método permite, de acordo com Corrêa e Guiraud (2009), romper com o encerramento acadêmico que compreende a entrevista apenas em um simples suporte documental, pois as histórias de vida podem aprofundar questões e (re)orientar planos de pesquisa.

A história de vida, ou dos depoimentos orais como recurso metodológico de pesquisa, se ocupa em conhecer e aprofundar conhecimentos sobre determinada realidade, recuperando experiências de vida obtidas através de conversas com pessoas, por meio de entrevistas que, ao focalizarem lembranças pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória de um grupo social, de um sujeito na pesquisa, ponderando esses fatos pela sua importância em suas vidas (CORRÊA; GUIRAUD, 2009, p. 680).

Dessa forma, os autores encetam para o papel que o método narrativo pode exercer para a construção das identidades dos sujeitos. Isso é válido, por exemplo, ao tratar-se da identidade do professor, como um formador, tanto de sua própria história quanto de seus alunos, ao longo de seu ciclo de vida profissional.

Dominicé (2006) afirma que todo formador precisa conhecer melhor o que foi formador em sua própria história de vida. Por isso constrói uma interessante discussão sobre a formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. Para ele, a vida adulta, nos dias de hoje, possui características muito diferentes de um passado recente, pois está diante de novas e complexas condições de existências. “A vida toma sua forma em parte no vazio e a biografia se elabora, em consequência, principalmente no incerto” (DOMINICÉ, 2006, p. 347).

A biografia do professor também é hoje tomada por esta incerteza. A vida profissional não possui mais a mesma estruturação do passado devido às novas configurações do mercado. A principal mudança se refere ao rompimento da cronologia, outrora vista como natural, de preparação, seguida de execução e de repouso.

A biografia do adulto se constrói, com efeito, em um ambiente social no qual o fator econômico desempenha, em nossos dias, um papel preponderante. Não é, pois, surpreendente que o horizonte biográfico seja incitado a se modificar. A cronologia de uma vida balizada por etapas inscritas na organização social, como aquela do tempo de formação profissional, do primeiro emprego ou da idade da aposentadoria, dá lugar a uma existência submetida a escolhas cada vez mais complexas e cujo arranjo se faz de maneira mais aleatória (DOMINICÉ, 2006, p.347).

Diante desta nova configuração, a formação do profissional é hoje muito mais pautada pela preocupação com a estabilidade que com a liberdade. A instabilidade é a marca das biografias contemporâneas, segundo Dominicé (2006). Em todos os planos da vida, a insegurança dá origem a trajetórias biográficas mais aleatórias, não lineares, obrigando os sujeitos a fazerem e refazerem suas vidas em diversos momentos de seu percurso. Obviamente essas condições conferem impacto significativo no próprio sentido que estes sujeitos dão às suas vidas.

As condições dos sujeitos inseridos nas novas relações de trabalho do mundo contemporâneo são cada vez mais dependentes de uma formatação consistente do conceito e de políticas de aprendizagem ao longo da vida (ALHEIT; DAUSIEN, 2006). Neste sentido, é preciso compreender a transformação do trabalho nessa sociedade e refletir sobre a nova função do saber neste novo enquadramento das trajetórias biográficas. O que esta conjuntura traz de novo é a necessidade de pensar-se cada vez mais na aprendizagem ao longo da vida, como forma viável de adequação e emancipação dos sujeitos.

Segundo Alheit e Dausien (2006), a transformação da significação do trabalho, a nova função atribuída ao saber, a crescente disfuncionalidade das instituições de formação e os desafios dirigidos aos atores sociais diante de sua individualização da responsabilidade da formação são características da mudança de paradigma da educação/aprendizagem ao longo da vida. Essa mudança precisa ser discutida sob a chave interpretativa da dicotomia entre instrumentalização e emancipação dos sujeitos.

Ao tratar do método biográfico, Delory-Momberger (2012) afirma que a finalidade da entrevista deve ser apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência. Para a autora, o relato do sujeito é em grande parte feito de representações, crenças coletivas, de discursos alheios e sempre é atravessado pela história, pelo social, pelo político. “O fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela

pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

A entrevista com a professora Maria foi realizada no próprio CEEJA em que atua, após o fim de seu horário de aulas, na sala dos professores. A professora demonstrou satisfação e interesse em colaborar com pesquisa, ressaltando a importância de contribuir com uma pesquisa que visa compreender melhor a realidade da EJA. O diálogo foi gravado na íntegra e transcrito, mantendo-se as marcas de oralidade.

Aprendizagem ao Longo da Vida: Tensões entre a Instrumentalização e a Emancipação

O conceito de educação ou aprendizagem ao longo da vida é multidimensional e objeto de disputa entre aqueles teóricos que defendem uma perspectiva de formação humanística, voltada à formação integral e à emancipação, e os organismos nacionais e internacionais que se apropriam do conceito para planejar e implementar políticas públicas de formação profissional, a partir de uma perspectiva instrumental. Em sua essência o conceito de aprendizagem ao longo da vida inclui diversas esferas como o desenvolvimento pessoal ao longo dos ciclos de vida, a aquisição de competências laborais, o manejo de tecnologias, a aprendizagem de línguas e de relações multiculturais, a socialização política e a participação cidadã (TORRES, 2003).

De acordo com Lima (2007), a abordagem original do conceito no campo humanista e crítico da educação de adultos transbordou para a política educativa em geral, em uma apropriação predominantemente economicista, tecnocrática e gerencial. Nas políticas públicas o conceito passa por uma leitura de caráter instrumental com vistas à competitividade econômica e assentada na teoria do capital humano, por meio da qual se busca satisfazer requisitos de qualificação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação integral e da emancipação do sujeito, e sem compromisso com a universalidade do direito a aprender (LIMA, 2007).

A discussão proposta por Alheit e Dausien (2006) coloca uma questão fundamental para a reflexão sobre este conceito que, segundo eles, permanece mal definido. De acordo com os autores, é possível construir um novo conceito de educação ao longo da vida, mais adequado às novas condições estruturais das sociedades pós-industriais a partir da sinergia entre os processos de aprendizagem formais, que ocorrem nas instituições de

formação clássicas, não formais, que se desenvolvem em outros ambientes, como associações, locais de trabalho, movimentos sociais, etc., e informais que não são empreendidos intencionalmente e que acompanham a vida cotidiana.

O interesse dessa nova compreensão do conceito de educação reside em estabelecer a sinergia desses diferentes modos de aprendizagem. A aprendizagem não deve ser somente, e sistematicamente, ampliada para toda a duração da vida. Ela deve também se desenvolver “lifewide”, quer dizer, generalizar-se para todos os domínios da vida, para isso estabelecem-se, portanto, ambientes de aprendizagem nos quais diferentes modos de aprendizagem encontram-se para complementarem-se organicamente (ALHEIT; DAUSIEM, 2006, p. 178).

Há, no entanto, uma contradição interna neste novo conceito descrito por Alheit e Dausien (2006): essa nova aprendizagem insere-se num quadro econômico e político cujos objetivos são competitividade e empregabilidade, ao mesmo tempo em que se propõe a promover uma aprendizagem integral, como transformação de experiências, de saberes e de modos de vida dos sujeitos.

Lima (2007) também identifica estas duas direções contraditórias e em sua obra *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda* de Miró faz uso da metáfora dialética das mãos do artista Miró para explicar as duas correntes abrangidas pela educação ao longo da vida. Citando um poema de João Cabral de Melo Neto, o autor explica que a mão direita do artista, a partir do momento que se torna sábia e muito destra, perde a capacidade de se reinventar, e sua mão esquerda, menos habilidosa e funcional, torna-se a mais criativa e a mais desejosa por aprender.

Em síntese, a metáfora simboliza que a mão direita representa um olhar para o conceito de educação ao longo da vida pautado pela adaptação e orientação dos sujeitos às transformações do mundo contemporânea, em especial às novas relações de trabalho, empregabilidade e competitividade. A mão esquerda, por outro lado, representa a perspectiva da educação ao longo da vida orientada para a emancipação humana e transformação social. Não se trata de optar por uma direção, mas, segundo Lima (2007), de pensar em um projeto ambidestro para equacionar a polissemia do conceito de educação ao longo da vida.

Isto significa, em última análise, admitir o já antes referido projeto de uma educação ao longo da vida com caráter ambidestro, ainda que reconhecendo a necessidade de maior expressão da “mão esquerda” face ao seu potencial de reinvenção e de aprendizagem novo.

Reconhece-se, em todo o caso, que um certo grau de adaptação é inerente a qualquer projeto de educação ao longo da vida, desde logo quando esse projeto confere centralidade à vida dos adultos, à sua leitura do mundo, às suas aprendizagens experienciais ou, até, do tipo tentativa-erro. Mas isto implica também reconhecer a substantividade da vida ao longo da educação e das aprendizagens permanentes dos indivíduos, e não o curso da vida reduzido a uma interminável sucessão de formações e de aprendizagens úteis e eficazes, segundo apenas uma determinada racionalidade de tipo econômico e gerencial [...] (LIMA, 2007, p. 10).

Em suma, é categórico concluir que há um duplo ponto de vista acerca da concepção de educação ao longo da vida, de acordo com Alheit e Dausien (2006): a) a primeira refere-se a “um interesse principalmente motivado pela política de formação vinculada à mudança das condições da sociedade do trabalho e da educação” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 180); b) a segunda refere-se às implicações da educação ao longo da vida na lógica da construção biográfica, das experiências vivenciadas e da ação dos sujeitos e grupos sociais, isto é, a educação ao longo da vida compreendida como um processo biográfico.

A presente pesquisa tem como pressupostos teóricos a compreensão da educação ao longo da vida como um processo biográfico que se dá pela sinergia de diversas formas de aprender (ALHEIT; DAUSIEN, 2006) e também a partir de uma perspectiva ambidestra (LIMA, 2007) que leva em conta a adequação e formação profissional dos sujeitos às novas relações de trabalho (mão direita), ao mesmo tempo em que tem em vista uma formação humanística e emancipadora (mão esquerda). Assentando-se nestas bases e nas contribuições da abordagem biográfico-narrativa, as discussões seguintes procuram conectar estas concepções, à luz da noção de ciclos de vida (OLIVEIRA, 2009), à análise da narrativa de vida da professora Maria. Trata-se não de analisar sua trajetória com a profundidade que lhe seria digna, mas de pincelar reflexões que sistematizem os processos, rupturas e conjunturas observadas em sua biografia.

Ciclos de Vida: Processos Rupturas e Conjunturas na Narrativa de Vida da Professora Maria

Em busca de construir bases sólidas para uma psicologia do adulto, que tenha como foco a compreensão dos processos cognitivos em diferentes momentos da vida, Palácios

(2004) e Oliveira (2009) tecem considerações sobre o tema. O conceito de ciclo de vida, elaborado a partir destas reflexões, serve de base para a compreensão dos processos nos quais se inseriu a trajetória biográfica da Professora Maria.

Segundo Palácio (2004) há três fatores relacionados ao desenvolvimento dos sujeitos adultos nos diferentes ciclos de vida: “1) a etapa da vida em que a pessoa se encontra; 2) as circunstâncias culturais, históricas e sociais nas quais sua existência transcorre; 3) experiências particulares privadas de cada um e não generalizáveis a outras pessoas” (PALÁCIO apud OLIVEIRA, 2009, p. 213). Trata-se de uma perspectiva que procura compreender o desenvolvimento do indivíduo dando maior ênfase às circunstâncias histórico-culturais e às peculiaridades do indivíduo, pois entende que a perspectiva universalizante de desenvolvimento cognitivo, que postula as fases da infância, adolescência, idade adulta e velhice, não contempla a multiplicidade de possibilidades do desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 2009).

É neste sentido que a ideia dos ciclos da vida pode ser mais promissora para uma compreensão minuciosa do fenômeno do desenvolvimento do que a ideia dos estágios: não nos remete a uma passagem por um percurso abstrato (natural) da vida humana, mas por um percurso contextualizado historicamente (cultural). Pode ser que terminemos, mais uma vez, falando em crianças, jovens, adultos e idosos. Mas será importante dar substância a esses ciclos de vida, atrelando-os aos modos concretos de inserção dos sujeitos no seu mundo social, em situações histórico-culturais específicas (OLIVEIRA, 2009, p. 215).

De acordo com esta posição, a autora compreende que os ciclos de vida, isto é, os ciclos culturalmente organizados de passagem dos sujeitos pela vida humana, podem ser definidos a partir dos tipos de atividades que realiza, assim como seus signos e modos de pensar (OLIVEIRA, 2009). Desta forma, o quadro abaixo procura sistematizar a trajetória de vida da Professora Maria à luz da noção de ciclos de vida, divididos a partir dos processos de rupturas ao longo de sua biografia, levando em conta a esfera de sua vida pessoal em paralelo aos processos de formação formais e não formais.

Quadro 1 - Ciclos de Vida da Professora Maria

Ciclo	Período	Esfera Pessoal	Esfera Formativa
Ciclo 1	Infância	<ul style="list-style-type: none"> - Vida e trabalho no campo. - Interior de São Paulo e interior do Paraná. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetização aos 10 anos; - Escola rural (salas mistas) – conclui os anos iniciais do ensino fundamental.
Ciclo 2	Início da Vida Adulta	<ul style="list-style-type: none"> - Ruptura: falecimento da mãe e segundo casamento do pai. - Migração para Santos. - Trabalha como empregada doméstica. - Objetivo de profissionalizar-se. - Mora no local de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reprovada nos exames de maturidade. - Inicia seus estudos do Ensino Fundamental a tarde. - Matricula-se no 2º Grau (Ensino Médio) – Técnico em Secretariado.
Ciclo 3	Vida Adulta	<ul style="list-style-type: none"> - Maior autonomia no trabalho: babá no período diurno. - Dificuldades financeiras. - Problemas de saúde. - Mora no local de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Matricula-se na graduação em Estudos Sociais (História) – Noturno. - Torna-se bolsista por trabalhar para a mantenedora da instituição.
Ciclo 4	Vida Adulta	<ul style="list-style-type: none"> - Desemprego e dificuldades financeiras: mora de favor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingresso no magistério ainda como estudante. - Reconhece-se como professora. - Assume sua primeira turma de EJA.
Ciclo 5	Vida Adulta	<ul style="list-style-type: none"> - Aluga e depois compra sua casa. - Casa-se. - Estabiliza-se através de concurso público. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingressa no CEEJA: processo de adaptação à modalidade.

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da sistematização do Quadro 1 e à luz do aporte teórico mobilizado até aqui, os itens seguintes têm por objetivo descrever os meandros da trajetória biográfica da Professora, sem perder de vista o olhar analítico que lhe é cabido.

Ciclo1: infância

Nascida em 1952, no município de Barbosa, interior do estado de São Paulo, Maria é a quarta dos sete filhos da família que vivia e trabalhava no campo. Aos dez anos de idade Maria ainda não conhecia o ambiente escolar. Somente quando sua família se muda para o interior do Paraná Maria inicia sua alfabetização em uma escola rural e de classe multisseriada:

[...] a minha história acadêmica, digamos assim, começa um pouco tarde porque eu fui alfabetizada já bem tarde. Eu morava em fazenda, então minha alfabetização começa em uma escola rural, aquela escola em que há todas as séries: primeira, segunda, terceira e quarta série. Aí, o professor passava lição para cada unidade, para cada série, e o outro [aluno] ia esperando. Geralmente passava primeiro para [os alunos do] o primeiro e, assim, seguindo.

Ao longo de sua trajetória escolar são inúmeras as dificuldades impostas por um contexto histórico-educacional em que o acesso à Educação Básica era privilégio de poucos. As dificuldades em acessar a educação escolar prevalecem em sua infância no meio rural:

Entre no meio do ano, mas consegui acompanhar e terminei até a quarta série. Na quarta-série parei porque não tinha ginásio. Na cidade em que eu morava não tinha ginásio, teria que viajar pro município vizinho. Aí eu parei. [...] Porque era só o que tinha em Barbosa.

Nos anos que se seguiram após o término da quarta série a Professora Maria manteve-se afastada do ambiente escolar, trabalhando na roça ou em casa. Somente na idade adulta, já como aluna da EJA, ela retomaria seu processo de escolarização.

Ciclo 2: início da vida adulta

No ano de 1970, quando Maria tinha dezoito anos, ocorre um processo de ruptura em sua trajetória. O falecimento da mãe e o novo casamento do pai a motivam a deixar o interior de São Paulo e rumar para uma cidade de porte maior. Aos vinte anos de idade, Maria passa a viver na cidade de Santos, litoral sul de São Paulo, região onde vive até hoje. Até tornar-se professora, Maria exerceu as funções de babá e empregada doméstica para diversas famílias de classe média, sempre morando nas casas de seus patrões. Seu objetivo principal ao lançar-se sozinha em uma cidade maior era sua profissionalização.

Eu vim pra cá porque a minha mãe tinha falecido, o meu pai tinha se casado de novo e eu não tinha, assim, digamos, onde morar. Aí eu vim pra cá, vim trabalhar. E aqui o meu objetivo em vir pra cá era justamente recomeçar os estudos que eu tinha parado porque não tinha condições de fazer. [...] como meu objetivo sempre foi este e ficou claro quando foi conversado: “eu vou com a seguinte proposta, eu vou estudar” [...] mas eu queria ter uma profissão, isso daí sempre foi claro pra mim, entendeu? Eu tinha que ter uma profissão porque eu tinha que ter uma independência, que eu tinha que ter uma liberdade financeira. Isso aí sempre foi claro.

Após ser reprovada nos exames de madureza², Maria se viu compelida a matricular-se em instituições privadas para cursar o ensino fundamental e o ensino médio. Primeiramente, porque não havia amplo acesso a escolas públicas que oferecessem educação básica para alunos trabalhadores. Segundo, porque sua única disponibilidade de tempo para dedicar-se à escola era o período vespertino quando deixava os filhos de seus patrões na escola e as poucas instituições públicas de ensino supletivo³ funcionavam no período noturno.

Eu acho que a dificuldade maior era conciliar. Primeiro que não tinha escola. [...] Não tinha escola pública, porque não tinha EJA público, entendeu? Então por isso que eu comecei com os exames de madureza. Porque não tinha escola. E eu também não tinha tempo pra frequentar as escolas. [,,,] Trabalhava, eu era doméstica e pagava a escola normal, mensalmente pagava. Eu fiz particular. Aí, o ensino médio, também eu fiz, porque tinha que bater o horário da escola com o horário em que as crianças iam pra escola. Entendeu? Porque eu levava e buscava. Enfim, eu tinha que dar conta de tudo isso daí. Então eu ia à tarde. Era à tarde esse horário.

Sua condição de estudante e trabalhadora, com pouco tempo para dedicar-se à escolarização, fez com que Maria levasse um período longo para concluir a educação básica, como é comum com estudantes da EJA. Em diversos momentos, por questões ligadas aos seus horários de trabalho, Maria precisou paralisar sua formação para retomá-la mais adiante. Este ciclo sofre uma ruptura no ano de 1987, quando Maria torna-se uma estudante universitária.

Ciclo 3: estudante universitária

Aos 37 anos, Maria ingressa no curso de graduação em Estudos Sociais com habilitação em História em uma instituição privada da cidade. As dificuldades em custear os estudos universitários vão acompanhá-la ao longo de todo ciclo.

[...] prestei o vestibular mais, assim, pra ver como que era um vestibular. Prestei o vestibular e no vestibular eu coloquei história [estudos sociais], matemática e direito. [...] Aí passei, só que cada curso era um valor e o

²Madureza foi um curso de educação de jovens e adultos, que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. As idades mínimas para o ingresso eram 16 e 19 anos, de Madureza Ginasial e de Madureza Colegial, respectivamente. Foi abolido pelo Decreto-Lei nº 709/69, mas o nome continuou sendo utilizado para se referir à exames supletivos.

³Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, a modalidade de ensino destinada ao público adulto, atualmente chamada de educação de jovens e adultos (EJA), era chamada de ensino supletiva.

meu orçamento cabia em estudos sociais. [...] Aí, como eu tinha passado, eu falei: não sei como, eu vou fazer a faculdade. Na época, eu trabalhava, eu era babá. E o meu salário dava, assim, pra pagar a faculdade e sobrava pra, assim, pra condução, e me sobrava, hoje, digamos assim, uns cem reais, que eram pra me manter. Pra me manter, entendeu? Comida eu tinha porque eu morava na casa. Mas eu tinha que comprar roupa, eu tinha que comprar o meu xampu, enfim, me manter. Sobrava mais ou menos isso daí.

Sua formação universitária, no entanto, logo foi interrompida por fator bastante comum entre estudantes universitários: a dificuldade de pagar as mensalidades e a inadimplência.

Fiz primeiro, dois, três. No terceiro mês houve aumento da [mensalidades]faculdade. E o meu salário não [risos]. Aí o que aconteceu? Ou eu parava, ou eu continuava e ficava inadimplente. Eu fiquei inadimplente. Eu falei: não sei, uma hora vai resolver, não sei como, mas vai resolver, eu vou fazer. Nesse meio tempo foi, eu tinha uma amiga da faculdade, que era aluna também, e ela trabalhava na PRODESAN⁴. Ela falou: olha, eu tenho uma amiga que conhece a dona da faculdade e a dona da faculdade tá precisando de uma babá. Eu falei: 'opa, então me apresenta pra tal da dona da faculdade'. Aí ela me levou lá. Conversei com ela, era a [nome suprimido], conversei com ela tudo e consegui o emprego. Aí saí do emprego em que eu estava e fui trabalhar com a dona da faculdade. E ela perdoou a dívida desses três meses de inadimplência, aí eu pude fazer as provas atrasadas. Porque tinha esse constrangimento, né? O inadimplente não fazia prova. Enquanto você não acertasse a sua mensalidade, não quitasse, você não fazia as provas. Você podia assistir aula, isso aí eles não impediam, só que você não fazia as provas. Aí eu fiz as provas passadas e dei continuidade. Quando passei para o terceiro ano, eu tive um problema de saúde. Fiquei um tempo no interior. Quando voltei, perdi o emprego, porque eu fiquei um tempo maior do que eu esperava, fiquei mais de um mês.

É possível observar que os trabalhos exercidos por Maria ao longo deste período eram subempregos de baixa remuneração. Isto é perceptível no fato de ter perdido o emprego que conseguira na casa dos mantenedores da instituição por ter se afastado de suas funções para tratar de problemas de saúde no interior. Ao regressar a Santos, Maria já não possuía seu trabalho e, portanto, não possuía uma casa para viver.

No ano de 1990, ainda estudante do terceiro ano da graduação, Maria ingressa na rede pública estadual de São Paulo como docente temporária. Esta opção marca um novo

⁴ Progresso e Desenvolvimento de Santos: empresa prestadora de serviços públicos no município, como execução de obras e limpeza urbana.

ciclo de vida, a aprendizagem de uma docente ingressante no magistério após uma vida dedicada aos trabalhos domésticos em casas de famílias de classe média.

Ciclo 4: ingressante no magistério

A partir do quarto ciclo de vida de Maria, os desafios da profissão docente estão presentes em seu cotidiano. A partir deste período, seria possível classificar a vida profissional da professora de acordo com o que propõe Huberman (2000). O autor distingue cinco fases que marcam o processo de evolução da profissão docente são: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão), a estabilização (de 4 a 6 anos), a experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos) e a preparação para a aposentadoria (35 a 40 anos de profissão). É possível posicionar este ciclo na fase que representa sua entrada na carreira e as demais fases a partir da efetivação da docente e ingresso no CEEJA onde atua.

Ao encontrar-se desempregada e morando de favor na casa de uma amiga, Maria se vê compelida a ingressar no magistério como alternativa que a tirasse daquela condição e a permitisse custear os últimos meses de seu curso superior.

Então, eu voltei e estava desempregada. Aí eu precisava sobreviver, né? Eu tinha que ter onde morar e fui para casa da minha amiga. Mas não tinha muito como arrumar trabalho nessa época, porque eu estava recém-operada. Precisava ficar de repouso, não podia fazer muito esforço. Aí resolvi fazer inscrição na DE [Diretoria de Ensino], porque eu já estava no terceiro ano.

Ao ver-se pela primeira vez como docente, Maria dá início a um ciclo de aprendizagem profissional, o desafio de reaprender na prática a profissão de professora. Sobre sua primeira experiência como professora, Maria confirma sua insegurança e despreparo naquele momento.

Primeiro, eu estava assim, eu sempre fui muito insegura. Acho que toda essa história, eu sempre fui muito insegura. Eu estava morrendo de medo. Eu falei: “não vou dar conta! E aí? O que eu vou fazer?”. Mas aí, ou eu ia pra sala de aula, ou eu ia fazer o que? Eu estava desempregada, eu estava sem ter onde morar, sem, enfim. Eu tinha que levar a vida pra frente. Eu tinha que jogar a vida pra frente. Eu falei: “não, vamos enfrentar, né?”. E eu acho que tudo o que aconteceu, de ter perdido o emprego e tudo, eu acho que foi o que me ajudou a estar aqui onde eu estou hoje. Porque se não, eu não sei sinceramente se eu teria ido, ou se eu teria continuado sempre como foi até então.

Logo em seu segundo ano como docente da rede pública estadual, Maria assume uma turma de EJA pela primeira vez. Dali por diante, ela nunca mais deixou de trabalhar na modalidade. Segundo sua fala, a experiência e a identificação dos alunos com sua trajetória facilitou muito seu trabalho ao longo dos anos de atuação junto a alunos adultos.

Eu acho que tem [identificação] porque quando você tá trabalhando com uma pessoa adulta que tem um monte de tarefas, de afazeres no dia-dia, e quando chega uma hora ele vai pra escola, ele vai pra escola, mas ele já tá cansado, ele já fez um monte de coisa. Então, como eu já tinha passado por isso, eu não sei, talvez por isso, eu sempre tive, assim, mais paciência de falar, de explicar uma vez, duas vezes, dez vezes, quantas vezes for necessário, porque eu passei pela mesma situação. E eu sempre fui aquele aluno dito aluno chato, porque eu não tinha tempo de estudar, eu não estudava. Então, o que eu fazia? Eu chegava na sala [de aula], anotava tudo e perguntava tudo.[...] Mas então eu acho que essa experiência, por de ter passado por essa experiência, eu acho que isso daí me ajudou bastante quando eu entrei no EJA, quando eu comecei com a EJA.

No entanto, Maria considera que sua formação em nível superior não contemplou a preparação para atuar junto à EJA. A experiência, em sua visão, contou muito mais para sua atuação que a formação inicial.

Devido à minha trajetória de dificuldades e tudo, eu acho que tudo isso ajudou bastante. Mas se tem uma formação, é completamente diferente, porque é muito diferente você trabalhar com, o mesmo, o mesmo assunto que você vai abordar com a criançadinha da quinta série, lá de dez, onze anos, doze anos, e você vai abordar o mesmo assunto numa quinta série, um sexto ano – sexto ano, né? [...] No sexto ano, se você vai abordar o mesmo assunto, se você vai falar com um adulto a linguagem é outra. O enfoque é o mesmo, mas eu acho que a linguagem, a abordagem tem que ser outra. Porque se não fica aquela coisa, assim, chata e idiota, porque muitas vezes essas pessoas que estão ali, eles sabem muito mais do que você que estudou que já leu, entendeu? Porque muitos vivenciaram muitas coisas. Então, acho, você tem que abordar de maneira diferente. Você tem que ter essa diferenciação na abordagem. Eu acho que a preparação é fundamental pra que o trabalho seja bem melhor.

Os entraves na formação inicial e continuada de docente para atuar na EJA, denunciada por pesquisadores do campo como Ribeiro (1999) e Di Pierro (2011), são demonstrados na trajetória da Professora Maria. Em mais de vinte anos atuando como docente da modalidade, em nenhum momento passou por um processo formativo destinado aos docentes da EJA organizado pela rede pública.

Eu acho que sim. Eu acho que você tem que sempre escutar o mais experiente, mas este mais experiente também tem que sempre escutar aquele que tá chegando e tá trazendo coisas novas, que tá vendo coisas diferentes de outro lugar, principalmente pra quem tá aqui [no CEEJA].

Ciclo 5: docente da CEEJA

É possível posicionar este ciclo profissional de Maria nas etapas de estabilização profissional, seguida da experimentação e a preparação para a aposentadoria, na concepção de Huberman (2000).

No ano de 1996, aos 44 anos de idade, a Professora Maria, já como professora efetiva da rede pública estadual, ingressa no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), exercendo a função de docente de História.

Trata-se de uma unidade escolar da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, que atende exclusivamente alunos com idade igual ou superior a 18 anos. Organizados a partir da Resolução nº. 77, de 6 de dezembro de 2011, os CEEJA são caracterizados como instituições de ensino de organização didático-pedagógica diferenciada e funcionamento específico, destinados, preferencialmente, a alunos trabalhadores que não cursaram ou não concluíram as etapas da Educação Básica, correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. O CEEJA nasceu da reestruturação do antigo modelo dos Centros Estaduais de Educação Supletiva (CEES), que já existiam em alguns municípios do estado há mais de duas décadas. Os CEEJA, segundo o artigo 2º da referida resolução, devem oferecer uma modalidade de educação baseada no ensino individualizado, na presença flexível e na eliminação de disciplinas (SÃO PAULO, 2011).

Quando foi montado aqui o CEEJA, na época não era CEEJA, era CEES [Centro Estadual de Educação Supletiva]. Então, quando foi montado o CEES, antes, houve uma prova, porque funcionava assim: você fazia uma prova, aí se você passava nessa prova, aí você passava por uma entrevista e depois dessa entrevista você passava por um curso, pra depois começar a trabalhar. Então quem entrou aqui na época, todo mundo passou por isso daí. Eu fiz a prova. Foi em noventa e três. Eu fiz a prova pra ir pro CEEJA, porque lá eu já estava trabalhando com EJA e aqui, eu morava na Praia Grande. [...] Foi em noventa e seis [sic.], noventa e sete. Foi noventa e seis. Aí eu já não passei por aquele curso porque já não tinha mais em São Paulo o órgão que regulamentava lá o CEES. Já não tinha mais. Então não tinha mais os cursos. Para o pessoal que estava entrando, aqui ainda mantinha as entrevistas, mas não tinha mais o curso. Aí meu curso foi na área [sala de história] mesmo. Eu cheguei num dia e no dia seguinte [sic.], no dia seguinte o Cesar não veio [risos] e eu fiquei na área sozinha.

Neste novo ciclo, Maria inicia um processo de adaptação à modalidade proposta pelo CEEJA, baseada no atendimento individualizado ao aluno, que demanda do professor a preparação de material didático, à oferta de plantão de dúvidas e organização de atividades interdisciplinares no formato de oficinas.

É lógico que você vai tendo, com a experiência, você vai tendo mais segurança, você vai tendo mais facilidade pra trabalhar determinadas situações que às vezes surgem, alguns probleminhas que você tem que resolver. E eu acho que com a experiência tudo isso daí fica mais fácil.

Com o passar dos anos, a Professora Maria constrói, com base em sua trajetória e experiência como docente, uma visão de EJA bastante centrada na valorização dos saberes dos alunos.

Por que às vezes aquele aluno, ele não sabe nem escrever direito, só que a bagagem que ele tem de vida, às vezes ele te dá uma lição que você fica assim: “caramba! [expressão de espanto] O que eu sou? Não sou nada”. Então, acho que você tem que estar sempre aberto pra passar o que você tem, mas também receber tudo o que vem de novo.

Atualmente, a Professora Maria passa por um processo de encerramento de ciclo na EJA. Há poucos meses da aposentadoria, Maria agora planeja seu descanso e, com orgulho, demonstra considerar sua trajetória um processo de dedicação e muito trabalho.

Meu plano agora é me aposentar [risos] e viver o que eu não vivi até então, porque eu só trabalhei, só trabalhei, só trabalhei. Quando eu entrei no magistério me estabilizei mais ou menos, né? Porque eu tenho a minha casa, graças à Deus, consigo pagar minhas contas, mas não tenho, assim, muito tempo pra fazer o que eu gostaria de fazer. Eu me aposentando, quero viver todo esse tempo que eu não vivi até então.

É possível, neste sentido, compreender que Maria prepara-se para um novo ciclo: a aposentadoria. Esta etapa é valorizada por ela como uma fase para se viver aquilo que não foi vivido. O encerramento de sua trajetória profissional, em nenhuma passagem de sua narrativa indica qualquer juízo negativo ou mal-estar. Pelo contrário, a docente demonstra grande expectativa em relação aos seus próximos ciclos de vida.

Considerações Finais

Através da abordagem biográfico-narrativa foi possível tecer algumas reflexões sobre a formação ao longo da vida na trajetória biográfica da professora entrevistada. Conforme Dominice (2006), na contemporaneidade, as biografias estão cada vez mais

sujeitas às rupturas e à necessidade de, em diversos momentos, levar os sujeitos a refazerem suas vidas. Na trajetória da Professora Maria, como observado nos excertos selecionados de sua narrativa, este processo é constante. Cada novo ciclo de vida é marcado pela necessidade de mudar o curso de sua história pessoal, profissional e acadêmica.

O que é comum, desde o Ciclo 2 até o Ciclo 5, é a ligação da Professora com a EJA. Sua seleção para ser participante desta pesquisa está diretamente relacionada à sua especificidade de ex-aluna da EJA que tornou-se docente da modalidade. Trata-se, na chave interpretativa da aprendizagem ao longo da vida (ALHEIT; DAUSIEN, 2006), de um processo que se deu pela sucessão de aprendizagens formais, não formais e informais, que desde os vinte anos de idade mantiveram-se, de algum modo, ligado à EJA. Sua experiência como estudante da EJA é, em seu discurso, bastante significativa para sua atuação como docente. Sua formação inicial e continuada é, em sua visão, falha na preparação do docente para atuar na EJA. Essa perspectiva corrobora as análises de Ribeiro (1999) e Di Pierro (2010).

O perfil de Maria, como mulher, trabalhadora doméstica, migrante e de origem pobre também valida os estudos de perfil dos estudantes da EJA, como os citados por Ribeiro (1999). Entretanto, seu perfil como docente da modalidade se distancia, em certa maneira, da média dos professores que atuam na modalidade, que de modo geral atuam na EJA como uma complementação de sua jornada de trabalho no ensino regular (DI PIERRO, 2010).

É possível ainda, a partir da narrativa da docente, recortar outras perspectivas de interpretação de sua trajetória biográfica. Outras análises podem ser feitas com ênfase nos contextos históricos e geográficos em que se dão os processos biográficos, ou até mesmo com destaque à sistematização dos saberes solidificados ao longo dos seus mais de vinte anos de atuação junto a estudantes adultos. Ao buscar compreender como se dá o processo de formação ao longo da vida da Professora Maria, se extraem conclusões provisórias relacionadas aos obstáculos enfrentados ao longo do processo, ligados à sua condição social e aos contextos de seu tempo e lugar, bem como as lacunas da formação universitária e profissional da docente.

Referências

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100011>. Acesso em: 5 nov. 2015.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; GUIRAUD, Luciana. Possibilidades e limites de histórias de vida por meio de depoimentos orais na história da formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 671-687, set./dez. 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. In: SEMINÁRIO NACIONAL FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 3., 2011, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Deriva, 2010. p. 166-177.

DOMINICE, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200010>. Acesso em: 5 nov. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto, 2000. p. 31-62.

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

LIMA, Licínio. *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

OLIVEIRA, Kohl de Oliveira. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. In: _____. *Cultura e psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto*. São Paulo: Hucitec, 2009. p. 360-391.

PALÁCIOS, Jesus et al. Desenvolvimento psicológico na idade adulta e na velhice. In: COLL, César e al. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 371-437.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 42-59.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano 20, n. 68, p. 185-201, dez. 1999.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. *Resolução nº 77 de dezembro de 2011*. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJAs. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201112060077>>. Acesso em: 5 mar. 2017.

SCHUTZE, Fritiz. *Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyse autobiographical narrative interviews-part 1*. 2007. Disponível em: <http://www.zsm.ovgu.de/zsm_media/Das+Zentrum/Forschungsprojekte/INVITE/B2_1-p-140.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2017.

SILVA, Maria do Rosario; COSTA, Maria Lemos. Narrativas e pesquisa em educação: possibilidades formativas e investigativas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6., 2010, Palmas. *Anais...* Palmas, 2010. p. 1-14.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Revista Educação UFSM*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: Edufba, 2007. p. 59-74.

TORRES, R. M. Resumen ejecutivo. *Educación de Adultos y Desarrollo*, Madrid, Supl. 60, p. 17-30, 2003.

Recebido em: 21/01/17

Aceite em: 15/05/17