



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16393 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECITIVA FREIREANA NA EJA: DIZERES E FAZERES DE COORDENADORES INICIANTES E EXPERIENTES
 Maria Erivalda dos Santos Torres - UFPE/CAMPUS AGRESTE - UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECITIVA FREIREANA NA EJA: DIZERES E FAZERES DE COORDENADORES INICIANTES E EXPERIENTES

1 INTRODUÇÃO

A reflexão proposta, neste texto, resulta dos estudos que estão sendo realizados no Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE), no contexto do Mestrado no Programa de pós-graduação em Educação Contemporânea-PPGEduC – UFPE/CAA. Tomamos como **objeto** de estudo formação continuada de professores iniciantes e experientes da EJA à luz da abordagem freireana. O percurso empreendido levou-nos a adentrar nas práticas formativas que envolve o trabalho de dezesseis (16) coordenadores pedagógicos, regionais, que atuam nas Rede Municipais do Agreste Centro Norte/PE. Sem perder de vista as ideias já produzidas no campo da coordenação escolar enveredamos no espaço empírico identificando os desafios de caráter formativo de que se reveste seu papel quando trata das relações com docentes da Educação de Jovens e Adultos-EJA no interior da escola.

Nesse sentido, entendemos a necessidade de delinear, urgentemente, uma formação continuada que considere tanto a atividade pedagógica institucionalizada quanto a valorização das experiências e saberes específicos dos professores, numa interface entre o individual e o coletivo, nos aspectos social, político e

pedagógico tanto para os professores iniciantes na modalidade quanto para os experientes. Para entendermos a formação desses profissionais na perspectiva dos estudos freireanos recorreremos as obras de Freire (1996 e 1997) que nos ajudará a pensar a educação no viés da libertação.

Sendo assim, o conhecimento do “saber-fazer” do professor^[1] apresenta características heterogêneas e plurais. Elas são adquiridas, constituídas e fundamentadas nas diversas relações e contatos com o outro, na sua formação inicial e contínua, ao longo de sua atividade profissional. A formação de professores requer preparo, conhecimento sobre teorias e práticas que facultam a gestão de pessoas e competências para conduzir as tarefas curriculares e de formação em serviço. Nessa articulação, Nóvoa (1997) propõe uma formação “crítico-reflexiva”, capaz de fornecer aos professores os meios para um pensamento autônomo e facilitador de uma formação auto participativa.

Posto isto, elencamos como **objetivo** analisar, à luz dos estudos freireanos, a materialização da formação continuada nos dizeres e fazeres dos professores iniciantes e experientes, na função de coordenadores, no contexto da EJA. Entendendo que esta formação faz parte do processo de atuação profissional dos coordenadores, concebemos que se faz necessário possibilitar condições para reconstrução das práticas potencializadoras de mudanças e a compreensão do papel que desempenha, passa a ser uma das suas necessidades.

2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA ABORAGEM FREIREANA COM INICIANTES E EXPERIENTES NA EJA

A formação continuada de professores é uma temática que vem sendo discutida há tempo nos contextos nacional e internacional. Temos compreendido a **formação continuada** enquanto processo contínuo de aprendizagem da profissão, que pode acontecer tanto em momentos formais, quanto a partir da experiência cotidiana da ação docente (Giordan; Hobold, 2015).

No desenvolvimento do nosso estudo temos pensado a formação continuada de professores iniciantes e experientes. Sendo os **profissionais iniciantes** concebidos a partir de Veenman(1988) como os profissionais que se encontram no início da carreira docente, com até cinco anos de atuação, marcado por inseguranças, dúvidas e incertezas, mas também por processos intensos de aprendizagem da prática. Este período é marcado não apenas pelo tempo de atuação, mas pela intensidade com que os profissionais experienciam a imersão na docência (Gouveia, 2023).

Conceituamos **professores experientes** na acepção de Marcelo (2009, p.12)

enquanto “alguém que possua um nível elevado de conhecimento e destreza, os quais não se adquirem de forma natural, mas requerem uma dedicação especial e constante”, são saberes experienciais que vão sendo mobilizados e adquiridos ao longo de sua trajetória profissional.

Na EJA, o processo de desenvolvimento contínuo dos professores é marcado por desafios, considerando que essa é uma modalidade que exige uma recriação da produção pedagógica a partir da realidade dos sujeitos. Na perspectiva de Imbernón (2009) se faz necessário repensar conteúdos e metodologias para formação de professores, tendo em vista não ser possível constituir uma perspectiva única de currículo, gestão, normas, formação para toda a educação básica. Concebemos ser urgente possibilitar outras maneiras de perceber a educação como a que interpreta a realidade para que haja a transformação com intervenção social em um contexto sócio político na formação dos professores da EJA.

Por conseguinte, o pensamento educativo único predominante, está presente em uma educação “bancária” (Freire, 1996), homens e mulheres simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros, homens e mulheres espectadores e não recriadores do mundo e de suas maneiras de viver neste mundo. Freire (1996) concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens e as mulheres como corpos conscientes de suas ações no mundo. Desta forma, a perspectiva crítica da educação, é chamada para enfatizar que, à medida que se ensina também se aprende contrapondo-se ao modelo tradicional e bancário, no desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva orientada pela investigação.

Conforme o autor, a pesquisa faz parte da prática cotidiana do professor, assim como a indagação e a busca fazem parte da sua natureza humana. Ele nos leva a refletir que na formação permanente, o professor se assuma e se perceba como pesquisador. Sendo um pesquisador professor não estará denotando uma qualidade ou forma de ser ou atuar que se acrescenta quando passa a ensinar, mas se formando permanentemente. Logo não é o detentor do saber.

Segundo Freire (1996, p. 21) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...]”, também estamos nos referindo à formação continuada dos professores que é uma produção e construção do conhecimento com e não para eles:-

Isto significa que as práticas autoritárias levam homens e mulheres a executá-las de maneira alienada. Se estamos falando de formação continuada de professores não podemos continuar repetindo essas práticas verticalizadas impostas nos currículos e nos espaços educacionais. O mestre, assim chamado por Arroyo (2020) necessita ser o centro da pedagogia e não a apêndice, e para ser o

centro precisamos pensar a formação do profissional que vai atuar, especificamente com a EJA, e não dar destaques às escolas e as teorias, não que não sejam importantes, contudo o ser humano e sua humanização são mais. É essencial resguardar uma formação que contemple a escuta desses profissionais enveredando para suas necessidades formativas, não autoritárias e não alienantes com possibilidades de transformação e ressignificação do ser professor na busca por ser mais.

Se a escola é um tempo-espaco de produção de conhecimento e não de transmissão do saber, necessita ter professores que compreendam que aprender não é a recepção de um conteúdo ou objeto que se transfere ao estudante, mas sim uma compreensão social da realidade que envolve muitos aspectos da vida dos sujeitos aprendentes. Para isso, o ensinante precisa ter uma compreensão do mundo real que envolve os estudantes e os professores no processo de produção de conhecimento apropriada a realidade de vida dos estudantes. Neste sentido, não se aprende diferente se não se formar para atuar na modalidade da EJA, que vai exigir atuação específica para a diversidade encontrada.

Caminho metodológico

O caminho metodológico, se fundamenta numa abordagem qualitativa que “[...] defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (André; Gatti, 2008, p. 3). Nos fundamentamos na pesquisa colaborativa que de acordo com Ibiapina (2008) os indivíduos se tornam mais conscientes em processos reflexivos, preferencialmente colaborativos entre professores e entre professores e pesquisadores.

A formação continuada pode ser melhor conduzida se for realizada de maneira colaborativa, ou seja, planejada, materializada e entendida como uma reconstrução coletiva do saber e do fazer entre os professores iniciantes e os experientes. Os participantes, juntamente com organizadores e colaboradores, tomam para si a responsabilidade do processo de formação pessoal e profissional não sendo apenas uma formação que vem pronta sem atender as especificidades da modalidade da EJA.

Utilizamos como procedimento metodológico a observação participante considerando que “o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (Lüdke, André, 2013, p. 30). E como registro de produção de dados o diário de campo, com base nos eixos a seguir: **materialização da concepção de formação continuada; os dizeres dos coordenadores na**

perspectiva freireana e os fazeres articulados às vivências dos estudantes. Os participantes da pesquisa são 16 coordenadores que frequentam as reuniões mensais do Fórum EJA do Agreste Centro Norte em 2023 e 2024, que serão tratados com coordenador experiente CE1, CE2... e coordenador iniciante CI1, CI2... e assim sucessivamente.

O tratamento dos dados se deu a partir da análise de conteúdo, fundamentada em Roque Moraes (1999) pela via do procedimento de análise categorial e de frequência, constituindo assim o cruzamento entre o núcleo do objetivo e as palavras, expressões, afirmações, extratos que evidenciassem as contribuições que as narrativas e reflexões dos professores, na formação continuada dos iniciantes e experientes na EJA.

Dizeres e fazeres da formação continuada pelos iniciantes e experientes, na função da coordenação pedagógica

A formação continuada se articula com a formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, numa perspectiva permanente de aprendizagem da docência (Imbernón, 2009). Freire (1996, p. 39) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Na perspectiva acima exposta, considerar o tempo de atuação e a reflexão crítica sobre ela, levando em consideração a intensidade com que esses processos são vivenciados, contribui para o seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, assumimos para análise dos dados no presente trabalho a concepção crítica de formação continuada.

Os desafios enfrentados por professores quando iniciam a sua carreira profissional, sobretudo na sala de aula, mobiliza pesquisadores a estudarem este fenômeno (Nóvoa, 1997), (Imbernón, 2009) e (Freire, 1996). Diante do exposto, nos propomos a investigar nos dizeres e fazeres dos iniciantes, na condição de coordenadores, o que os desafia na **materialização da concepção de formação continuada**. Nesta perspectiva CE1 explicita “formação para os professores tem que trazer melhoramento na nossa **prática pedagógica** e nos levar a uma **reflexão crítica** sobre ela, em especial para **quem está começando**”. (Ata, abril 2024, grifo nosso).

A participante traz o entendimento da necessidade e da qualidade da formação de professores em início de carreira, destacando o papel da dimensão crítica na formação dos iniciantes. A luz dos estudos freireanos o desenvolvimento da dimensão crítica na prática pedagógica é formar sujeitos conscientes de seu

lugar no mundo (Freire, 2009)

No que se refere aos **dizeres dos coordenadores na perspectiva freireana** temos que:

A **formação dos professores da EJA** perpassa pelo entendimento (...) da, **regionalidade**, e das **ações específicas**. Dar sentido ao processo de **ensino aprendizagem**. Formação por formação? Não queremos. Queremos **uma formação que nos ajude a entender e lidar com a realidade dos alunos** para eles serem **sujeitos pensantes**. (CE2, Extrato do diário de campo; Encontro Regional do Fórum EJA, em Cupira; 04 de junho de 2024).

Os extratos explicitam a formação que gostariam de receber. Diante do exposto, os dizeres se aproximam da perspectiva freireana na medida em que se posicionam criticamente diante do tipo de formação que experienciam e são propositivos nas temáticas que emergem dos contextos, enquanto alimentadoras da formação que necessitam. Os posicionamentos ganham aderência a teoria freireana à medida em que os coordenadores são críticos, problematizam a realidade e focam em processos de aprendizagem libertadores (Freire, 1996).

Neste sentido, ressignificar a formação para o ser professor é fundamental para se ter condições de trilhar um caminho não limitado do domínio do conhecimento que têm em relação às histórias de vida dos estudantes para que possam desenvolver um bom trabalho.

Vasconcelos (2002) parte do pressuposto de que é preciso que o professor esteja mobilizado para conhecer, a fim de que desperte o interesse, a vontade e o desejo de aprender dos estudantes da EJA, havendo assim, uma sinergia epistemológica entre o professor e os estudantes.

No que se refere aos **fazeres dos professores articulados às vivências dos estudantes**, temos que:

(...) os professores realizam na escola aulas atrativas, utilizando **recursos tecnológicos inovadores**, como o **projeto de tratamento de água**, associando o **conteúdo estudado** com as **vivências trazidas pelos estudantes** proporcionando uma aprendizagem significativa, reflexiva e crítica. Nesse projeto os **próprios estudantes** criaram através de maquete, todo o tratamento da água para ser utilizado como **direito de todos os cidadãos**. Eles próprios usaram a **tecnologia para mover o motor** que movimentava a água ao ser tratada. (C11, Ata, maio 2023, *grifo nosso*).

Os excertos evidenciam as possibilidades trazidas, pelos coordenadores, para articulação de uma formação que encaminhe a atuação dos professores pautada nas vivências dos estudantes de maneira crítica, dialógica e reflexiva, que

de acordo com Freire (2009) sejam sujeitos que, no processo educativo, aprendem a dar nome e sentido ao mundo. Desta forma, os professores se sintam mobilizados a exercer seu papel de construtor de conhecimento e sua função social e política com os estudantes, que é a transformação das histórias de vidas desses sujeitos.

Nesse sentido, os fazeres dos professores concebido por Freire (2009) se constroem de suas próprias ações e, através da sua experiência partindo da realidade dos seus estudantes, refletindo sobre o seu fazer pedagógico, através dos processos de ação-reflexão-ação. Em suma, a formação continuada se funda na análise de sua própria prática e tem uma dupla função: compreender o ser humano em processo de formação e como profissional em permanente formação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como referência o objeto de estudo “formação continuada de professores iniciantes e experientes da EJA à luz da abordagem freireana” nos propomos a analisar a materialização da formação continuada nos dizeres e fazeres dos professores iniciantes e experientes, na função de coordenadores, no contexto da EJA. Nossos achados apontam que a materialização da formação ainda não se dá atendendo às especificidades, nem sempre envolve as vivências dos estudantes numa perspectiva emancipatória.

Vimos que, em seus relatos, os coordenadores pedagógicos reconhecem a importância da formação continuada tanto para professores iniciantes como para experientes ao descreverem suas rotinas destacam como uma de suas atribuições. Contudo, eles também necessitam ter formação, pois atuam como coordenadores, mas são professores que ingressam na função de coordenação sem nenhuma experiência com a modalidade, para darem suporte pedagógico aos professores e se relacionarem com a comunidade educativa.

A atenção nos depoimentos, que dizem respeito à formação continuada, centra-se na interação entre teoria e prática, visando a imersão do sujeito na sua experiência, com o objetivo de entender as situações vividas e construir ações que apontem soluções para os eventuais problemas que surgem cotidianamente.

A questão torna-se mais difícil quando compreendemos a complexidade que envolve uma escola da EJA. Nessa instituição, encontram-se pessoas de diferentes territórios socioculturais, com pontos de vista que ora divergem, ora convergem para um sentido, o que exige um olhar mais atento para a realidade escolar, para a formação dos professores e para situações que lá são desencadeadas, muitas

vezes contraditórias e ambíguas.

Nesta perspectiva, embora tenhamos identificado ausências da formação continuada de professores iniciantes e experientes na EJA, a concepção formativa pautada pelos coordenadores apresenta indícios de uma abordagem progressista, focada na educação popular, tendo em vista que as formações tomam como ponto de partida a escuta aos atores sociais desta modalidade. E como ponto de chegada o contexto social, mediado pela dialogicidade, pelo exercício da reflexividade com vista à emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-32, 2006

ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**, Brasília, 2008.

IBIAPIANA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Cortez Editora, 2009.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2º edição. São Paulo: UPU. 2013

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Editora Paz e Terra, 1997.

GIORDAN, Marcelo; HOBOLD, Marcia de Sousa. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 7, n. 12, p. 49-66, 30 jun. 2015.

GOUVEIA, R.- Ila W. S. F.; FRANCO, M. J. do N.; ROCHA, S. A. da; DOMINGUES, I. M. C. S. Casos de ensino como possibilidades de mediação na prática docente de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. e10334, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10334>. Acesso em: 07 jul. 2024.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes desafios. In: **Formação Docente**. Belo Horizonte-MG, v.01, n.01, p. 109-131, ago/dez., 2009a.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. **Revista Educação**. Porto Alegre. N° 37. Março, 1999.

NÓVOA, António. (Coord). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 13. Ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-62.

[1] Ressaltamos que, embora estejamos escrevendo “professor(es)”, leia-se “professores e professoras”.