

# SABERES DE SI COMO DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS SALAS DA EJA

FABRICIA SALES ARAUJO VIEIRA\*  
Prefeitura Municipal de Salvador, Bahia  
<http://orcid.org/0000-0002-1971-1449>

## RESUMO

Este texto é fruto da pesquisa de mestrado realizado no programa de pós-graduação em Crítica Cultural e teve como objetivo principal investigar a trajetória de vida de uma professora da EJA (Educação de Jovens e Adultos), observando as relações que se estabelecem entre a sua experiência, o seu processo de formação continuada e sua atuação docente no fazer pedagógico. Trata de uma pesquisa de caráter qualitativo tendo como foco principal a pesquisa (auto)biográfica por sua característica autoformativa e promotora de reflexões, constituindo-se como uma aliança harmônica no processo de formação continuada de professores da EJA. No processo metodológico, foram utilizadas como técnicas de pesquisa, as entrevistas narrativas e o de campo. A pesquisa aponta que o processo de formação continuada do educador não ocorre apenas em cursos de formação ou em universidades, ele acontece principalmente na prática do professor antes, durante e pós-ação realizada, num processo reflexivo. Indica também que as práticas precisam ser valorizadas e reconhecidas como parte do processo de formação dos educadores para que seja um processo que possibilite enfrentamentos acerca dos dilemas e desafios encontrados na educação na EJA, sejam experienciados através da formação continuada, no aprimoramento da prática docente, e na transformação de realidades.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Pesquisa (auto)biográfica. Saberes da Experiência.

## ABSTRACT

### SELF-KNOWLEDGE AS CONTINUING TRAINING DEVICES IN THE EJA'S ROOMS

This text is the result of a master's research carried out in the postgraduate program in Cultural Criticism and its main objective was to investigate the life trajectory of a teacher at EJA (Youth and Adult Education), observing the relationships that are established between her experience, their continuing education process and their teaching role in pedagogical work. It is a qualitative research with the main focus on (auto)biographical research due to its self-formative and reflection-promoting characteristic, constituting a harmonious alliance in the process of continuing education of EJA teachers. In the

---

\* Doutora e Mestre em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia. Professora e coordenadora pedagógica, Prefeitura Municipal de Salvador, Bahia. E-mail: [fabriciasalesaraujovieira@gmail.com](mailto:fabriciasalesaraujovieira@gmail.com)

methodological process, narrative and field interviews were used as research techniques. The research points out that the process of continuing education of the educator does not only occur in training courses or in universities, it happens mainly in the teacher's practice before, during and after the action carried out, in a reflective process. It also indicates that practices need to be valued and recognized as part of the process of training educators so that it is a process that allows confrontations about the dilemmas and challenges encountered in education in EJA, to be experienced through continuing education, in the improvement of teaching practice, and in the transformation of realities.

**Keywords:** Continuing education. (auto)biographical research. Knowledge of Experience

## RESUMEN

### EL AUTOCONOCIMIENTO COMO DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN CONTINUA EN LAS SALAS DE LA EJA

Este texto es resultado de una investigación de maestría realizada en el posgrado en Crítica Cultural y tuvo como objetivo principal indagar en la trayectoria de vida de una docente de EJA (Educación de Jóvenes y Adultos), observando las relaciones que se establecen entre su experiencia, su proceso de formación continua y su rol docente en la labor pedagógica. Se trata de una investigación cualitativa con foco principal en la investigación (auto)biográfica por su carácter autoformativo y reflexivo, constituyendo una alianza armoniosa en el proceso de formación continua de los docentes de la EJA. En el proceso metodológico se utilizaron como técnicas de investigación la narrativa y la entrevista de campo. La investigación apunta que el proceso de formación permanente del educador no ocurre solamente en los cursos de formación o en las universidades, ocurre principalmente en la práctica docente antes, durante y después de la acción realizada, en un proceso reflexivo. También indica que las prácticas necesitan ser valoradas y reconocidas como parte del proceso de formación de educadores para que sea un proceso que permita confrontar los dilemas y desafíos que se encuentran en la educación en la EJA, para ser vividos a través de la formación permanente, en la mejora de práctica docente, y en la transformación de realidades.

**Palabras clave:** Educación continua. Investigación (auto)biográfica. Conocimiento de la experiencia.

## INTRODUÇÃO

Quando escolhemos a educação como carreira, optamos fazer parte dela e devemos entender que ela fará parte da nossa vida, e por isso estamos envolvidos nesse processo constituído por uma série de valores, habilidades, que conseqüentemente geram nos sujeitos envolvidos, mudanças intelectuais,

emocionais e sociais. Ser consciente dessa dimensão é o gatilho do processo de formação continuada do educador, é como nos diz Freire (1996), se tornar educador não se dá de uma hora para outra, e esse processo de se formar educador é permanente e inacabado, cabe a nós educadores a responsabilidade por seu

processo de formação, ao refletimos nossa vida e nossa prática.

Para falar do processo de formação continuada de professores, optamos enquanto pesquisadoras, por educadores que atuam na EJA<sup>1</sup>, pois essa modalidade possui como é de nosso conhecimento diversos motivos que contribuíram ao longo da história com a ausência de olhares para seus sujeitos. Aspectos como: desvalorização; formação inadequada dos profissionais; inexistência de recursos; descumprimento da legislação, porém, o que nos motivou avidamente foi a identificação na condição de educadoras que por muito tempo ministramos aulas e estivemos envolvidas com essa modalidade de ensino tão grandiosa de conhecimentos e subjetividades que é a EJA.

Os profissionais que atuam na EJA vivem várias situações que negligenciam do ponto de vista governamental, mas, também do ponto de vista dos educadores que se comprometem a fazer parte dessa história cheia de obstáculos que é a Educação de Jovens e Adultos e partilham uma visão incoerente, onde não a reconhecem como uma conquista social de reparação, concebida através de lutas travadas por pessoas e grupos que de alguma forma foram excluídos do processo de educação e tiveram seus direitos usurpados. Estar na EJA é muito mais do que ser um militante educacional. A EJA é um movimento político, cultural e social de letramento de sujeitos que foram excluídos da educação básica no período correto de idade escolar.

Desse modo, esta pesquisa trata de uma pesquisa (auto)biográfica, realizada com uma professora negra, nordestina, que aqui denominamos Clarice por perceber que há em suas atividades didáticas uma preferência em utilizar textos literários da escritora Clarice Lispector<sup>2</sup>. Educadora trabalhadora de uma escola periférica, na cidade de Salvador, BA. A

1 Educação de Jovens e Adultos

2 Clarice Lispector (1920 -1977) foi uma escritora brasileira. De origem judia, nascida na Ucrânia, é reconhecida como uma das mais importantes escritoras do século XX.

escola, onde ela ministra aulas, se caracteriza pela insalubridade com os maus tratos do governo municipal, mas cheia de gente comprometida em aprender, ali há histórias, vivências, narrativas e muita resistência, ali se constitui um ambiente rico em proporcionar reflexões para o educador que deseja ampliar seus saberes nas trocas e reflexões que ocorrem durante a sua prática pedagógica.

Escolher o método (auto)biográfico foi inovador, e desafiador a cada etapa da pesquisa, as narrativas construídas proporcionam possibilidades de compreender questões de cunho identitário, existencialidade, realidades sociais, culturais por meio da interpretação e da reflexão do vivido. Elas proporcionam integralmente, a singularidade do sujeito, articulando tempo, espaços e diferentes extensões da vida e de nós mesmos<sup>3</sup>.

Assim sendo, esta pesquisa é fruto de inquietações referentes à EJA e aos protagonistas que fazem parte dessa modalidade, aqui destacamos a Formação de Professores, seus saberes, suas práticas e o sentido construído a partir dessas indagações elaboradas no processo formativo desses sujeitos imersos na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo da pesquisa teve como objetivo investigar a trajetória de vida de uma professora da EJA, observando as relações que se estabelecem entre a experiência, o processo de formação e de atuação docente no fazer pedagógico.

A pesquisa foi conduzida pela abordagem qualitativa, com ênfase ao método (auto) biográfico, utilizando a entrevista narrativa e o diário de campo como recursos importantes e colaborativo, haja vista que a história emerge a partir da interação, do diálogo entre

3 Na escrita desta pesquisa, para que os possíveis leitores possam compreender e acompanhar claramente os argumentos, episódios, vivências e experiências utilizo de forma intencional a primeira pessoa do singular referindo-me a etapas por mim vividas no meu processo formativo ou durante as narrativas referentes à pesquisa de campo e coletas de dados. Nas menções relacionadas à professora Clarice, quando não faço referência ao seu nome, utilizo o pronome ela, a professora ou a educadora.

o entrevistador e o participante. Então, as entrevistas narrativas tornam-se ferramentas mais apropriadas para compreender histórias e experiências de vida de pessoas.

Para construir e dialogar o corpus da pesquisa, tomamos como referência a contribuição dos principais estudiosos que discutem sobre Formação e prática de professores, entre eles destacamos as contribuições teóricas de: Candau (1997); Freire (1996, 1997, 2005); Gatti (1997); Libâneo (2005); Novoa (1995, 2010); Schon (2000, 2002). Para discutir perspectivas referentes à EJA, dialogamos com: Arroyo (2005); Costa (2014); Cruz (2009); Di Pierro (1996); Freire (1983, 1989). No aspecto relacionado aos Saberes Pedagógicos, Experiências e a construção da Identidade do Educador trataremos: Imbérnon (2001); Tadif (2000, 2002); Perrenoud (2002); Pimenta (2002, 2015); Silva (2013). No constructo teórico da abordagem referente à pesquisa (auto)biográfica e narrativas de si dialogamos com os seguintes autores: Delory-Momberger (2008, 2012); Ferraroti (2010); Josso (2010); Pereira (2015, 2018).

No processo de investigação, buscou-se compreender como o educador entende o seu processo de formação continuada, se ele está relacionado a sua prática e saberes da experiência. Espera-se que o educador compreenda como suas próprias práticas associadas à teoria e reconstruindo-as a partir do contexto social e cultural dos atores em sala de aulas. Nesse sentido, é imprescindível que o educador compreenda o processo de construção permanente de sua identidade pessoal e profissional enquanto professor da EJA. Evidenciando a escola como espaço de construção de saberes fazendo de sua prática o lócus para dar sentido aos saberes construídos ao longo de sua jornada.

Em suma, a pesquisa evidencia como os saberes sociais, curriculares e didáticos de uma professora podem contribuir com a formação dos sujeitos da EJA de forma direta e indireta no processo educativo, contribuindo principalmente para que o educador e educando compreendam que os dilemas e desafios

encontrados na EJA, podem ser enfrentados através da formação crítica e reflexiva, onde ambos podem atuar como protagonistas da ação e capazes de transformar suas realidades potencializando-as.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS: EVIDÊNCIAS, SUJEITOS E PROCESSOS.**

Freire (1997) aborda em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, sobre a relação entre a pesquisa e o ensino bem como da necessidade da reflexão nesse processo, vinculada a constatação e intervenção, finalizando com o anúncio do aprendido e constatado nesse processo de aprendizagem. Assim, o valor do conhecimento aprendido se torna maior se ele for compartilhado. Nessa perspectiva Freiriana, a pesquisa, educação e formação, propostos nesta investigação, revelam que através da formação continuada, podemos oportunizar os diversos protagonismos na sala de aula propiciando a cada sujeito da EJA, espaços e dispositivos para que possam se revelar como protagonistas de suas ações e transformações.

A opção pelo método (auto)biográfico de pesquisa possibilita uma maior aproximação com os sujeitos, mais liberdade para contar sua história de vida e assim ao enveredar por esse aspecto subjetivo da pesquisa e formação, associamos a pesquisa (auto)biográfica como dispositivo importante e indispensável, que proporcionará ao sujeito por intermédio suas narrativas, um olhar sobre suas experiências vividas, vislumbrando e norteando sua (auto) reflexão o que o levará conseqüentemente a um processo de transformar-se, configurando um ato formativo.

O processo de formação do sujeito acontece ao longo de sua trajetória, de sua vivência, com o acúmulo de suas experiências, revisitando sua identidade enquanto sujeito, profissional e pesquisador e ressignificando assim sua experiência. O processo de formação é dinâmico, nunca está acabado, ele é tomado e envolvido

pela vontade de continuar seu processo formativo, sempre buscando novas perspectivas, novos olhares, vislumbrando novas experiências de formação. Para Josso (2010):

[...] a formação do sujeito é concebida como sucessão de transformações de suas qualidades socioculturais e a pesquisa é entendida como a alteração de atividades transformadoras da subjetividade do sujeito aprendente e cognoscente. É, portanto, igualmente o sujeito da pesquisa e o sujeito cognoscente que estão em formação. (JOSSO, 2010, p. 19)

Josso (2010) ainda afirma que o processo formativo centrado na formação do sujeito aprendente proporciona a relação com suas subjetividades, além de proporcionar um paralelo entre os conhecimentos científicos com seus saberes vivenciais e culturais, valorando um pensar transcendente aos problemas mundiais, tendo em vista que a relação entre tais saberes, o faz reconhecer-se como sujeito histórico, social e político, situando-o na compreensão da vida e também da sua formação.

O que diferencia o método (auto)biográfico dos demais métodos, é o que ele possibilita para o sujeito da pesquisa e para o investigador, que ao narrar, ao falar de si, ao escutar suas vivências mergulha num processo reflexivo constante de formação, essencialmente no que se refere aos professores da Educação de Jovens e Adultos, pois, o método (auto)biográfico permite que seja:

[...] concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das metodologias de investigação em ciência sociais (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 23).

Partilhando da contribuição de Novóia e Finger (2010) que apresentam a pesquisa (auto)biográfica como um método que respeita a individualidade dos sujeitos como uma de suas principais características, concentramos então nossa pesquisa na metodologia de investigação (auto)biográfica, com utilização das narrativas de si, e do diário de campo como instrumen-

tos norteadores. Diante ao exposto, pudemos perceber na professora Clarice o perfil de colaborador de pesquisa que precisava para investigar a formação continuada e suas práticas exitosas no processo de atuação profissional na docência da EJA.

## PERFIL DA PESQUISA: OS INSTRUMENTOS E OS SUJEITOS.

A pesquisa foi desenvolvida com uma professora de EJA do Ensino Fundamental I<sup>4</sup>, em uma escola da rede municipal de Salvador, no caso específico da professora Clarice, ela leciona em classes de EJA I, numa escola situada em um bairro periférico de Salvador e para isso, fez-se necessário explicar como funciona a organização da EJA atualmente no município. Após a Resolução Municipal de Salvador do ano de 2013 que versa sobre o ensino da EJA em seu artigo 6º. A nomenclatura utilizada é TAP – Tempo de Aprendizagem, temos então para o Ensino Fundamental I: TAP I; TAP II e TAP III compondo o primeiro ciclo. Para o Ensino Fundamental II<sup>5</sup>: TAP IV e TAP V, finalizando o ciclo de Ensino Fundamental. Ainda no mesmo artigo que segue no texto, podemos verificar aspectos referentes aos critérios de aprovação, reprovação e frequência.

Art. 6º A estrutura dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as orientações e Diretrizes Nacionais terá a seguinte organização: I - EJA I - integraliza os anos iniciais do Ensino Fundamental com duração de 2.400 horas distribuídas em três anos formativos: a) Tempo de Aprendizagem I - com ênfase nos processos de alfabetização e letramento, devendo ser garantida aos educandos a progressão continuada para o Tempo de Aprendizagem II, baseada em estratégias pedagógicas que garantam um atendimento diferenciado no decorrer de todo o processo educativo; b) Tempo de Aprendizagem II - com promoção para o Tempo de Aprendizagem III ou escolaridade equivalente; c) Tempo de Aprendizagem III - com promoção para a EJA II ou escolaridade equivalente. II - EJA II - integra-

4 Anos Iniciais do Ensino Fundamental

5 Anos Finais do Ensino Fundamental

liza os anos finais do Ensino Fundamental com duração de 2.000 horas distribuídas em dois anos formativos: a) Tempo de Aprendizagem IV - com promoção para o Tempo de Aprendizagem V ou escolaridade equivalente; b) Tempo de Aprendizagem V - com promoção para o Ensino Médio ou escolaridade equivalente. Parágrafo único. Em nenhuma hipótese poderá haver retenção do educando no Tempo de Aprendizagem I, devendo apresentar, no entanto, a frequência mínima exigida.

No caso específico da professora Clarice, ela leciona em classes de EJA I, numa escola situada em um bairro periférico de Salvador, onde também é coordenadora pedagógica de Ensino Fundamental I <sup>6</sup> no turno matutino, a professora integrante da pesquisa não é a regente da turma, ela é o que chamamos de 2º regente<sup>7</sup>, ou seja, a professora que cobre a 1ª regente<sup>8</sup> no dia de sua reserva externa<sup>9</sup>, para melhor entendimento sobre a organização da jornada de trabalho dos professores seguem os artigos integrantes da republicação do trecho da Portaria Nº 251/2015 que: Estabelece a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, o horário de funcionamento das Unidades de Ensino e a implantação da Reserva da Jornada de Trabalho do Professor.

Art. 9º O tempo de planejamento dos professores será cumprido 50% (cinquenta por cento) na unidade de ensino e 50% (cinquenta por cento) em local de livre escolha do docente, conforme Anexo V.

Art. 26. Na EJA I, o planejamento 4 (quatro) horas-aula do professor na unidade de ensino poderá ser cumprido no 5º dia ou no início ou final dos 4 (quatro) dias de regência.

Art. 27. Na EJA I, o 2º regente deverá assumir 4 (quatro) turmas, em 4 (quatro) dias de regência.

Como diz a portaria sobre o 2º regente, que é a situação da Clarice, ela então é professora

de 3 turmas de EJA. Nessa escola, ela ainda tem mais uma turma de EJA em outra escola para completar sua carga-horária de vinte horas como professora. Cada dia da semana ela vai a uma turma, e um dia é dedicado à sua reserva externa, ou seja, 50% do planejamento fora da unidade escolar como reitera a Portaria 251/2015 no Artigo 9º.

Conversando com Clarice em nossos encontros de OTPS<sup>10</sup>, sobre ser 2º regente, onde ela me confessou sua preferência por esta posição, e de sua vontade de não mais ser 1º regente; pois, ela já desenvolvia um trabalho voltado para leitura e escrita, que obtinha bons resultados e mantinha o foco somente nisso, diferente do 1º regente, e atingia um público maior; pois, dessa maneira trabalhava com todas as turmas da escola. Em um desses momentos quando conversávamos nos planejamentos, convidamos para colaborar com minha pesquisa, ela disse que sim, mas, não entendia o porquê do convite. Conversamos com ela sobre as impressões que tinha tido sobre sua prática, sobre o empenho e dedicação que tinha com seus alunos, sobre as ideias e atividades desenvolvidas com seus alunos. Então, com permissão de Clarice, começo oficialmente a registrar o cotidiano da professora na escola. Ficou claro na fala na ocasião do convite: “Não sei o que vocês viram em mim?” É visível que não havia uma valorização daquela prática pela professora, não havia um reconhecimento dela para com suas estratégias pedagógicas. Percebemos com isso que esse era o ponto que ela precisaria rever para iniciar o processo de ação-reflexão-ação como aponta Freire(2001) em seus estudos.

Nóvoa(1988) discute sobre uma nova teoria da formação, com base nas experiências e nos aspectos relacionado às histórias de vida, dando destaque método (auto)biográfico e sugere uma hipótese a respeito dessa questão partindo da concepção que permite ao sujeito

<sup>10</sup> Sigla utilizada pela cidade de Salvador para referir-se ao momento de planejamento na escola, significa: Otimização do tempo de serviço.

<sup>6</sup> Compreende o Ensino do 1º ao 5º ano

<sup>7</sup> Professor que assume a turma, na reserva externa do 1º regente.

<sup>8</sup> Professor que tem a regência principal da turma.

<sup>9</sup> Tempo destinado ao planejamento do professor em local de sua escolha.

pensar na ação, e a partir daí construir sua própria formação com base num “balanço de vida”, iniciando do processo de reflexão da sua trajetória de vida, indo além da inquietação avançando para um docente futuro.

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões de formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’. (NÓVOA, 1988, p. 116)

Segundo Nóvoa (1988), o envolvimento do sujeito no seu próprio processo de formação é essencial na investigação com a abordagem biográfica, na proporção em que o sujeito elabora o entendimento sobre sua trajetória, faz um retrospecto, uma análise dos acontecimentos que marcaram a sua história de vida, tornando-o protagonista do seu processo de formação pessoal e profissional.

Com os registros de campo, observamos a diversidade de vivências ocorridas nesse período de um ano trabalhados com Clarice. A relevância de utilizar o diário de campo como instrumento de registro científico, é recente, nos dizem Zaccarelli e Godoy (2010), porém, seu uso antecede essa utilização nas pesquisas científicas. A utilização do diário promoveu para mim, enquanto pesquisadora, a repensar e refletir sobre alguns aspectos do meu processo de formação até as minhas estratégias enquanto profissional proporcionou novos horizontes, num exercício simples de pensar e refletir sobre a utilização desse instrumento no processo de formação continuada do professor:

## AS NARRATIVAS DE SI COMO ELEMENTO DE FORMAÇÃO.

O processo de educação ocorre quando há troca/compartilhamento de saberes, experiências, práticas, conhecimentos, definidos pelos sujeitos envolvidos no processo e em suas diversas conjunturas. Partilhar aprendizagens, saberes, conhecimentos, vivências e memórias possibi-

litará a construção, reconstrução, reflexão que direcionaram a aprendizagem e transformação do sujeito e de seu cenário.

Para o estudioso Patrono da Educação Brasileira Paulo Freire, o processo de Educação centraliza-se nos seres humanos intrínsecos na ação educativa, nas experiências de aprendizagens. Ele traz o ato de educar como prática de humanização, como um ato de amor e defende a vivência de processos, metodologias interativas na ação educativa.

[...] Para Paulo Freire, o caráter renovador da educação está no caráter intrinsecamente renovado de toda a relação humana, entre humanos. Formamo-nos no diálogo, na interação com outros humanos, não nos formamos na relação com o conhecimento. Este pode ser mediador dessa relação como pode também suplantar essa relação (ARROYO, 2001a, p. 47).

Notoriamente, fica claro na abordagem Freiriana, que o processo de se educar ocorre na relação interativa, na convivência dos seres humanos com outros seres humanos. Nesse processo, segundo Freire (2001) é que nos constituímos gente. É um processo de formação dos sujeitos baseado na convivência, na troca, na reflexão, na ação, aprendendo a ser gente, humanizando-se e sobressaindo aos elementos desumanizadores, assim os sujeitos podem refletir, sobre a educação, os contextos, as vitórias, os tropeços, as lacunas, podendo assim formar-se num exercício constante de reflexão.

Nesse sentido Freire(2001) discute sobre a formação dos sujeitos baseada no diálogo, na troca e na reflexão da ação. Assim sendo, percebemos que as narrativas como instrumentos que atenderiam aos objetivos, permitem um diálogo constante com a formação, docência e os desafios vividos no cotidiano da prática docente. As narrativas oportunizam uma reflexão individual de nós mesmos, possibilitando a formação de significados e sentidos que antes não tínhamos consciência. Assim, nossa formação docente dialoga e atravessa a formação do outro e nasce um novo movimento, onde construímos nossas identidades, analisamos

concepções e posturas que vínhamos assumindo anteriormente e vamos nos consolidando como sujeitos.

Esse tipo de abordagem metodológica possibilita que os sujeitos tenham voz e sejam protagonistas de sua formação. Há além da relação estabelecida com o pesquisado, uma relação que o sujeito estabelece consigo mesmo. Essa escuta possibilita além da escuta do outro, a escuta de si.

Quando escolhemos a professora Clarice, fomos conquistada pela sua maneira de falar da EJA, do seu empenho em desenvolver estratégias que possibilitassem esse público a aprender cada vez mais, enxergando-os como sujeitos dessa aprendizagem, pois ela sabia da maioria das histórias de vida desses alunos, isso contribuiu para que suas práticas tivessem êxito dentro do universo ímpar da EJA.

Quando engajamos na Educação de Jovens e Adultos, temos de ter consciência que o professor da EJA não pode assumir a mesma postura que ele tem quando exerce sua função com as classes regulares, o adulto já traz consigo concepções de mundo que foram construídas ao longo de uma vida, que são elementos relevantes e devem ser considerados no momento de construção da sua prática pedagógica.

Se o educador é capaz de perceber essa característica, ele está bem engajado em seu processo de formação, pois, essa prática exige um constante exercício reflexivo, para que reflita na sua ação, esse movimento transformador, é responsável pelo processo de mudança e de desenvolvimento dos sujeitos, como nos diz Delory-Momberger (2012):

O relato, então, não é somente o produto de um “ato de contar”, ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata. É nesse “poder de agir” do relato que se baseiam, aliás, as propostas de formação que se valem das “histórias de vida” para dar início a processos de mudança e de desenvolvimento nos sujeitos. (DELORY-MOMBERGER, p. 529, 2012).

Delory-Momberger (2012) aponta que o relato tem o poder ou efeito de produzir sen-

tido na vida dos sujeitos. Nesse viés de usar a narrativa como dispositivo transformador da formação docente, apresentamos uma das narrativas da professora Clarice para demonstrar como esse processo de relatar suas histórias de vida e as mudanças que elas podem ocasionar nos sujeitos.

Como menina eu entrei para estudar nos anos certos, entrei com seis anos na escola, porém fui alfabetizada antes por uma professora em casa com muita autonomia e tranquilidade, pra depois ir para escola sendo aquela aluna exemplar que tinha muito prazer em estudar para tá de férias em novembro e poder aproveitar esse período com meus amigos com as brincadeiras que gostava (gude, fura pé, pião, futebol, empinar arraia), nunca fui de estar com as primas, brincando de casinha gostava de brincar com os primos brincadeira de menino ter liberdade. Posso dizer então que tive uma infância e uma adolescência muito boa, pois viajei bastante para casa de meus tios locais esses que aprendi outras culturas e costumes o que me fascinava a explorar tudo que estava a minha volta nessa época e isso me deu uma riqueza de vida, de aprendizagem muito grande, hoje eu sou uma pessoa muito mais flexível e resiliente, justamente porque eu pude experimentar muita coisa durante minha infância e adolescência tanto boas como ruins. (Professora Clarice - Entrevista Narrativa).

Vimos nesse excerto textual, que Clarice se refere a sua infância. Percebemos que a narrativa da professora, já vem acompanhada de uma análise, observamos que nesse aspecto de sua vida que se refere a sua infância, percebemos que seu posicionamento já veio acompanhado de uma análise, de uma relação temporal e por fim da definição do seu processo de formação de identidade, falando sobre que tipo de pessoa ela se tornou, devido em sua análise, ao fato dela ter tido uma infância que oportunizou várias experiências positivas e negativas para ela.

Assim como nos disse Delory-Momberger (2012) anteriormente o relato, não é apenas um produto do “ato de contar”, ele produz efeitos sobre aquilo que relata, é o seu “poder de agir” ocasionando mudanças no sujeito em seu processo de formação, baseados nas histórias de vida.

Nessa perspectiva de contribuição das narrativas para o processo de formação dos sujeitos, observamos nesse sujeito na condição de professor da EJA, modalidade de ensino cheia de especificidades e pouco compreendida pelos governantes. Trabalhar como professor da EJA não é tarefa fácil, pois não se conta nem com os recursos materiais que são ofertados para os alunos das classes regulares do diurno, além disso, os professores não são contemplados com formações ao longo de sua carreira, ficando a cargo desse profissional cuidar da sua formação continuada e permanente.

Como para essa formação, contamos com os espaços formativos, eles contribuem com processo de formação do educador possibilitando relações de troca, troca de vivências, reflexões acerca do que está sendo vivenciado. Nessa perspectiva, Souza (2007, p. 69) afirma: “A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido”.

Como salienta Souza (2007), o processo de troca ocorre nesses espaços formativos, no caso a escola, o simples falar e/ou ouvir sobre suas práticas, experiências formadoras já possibilita ao educador múltiplas vivências, e no caso dos alunos jovens, adultos e/ou idosos, essas vivências trazidas de diferentes realidades são riquíssimas.

Pensar a formação do professor envolve pensar o seu saber, a sua identidade, a sua experiência. É necessário relacionar esses fatores, pois, os mesmos, tornam-se elementos constitutivos da prática do docente. Para (Tardif, 2002, p. 11) “[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.”

Refletir sobre a prática docente é imprescindível quando falamos de formação do

professor, esse movimento de refletir sobre a ação pedagógica do educador possibilita que o profissional se reconstitua, se reinvente através de sua ação-reflexão-ação. Assim como afirma Freire (2001):

Crescer como profissional significa ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação (FREIRE, 2001, p. 35).

À proporção que refletimos sobre nossa trajetória profissional enquanto educador, reforçamos nossos pareceres, tomamos consciência de nossos princípios, convicções, valores pessoais e/ou pedagógicos. Entender o professor do período noturno e o que ele representa com foco em seu trajeto na educação, na sua atuação enquanto profissional, seus conceitos, suas concepções em relação ao ensino nesse período, numa perspectiva de análise e confronto da função que exercem e de sua formação teórico-prática, dentro de uma abordagem (auto)biográfica, com objetivo principal falar das experiências de formação.

## EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS E SABERES DE SI COMO ELEMENTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E REFLEXÃO NAS SALAS DA EJA.

Então, Clarice, educadora da EJA há 14 anos, casada, mãe de dois filhos e avó. Clarice formou-se em pedagogia aos 40 anos, anteriormente era bancária e formou-se em Administração, hoje faz parte da Rede Municipal de Salvador, atua como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I e como professora da EJA I. Nascida no bairro da Cidade Baixa de Salvador, no Uruguai, filha de dona de casa que cuidava do lar e dos filhos enquanto o pai era funcionário da Petrobras<sup>11</sup> (Petróleo Brasileiro S.A)

11 É uma empresa de capital aberto (sociedade anônima), cujo acionista majoritário é o Governo do Bra-

alternava sua presença em casa e na plataforma em que trabalhava, quinze dias ele estava embarcado, quinze dias ele estava em casa.

Inicialmente, durante a escuta da sua narrativa nos intrigou o momento em que ela nos contou que a sua formação em Pedagogia ocorreu aos 40 anos, o que nos levou a indagação: “nossa que estranho ela exercia outra profissão antes de ser professora?”, pois, ao observar suas práticas em sala, suas ideias metodológicas, seu trato, sensibilidade e interesse pelo público da EJA, remetia uma leitura de que ela sempre exerceu e praticou o ofício de educadora, pois, atuar na EJA era tão confortável para ela, que parecia pertencer aquele lugar desde o início da sua trajetória enquanto professora da EJA.

Sobre sua infância Clarice nos conta:

Então, a minha infância foi uma infância maravilhosa, porque apesar de minha mãe ser uma, uma pessoa do lar, ela era uma mulher que me permitiu e permitiu aos filhos, brincar, ousar, não é? Então, apesar de eu ser de um bairro pobre, no Uruguai, mas o meu pai, pelo trabalho ele era o que tinha melhor situação naquela vizinhança, então assim, nós podíamos prover muitas coisas aos colegas, aos vizinhos na verdade. E, meu pai e minha mãe facilitavam isso. (Professora Clarice-Entrevista Narrativa).

Ao relatar sobre sua infância, podemos perceber Clarice traz boas recordações da época, fala do seu pai e da sua infância como elementos sempre presentes e que lhe permitiriam ser realmente criança, cita a situação financeira de sua família considerada como boa, pois, sobressaía a dos seus vizinhos por morarem em um bairro relativamente pobre. As narrativas de Clarice são carregadas de emoções e sentimentos quando se trata de sua infância, durante a entrevista ela narrou vários fatos que marcaram esse período para ela e quão grande era a emoção ao contar sua história.

Faz-se necessário observar a criança enquanto sujeito que constrói a sua identidade no processo de construção das relações com o outro e com o meio. É importante compreender

---

sil (União), sendo, portanto, uma empresa estatal de economia mista.

como as experiências vividas na infância, como as brincadeiras de rua, o futebol, o empinar arraia, como parte do seu desenvolvimento, aprendizagem e processo de formação na perspectiva histórico-cultural das trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida.

Em todo contexto de sua narrativa, Clarice faz questão de deixar claro que, muito do que ela vivenciou em sua infância, foi proporcionado pela postura de sua mãe, que não ligava para os comentários de seus tios, ou para o fato dela preferir brincar na rua com os primos ao invés de ficar em casa com as primas, brincando de casinha e panelinha. Esse apoio foi determinante para formar aspectos de sua personalidade, e para o seu processo formativo de identidade.

Enquanto, na casa dos primos era a mesma coisa. Eu estava sempre onde os primos estavam. Então, se, os primos estavam brincando de aventura, de pega-pega, de correr, de se esconder, de ir pros lugares que as mães proibiam, eu estava metida com os meninos. Eu nunca fui de estar com as primas, de casinha, de panelinha. Isso me dava angústia muito grande. Eu achava tudo muito parado e, eu gostava da liberdade que os meninos tinham de fazer piruetas em bicicletas, e, isso me acompanhou eu diria a você, até a fase adulta. (Professora Clarice-Entrevista Narrativa).

No trecho acima, mas especificamente em seu final, Clarice nos diz que todo aquele sentimento acompanhou-a até a fase adulta, mostramos que ao narrar sobre si, há um momento de reflexão do sujeito, uma tomada de consciência, característico do campo da pesquisa (auto) biográfica que proporciona ao sujeito um olhar mais consciente para sua subjetividade.

(...) eu sou uma pessoa muito flexível, muito resiliente, justamente porque eu pude experimentar muita coisa, e conhecer um pouco de cada, de cada casa, de cada familiar. Eu lembro com muito carinho da minha infância. (Professora Clarice-Entrevista Narrativa)

Evidentemente, Clarice afirma que tudo vivido em sua infância foi primordial para sua formação enquanto sujeito histórico, social e cultural. Tudo que lhe foi permitido enquanto

criança refletiu para formar aspectos de sua personalidade, de sua identidade enquanto sujeito, e futuramente sua identidade enquanto educador.

## FORMAÇÃO CONTINUADA: SABERES, PRÁTICAS E EXPERIÊNCIA.

O conjunto de ideias pedagógicas, sobre o processo educativo, coloca questões e requisitos para a formação de professores, de modo a que ela se faça a partir do conhecimento e da crítica do existente, problematizadora, contextualizada, porque é historicamente datada, localizada e transformadora. Por ser, ela também, uma prática educativa, a formação de professores é tomada como uma prática abrangente em seus conteúdos, complexa em seus requisitos e profunda em sua finalidade. Uma prática que necessita ser permanente. Partindo desse princípio, abandona-se o conceito de formação docente como processos de atualização que se dão através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, para adotar um conceito de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica.

Sobre esta orientação, Imbernón afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc.,

realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2001 p.48-49).

Para Imbernón (2001), o professor precisa examinar sua prática e contrastá-la com as teorias aprendidas em sua formação e as que surgirão ao longo de sua formação contínua e de sua prática, que esse sujeito se autoavalie,

reveja suas atitudes, rememore e reflita suas ações criticamente, e que essas ações reforcem sua prática e sua formação de forma mais efetiva. Podemos observar algumas colocações da professora Clarice a seguir:

[...] É, saber usar uma linguagem que inclua o jovem e o adulto, fazer o adulto entender que aquele jovem tá deslocado do seu grupo, então, as atitudes dele tem muito a ver com essa inquietação e essa frustração e fazer o jovem entender que aquele adulto que tá ali, ele perdeu um tempo que ele tá querendo recuperar. (Professora Clarice – Entrevista narrativa)

[...] Então isso eu fui experimentando e convivendo, não é? Uma das minhas maiores dificuldades é a questão religiosa, mas, hoje eu já tenho mais segurança pra trabalhar isso. Porque eu busquei também, conhecer o universo. (Professora Clarice – Entrevista narrativa)

[...] Eu preciso entender que eu tenho que arranjar os meios para chegar a isso então, converso, mas, precisa escutar, eu escuto, então, falando de formação continuada, me lembrei. (Professora Clarice – Entrevista narrativa)

As afirmativas acima se referem a situações que o correram em salas de aula da EJA, que ela narra e depois conclui com as colocações citadas. Podemos perceber que há por parte da educadora uma reflexão constante sobre a sua prática, as suas atitudes com os alunos, ela considera o fatos da sua turma ser heterogênea e do conflito que há entre os adultos e idosos com os jovens e vice-versa, na aceitação do outro, nas diferenças que há nos diversos setores entre esses educandos, e o educador precisa administrar e administrar-se principalmente. Esse sujeito que reflete suas vivências, sua prática, suas ações e utiliza as (in)conclusões como parte de seu processo formativo que consequentemente reflete sua prática e a aprendizagem de seus alunos, no caso da EJA, além da aprendizagem do aluno. Esse educador conquista respeito, consideração, fatores primordiais para a manutenção desse aluno em sala, pois diferente das crianças, o adulto ingressa e permanece no ambiente escolar por livre escolha.

Em estudos desenvolvidos por Schön (1992; 2000), Alarcão (2003) e Gómez (1992), verificamos que o encadeamento da reflexão sobre a ação, surge após a realização da ação pedagógica, sobre essa ação e a ideia implícita nessa ação. Assim, nesse instante, poderá ser realizada a reflexão sobre a reflexão realizada durante a ação. Percebemos que o termo reflexão está presente em diversos estudos, principalmente nas pesquisas freireanas, que explicita e sistematiza o conceito de reflexão em várias obras de Freire, sendo eles: Paul Legrand diz que se deve ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento, colocar um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar. Freire, (1984 p. 67-68). Freire fala sobre a curiosidade na prática, que desperta novos horizontes de possibilidades, e esse procedimento faz com que ocorra uma reflexão crítica. Freire, (1993 p. 40). Precisa-se é possibilitar que ocorra uma reflexão sobre si, através reflexão sobre a prática, dessa forma ela vai se tornando crítica. Freire, (2001 p. 42 - 43). A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.

Diante dos conceitos de Freire, percebemos que, a reflexão mostra-se da curiosidade sobre a prática docente, nesse caminhar essa curiosidade transforma-se em crítica e essa crítica que deve ser permanente é o processo de reflexão prioritário aos professores que buscam transformar sua prática através da ação educativa, num constante movimento de formação continuada.

Partilhando do pensamento de Freire (1996) que concebe a formação continuada como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, pois, o processo contínuo de formação tem seu princípio na formação inicial, no começo de sua carreira e estende-se durante todo o seu processo de formação enquanto educador,

em continuidade a sua formação continuada. Essas etapas do processo são concebidas de forma interarticulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas. Partindo dessa concepção, a formação continuada de professores deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente.

Então, não basta refletir a ação, pois, se o fim dessa reflexão reside na busca de soluções aos problemas que afetam a ação, tal reflexão tem que apresentar caráter científico de modo a atingir conclusões confiáveis que venham a ser aplicadas na prática, modificando a ação inicial; e, gerando uma nova ação, a qual será submetida a um novo processo de reflexão; e assim, sucessivamente, num processo dinâmico e dialético pensando o sobre o pensar e o fazer.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001, p. 42- 43).

De acordo com Paulo Freire (2001), a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001). Por isso, é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2001).

Assim sendo, é necessário que o professor abandone a reflexão ocasional e espontânea, e inicie um processo contínuo de reflexão sobre a sua prática, que aconteça antes, onde ele possa prever questionamentos que possam ocorrer; durante a realização da ação, onde a reflexão

ocorre no decorrer da ação e depois da realização da ação, que proporcionará a reflexão de todas as etapas de planejamento e aplicação da ação. Que posteriormente poderá ocasionar para os educadores uma reflexão da reflexão na ação, dessa forma o educador enriquece seu processo de formação contínua, tendo como base sua prática pedagógica, transformando-a uma prática reflexiva, longeva, organizada e colaborativa para o seu processo de formação. Em outras palavras, a curiosidade epistemológica deve substituir a curiosidade espontânea: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996).

A reflexão na ação é desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. Vejamos uma das atividades de Clarice de incentivo à leitura nas Classes de EJA:

Então vêm as ideias, a gente faz, não precisa ter coisa, muito bem, elaborada, mas, ter para poder a gente ir diversificando. O trabalho em grupo é muito importante. Eu tenho uma experiência que eu não retomei, que é trabalhar com karaokê para incentivar a leitura. Porque o karaokê, ele, a música, dão o ritmo da leitura. Quando você entrega um texto fixo para um aluno é ele que marca o tempo da leitura, a entonação é ele que marca, mas no karaokê não, no karaokê ele tem que ler e ler rápido entendeu? Então, você vê qual é o gênero musical que eles gostam, daí você coloca o karaokê, e eles escolhem a música. No primeiro momento eles vão cantando e no segundo momento você vai tirar o áudio e aí ele vai ter a leitura de memória, a música, a letra de memória, ele vai querer ler e o tempo passa, e aí eles começam angustiados, inquietos, essas coisas todas. É também uma experiência, muito boa, mas, parei de fazer. Foi até bom que eu lembrei, parei de fazer isso, mas sempre recomendo a eles que em algum momento na televisão, um filme. Porque agora tem Netflix e tudo mais, nas

televisões tem legenda, que eles tirem o áudio e tentem ler as falas porque isso vai fomentar na mente deles esse ritmo, essa música, entendeu? (Professora Clarice - Entrevista narrativa)

Mas, eles, em casa, eles não fazem, se não fizer na sala eles não fazem e você precisa está fazendo isso, então, assim esses momentos são muito bons com eles, fora parte lúdica que eu sempre faço que eles gostam muito tem uma festa, que é temática aí eu faço essas coisa então daqui a pouco eu apareço trajada então eles curtem muito, foi aí que eu conseguir trazê-los para participar de algumas coisas com mais tranquilidade porque eles me viam também naquela viagem. Isso eu já fazia com criança, e eu pensava que com adulto não precisava, mas, os adultos com quem eu trabalho, eu faço questão de dá um pouco dessa pitada, dessa identidade porque eles veem, eles fazem, eu já tenho mais tranquilidade, é um trabalho gostoso e, é isso. (Professora Clarice - Entrevista narrativa)

Observando a atividade com utilização do karaokê, pensada pela professora Clarice para os seus alunos da EJA I, podemos perceber que mesmo não sendo uma ação muito elaborada, como ela expressa em seu comentário, contudo, o mais importante é tê-la para ir adaptando-a. Nas várias etapas descritas pela educadora, podemos perceber que os objetivos são claros e definidos previamente; que cada ação pensada, é direcionada para o público em questão; a ação é pensada e refletida, pois as possíveis reações dos alunos são podem ser antecipadas, porém, mesmo dessa forma, não se pode prevêê todos os fatos, mas, os mais prováveis, isso se deve a experiência que o educador adquire ao longo de sua prática. Na mesma narrativa, Clarice nos conta ainda que tematiza as aulas, caracterizando-se numa tentativa de conquistar e envolver seus alunos mesmo que adultos nas suas atividades. Todo esse movimento educativo foi pensado e refletido antes, durante e após a sua realização, o possibilita ao professor aprimorar cada vez mais as suas ações dentro da escola, visando a aprendizagem dos seus alunos, assim também formando-se continuamente tendo como base a sua prática pedagógica.

Em vista disso, partindo da realidade de uma especificidade diferenciada da educação de jovens e adultos, também se faz necessário à constituição de um profissional docente que cultive, desenvolva competências e saberes necessários para a prática com a alfabetização ou aprendizagens fundamentais de jovens, adultos e/ou idosos, observando as especificidades desse público, considerando suas contribuições no cotidiano da sala de aula, revisitando e aprimorando suas ações enquanto educador, elaborando e desenvolvendo atividades propostas para esse público dentro de sua realidade, deixando de lado sugestões prontas distantes da realidade dos educandos da EJA. Dessa forma o professor, assume o papel de mediador da sua própria aprendizagem, frente à diversidade de saberes de seu grupo, refletindo suas atitudes e ações, valorizando seus saberes e de seus alunos enriquecendo cada vez mais sua experiência, seus conhecimentos, que, passam por um processo de reconstrução constante.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao analisarmos o processo de formação da professora Clarice desde a sua infância, destacamos que esse período foi de extrema relevância no seu processo de formação enquanto sujeito, na formação de sua identidade. Durante a sua infância Clarice em sua narrativa, diz ter aproveitado muito bem essa fase com viagens a casa de tios nos períodos das férias, o que lhe proporcionou aproveitar as inúmeras brincadeiras infantis, que foram primordiais na sua formação enquanto sujeito. Quanto a sua formação, foi alfabetizada em casa e com seis anos ingressou à escola, sempre foi boa aluna e inicialmente formou-se em Administração e seguiu carreira como bancária. Até formar-se em Pedagogia aos 40 anos fazer parte da EJA há 14 anos. Algumas de suas práticas aqui relacionadas no capítulo três, nos traz a dimensão de ser educador da EJA, através da análise e reflexão de suas práticas docentes e a contri-

buição dessa prática na formação contínua do professor. Contudo, os educadores ainda tem a visão fragmentada em relação ao seu processo de formação, e a formação contínua.

Ao longo do trabalho fica claro que há a necessidade de rever a formação inicial do educador, que há um distanciamento do que se aprende nas Universidades e a aplicabilidade da docência nas escolas. Há ainda a necessidade de compreender a relação existente entre a formação inicial e o processo de formação continuada do sujeito, assim como a relação entre a teoria e a prática. Os cursos de licenciatura devem formar professores críticos- reflexivos, capazes de refletir suas ações e rever suas práticas, visitar seus saberes e aprender com eles.

É preciso que o educador compreenda que a sua formação inicial está atrelada a formação contínua, pois, o primeiro contato com as teorias acontece na formação inicial, não acontece de forma que atenda todas as necessidades do educador, mas, é primordial, onde buscamos os conhecimentos teóricos sobre educação. Também é necessário que esse educador tenha claro que seu processo formativo acontecerá ao longo de sua prática enquanto docente, nas salas de aulas, nas trocas com alunos e situações inusitadas que o faz refletir e agir em determinados momentos, e que o prepara para situações parecidas, aonde o professor vai criando repertório de situações que o deixará repleto de saberes adquiridos em sua experiência, mas nunca terá soluções para todas as situações, sempre seremos surpreendidos com as situações inéditas que permeiam a aprendizagem. Esse processo de formação contínuo é vasto, basta o professor saber aproveitá-lo conscientemente, tendo sempre em vista sua criticidade e postura reflexiva na ação, sobre a ação, depois da ação, que resultará uma nova ação, que passará pelo mesmo processo. Há ainda no processo de formação do educador, os momentos de coordenação pedagógica, as trocas de experiências com os colegas, o planejamento de

suas atividades, e não apenas em cursos e formações é possível forma-se.

Uma das características que observadas nos professores, e observamos em Clarice, é que não temos a cultura de valorizar o que fazemos em nossas salas para que nossos alunos aprendam, minimizamos nossa prática todo o tempo, precisamos que venha alguém nos dizer a relevância daquela ação, por isso não registramos impressões, não fotografamos, não partilhamos nossa experiência, não escrevemos sobre ela, não publicamos para que outros saibam o resultado das nossa experiências, não confrontamos com as teorias, não buscamos formar novas teorias. Lembro que Clarice dizia não entender por que eu queria fazer essa pesquisa com ela, pior ela comentava: “só comigo”. Temos de ter em vista que a valorização da nossa prática é um aspecto importantíssimo para o processo de formação enquanto docente é como se fosse a nossa assinatura e revela nossa identidade profissional.

Portanto, para que ocorra um processo formativo de qualidade, seja ele inicial ou contínuo, o professor deve ser um profissional reflexivo, contudo, a grande problemática é que os cursos de licenciatura não formam o professor para que ele atue com um professor reflexivo. Isso demanda ainda mais desse profissional que ele valorize seu processo de formação continuada, atrelando-a ao trabalho com os saberes da experiência, pois, eles são componentes de extrema importância para a constituição de um educador. Pimenta reforça essa afirmação:

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem — seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. E aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (PIMENTA, 1999: 20 a 21)

O processo formativo do professor é um processo inacabado, pois, as possibilidades

de trocas, de interrogativas, de situações, de buscas nunca se esgotam. O educador nunca estará concluído, nem, nunca terá total domínio sobre seu processo de formação, ela requer que nós enquanto sujeitos/educadores precisamos considerar durante nossa jornada educativa, todos os conceitos que escutamos, aprendemos, experimentamos: o diálogo; a humanização; o inacabamento; o papel do educador; a valorização; a reflexão; o Ser Mais; a ação; a ação sobre a ação; a autoavaliação; autonomia; o social; a cultura; a política; a realidade que estamos inseridos. E quando formos nos avaliar precisamos ter consciência, que mesmo com o vasto que já aprendemos e vivenciamos ainda podemos ser surpreendidos e o processo de formação é contínuo e ocorrerá ao longo da nossa existência.

## REFERÊNCIAS:

- ALARCÃO, I. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania. São Paulo, n. 11, 2001.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n.51, set-dez. 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.
- FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 Ed. São Paulo, 1997.
- FREIRE, A. M. A.. (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. (Série Paulo Freire). Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

- MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/ Mediar a Formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- NÓVOA, António. **Professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1998.
- NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002a.p. 11-33.
- PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SOUZA, Elizeu Clementino de.(Org). **(Auto)biografias e Documentação Narrativa: rede de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015.
- SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_, **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ZACCARELLI, L. M.; GODOY, A. S. **Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações**. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 8, n. 3, art. 10, p. 550-563, 2010.

Recebido em: 12/09/2022  
Aprovado em: 20/11/2022