



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

15493 - 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

EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA E COTIDIANOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Amilton Alves de Souza - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA E COTIDIANOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

O presente estudo surge a partir das leituras e das experiências de formação docente continuada inclusiva no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vivenciadas com professores que lecionam na modalidade, no Colégio Paulo Freire, em um município no estado da Bahia. Nesse artigo propomos como objetivo geral: analisar como as experiências contribuem na formação docente continuada inclusiva. O problema investigado teve a seguinte questão: Como pensar a formação docente continuada inclusiva, a partir da escuta dos Saberes da experiência? Essa investigação utilizou a abordagem qualitativa, tendo como instrumento de apropriação de informações um questionário *online*, que contemplava questões de formação docente inclusiva e subjetividade. Como resultado, compreendemos que a pesquisa abre novos olhares sobre a formação docente continuada inclusiva, ressignificando outros sentidos de aprendizagens e saberes, a partir da prática docente, apropriando-se da experiência através de princípios dialógicos, reflexividade crítica e encontro com o outro. Salientamos que a formação docente continuada inclusiva é uma das possibilidades para promover o reconhecimento e a validação das experiências de si, pois pode contribuir para que os sujeitos professores da EJA possam acessar outras interfaces de reflexividade crítica inclusiva de repensar a sua prática docente.

Palavras-Chave: Formação docente continuada inclusiva. Saberes da experiência. Inclusão. Cotidianos didáticos na EJA.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo surge das leituras e das experiências na formação docente continuada inclusiva, no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), vivenciadas com professores que lecionam na modalidade, no Colégio Paulo Freire, em um município no estado da Bahia. O problema a ser investigado nasce das nossas inquietações durante os

espaços e tempos formativos que ocorrem, semanalmente, no âmbito da escola. O problema investigado teve como questão norteadora, como pensar a formação docente continuada inclusiva, a partir da escuta dos Saberes da experiência?

Durante as nossas formações questionávamo-nos, como as nossas experiências, na sala de aula, nos ajudavam na formação e na reflexão da melhoria da nossa prática inclusiva enquanto formadores, dessa forma, propomos como geral: analisar como as experiências contribuem na formação docente continuada inclusiva; e, como objetivos específicos: identificar as percepções dos docentes sobre suas experiências, refletidas nos cotidianos didáticos inclusivos, perceber o que trazem para formação inclusiva enquanto experiências construídas na sala de aula a partir das construções em seus contextos, e, refletir epistemologicamente sobre saberes da experiência, educação inclusiva, cotidianos didáticos e formação docente.

2 EJA, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Ressaltamos que a nossa pesquisa e discussão teórica teve como sujeitos os docentes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, iniciamos esse campo teórico com a compreensão e significado desta modalidade de ensino. Assim sendo, entendemos que a EJA pode ser compreendida como prática educativa que reconhece e valida os saberes e experiências dos homens e mulheres, do meio e da luta popular; que, por questões históricas, culturais e sociais, tiveram o direito à educação negada em algum momento das suas vidas, tendo como movimento essencial, neste processo educativo, a dialética da tomada de conscientização política e a criticidade do que se ensina e aprende nas práticas educativas.

Dialogamos com o texto de Mansano (2009), que nos coloca diante de um grande desafio, pensar, na contemporaneidade, o sujeito, a subjetividade e os modos de subjetivação. Para esse autor, o conceito de subjetividade perpassa pela necessidade de entender. A partir de Mansano (2009), a subjetividade não está acabada, tão pouco está focalizada no centro do sujeito, mas ela se constrói constantemente na relação entre o meio, os sujeitos e entre si, pois esse outro sujeito pode ser a relação que se tem consigo mesmo, como mecanismo de sobrevivência em sociedade.

A formação aqui é compreendida como sentido dado com as informações recebidas dentro ou fora de um espaço formativo e as experiências culturais e históricas dos sujeitos. Corroboramos com Dantas (2008, p. 122), inspirada na fonte Freiriana, quando conceitua formação como “[...] um fazer que se refaz constantemente na ação, nunca se dá por mera acumulação, é uma conquista mediante muitas ajudas, dos professores, dos livros, das aulas, dos computadores, das trocas entre colegas, da experiência refletida”.

Sobre saberes da experiência, fundamentamos tal conceito a partir da reflexão de Bondía (2002, p. 20) quando alude que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. E, se nos toca, podemos afirmar que nos implica, nos forma e nos inquieta, inclusive possibilitando ser de forma inclusiva.

3 INCLUSÃO EDUCACIONAL UM REGASTE HISTÓRICO E CONCEITUAL

A política de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, no âmbito escolar, é um debate atual que demanda a organização de uma proposta curricular adequada e diferenciada, devido às especificidades inerentes à pessoa humana e pelas barreiras existentes no contexto escolar.

É necessário refletir acerca do que é incluir de fato, já que se trata de um tema polêmico, do ponto de vista da prática educacional. De acordo com Sassaky (2006, p. 20), “a integração propõe a inserção parcial do sujeito, enquanto que a inclusão propõe a inserção total.” Para isso, a escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos.

Contudo, tais estratégias dependem das especificidades de cada pessoa, da experiência e da criatividade e observação do professor com sensibilidade e capacidade de percepção, além de uma formação inicial e continuada que o encaminhe para isso.

Para Mittler (2003, p.25), “a inclusão educacional, envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.” Nesta direção, a inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença; ou seja, é necessário o desenvolvimento de diferentes práticas pedagógicas, em uma mesma sala de aula para que o aluno com necessidades especiais possa acessar o objeto de conhecimento.

É fundante que aluno com necessidades educacionais especiais tenha acesso a tudo, por outras vias que eliminem as barreiras existentes. Isso poderá acontecer por meio de jogos, brincadeiras e experimentação de diferentes estratégias de ensino, que o professor precisa buscar para tratar dos conhecimentos em sala de aula, perpassando, portanto, como se disse anteriormente, pela sensibilização, criatividade e formação inclusiva necessária a esse professor.

A educação deve ser centrada no potencial do aluno, onde o desenvolvimento psicológico seja para além do momento atual. Não deve haver diferenças entre as crianças, mesmo que a distinção entre elas vá se construir no modo como se desenvolve na interação com o seu entorno. A singularidade dos sujeitos deve ser o ponto de partida para a construção de um processo educativo igualitário e eficaz (Vygotsky, 1989, p.3).

As transformações, na perspectiva inclusiva para a escola, são bases fundamentais do processo de inclusão educativa, visando o aprendizado de valores e atitudes à aceitação, ao respeito e valorização das diferenças e potencialidade de cada educando no âmbito escolar, familiar e social.

A proposta de inclusão colocou, para a escola não-inclusiva, o desafio da atenção à diversidade e trouxe como necessidade um currículo e a formação continuada que leve em consideração as especificidades destes alunos, prevendo, conforme Brasil (1999), a inserção

de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras; e, requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade e pluralidade dos estudantes e ofereçam respostas adequadas as suas características e necessidades. Soares (2004, p.15) explica que:

A escola produz efeitos fundamentais no desenvolvimento cognitivo dos alunos, e ainda que ela assume funções que antes eram de responsabilidade apenas da família e das comunidades religiosas, a grande expectativa social, principalmente dos pais dos alunos, sobre essa instituição está relacionada à aprendizagem, ao desenvolvimento pleno das habilidades.

Segundo Santana (2005), docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas que precisam agir coletivamente, para que a inclusão escolar seja efetivada. Desta forma, para que a inclusão se efetive é fundante o envolvimento de todos os membros da equipe escolar para planejar as ações que promovam o processo de inclusão. Isso é possível por meio da prática de uma gestão democrática, através de ações que busquem envolver escola e comunidade na tentativa de construir uma prática educacional de mais qualidade, que valorize a diversidade e respeite as diferenças. O gestor escolar deve buscar compreender as necessidades dos alunos, dos professores e da equipe de apoio, a fim de construir espaços que acolham e valorizem as especificidades dos sujeitos no contexto escolar e social.

Assim sendo, a escola precisa se preparar para fomentar e garantir, entre outras coisas, condições de acesso a sua proposta curricular inclusiva e, também, a adequação dessa proposta, de forma a atender as necessidades individuais/coletivas dessa nova demanda de alunos. O currículo é o instrumento/caminho que a escola possui para adaptar-se às necessidades dos alunos, e, portanto, necessita ser flexível, crítico, reflexivo e comprometido com uma educação não-inclusiva, oferecendo respostas à complexidade de interesses, problemas e necessidades que acontecem na realidade educacional.

A escola inclusiva deve possuir um bom Projeto Político Pedagógico, diante do qual, toda a equipe escolar irá discutir, preparar, construir e tentar entender transformações em seu fazer pedagógico, visando atender aos diversos tipos de necessidades. É imprescindível, também, que os professores compreendam qual o seu papel no processo de inclusão escolar, refletindo sobre a necessidade de desenvolver práticas inclusivas. Para que isso ocorra é fundamental que os educadores desenvolvam o domínio teórico-prático sobre as concepções de ensino e aprendizagem, buscando sempre o aperfeiçoamento de sua prática, mediante observação sistemática dos avanços e necessidades/dificuldades dos alunos.

Conforme Vygotsky (1998, p.12), “o aprendizado movimenta o desenvolvimento, produzindo uma constante modificabilidade do sujeito e numa visão do desenvolvimento de forma prospectiva, isto é fundamentada naquilo que pode ser feito, através da interação com outros sujeitos mais maduros da cultura”. Nas modificações curriculares são necessários procedimentos de mediação (demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções), pois são fundamentais para promover um ensino inclusivo capaz de favorecer o

desenvolvimento. Portanto, falar de adaptações curriculares significa falar de uma ação da escola para responder às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ensinar é comprometer-se com o outro; e, o desenvolvimento de práticas inclusivas, no âmbito escolar, desafia uma mudança de atitude diante deste outro, que não é apenas um indivíduo qualquer, mas sim, alguém que é essencial para a construção da sociedade que queremos formar.

4 FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E A APROPRIAÇÃO DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA

É comum nos espaços formativos entender a formação continuada inclusiva como a abertura de aprendizagens estanques, onde o papel de formador reduz-se a estabelecer novos conhecimentos ou aprimoramento desses a um determinado grupo de pessoas. A formação, a partir das leituras de Dantas (2008), é entendida como experiências da reflexão entre o que se aprende e o que se ensina. Ou seja, reflexão da prática e ação na prática da reflexão anterior. Acreditamos ser a formação docente continuada uma experimentação refletida da experiência formativa vivenciada na sala de aula. Mas, isso é possível? Sim, às vezes, as trocas de experiências/saberes acontecem até sem planejamento, sejam nas trocas dos docentes nos corredores da escola, durante o descanso do recreio, ou até mesmo entre uma aula e outra; mas, para Tardif et al. (1991, p. 2019), é fundante que,

[...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada.

Os autores nos evidenciam que o exercício da docência é complexo, pois a relação entre as experiências, saberes e a prática inclusiva, diante da pluralidade e diversidade de quem ensina e aprende. Mesmo os saberes já sistematizados requerem um cuidado da prática inclusiva, por ainda sim, se revelarem com tamanha amplitude e complexidade. Temos a clareza que os saberes e experiências não sistematizados e formalizados são válidos e devem ocupar na formação inclusiva um lugar de destaque, pois é na dialogicidade, na troca, na escuta, e esse tempo/espço tem que ser garantido, a fim de que aprendizagem dê sentido e significado para quem ensina e para quem aprende.

Partindo desse entendimento, compreendemos que na EJA, a formação inclusiva dos professores requerem alguns princípios fundantes, a fim de que garantam uma identidade profissional, vinculada com os seus sujeitos e suas necessidades. Os princípios são: validação e reconhecimento dos saberes, diálogo, reflexão, autonomia e pesquisa. A sala de aula e os momentos de planejamentos pedagógicos são laboratórios fundamentais para experimentação dos princípios e como consequência da importante contribuição da identidade profissional que trabalha com essa modalidade de ensino inclusivo.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escolha da abordagem foi pela qualitativa, pois este modelo apresenta uma possibilidade simultânea ao analisar as informações, já que “[...] pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1999b, p. 32).

Para a realização da pesquisa tivemos como instrumento um questionário *online* elaborado na plataforma digital *Google Forms*. A investigação aconteceu com 12 professores do Colégio Paulo Freire, que lecionam na modalidade EJA, em uma cidade no estado da Bahia. O colégio recebeu um codinome, a fim de preservarmos a identidade dos sujeitos entrevistados.

A pesquisa foi experienciada em três fases. A primeira, em leituras e revisão de fontes bibliográficas. A segunda fase consistiu na elaboração do questionário *online* de pesquisa envio do *link* aos professores para que os mesmos respondessem, a fim de dinamizar e otimizar o tempo. A terceira fase refere-se à análise e interpretação das informações com base na estratégia analítica geral descritiva.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Enquanto resultados apontamos que a maioria dos professores pesquisados compreendem a formação inclusiva como conhecimento sistematizado, sem levar em conta que a formação é um conjunto de experiências e de saberes que dão sentido as informações recebidas ao logo das suas vivenciais sociais, culturais e históricas.

Nóvoa (1995, p.25) nos ajuda a salientar que, “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Logo, há um imbricamento direto entre saber e experiência na construção do sentido da formação.

Não foram muito diferentes as respostas quando perguntamos: Em sua opinião, a "formação docente" pode ser compreendida como? Somente quatro professores relacionaram formação docente a experiência, reflexão crítica e prática. Ressaltamos mais uma vez, que a formação precisa de sentido e pra isso precisa estar atrelada a experiência e segundo quando tratamos de formação docente, não basta informação/conhecimento sistematizado, precisa vim acompanhado de reflexão crítica das suas experiências da prática docente.

Outro elemento importante, nesta sessão, sobre a formação docente, nos fez constatar, foi quando perguntamos o que eles consideram mais importante na formação docente na perspectiva inclusiva. Eles em sua maioria foram unânimes em dizer “reflexão da prática, o encontro, a troca para incluir” (Docente, 2019). Mesmo não dando sentido ao conceito de formação atrelado a criticidade, reflexão, inclusão e diálogo, eles entendem que é fundante para a sua formação, a reflexão.

Outro entendimento, é que, mesmo os professores que responderam os questionários

não tomarem consciência de como se constituem a formação, mas atrelam sua necessidade para que a formação seja crítica e que reflita sua prática. Isso perpassa pela subjetividade que é construída entre os sujeitos e o meio.

Na sua grande maioria, os professores relacionam subjetividade com o próprio sujeito e as suas experiências. Uma definição muito próxima do que pensa Mansano (2009) diz que a subjetividade é construída e está na sociedade, lugar de experiência e vivência dos sujeitos, neste momento os elementos vão sendo construídos nesta relação entre sujeito e sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa contribuiu para que pudéssemos compreender que a formação docente continuada, na perspectiva inclusiva, precisa ser construída de forma dialógica, com uma sensibilidade sensível ao outro, podendo promover espaços e tempos para uma reflexão crítica das experiências de si da prática, validação dos saberes não sistematizados, podendo possibilitar outros sentidos e práticas pedagógicas inclusivas mais significativas na melhoria da qualidade do ensino da Educação de Jovens e Adultos.

A garantia de uma formação docente continuada inclusiva no âmbito da escola pode possibilitar, ali mesmo, troca de experiências e práticas que contribuem para melhoria do ensino. É fundante garantir espaço que os professores possam exercer o encontro de si mesma, mas do outro, construindo sentidos para a valorização da subjetividade dos sujeitos, reconhecendo o lugar de experiência e vivência dos mesmos como elementos vão sendo construídos nesta relação entre sujeito e sociedade.

Salientamos que a formação docente continuada inclusiva é uma das possibilidades para promover o reconhecimento e a validação das experiências de si, pois pode contribuir para que os sujeitos professores da EJA possam acessar outras interfaces de reflexividade crítica de repensar a sua prática docente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J.L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Tradução de João Vanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, nº 0, 2002.

_____. Tecnologias do eu e educação. In **Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

DANTAS, Tânia Regina. Práticas de formação em EJA e narrativas autobiográficas de professores de adultos. In **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**. Salvador, UNEB, v. 17, nº 29, 2008, jan./jun. p.119-136.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, 8(2), 110-117, 2009.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva Contextos sociais**. Porto Alegre, 2008.

NÓVOA, A. Profissão professor. Lisboa: Porto, 1995.

- SANTANA, Izabela, M.- **Educação Inclusiva Concepções de Professores e Gestores**. 2005.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, 2006.
- SOARES, **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto social**. Salvador, 2004.
- VYGOTSKY, Lev. **Fundamentos da Defctologia, Obras completas**. Havana, 1999
- VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente** . São Paulo, 1998
- TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.