



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

6420 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

SENTIDOS, FORMAÇÃO CONTINUADA INCLUSIVA E EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Amilton Alves de Souza - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Antonio Amorim - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

SENTIDOS, FORMAÇÃO CONTINUADA INCLUSIVA E EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

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 objetivo 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.

O primeiro tópico deste texto é esta introdução, que apresenta a temática, o problema e o objetivo central do estudo; o segundo analisa a questão da EJA, da subjetividade e da formação docente. Já o terceiro faz uma discussão sobre a educação inclusiva. O quarto tópico trata da formação docente continuada e a apropriação dos saberes da experiência. O quinto apresenta o percurso metodológico da pesquisa; o sexto apresenta os resultados e discussões, e pôr fim a conclusão com as referências.

2 EJA, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Ressaltamos que a nossa pesquisa e discussão teórica tiveram 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 uma 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.

A formação aqui deve ser entendida como sentido dado as informações recebidas dentro ou fora de um espaço formativo, aprofundando-se as experiências culturais e históricas dos sujeitos. Corroboramos com Dantas (2008, p. 122), inspirada na fonte freireana, quando conceitua formação como sendo “[...] 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 este 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 Sassy (2006, p. 20), “[...] a integração propõe a inserção parcial do sujeito, enquanto 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, entendemos que essas 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.

Nessa 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.

As transformações, na perspectiva inclusiva para a escola, são bases fundamentais do processo de inclusão educativa, que visam o aprendizado de valores e de atitudes à aceitação, ao respeito e à valorização das diferenças e da 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 a consolidação de sistemas educacionais planejados e organizados, que deem conta da diversidade e pluralidade dos estudantes e ofereçam respostas adequadas as suas características e necessidades.

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.

Nessa perspectiva, 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.

Defendemos que 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.

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.

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 requer 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). Deste modo, optamos pela instrumentalização da pesquisa de campo, pela possibilidade de contextualização e sentido a serem construídos.

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. Os professores são sete mulheres e cinco homens, todos com especialização, todos são graduados na área que lecionam, atuam como docentes a mais de cinco anos no Colégio. O colégio recebeu um codinome, a fim de preservarmos a identidade dos sujeitos entrevistados.

Elaborar um questionário é tentar efetivar, através de perguntas, questões específicas abordadas nos objetivos da pesquisa. O questionário é um instrumento composto por uma lista de perguntas aberta, fechada ou de múltipla escolha, que propicia ao sujeito contribuir com a pesquisa sem precisar da presença física do pesquisador.

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 exploratórias.

A análise das informações foi efetivada através da análise exploratória descritiva. A análise exploratória descritiva ajuda a extrair informações significativas de um conjunto de informações, sendo examinadas previamente para, em seguida, ser realizada uma análise descritiva. As informações foram organizadas e sintetizadas de uma maneira que pudemos selecionar aspectos qualitativos e quantitativos necessários para responder o problema da pesquisa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ouvir as vozes dos sujeitos da pesquisa por meio as respostas cedidas ao questionário permitiram conhecer suas crenças, valores, experiências, saberes, conhecimentos, anseios, necessidades e desejos, além de coletar algumas informações significativas para o problema investigado: como pensar a formação docente continuada inclusiva, a partir da escuta dos Saberes da experiência? 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.

Os docentes dão ênfase na apropriação epistemológica, deixando como secundários os aspectos procedimentais e atitudinais. Acreditamos que a formação docente requer oportunizar aos educadores a (re)elaboração de seus conceitos referentes prática pedagógica inclusiva, fortalecendo o respeito a diversidade que se instala no ambiente escolar.

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. Devemos agregar a esta formação o conhecimento do contexto local; a vida pessoal, social e profissional do professor; as experiências da sala de aula; a reflexão crítica da prática pedagógica; as singularidades do nível e da modalidade de ensino.

Creemos que o professor sente necessidade de autonomia e de reconhecimento da importância de sua trajetória pessoal na construção de uma identidade profissional que refletirá em sua formação ao longo da vida. A princípio esta formação parte das ideias, conceitos, valores, crenças de sua vida pessoal, causando impacto na formação inicial e continuada deste profissional.

Não foram muito diferentes as respostas quando perguntamos para os sujeitos da investigação: 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 para 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. Os demais acreditam que formação docente e instrução desassociada da experiência.

Outro elemento importante sobre a formação docente, foi quando perguntamos o que

eles consideravam mais importante na formação docente na perspectiva inclusiva. Os professores, em sua maioria foram unânimes em reafirmar a importância da reflexão, da prática, do encontro, da troca para incluir. Mesmo não dando sentido ao conceito de formação atrelado à criticidade, eles entendem que é fundante para a sua formação, a consolidação do processo reflexivo.

Entendemos que a ação refletida favorece à retroalimentação do percurso formativo. Auxilia na tomada de decisões para ações futuras. A formação requer viabilizar momentos de reflexão antes e depois da realização de cada atividade, buscado a compreensão das ações planejadas e executadas, analisando os benefícios de cada tarefa, ao mesmo tempo em que pode redirecionar outras atividades que tiveram resultados insatisfatórios. É o momento em que os sujeitos implicados podem perceber que a ação proposta pela formação requer confirmação ou mudança de postura, portanto, redimensionamento do fazer docente e revigorando a trajetória formativa.

Outro entendimento, é que, mesmo os professores que responderam os questionários não tomaram consciência de como se constitui 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. De um modo geral, percebemos que os professores relacionam subjetividade com o próprio sujeito e as suas experiências.

7 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 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.

Concluimos afirmando 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**, n. 4, p. 8, jul. 2002.

BRASIL, Arlene Marinho. **A Educação Especial e a Educação superior**. Brasília, 2005.

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), p. 110-117, 2009.

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

SANTANA, Izabela, M.- **Educação Inclusiva Concepções de Professores e Gestores**. Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Palavras-Chave: Formação continuada inclusiva. Experiências. Cotidianos didáticos na EJA.