



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

Educação: Políticas, Estrutura e Organização 5

Atena
Editora

Ano 2019



Gabriella Rossetti Ferreira

(Organizadora)

Educação: Políticas, Estrutura e Organização

5

Atena Editora

2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : políticas, estrutura e organização 5 / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Educação: Políticas, Estrutura e Organização; v. 5)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-306-4

DOI 10.22533/at.ed.064190304

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Currículo escolar – Brasil. 3. Educação – Pesquisa – Brasil. 4. Políticas educacionais. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.1

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Educação: Políticas, Estrutura e Organização – Parte 5” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola nem sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade.

Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
CONSIDERAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE DO PEDAGOGO: AÇÕES ARTICULADAS AO PIBID PEDAGOGIA-UEL	
Viviane Aparecida Bernardes de Arruda Ana Claudia Fernandes Lopes Emily Francisco Leandro Anilde Tombolato Tavares da Silva Marta Silene Ferreira Barros	
DOI 10.22533/at.ed.0641903041	
CAPÍTULO 2	10
CONSIDERAÇÕES SOBRE RELEVÂNCIA AVALIATIVA E REFORMA NA EDUCAÇÃO A PARTIR DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	
Thiago Soares de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0641903042	
CAPÍTULO 3	21
CONSTRUÇÃO DA DOCENCIA DESAFIOS E OPORTUNIDADES: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO LUÍS - MARANHÃO	
Tyciana Vasconcelos Batalha Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira Waléria Lindoso Dantas Assis	
DOI 10.22533/at.ed.0641903043	
CAPÍTULO 4	30
CONTEXTUALIZAÇÃO DE PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA MODALIDADE EJA NA E.E.E.F.M. JOÃO CAETANO NO MUNICÍPIO DE BAYEUX-PB	
Pedro Nogueira da Silva Neto Polyana de Brito Januário Hevelyne Figueiredo Pereira Adrielen Moraes Corti Marluce Pereira Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0641903044	
CAPÍTULO 5	36
CONTRIBUIÇÕES DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: UMA REVISÃO	
Nathalia da Silva Santos Clarissa Maria Dubeux Lopes Barros	
DOI 10.22533/at.ed.0641903045	
CAPÍTULO 6	43
CONTRIBUIÇÕES DE MICHAEL POLANYI PARA A EDUCAÇÃO	
Silmara Maria de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.0641903046	

CAPÍTULO 7	54
CORRELAÇÃO DE DESPESAS DE UNIVERSIDADES FEDERAIS COMO INDICADORA DE MODELOS DE GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR	
Altieres Frances Silva Marcio Colombo Fenille	
DOI 10.22533/at.ed.0641903047	
CAPÍTULO 8	75
CORRIDA DE ORIENTAÇÃO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA TRANSDISCIPLINAR DA ESCOLA CLASSE CÓRREGO DO MEIO	
Lívia dos Reis Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.0641903048	
CAPÍTULO 9	88
CORTESIA VERBAL E DIÁLOGO NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS: ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CLIMA RELACIONAL SIGNIFICATIVO PARA A APRENDIZAGEM	
Giovanna Wrubel João Arthur de Araújo Thayanne Lima da Silva Aluma Drieli Fatareli	
DOI 10.22533/at.ed.0641903049	
CAPÍTULO 10	100
CROMOSSOMOS RECICLADOS E CONSTRUCT 2: UMA PROPOSTA ARTICULADA E INTERATIVA PARA A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS BÁSICOS DE GENÉTICA	
Walter Barbosa Ferreira Darlene Camati Persuhn	
DOI 10.22533/at.ed.06419030410	
CAPÍTULO 11	108
CULTIVO DE PLANTAS NAS ESCOLAS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Danielle Feijó de Moura Dayane de Melo Barros Marllyn Marques da Silva Silvio Assis de Oliveira Ferreira Márcia Maria da Silva Claudinelly Yara Braz dos Santos Maurília Palmeira da Costa Maria das Graças Rodrigues da Silva Tamiris Alves Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.06419030411	
CAPÍTULO 12	113
CULTURA E FORMAÇÃO HUMANA NOS CONTOS DE MACHADO DE ASSIS - POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UM GRUPO DE ESTUDOS	
Adriano Aparecido Cerqueira Ingrid Selegrin Keitelin Monique Teixeira Sergio Henrique Gerelus	
DOI 10.22533/at.ed.06419030412	

CAPÍTULO 13	123
CURRÍCULO E SEUS PRESSUPOSTOS: ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL	
Mônica Angélica Barbosa de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.06419030413	
CAPÍTULO 14	133
CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES NA MODALIDADE EAD: O TRABALHO DO CEAD DO IFFAR <i>CAMPUS</i> SANTA ROSA E DOS POLOS EAD	
Franciele Meinerz Forigo Graciele Hilda Welter Morgani Mumbach	
DOI 10.22533/at.ed.06419030414	
CAPÍTULO 15	143
DA FÍSICA À PRÁTICA EM CONJUNTO MUSICAL: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES ENTRE O ENSINO DA ACÚSTICA E A EDUCAÇÃO MUSICAL NA EJA	
Renan Luís Balzan Elisa da Silva e Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.06419030415	
CAPÍTULO 16	155
DA PRÁTICA AO RESULTADO: A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM A PARTIR DO OLHAR DO PROFESSOR	
Sílvio César Lopes Silva Cássia de Sousa Silva Nunes José Robson Nunes Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.06419030416	
CAPÍTULO 17	164
DE PROFESSORAS A DIRETORAS: FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA ESCOLAR NOS ANOS 1910 A 1933	
Mariane Vieira da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.06419030417	
CAPÍTULO 18	177
DEFICIÊNCIA VISUAL: A INCLUSÃO DO ATENDIMENTO NA ESCOLA REGULAR DE ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE DOS ALUNOS	
Adávia Fernanda Correa Dias da Silva Simone Ferreira Conforto Geísa Pinto Pereira Iransy Gomes Barros	
DOI 10.22533/at.ed.06419030418	
CAPÍTULO 19	189
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO SUPERIOR	
Cleoneide Moura Nascimento Sônia Ronilda de Sales Dutra Faruk Maracajá Napy Charara	
DOI 10.22533/at.ed.06419030419	

CAPÍTULO 20	200
DESENVOLVIMENTO DE FERRAMENTA FACILITADORA PARA OTIMIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM SOBRE CROMOSSOMOS	
Fabiana América Silva Dantas de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.06419030420	
CAPÍTULO 21	207
DESENVOLVIMENTO DE UMA CHAVE DE IDENTIFICAÇÃO NO FORMATO DE APLICATIVO MÓVEL E SUA UTILIZAÇÃO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA AUXÍLIO NO ENSINO DE BOTÂNICA SISTEMÁTICA	
Joilson Viana Alves	
DOI 10.22533/at.ed.06419030421	
CAPÍTULO 22	213
DESENVOLVIMENTO E PRODUÇÃO DE OBJETOS PEDAGÓGICOS PARA SUPORTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Saul Eliahú Mizrahi	
Gil Fernandes da Cunha Brito	
Janete Rocha Cícero	
Gabriel Schonwandt Mendes Ferreira	
Felipe Sampaio	
DOI 10.22533/at.ed.06419030422	
CAPÍTULO 23	224
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMO POSSIBILITAR A MUDANÇA EDUCACIONAL?	
Letícia dos Santos Carvalho	
Thays Suelen de Moraes Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.06419030423	
CAPÍTULO 24	234
<i>DESIGN FOR ASSISTIVE TECHNOLOGY</i> APLICADO NO ESTUDO DE CASO DE ESTRUTURAÇÃO DE AMBIENTE COM ACESSIBILIDADE	
Maria Lucia Miyake Okumura	
Osiris Canciglieri Junior	
DOI 10.22533/at.ed.06419030424	
CAPÍTULO 25	247
DEVELOPMENT AND APPLICATION OF PEDAGOGICAL TOOL FOR OPTIMIZATION OF KNOWLEDGE ABOUT PHYSIOPATHOLOGIES INVOLVING ENERGY METABOLISM	
Fabiana América Silva Dantas de Souza	
Marcos Vinícios Ferreira de Sá	
Danylo Manoel do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.06419030425	

CAPÍTULO 26	257
DEZ ANOS DO SAEPE: O QUE DIZEM OS RESULTADOS EM RELAÇÃO AO DESEMPENHO, EM MATEMÁTICA, DOS ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ MARIANO?	
Tiago Lopes de Araújo Lucas Lopes de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.06419030426	
CAPÍTULO 27	268
DIFICULDADE NA LEITURA E NA ESCRITA: INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E PSICOMOTOR	
Maria Robevânia das Virgens Luis Antonio Ayala Silvera	
DOI 10.22533/at.ed.06419030427	
CAPÍTULO 28	280
DISCIPLINA DE GAME-BASED LEARNING NO MESTRADO EM ENSINO NAS CIÊNCIAS DA SAÚDE	
Gabriela Eyng Possolli Patricia Maria Forte Rauli	
DOI 10.22533/at.ed.06419030428	
CAPÍTULO 29	299
DISCUTINDO A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP BAURU	
Ana Beatriz Momesso Franco Thaís Cristina Rodrigues Tezani	
DOI 10.22533/at.ed.06419030429	
CAPÍTULO 30	311
DISTINÇÃO ENTRE A GEOMETRIA PLANA E A GEOMETRIA ESPACIAL ATRAVÉS DE ATIVIDADES BASEADAS EM SITUAÇÕES DO COTIDIANO DO ALUNO	
José Edivam Braz Santana	
DOI 10.22533/at.ed.06419030430	
CAPÍTULO 31	320
DIVERSIDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO SEXUAL: DESVELANDO OS EFEITOS DE SENTIDO EM DOCUMENTOS OFICIAIS	
Demóstenes Dantas Vieira Antônio Soares Júnior da Silva Efraim de Alcântara Matos	
DOI 10.22533/at.ed.06419030431	
SOBRE A ORGANIZADORA	330

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMO POSSIBILITAR A MUDANÇA EDUCACIONAL?

Letícia dos Santos Carvalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-
Departamento de Letras do Centro de Ensino
Superior do Seridó - Currais Novos- Rio Grande
do Norte – lleticia_carvalho@hotmail.com

Thays Suelen de Moraes Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte –
Centro de Educação. Natal, Rio Grande do Norte.
thayssuelenm@gmail.com

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido alvo de discussões no âmbito das políticas educacionais, seja pela imprescindibilidade de sua materialização ou pelo descaso que tem enfrentado no atual cenário educativo. De toda forma, algo é inconteste: a necessária formação de professores para atuar nessa modalidade educativa, na perspectiva de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o que nos revela a literatura sobre os aspectos que devem delinear o desenvolvimento profissional dos professores, estes agentes ativos da mudança? Considerando-se a importância da formação continuada, assumimos que esse processo necessita ser ancorado pela reflexão e colaboração. Essas são características basilares do desenvolvimento profissional que possibilitam o diálogo reflexivo, o trabalho conjunto, a discussão de ideias e a reestruturação do pensamento. Contudo, tais

dimensões do desenvolvimento profissional são inviabilizadas por uma cultura profissional docente, fortemente marcada pelo isolamento. Partindo dessa problemática, procura-se, a partir da revisão da literatura, com base em reflexões teóricas e estudos empíricos, tecer considerações, de como a colaboração e a reflexão contribuem para o desenvolvimento profissional professores e, por conseguinte, possibilitam a mudança educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional, reflexão, colaboração, Educação de Jovens e Adultos, formação continuada.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION: HOW TO ENABLE EDUCATIONAL CHANGE?

ABSTRACT: Adults and Young Adults Education has been the subject of discussions within the scope of educational policies, whether due to the essentiality of its materialization or the neglect it has faced in the current educational scenario. Anyway, something is uncontested: the necessary training of teachers to act in this educational modality, in the perspective of professional development. In this sense, what does the literature reveal about the aspects that should outline the professional development of teachers, these active agents of change?

Considering the importance of the continued education, we assume that this process needs to be anchored by reflection and collaboration. These are basic characteristics of professional development that enable reflective dialogue, joint work, discussion of ideas and the restructuring of thought. However, such dimensions of professional development are made unfeasible by a professional teacher culture, strongly marked by isolation. Starting from this problematic, based on the literature review, based on theoretical reflections and empirical studies, we seek to consider how collaboration and reflection contribute to the professional development of teachers and, therefore, make possible educational change.

KEYWORDS: Professional development, reflection, collaboration, Adults and Young Adults Education, continued education.

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de continuação dos estudos na idade regular (BRASIL, 2017). Como se trata de uma modalidade que envolve jovens, adultos e, cada vez mais, idosos, a diversidade que há dentro de sala de aula vai para além da idade e da própria subjetividade dos sujeitos, adentrando em aspectos relacionados a gênero, religião, questões étnico-raciais, conjunturas familiares, de trabalho, dentre tantas outras, já que, como explicita Paiva e Fernandes (2016, p. 31), “a diversidade possível entre jovens e adultos é infinita”. Desse modo, para compreender a dinâmica dessa modalidade e desenvolver práticas significativas com os sujeitos que a compõem, compreendendo os contextos sócio-históricos-culturais desses educandos, é preciso que o professor esteja munido de conhecimentos teóricos e práticos específicos para o trabalho com a EJA, o que muitas vezes não é contemplado na formação inicial (GATTI, 2010).

É nesse contexto que se apresenta a formação continuada para o professor que atua na educação de jovens e adultos. Cientes que a formação inicial não consegue dar conta de tantas especificidades, a formação continuada possibilita ao educador pensar, refletir e executar em sala de aula práticas pedagógicas que considerem o modo próprio de fazer a educação de jovens e adultos.

Partimos da consideração do que o desenvolvimento profissional é um processo reflexivo e contínuo que pressupõe uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, no qual o professor assume um papel fundamental, sendo as suas potencialidades valorizadas.

Assim sendo, o estabelecimento discussões teóricas que contemplem o desenvolvimento profissional dos professores em formação continuada é de extrema importância, uma vez que este é um aspecto imprescindível para uma atividade profissional que envolve o conhecimento referente à prática letiva e à reflexão sobre as suas ações (ALMEIDA, 2012). Nesse sentido, o desenvolvimento profissional possibilita

a realização do papel profissional na direção de uma melhoria da profissionalidade docente (DAY 2001; 2004; FULLAN, 2007; LEITE; RAMOS, 2010; MARCELO GARCÍA, 2009).

Nessa direção, buscamos responder à questão de investigação: de que maneira a formação continuada de professores da EJA pode ser orientada para a mudança educacional?

Salientamos que apesar da mudança poder ser compreendida como ruptura, portanto, como práxis, resignificação da prática (FULLAN, 2007), nem sempre é sinônimo de progresso: mudar pode estar relacionado com se adaptar, sobreviver em um determinado contexto de trabalho, o que não garante repercussões positivas que resultem na melhoria profissional (ALMEIDA, 2012; MARCELO GARCÍA, 1999).

Faz-se necessária a mudança que se relacione com a autonomia de professores na condução de seus percursos formativos, como uma forma de produzir a profissão docente, além de estar relacionado com o desenvolvimento da escola, com as necessidades de formação identificadas pelos professores, em ligação com o desenvolvimento curricular e a organização da escola (ALMEIDA, 2012; DAY, 2001; HARGREAVES, 1998; NÓVOA, 1992).

METODOLOGIA

Para responder à questão de investigação, elegemos a revisão da literatura como a metodologia mais adequada para se tecer uma reflexão teórica, por considerá-la uma metodologia que destina-se a contextualizar o estudo. Segundo Cardoso et. al. (2010, p. 25) “Ao contextualizar o estudo, o investigador encontra espaços de inovação nas brechas ainda em aberto, apercebe-se de articulações com outros temas, situa o presente estudo no contexto de outros já existentes, evitando assim a repetição de investigações”. Por tais características é que elegemos, para fins desse estudo, tal aporte metodológico. Além disso, deixamos claro que a revisão da literatura não é um processo acrítico, pois, através dela, podemos abrir perspectivas e expor o nosso ponto de vista (CARDOSO et al, 2010).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

I - Desenvolvimento profissional de professores

Para que o desenvolvimento profissional dos professores se fundamente em bases sólidas, e as mudanças aconteçam, as ações de desenvolvimento profissional devem considerar elementos de ordem afetiva e social e assumir um caráter coletivo de natureza colaborativa que propicie a superação de obstáculos (DAY, 2001; MARCELO GARCÍA, 2009). Nessa direção, assumimos que é fundamental envolvê-los em reflexões centradas na prática e na colaboração. Essas são características basilares do desenvolvimento profissional que possibilitam o diálogo reflexivo, o trabalho conjunto,

a discussão de ideias e a reestruturação do pensamento (VAN ZEE, LEY, ROBERTS, 2003).

Todavia essa reestruturação só pode ocorrer se o professor estiver insatisfeito com o modelo de formação pautado no individualismo. Tal aspecto é evidenciado no estudo desenvolvido por Bell e Gilbert, apresentado por Hewson (2007), o qual, apesar de não ser relacionado diretamente com a EJA, trata de aspectos da formação de professores que se aplicam ao contexto da nossa do nosso campo de estudo. A investigação envolveu quarenta e oito professores e revelou que o desenvolvimento dos professores passa por três fases progressivas de interdependência do desenvolvimento pessoal e social com o desenvolvimento profissional. Assim, na primeira fase os professores já perceberam, dentre outros aspectos, que existia algo de problemático no isolamento que mantinha com os seus pares. Esta tomada de consciência os preparou para alterar as práticas consideradas problemáticas. E assim, ao vivenciarem situações de interação colaborativa com os colegas, estes passaram a ver seus pares como críticos apoiadores e não avaliadores do seu desempenho. Na segunda fase, ao conhecerem novas ideias, abordagens e atividades, desenvolveram um novo sentido de ser professor, mais refletido e apoiado na confiança e na colaboração crescente com o seu grupo de pares. Por fim, na terceira fase, o desenvolvimento pessoal conduziu os professores ao sentimento de confiança no próprio desenvolvimento. Sentiram-se, também, mais seguros na colaboração com os colegas, promovendo novas iniciativas de trabalho colaborativo.

Loucks-Horsley et al. (2003) propõem estratégias de desenvolvimento profissional dos professores, a partir do desenvolvimento das várias estratégias de acordo não só com os objetivos estabelecidos mas também com o posicionamento dos professores no processo de mudança. Para eles, as estratégias focadas na prática do professor ajudam os professores a aprender com a implementação de uma nova abordagem, prática, ou processo com os alunos. À medida que praticam novas mudanças na sala de aula, eles aumentam a sua compreensão e as suas competências. Algumas estratégias são a análise do trabalho dos alunos.

Acrescentamos, ainda, que as estratégias realizadas em grupos colaborativos fornecem oportunidades para refletir, ao avaliar o impacto das mudanças nos alunos e, por conseguinte, no professor, pois o espaço escolar é, por excelência, o local onde emergem as atividades de formação de seus profissionais, identificação dos problemas e elaboração de soluções, aspectos esses que privilegiam a escola como lugar de aprender e lugar de fazer (BARROSO, 2003) o que contribui para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Considerando que o desenvolvimento profissional efetivo tem como um de seus pilares o trabalho colaborativo, a colaboração em contextos formativos constitui-se numa estratégia de grande relevância para os professores (BOAVIDA; PONTE, 2002), ao observarmos que há empenho de diversas pessoas para se atingir um objetivo comum, fortalecendo os professores a elaborarem atividades com segurança, e

possibilitando a reflexão coletiva sobre o contexto da sala de aula (DAY, 2001). Desse modo, a colaboração é condição essencial para o desenvolvimento pessoal (FULLAN, 2007), pois nas culturas colaborativas as relações são guiadas para o desenvolvimento (DAY, 2001). Para que haja desenvolvimento, é necessário a mudança, bem como a implicação do sujeito nos seus próprios processos de desenvolvimento profissional, o que pode ocorrer através da reflexão centrada na prática (ALMEIDA, 2012).

É na equipe, com o compartilhar dos limites e possibilidades do grupo, que as reflexões ganham força transformadora e que a identidade profissional se vai delineando. E é nessa direção que consideramos a colaboração como viabilizadora da reflexão sobre a ação e inerente à atividade docente (DAY, 2007; KORTHAGEN, 2009).

Defende-se que os professores devem aprender *na e a partir da* prática, de forma reflexiva, ao pensar sobre as potencialidades e limitações da sua prática pedagógica, bem como em formas de superar essas limitações (FULLAN; HARGREAVES, 2000). E essa reflexão se efetiva de forma mais coerente a partir de práticas colaborativas, o que proporciona ao professor ser investigador da sua prática.

Contudo, apesar da relevância das práticas colaborativas para o desenvolvimento profissional, há uma resistência dos professores em trabalhar colaborativamente, pois isso requer a superação do medo, das dificuldades e principalmente a imprescindibilidade de se sentirem pertencentes a um grupo colaborativo, no qual as críticas são tidas como essenciais para o avanço qualitativo do seu desenvolvimento profissional.

Essa resistência relaciona-se ao fato da cultura profissional dos professores ainda ser muito marcada pelo individualismo, espírito defensivo. Desse modo, a dinâmica de colaboração entre colegas sobre as práticas de ensino não se configura em um exercício valorizado o que distancia a prática colaborativa da formação dos professores (CUNHA 2005; ESCUDERO, 1999),

Outro agravante é sinalizado por estudos empíricos sistematizados por García (2004), os quais salientam que a formação não tem permitido aos futuros professores a reelaboração do que observam e vivenciam nas práticas supervisionadas. As investigações indicam que essas experiências em sala de aula não alteram o modelo de ensino transmissivo. Ou seja, ao invés de construírem novas práticas, reproduzem aspectos que caracterizam o ensino tradicional. Estudos evidenciam que essa forma de atuação docente ocorre devido à ausência da reflexão, a partir de um trabalho colaborativo, sobre essas práticas.

No tocante à formação continuada de professores da EJA, ainda temos o desafio da falta de incentivos governamentais, mesmo esta se apresentando como uma condição indispensável para o pleno exercício da docência (OLIVEIRA, 2013).

Como sinaliza Rodrigues (2004), a formação continuada não deve ser concebida de forma cumulativa, sim como espaço de reflexão sobre as práticas e reconstrução da identidade profissional. Para Candau (1996), há duas concepções de formação

continuada: a tradicional, que assume a perspectiva de atualização e reciclagem dos conhecimentos em um espaço destinado a isso como e a nova perspectiva de formação continuada que considera a importância da escola como *locus* de formação, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. É essa segunda perspectiva que dialoga com o nosso entendimento de formação continuada que potencializa o desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa perspectiva, torna-se necessário buscar a efetivação dessa nova concepção de formação continuada dentro da escola. A lei que rege a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, afirma que:

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (grifo nosso)

Essa terminologia “aperfeiçoamento” traz consigo a concepção de formação continuada que permeia o nosso país e não contribui para o desenvolvimento profissional de professores. Essa perspectiva, de acordo com Rodrigues (2004), não considera o processo educativo que considera as especificidades intelectuais do ser humano, considerando-se que, como sinalizam Alheit e Dausien (2006), um simples prolongamento da escolaridade de base sem transformação profunda das condições e da qualidade do processo de aprendizagem conduz, na maior parte das pessoas atingidas, à perda de motivação e a um ajustamento instrumental da aprendizagem.

Ao tratarmos de formação continuada, precisamos pensar em um processo de formação dentro de uma prática da reflexividade crítica, que se constrói dentro do espaço escolar e que precisa ter como *locus* de formação o espaço que o professor está inserido. Como mostra o artigo 67 da LDB 9.394/96, o professor precisa de um período reservado para estudos, planejamento e avaliação, mas também para reflexão crítica individual e coletiva, com base em sua prática e em materiais teóricos que venham subsidiar suas ações em sala de aula, principalmente quando tratado da educação de jovens e adultos.

Na realidade escolar o que se evidencia é que essa promoção, prescrita na lei, não tem sido efetivada e, quando tem, muitas vezes não contempla os professores da EJA. Dessa forma, além desses educadores não terem formação adequada para atuar na modalidade, visto que muitos cursos de formação inicial centram seus estudos no processo de ensino-aprendizagem da criança (RIBAS, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, regulamentadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001, mostram que o preparo inadequado do docente que, em modo geral, teve uma formação tradicionalista, não contempla as novas demandas e características dos jovens, adultos e idosos que se encontram na escola. Como expresso no documento, o novo papel do professor é:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL/CNE, 2001, p. 04).

Dessa forma, dentro de uma perspectiva tradicionalista de formação, essas características tornam-se distantes das possibilidades de atuação do professor, e é por esse motivo que ele deve estar imerso em uma constante prática de formação continuada. Esse novo papel do professor, quando aplicado a EJA, requer ainda mais do docente, pois envolve não somente os aspectos supracitados, como também a quebra de paradigmas e estigmas socialmente construídos e reproduzidos sobre os indivíduos que integram a modalidade.

A visão que o professor tem da EJA e da sua função na vida dos jovens, adultos e idosos que dela fazem parte influencia o modo como agir dentro de sala de aula. Não há como o professor assumir esse papel possuindo uma visão tradicionalista dos sujeitos que compõe a EJA nem, como afirma Di Pierro (2010), prender-se a um paradigma compensatório, sempre pautado no que falta nos alunos, não em suas potencialidades pessoais.

É nesse sentido que a atuação do docente na EJA apresenta tantos desafios, principalmente quando se trata do processo de formação continuada, que deve se dar tanto na feitura de cursos de pós-graduação que contribuam com a ação do professor em sala de aula, mas também no contínuo processo de reflexão-ação da prática pedagógica. Como afirma Freire (2015, p. 24), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”.

Desse modo, a reflexão sobre a prática pedagógica permite ao professor da EJA analisar o seu fazer em sala de aula, subsidiando sua ação de *fazer pensando* e *pensar fazendo*, o que implica, como explicita Gatti (2010), saber fazer e porque fazer.

Estamos vivenciando mudanças tanto no que se refere ao currículo da Educação Básica quanto à formação dos professores, ambas signatárias do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As novas políticas que vem sendo implementadas não evidenciam como viabilizar o desenvolvimento profissional de professores. No contexto da educação de jovens e adultos, a prática pedagógica do professor deve se criar e se recriar com base em uma prática de formação continuada, que envolva o processo de reflexão-ação e que permita ao professor compreender as especificidades do trabalho docente nessa modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do estudo ficou evidenciado que a formação continuada permite ao professor tanto qualificar sua prática, como também contribuir com o sucesso escolar dos educandos. Como visto, a ausência da formação continuada do professor dificulta o desenvolvimento de práticas significativas em sala de aula, o que causa o desinteresse do alunado e, como consequência, a repetência e a evasão de muitos educandos.

Além disso, percebe-se que os documentos oficiais tratam do aperfeiçoamento profissional continuado, como expresso na LDB nº 9.394/96, contudo a efetivação dessas políticas não tem atingido o chão da escola. Percebe-se que muitos fatores estão imbricados nesse processo que envolve o professor, os alunos, a escola e a efetivação das políticas públicas.

O professor, como pesquisador de sua própria prática, deve se preocupar com seu contínuo processo formativo, contudo ele deve também receber o suporte da instituição escolar. A escola, nesse processo, tem o papel fundamental de dar subsídios aos professores para que eles possam ter uma formação continuada.

Percebe-se que fatores como carga horária excessiva, a visão utilitária do aperfeiçoamento profissional, o trabalho solitário dentro do próprio espaço escolar, dentre outros, afetam o processo de formação continuada de grande parte dos professores. Dessa forma, a efetivação das políticas públicas voltadas para formação desses profissionais, principalmente daqueles que atuam na EJA, devem sair dos papéis para serem, de fato, executadas na escola, atingindo o professor e assim colaborando com o seu processo formativo.

O ato de formar-se se caracteriza em um processo amplo de aprendizagem contínua que se desenvolve individual e coletivamente dentro de um contexto histórico, social e cultural, incorporando, criando e recriando novos conhecimentos, conceitos e práticas (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Dessa forma, a formação continuada envolve tanto o espaço no qual o professor está inserido, como também os sujeitos que se relacionam com ele.

A partir da revisão da literatura, evidencia-se a urgência da reflexão centrada na prática e a colaboração como meios para o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido de os levar a refletir sobre a importância da aprendizagem ao longo da vida, o que poderá viabilizar o início de uma mudança educacional, enfim.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ALMEIDA M. Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior. Contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos docentes que actuam na formação inicial de professores. Tese de Doutoramento em educação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa,

2012..

Barroso, J. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In N. Ferreira (Ed.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 200, p.117-144.

BOAVIDA, A M.; PONTE, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org), **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002, P. 43-55.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 08 de maio de 2001**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **LDB** : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CARDOSO, Teresa; ALARCÃO, Isabel; CELORICO, Jacinto Antunes. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Portugal: Porto Editora, 2010.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001..

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>> acesso em 02 de setembro de 2018.

ESCUADERO J. M. M.. La formation permanente del profesorado universitario: Cultura, Política e Processos. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, 34 (1), 1999, p. 133-157.

FEIMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. The cultures of teaching. In M. Wittrock (Ed.). **Handbook of Research on Teaching**. 3.ed.. New York: MacMillan, 1986, p. 505-526..

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; Tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FULLAN, M; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GATTI, Bernardete A.. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educ. Soc.* [online]. 2010, vol.31, n.113, pp.1355-1379. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010173302010000400016&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 08 de setembro de 2018.

HEWSON, P. W. (2007). Teacher professional development in science. In S. K. Abell, & N. G. Lederman (Eds.), **Handbook of research on science education**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates 2007, p. 1179-1203.

Korthagen, F. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In FLORES, M.A.; SIMÃO, A.M. (Eds.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores**: Contextos e perspectivas. Col. Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo,

2009, p. 39-60.

LEITE, C.; RAMOS, K. Questões da formação pedagógica-didáctica na sua relação com a profissionalidade docente universitária. Alguns pontos para debate. In C. Leite (Ed.). Sentidos da pedagogia no ensino superior (pp.29-45). Col. Ciências da Educação. Porto: CLIE/Livpsic, 2010, p. 29-45.

LOUCKS-HORSLEY, S., LOVE, N., STILES, MUNDRY, S., HEWSON, P. W. Designing professional development for teachers of science and mathematics. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2003..

MARCELO GARCÍA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona, PPU S.A, 1999..

Nóvoa, A. (2005) O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, A. (org). *Profissão professor*. (2ªed)Porto: Porto Editora, p. 13-34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

PAIVA, Jane; FERNANDES, Fátima Lobato. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de pedagogia. **Revista Teias**, v. 17, 2016.

Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In: Actas do *ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM

RIBAS, M. S. **'Ser professor' na educação de jovens e adultos**: interfaces entre representações sociais de professores que atuam nessa modalidade de ensino na Rede Municipal de Curitiba e as políticas educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

RODRIGUES, Disnah Barroso. **Educação continuada**: analisando sentidos a partir de terminologias e concepções. UFPI, 2004.

VAN ZEE, E.H., LAY, D.; ROBERTS, D. Fostering collaborative inquiries by prospective and practicing elementary and middle school teachers. **Science Education**, 87, 2003, p.588-612.

SOBRE A ORGANIZADORA

Gabriella Rossetti Ferreira

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-306-4

