



Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**

Solange Aparecida de Souza Monteiro

(Organizadora)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof^a Dr^a Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação docente [recurso eletrônico] : princípios e fundamentos 2 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-369-9 DOI 10.22533/at.ed.699193005 1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, encaminha-se para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente transmissores e burocráticos, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente perpassa muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma disposição ambígua, já que, por um caminho, ele é supervalorizado, a mera transmissão de conhecimentos tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino. Esse debate atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor planejado para ministrar aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. E por sua vez os alunos são vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo.

Um dos aspectos fundamentais referentes aos profissionais da educação encontra-se inscrito no Título VI, artigos 63 e 67, da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e, diz respeito à obrigatoriedade da valorização, bem como do seu aperfeiçoamento profissional. Desde então, a formação continuada dos professores tem sido objeto de interesse da pesquisa científica e do crescente investimento de governos em todas as esferas da administração pública. Investimento esse que no dizer de Gatti e Barretto (2009, p. 199), traduz-se num “ensaio de alternativas de formação continuada de professores”. Diante desse contexto legal, novos paradigmas têm orientado os programas de formação continuada, fortalecendo as linhas do aprimoramento profissional e da melhoria da qualidade da educação nas redes públicas. Em outras palavras, são vários os formatos e as modalidades desses programas, com vistas a manter o professor atualizado frente às demandas educacionais da contemporaneidade, em busca de uma escola melhor como garantia da inserção do aluno como cidadão de uma sociedade exigente em informação e conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada, enquanto política pública, sugere o desenvolvimento de uma identidade profissional a ser construída pelo próprio professor por meio da pesquisa e da reflexão sobre sua prática pedagógica. Essa continuidade do processo de formação docente, a ser assumida pelos sistemas públicos de ensino, implica responsabilidade individual do professor, do Estado assegurando recursos para viabilizá-la e da sociedade, em termos de melhorias na qualidade da educação pública escolar.

A formação de professores é uma das temáticas que mais tem estado presente nas discussões sobre a educação brasileira no âmbito das escolas públicas do Brasil. Além da importância que vem sendo atribuída, em termos nacionais, o motivo desse destaque se prende a dívida do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população. Nesse contexto, insere-se ainda a precária formação dos professores e a perda de sua identidade profissional, o que dificulta a construção de uma escola democrática, de qualidade que vise a cidadania. Há uma preocupação por parte de gestores e educadores em relação à qualidade de ensino e a formação de professores.

Para Tardif (2002, p.112), a formação docente voltou-se para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, na década de oitenta, onde a sala de aula tornou-se importante objeto de investigação. A partir de então a prática docente passou a ser valorizada e investigada. No Brasil, esses estudos iniciaram-se na década de noventa. Tardif (2002, p.1140), considera que, inicialmente, a reforma educacional preocupava-se com a organização curricular. Enquanto, atualmente, preconiza-se os saberes docentes, a formação docente. Entendendo-se que esta é a melhor maneira de formar professores, a partir da análise da prática do outro. Sendo capaz de desenvolver no futuro professor capacidade crítico- reflexiva para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes, e com isso, reconstruir a identidade do professor. A formação docente preocupa-se, cada vez mais, com a formação de uma nova identidade docente baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea. Não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja capaz de identificar os problemas, de resolvê-los. As pesquisas são cada vez mais confluentes, que esta seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma escola.

A valorização do saber docente, atual, vem provocando uma importante reflexão e pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), afirmam que o saber docente é um saber “plural, estratégico e desvalorizado”. Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque, como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo

docente não é valorizado frente aos saberes que possui e transmite. Muitas explicações que podem ser dadas para essa realidade. Os vários setores da atividade humana passam por significativas mudanças que se concretizam em novas configurações da ordem econômica e política relacionada ao conhecimento, às vinculações pessoais, às comunicações, entre outras, que trazem consequências muito diretas para a educação escolar. Tais mudanças afetam de maneira particular a formação de professores, área que se situa não só no âmbito do conhecimento, mas também da ética, em que estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação docente.

A identidade do professor é um processo que reúne a significação social da profissão, a revisão das tradições, a reafirmação das práticas consagradas com as novas práticas, o conflito entre a teoria e a prática, a construção de novas teorias. Este é um processo contínuo que envolve um ciclo entre construção e reconstrução permanente que tem como princípio o caráter questionador, crítico e reflexivo que o professor deve assumir. Esta constante reformulação da identidade profissional do professor, apesar de constante, tem um tempo certo para acontecer; passa por um período de acomodação, desacomodação e reacomodação, para que possa ser assimilado, e só então, vivido e experimentado. É fundamental observar que a identidade do professor é uma só, constituída pela sua identidade pessoal e sua identidade profissional.

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela se mantém como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação da identidade de professores assume no Brasil de hoje importância crucial. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. Num momento político-social e educacional como o que enfrentamos no Brasil hoje, de clara hegemonia do projeto atual, essas questões não podem deixar de estar presentes na agenda da formação continuada de professores. Questões de fundo como “que tipo de sociedade?” Não podem estar ausentes do debate e cotidiano dos professores, junto com a análise crítica das reformas educativas que vêm sendo proposta. A formação da identidade profissional dos professores deve ser alicerçada em sua capacidade de se ressignificar, de pesquisar, de questionar e estar constantemente refletindo sobre a práxis, sobre seus saberes e fazeres, reconhecendo seu papel na melhoria social, dentro do que lhe compete. Neste processo a identidade profissional dos professores interfere no trabalho docente pois, um ciclo ininterrupto de ressignificação, de busca constante, de conflitos e descobertas. O que não se confunde com a falta de identidade profissional, ou a perda desta identidade. Conclui-se que a formação da identidade destes

profissionais é diferenciada das dos professores das áreas específicas por alguns fatores ora positivos, ora negativos e que dão certa especificidade a identidade destes profissionais. Fatores como a feminilização desta profissão, os baixos salários, a formação em nível médio na modalidade magistério de grande parte do corpo docente (o que esta mudando com o investimento na formação superior destes profissionais, mas ainda de modo restritivo, pois não se formam Pedagogos, e sim professores de séries iniciais com formação superior, o que além de limitar sua atuação, restringe seu currículo às habilidades pertinentes a docência), o reconhecimento da importância desta modalidade de ensino versus o investimento precário para este setor educacional e as constantes intervenções políticas, além da idade e das necessidades sociais e econômicas da clientela a que é destinado o serviço educacional neste setor, são apenas alguns destes fatores. A cobrança social é muito grande e muitas vezes o professor das séries iniciais se vê descaracterizado sua identidade para atender às necessidades de seus alunos, para que, somente então, possa realizar seu trabalho (não que isso não aconteça com professores de outras áreas, mas a pressão exercida é diferenciada em função da pouca idade da clientela). Sua identidade embora esteja em constante processo de resignificação deve ter bases sólidas, para não se perder e sucumbir as pressões, interferências e modismos tão frequentes em seu trabalho. Conclui-se afirmando que, junto com as enormes contribuições que essas novas tendências têm trazido para repensar a questão da formação da identidade de professores, é necessário também estarmos conscientes de seus limites e silêncios. Temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e histórico-culturais.

Abre o livro o artigo A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA, os autores Cícero Guilherme da Silva,, Everton Gomes Silva, Maria Alves de Souza Filha, Nilcéia Saldanha Carneiro, Patrícia Scatolin Teixeira Diniz, buscam identificar qual o sentido da prova escrita para estudantes dos primeiros anos do ensino médio; analisar se tais avaliações têm relevância significativa para o aprendizado do estudante; verificar se os estudantes veem esse tipo de avaliação como aprendizagem formativa e emancipadora, ou se apenas cumprem com as políticas e práticas estabelecidas pelas instituições e pontuar quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua formação no início do ensino médio na relação sobre a forma de avaliar do professor. Na perspectiva de compartilhar o artigo NA “COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”, os autores, Alexandre Montagna Rossini, Amanda Ribeiro Vieira, Juliana Cristina Perlotti Piunti, Plínio Alexandre dos Santos Caetano, buscam descrever o projeto “Compartilhando Saberes” desenvolvido pela Equipe de Formação Continuada de Professores do Campus

Sertãozinho do IFSP. No sentido de indagar o artigo ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO, a autora Isabel Morales Benito tem o propósito tratar de una rama del saber que se ha ido implantando en los últimos años y que se crece, caya vez con mayor impulso, tanto en el ámbito de la investigación como en su aplicación para la educación médica. Na perspectiva de inovar p artigo APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG), os autores Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol, Lucas Labigalini Fuini, Elias Mendes Oliveira, buscam relatar a experiência de participação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São João da Boa Vista, na 3ª. Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG), realizada desde 2015, detalhando os aspectos concernentes às estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas para participação dos alunos na edição de 2017. No artigo METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS, os autores Sabrina Sacoman Campos ALVES e Elton Lopes da SILVA Buscam relatar uma experiência de um curso de formação continuada, vivenciado no primeiro semestre de 2017, com professores da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental de um colégio da rede privada de ensino da cidade de Marília/SP. No artigo A autonomia docente no contexto de uso dos sistemas privados de ensino, as autoras Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti, buscam apresentar parte de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar o conhecimento de professoras de pré-escola sobre a proposta pedagógica para a educação infantil, no contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino – SPE. No artigo A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, os autores Robinson Neres de Oliveira e José buscaram por meio da pesquisa de Mestrado cujo título é "Contribuição do Desenho Geométrico na apropriação de conceitos geométricos". No artigo A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL, o autor Heitor Luiz Borali buscam pesquisar sobre o processo de avaliação e suas dimensões, analisando seus contextos como um instrumento para a investigação de problemas de aprendizagem como objeto que pode conduzir discriminação, a negação e a exclusão. No artigo A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A UTONOMIA DO PROFESSOR, as autoras Lucimara Del Pozzo Basso e Marcia Reami Pechula buscam suscitar alguns apontamentos e provocações a respeito da BNCC e da implicação deste documento na autonomia do professor. No artigo A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, os autores Francine de Paulo Martins Lima, Helena Maria Ferreira, Giovanna Rodrigues Cabral, Daiana Rodrigues dos

Santos Prado Buscou investigar a constituição da docência e os saberes mobilizados por um grupo de professores, no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos. No artigo A DEFICIENCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, os autores Rubens Venditti Júnior, Márcio Pereira da Silva, Milton Vieira do Prado Júnior, Amanda Scucuglia Cezar, Cristian Eduardo Luarte Rocha, Luis Felipe Castelli Correia de Campos Buscam pesquisar como os professores de EF em geral conseguem atender às necessidades dos Deficientes Intelectuais (DI), tendo em vista que a função do professor é ensinar de maneira eficaz e inclusiva, ao passo que ainda encontramos a carência de oportunidades e poucos oferecimentos de atividades ao público PCD, principalmente na especificidade da DI. No artigo a docência como profissão na sociedade midiática: implementação de projeto PIBID em escola pública PAULISTA, os autores Rosemara Perpetua Lopes, João Paulo Cury Bergamim, Eloi Feitosa buscam apresentar resultados de um projeto que teve como objetivo propiciar a aprendizagem da docência a alunos de um curso de Licenciatura em Física, desenvolvido em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista, com foco nas especificidades do campo de atuação do professor e nas exigências atuais que pairam sobre esse profissional. No artigo A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA, os autores Camila Fornaciari FELICI, Virginia Mara Próspero da CUNHA, Livia Roberta da Silva VELLOSO, os autores buscam analisar a prática pedagógica de um professor do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade do Vale do Paraíba, na disciplina de Ginástica Artística. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO, as autoras Janaina Cassiano Silva, Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Altina Abadia da Silva, Eliza Maria Barbosa buscam por meio de um projeto de extensão, com financiamento do PROEXT, que teve como objetivo promover um processo de avaliação, reflexão e socialização dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando as possibilidades de atuação da equipe pedagógica da educação infantil de um município do sudeste goiano. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, a autora Isabela Bilecki da CUNHA analisa os índices insatisfatórios de alfabetização dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo nos anos 2000 que levaram a adoção de propostas de formação docente com foco no processo de alfabetização e aquisição de habilidades na leitura e na escrita nas gestões de Marta Suplicy (2001-2004), com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), e de José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012) com o Programa “Ler e Escrever”. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS, a autora Renata Nassralla Kassis buscou

examinar o conteúdo das falas de treze professoras polivalentes obtidas em encontros de Grupo Focal cujos dados foram interpretados à luz de Pimenta, Freire, Fusari e Silva Cruz, dentre outros. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR, as autoras Francine de Paulo Martins Lima, Cláudia Barbosa Santana Mirandola, Helena Maria Ferreira buscam discutir as possibilidades de articulação teoria e prática na formação do professor alfabetizador a partir do trabalho com o tema ‘ambiente alfabetizador’. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO, os autores Daniel Navas-Carrillo, Ana Rosado, Juan-Andrés Rodríguez-Lora, María Teresa Pérez-Cano, buscam descrever o ciclo de melhorias implementado na disciplina de “Patrimônio Urbano e Planejamento” da licenciatura em Arquitetura da Universidade de Sevilha. No artigo A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO, as autoras Sandra Maria Guisso e Geide Rosa Coelho, buscam investigar como o ensino de ciências está inserido no curso de pedagogia de uma faculdade privada do interior do Espírito Santo. No artigo A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA, os autores Simone Guimarães Custódio, Irene Matsuno, Sebastião Raimundo Campos, Márcia M. D. Reis Pacheco, Suelene Regina Donola Mendonça, Marilza Terezinha Soares de Souza, buscaram através de entrevistas saber um pouco da trajetória profissional de professores que através dos relatos biográficos, contribuíram para configurar a sua vida pessoal e profissional. No artigo A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC, os autores Daniela Silva e Costa SANTANA, Elisabete Filomena dos SANTOS, Nanci Carvalho Oliveira de ANDRADE, Clarice Schöwe JACINTO, Paulo Sergio GARCIA Buscaram investigar e analisar a infraestrutura escolar de Educação Infantil da Região do Grande ABC. No artigo A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, os autores Ivair Fernandes de AMORIM e Eder Aparecido de CARVALHO o presente estudo busca evidenciar os principais conceitos presentes no regramento legal e institucional analisado assim como evidenciar lacunas e eventuais fragilidades. No artigo A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA a autora Maria de Lourdes da Silva busca compreender como a literatura pode auxiliar a criança surda no processo de aquisição da leitura e escrita, dentro de uma proposta de ensino bilíngue. No artigo A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE, os autores Maisa ALTARUGIO e Samuel de SOUZA NETO busca identificar

e analisar as qualidades ou recursos pessoais (LE BOTERF, 2002) e profissionais (TARDIF, 2010) que são mobilizados e desenvolvidos por um docente universitário novato que assume, sem preparação ou formação prévia, a responsabilidade do papel de orientador de estágios supervisionados. O artigo A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE, os autores Francisca de Moura MACHADO, Eustáquio José MACHADO, Diego Viana Melo LIMA busca analisar as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. No artigo A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLDO DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935), os autores João Luiz Cuani Junior e Márcia Cristina de Oliveira Mello . trata-se de pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida por meio de localização e análise de fontes documentais, dentre elas o texto "O ensino secundário da Geografia", publicado no ano de 1935, na revista Geografia. No artigo A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL os autores Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas, Carolina Zenero de Souza, Lilian Yuli Isoda buscou-se realizar o levantamento bibliográfico de estudos referentes a Projetos realizados em Escolas, em particular Projetos realizados por Professores de Matemática. No artigo A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA, os autores Roberta Seixas, Denise Maria Margonari, Carolina Xavier Esteves, Paulo Rennes Marçal Ribeiro buscaram pesquisar novos modelos avaliativos, que pudessem proporcionar uma maior abrangência de questões a serem investigadas, que não fossem somente as de caráter formativo e científico, mas que oferecessem um olhar mais amplo acerca de pontos que poderiam ser desvelados por meio de construção de histórias em quadrinhos.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA	
Cícero Guilherme da Silva Everton Gomes Silva Maria Alves de Souza Filha Nilcéia Saldanha Carneiro Patrícia Scatolin Teixeira Diniz	
DOI 10.22533/at.ed.6991930051	
CAPÍTULO 2	11
COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
Alexandre Montagna Rossini Amanda Ribeiro Vieira Juliana Cristina Perlotti Piunti Plinio Alexandre dos Santos Caetano	
DOI 10.22533/at.ed.6991930052	
CAPÍTULO 3	22
¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO	
Isabel Morales Benito	
DOI 10.22533/at.ed.6991930053	
CAPÍTULO 4	36
APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG)	
Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol Lucas Labigalini Fuini Elias Mendes Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6991930054	
CAPÍTULO 5	49
METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS	
Sabrina Sacoman Campos Alves Elton Lopes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6991930055	
CAPÍTULO 6	56
A AUTONOMIA DOCENTE NO CONTEXTO DE USO DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO	
Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti	
DOI 10.22533/at.ed.6991930056	

CAPÍTULO 7	67
A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
Robinson Neres de Oliveira José Roberto Boettger Giardinetto	
DOI 10.22533/at.ed.6991930057	
CAPÍTULO 8	79
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL	
Heitor Luiz Borali	
DOI 10.22533/at.ed.6991930058	
CAPÍTULO 9	95
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A AUTONOMIA DO PROFESSOR	
Lucimara Del Pozzo Basso Marcia Reami Pechula	
DOI 10.22533/at.ed.6991930059	
CAPÍTULO 10	106
A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Francine de Paulo Martins Lima Helena Maria Ferreira Giovanna Rodrigues Cabral Daiana Rodrigues dos Santos Prado	
DOI 10.22533/at.ed.69919300510	
CAPÍTULO 11	118
A DEFICIÊNCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	
Rubens Venditti Júnior Márcio Pereira da Silva Milton Vieira do Prado Júnior Amanda Scucuglia Cezar Cristian Eduardo Luarte Rocha Luis Felipe Castelli Correia de Campos	
DOI 10.22533/at.ed.69919300511	
CAPÍTULO 12	136
A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO NA SOCIEDADE MUDIÁTICA: IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETO PIBID EM ESCOLA PÚBLICA PAULISTA	
Rosemara Perpetua Lopes João Paulo Cury Bergamim Eloi Feitosa	
DOI 10.22533/at.ed.69919300512	

CAPÍTULO 13	149
A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA	
Camila Fornaciari Felicio Virginia Mara Próspero Da Cunha Livia Roberta Da Silva Velloso	
DOI 10.22533/at.ed.69919300513	
CAPÍTULO 14	161
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO	
Janaina Cassiano Silva Priscilla de Andrade Silva Ximenes Altina Abadia da Silva Eliza Maria Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.69919300514	
CAPÍTULO 15	174
A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Isabela Bilecki Da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.69919300515	
CAPÍTULO 16	185
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS	
Renata Nassralla Kassis	
DOI 10.22533/at.ed.69919300516	
CAPÍTULO 17	200
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR	
Francine de Paulo Martins Lima Cláudia Barbosa Santana Mirandola Helena Maria Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.69919300517	
CAPÍTULO 18	215
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO	
Daniel Navas-Carrillo Ana Rosado Juan-Andrés Rodríguez-Lora María Teresa Pérez-Cano	
DOI 10.22533/at.ed.69919300518	

CAPÍTULO 19	231
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO	
Sandra Maria Guisso Geide Rosa Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.69919300519	
CAPÍTULO 20	242
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA	
Simone Guimarães Custódio Irene Matsuno Sebastião Raimundo Campos Márcia M. D. Reis Pacheco Suelene Regina Donola Mendonça Marilza Terezinha Soares de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.69919300520	
CAPÍTULO 21	254
A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC	
Daniela Silva e Costa Santana Elisabete Filomena Dos Santos Nanci Carvalho Oliveira De Andrade Clarice Schöwe Jacinto Paulo Sergio Garcia	
DOI 10.22533/at.ed.69919300521	
CAPÍTULO 22	265
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	
Ivair Fernandes de Amorim Eder Aparecido de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.69919300522	
CAPÍTULO 23	278
A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA	
Maria de Lourdes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.69919300523	
CAPÍTULO 24	290
A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Maise Altarugio Samuel De Souza Neto	
DOI 10.22533/at.ed.69919300524	

CAPÍTULO 25	301
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	
Francisca De Moura Machado Eustáquio José Machado Diego Viana Melo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.69919300525	
CAPÍTULO 26	312
A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLDO DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935)	
João Luiz Cuani Junior Márcia Cristina de Oliveira Mello	
DOI 10.22533/at.ed.69919300526	
CAPÍTULO 27	321
A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas Carolina Zenero de Souza Lilian Yuli Isoda	
DOI 10.22533/at.ed.69919300527	
CAPÍTULO 28	333
A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA	
Roberta Seixas Denise Maria Margonari Carolina Xavier Esteves Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.69919300528	
SOBRE A ORGANIZADORA	346

A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Francine de Paulo Martins Lima

Universidade Federal de Lavras – UFLA
Lavras – Minas Gerais

Helena Maria Ferreira

Universidade Federal de Lavras – UFLA
Lavras – Minas Gerais

Giovanna Rodrigues Cabral

Universidade Federal de Lavras – UFLA
Lavras – Minas Gerais

Daiana Rodrigues dos Santos Prado

Universidade de Mogi das Cruzes – UMC
Mogi das Cruzes – São Paulo

RESUMO: O presente capítulo objetivou investigar a constituição da docência e os saberes mobilizados por um grupo de professores, no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos. Desse modo, buscou-se construir uma reflexão acerca da formação de professores para o exercício profissional em espaços específicos – espaço não formais de Educação de Jovens e Adultos. Para tal, foi utilizado como procedimento de coleta de dados um grupo de discussão orientado por um roteiro norteador e questionário acerca do perfil pessoal e profissional. Os resultados obtidos podem servir de referência para outras experiências de formação de professores, pois, segundo os entrevistados, os desafios trazidos pelo “não saber” pode representar uma

motivação para a construção de novos saberes. Ser desafiado na prática docente pode propiciar uma ressignificação dos processos de discussão de teorias e metodologias, propiciando, assim, novas incursões axiológicas. O estudo da constituição dos saberes docentes no âmbito do Programa analisado representou possibilidades de um redimensionamento dos modos de ensinar e de aprender no contexto da alfabetização em espaços não formais, das formas de percepção das singularidades dos jovens e adultos e dos processos de formação de professores, de forma mais significativo e reflexivo.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; saberes; Alfabetização de Jovens e Adultos.

ABSTRACT: The purpose of this chapter was to investigate the constitution of teaching and the knowledge mobilized by a group of teachers, in the context of a program of literacy of young and adults. In this way, we tried to construct a reflection about the formation of teachers for the professional exercise in specific spaces - non-formal space of Education of Youths and Adults. For this, the data collection was carried out from a discussion group guided by a guiding script and a questionnaire about the personal and professional profile. The results obtained can serve as reference for other experiences of teacher training, since, according to the

interviewees, the challenges brought by non-knowledge can represent a motivation for the construction of new knowledge. The study of the constitution of teacher knowledge in the analyzed Program represented possibilities for a re-dimensioning of the ways of teaching and learning in the context of literacy in non-formal spaces, ways of perceiving the singularities of the young and adults and the processes of teacher training, more meaningful and reflective.

KEYWORDS: Teaching exercise; Teacher knowledges; Program of literacy of young and adults.

1 | INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro tem apresentado nas últimas décadas uma ampliação nas Políticas Públicas relacionadas ao acesso aos níveis e modalidades educacionais, que refletiu e continua refletindo de modo gradual sobre a sociedade.

Em consonância aos direitos educacionais assegurados pela Constituição da República Federativa do Brasil, publicada em 1988, a promulgação da Lei nº 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, sua estruturação e seu funcionamento. Mediante essa lei, a Educação Infantil ganha espaço e passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica; o Ensino Fundamental com duração mínima e obrigatória de oito anos, posteriormente, é ampliado para nove anos em 2006 com a Lei 11.274 e, em relação à Educação de Jovens e Adultos, aos sistemas de ensino são atribuídos os deveres da gratuidade, oportunidades educacionais apropriadas às características dos discentes e um currículo com base nacional comum.

Apesar da ampliação supracitada, o Brasil ainda apresenta números elevados de pessoas analfabetas (cerca de 14 milhões de pessoas), o que evidencia uma desigualdade educacional considerável, à medida que esse desequilíbrio potencializa a manutenção das grandes disparidades sociais presentes na população brasileira.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no artigo 208, diz que um dos deveres do Estado está relacionado ao “I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

Essa garantia legal de acesso à educação, contraditoriamente, favorece a promoção de oportunidades e, ao mesmo tempo, uma desigualdade educacional e, conseqüentemente, social, devido à (ir)responsabilidade do poder público pela educação. Dito de outro modo, embora esteja prevista na forma da lei uma escolarização gratuita, mínima e obrigatória para o Ensino Fundamental, inclusive para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria, esse acesso não se efetiva em sua totalidade tal como previsto pela Lei. Castro (2009), em análise a dados levantados pelo PNAD e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstra que a média de anos de estudo da população brasileira de 15 anos ou mais, em 2007 resultou numa média

de 7,3 anos. De modo geral, o Brasil não atingiu a meta de escolarização mínima e obrigatória de 8 anos estabelecida pela LDBEN nº 9.394/96 no art.32, que mais tarde foi ampliada. Além disso, não se cumpriu também uma das metas do Plano Nacional de Educação - PNE que previa a erradicação do analfabetismo até 2011. Para além disso, vale destacar que as metas previstas pelo PNE atual (2014-2024), apesar de retomarem os mesmos propósitos estruturantes, ainda se constituem um desafio para os órgãos governamentais.

Diante do exposto, torna-se evidente que o analfabetismo em nosso país ainda é um dos grandes problemas educacionais e sociais a ser enfrentado para a construção de uma cidadania plena. Nesse sentido, a escola ganha papel de destaque se pensarmos que cabe a ela cumprir suas funções precípuas, nas dimensões social, técnica e política, a fim de instrumentalizar a população para uma efetiva participação social. Para tanto, a educação considerada como uma alavanca das mudanças sociais precisa superar alguns desafios ainda presentes após a universalização do acesso à escola: a inclusão das crianças que permanecem fora das instituições de ensino; a baixa eficácia na alfabetização dos alunos matriculados; os negativos índices de conclusão do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, do Ensino Médio; a ausência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na metade dos municípios brasileiros e as condições desfavoráveis que influenciam o acesso e a permanência dos alunos na escola. Esses fatores estão relacionados à qualidade do ensino, que determina a trajetória de escolarização dos alunos, em outras palavras, a conclusão do ensino, a repetência, a defasagem ou a evasão escolar, conforme assevera Castro (2009).

É preciso admitir que a escola é, também, produtora do fracasso escolar, ao constatarmos que muitos alunos tiveram acesso à instituição de ensino, mas não permaneceram nela e não concluíram os anos de escolaridade previstos.

Segundo Patto (2000, p.191),

a exclusão precoce (ou seja, antes do término dos oito anos de escolarização formalmente obrigatória) é outra forma generalizada de eliminação brutal que atravessa a educação escolar brasileira no século XX. Embora a duração da permanência na escola possa variar, a média é alta, o que revela enorme capacidade de resistência popular ao dilaceramento trazido pelo fracasso escolar e desmente versões oficiais segundo as quais os pobres não se interessam pela escola. [...] O número de analfabetos e semi-analfabetos que passaram pela escola é antigo e expressivo na história do Brasil.

Considerando o exposto, podemos admitir que discursos sobre o fracasso escolar ora culpabilizam o aluno, ora o professor e, até mesmo, o sistema educacional, fazendo menção às más condições sociais e econômicas dos alunos, dificuldades de aprendizagem, diagnósticos de doenças patológicas, desinteresse do poder público, dos pais e dos próprios educandos. Esses discursos não revelam na sua totalidade a complexidade da educação, mas contribuem para a manutenção das desigualdades sociais e educacionais e para a perda da eficiência do trabalho pedagógico.

Patto (2000) afirma que além das referências imprecisas sobre a “lógica globalmente deficiente do sistema escolar”, há discursos que revelam “as visões mais enraizadas do problema do fracasso escolar” e direcionam o trabalho do professor para um caminho equivocado, em que as demandas dos sujeitos da aprendizagem não são consideradas.

De acordo com Paulo Freire (2009), uma das atitudes necessárias para a superação dos problemas educacionais é a necessidade de uma reflexão contínua acerca das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar e um exercício de uma postura séria e curiosa perante os desafios. Assim, à medida que se constrói uma relação dialética no processo de ensino e de aprendizagem, o pensamento, a criticidade, a ação e a transformação dos homens e da sociedade são favorecidos.

No entanto, vale pontuar que o trabalho docente não demanda apenas do contexto escolar, mas também da formação pessoal e profissional dos professores. A fragilidade do percurso formativo de professores da rede pública e das entidades civis precisa ser problematizada e, conseqüentemente, priorizada, além da necessária compreensão das peculiaridades da prática docente, pois “transformar a realidade do analfabetismo no Brasil e, em particular, a condição singular do analfabeto remete à compreensão da complexidade inerente à formação docente” (VALINO, 2009, p.7). Essa formação pressupõe a dialética ação-reflexão-ação.

De acordo com Suzana Schwartz (2010, p.82), “o saber do professor demanda conhecimento teórico, mas inclui, além disso, habilidades e recursos que transcendem a ele. É preciso saber e saber fazer nas situações reais”. A autora, abordando a questão da alfabetização, defende que o saber do educador se constitui e está construído de experiências, crenças, convicções, valores, princípios, teorias, estratégias, de ideias e de comportamentos interiorizados, tendo o professor a consciência disto ou não. Para ela, os saberes constituídos ao longo da vida profissional e pessoal refletem no fazer, no pensar, no agir, no sentir, no olhar e no falar do professor, que enquanto alfabetizador, busca constantemente a apropriação da escrita e da leitura pelos alunos, não apenas para o cumprimento do seu papel na erradicação do analfabetismo, mas também para despertar nos discentes a consciência e a importância de instruir-se para uma compreensão e atuação crítica da realidade da qual pertencem.

Diante do exposto, o presente trabalho teve como objetivo investigar a constituição da docência e os saberes mobilizados por um grupo de professores iniciantes no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos.

Para atender ao objetivo proposto optamos pela abordagem qualitativa com enfoque na técnica de grupo de discussão, o qual ocorreu no âmbito de uma universidade particular situada na região metropolitana de São Paulo e contou com a participação de 10 professores. A discussão foi orientada por um roteiro de discussão previamente organizado e somou-se à aplicação de um questionário contendo questões acerca do perfil pessoal e profissional dos participantes.

21 O ALFABETIZADOR DE JOVENS E ADULTOS: APRENDENDO A SER PROFESSOR

Nessa seção, fizemos a opção por articular questões teóricas e dados da pesquisa, tendo em vista o pressuposto de que a dialética ação-reflexão-ação é um dos fundamentos que integram pensar sobre os saberes docentes.

Os dados aqui analisados emergem das ações desenvolvidas num programa de educação não formal, desenvolvido em parceria com a organização não governamental “Associação Alfabetização Solidária” e a Universidade de Mogi das Cruzes. A primeira responsabilizou-se pelo fomento do projeto e a segunda pelo gerenciamento pedagógico das ações nele desenvolvidas.

Apesar de se tratar de uma forma de educação intencional, a educação não formal difere da educação formal por sua finalidade e modo de desenvolvimento das práticas educativas. A educação não formal para Príncipe (2010, p. 40)

Apresenta como características mais comuns uma maior flexibilidade em relação a tempo, espaços, conteúdos e metodologias de trabalho, visando ao desenvolvimento de processos educativos que respondam às demandas imediatas dos grupos. (PRÍNCIPE, 2010, P.40)

Nesse sentido, os objetivos explícitos na educação não formal e sua estruturação voltada às necessidades de cada grupo social, determinam e diferenciam a forma de atuação nesta modalidade educacional. É válido ressaltar que, segundo Príncipe (2010), a educação não formal não surgiu para substituir a educação formal, mas sim para contribuir e complementar ações que muitas vezes a educação escolar não prioriza. Frente a isso, o objetivo principal presente na Alfabetização de Jovens e Adultos, enquanto modalidade não formal, condiz com o processo de alfabetização dos alunos para o retorno e inserção destes na educação formal, especificamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A modalidade não formal revela-se no contexto desta pesquisa, como um campo de atuação docente e pedagógica, configurando-se ainda, como uma possibilidade de inserção e qualificação profissional para muitos docentes iniciantes.

Essa questão pode ser melhor compreendida a partir do diálogo e da aproximação com professores alfabetizadores que atuaram no Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA), objeto de estudo deste capítulo.

Ao serem motivados a falarem sobre as razões de ingressarem na AJA, os alfabetizadores revelam a oportunidade de uma nova experiência e o desejo de lecionar para adultos como as principais causas, além da oportunidade de iniciar a profissão docente.

“Eu sempre fui alfabetizadora, mas de criança [...] percebi que era uma oportunidade de trabalho, novo ofício dentro da educação...” (A 7)

“Eu já era formado em História, mas nunca tinha dado aula e tive a oportunidade de

dar início como professor...” (A 4)

“O Projeto acabou me abrindo oportunidades de experiência profissional...” (A6)

A possibilidade do ingresso na AJA oportunizou a seis professores o início da carreira docente, pois dos 10 educadores apenas quatro já lecionavam, os demais assumiram pela primeira vez uma sala de alfabetização. Além disso, foi possível também aos professores a realização do desejo de trabalhar com jovens e adultos, conforme sinalizam as verbalizações:

“Eu sempre quis trabalhar com jovens e adultos, mas nunca tinha conseguido.” (A 5)

“Eu queria dar aulas para adultos e quando apareceu o projeto não pensei duas vezes.” (A 9)

O ingresso na educação não formal por meio do projeto AJA exige conhecimentos básicos acerca da área da educação e da alfabetização, os quais são ampliados por meio de formação continuada, não necessita o vínculo com órgãos formais e/ou concursos, diferentemente da educação formal, a qual exige como requisito mínimo para a atuação na EJA o ingresso por meio de processo seletivo para efetivação ou contratação periódica nas redes municipal ou estadual.

Apesar da vontade e das expectativas docentes sobre o ensino de adultos, todos os alfabetizadores se depararam com os desafios educacionais relacionados às especificidades da AJA, o que exigiu formação complementar à vivenciada no curso de graduação. Os alfabetizadores afirmam que o contato com a educação de jovens e adultos foi restrito ou não foi possível no curso de formação inicial, seja em História, seja em Pedagogia.

“Eu, especificamente, não tive na graduação o específico pra EJA, nunca tive, mesmo porque eu fiz Pedagogia, na época, com habilitação para educação infantil...” (A 7)

“Foi muito pouco... Só no último semestre que fizemos estágio na EJA, poucas horas.” (A 10)

Para a maioria dos alfabetizadores, a graduação não ofertou experiência relacionadas à EJA, o que inviabiliza a aquisição/aperfeiçoamento de conhecimentos específicos para atuarem nessa modalidade de ensino. As lacunas quanto à formação docente foram sendo, paulatinamente, supridas pelas formações ofertadas pelo Programa, no âmbito da universidade, ao longo da execução das atividades. Vejamos:

A formação que nós temos aqui, acho que é fundamental” (A 10)

“Eu e várias pessoas daqui, tivemos a oportunidade de ter aquela primeira formação [formação inicial de 40 h], De fazer um apanhado, de uma semana e foi, tudo de bom. Foi fundamental pra minha formação porque eu não tinha noção nenhuma de como abordar esse aluno, a ponto de como interferir nas questões pedagógicas mesmo. Então pra mim foi de extrema importância”. (A 7)

É possível observar a valorização concedida pelos alfabetizadores entrevistados ao momento da formação inicial (40 horas) e processual (encontros mensais para aprofundamento dos saberes docentes e para acompanhamento das atividades). Consideramos que a atuação docente na AJA demanda conhecimentos epistemológicos e axiológicos, uma vez que além dos saberes relacionados às teorias sobre educação em espaços não formais, requer ainda a compreensão das especificidades subjetivas que cercam o processo de ensino e de aprendizagem e a constituição de sujeitos nesse contexto.

A esse respeito Nóvoa (1988, p. 128-129) defende que o adulto em formação possui uma história de vida que não pode ser negada e que “[...] mais importante do que pensar em formar este adulto é reflectir sobre o modo como ele se forma [...]”. Para o autor, “a formação é sempre um fenômeno de cunho individual, na tríplice dimensão do saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)”. Assim, ensinar não é simplesmente ensinar conteúdos, mas provocar a necessidade de aprendizagem e a busca coletiva pela resolução dos problemas postos teoricamente ou por aqueles que emergem de situações da prática social e/ ou da sala de aula. Nesse sentido, os encontros de formação ganham relevância na medida em que se configuram um espaço de partilha e diálogo dos desafios postos pela atuação na AJA.

3 | CONSTRUÇÃO E MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Ser professor é uma tarefa que se reveste de complexidade. Assumir essa função exige compromisso político e competência técnica, uma vez que a prática docente constitui-se por um processo em contínua (re)construção. Nesse sentido, o exercício da docência e os resultados das práticas educativas estão intrinsecamente ligados aos saberes adquiridos pelos professores e a mobilização desses saberes nas diversas situações pedagógicas, notadamente no contexto da alfabetização de jovens e adultos.

Ao serem solicitados a falar sobre o que é ser um alfabetizador de jovens e adultos, entrevistados revelam experiências positivas:

“É uma aprendizagem, todos os dias eu aprendo com eles (alunos), acho que eles me ensinam mais...” (A 7)

“É um orgulho, não só pela questão social, mas por estar fazendo alguma coisa por alguém [...]. Acreditamos na capacidade do ser humano em aprender, tá sempre aprendendo e não importa a idade [...] é você ver o avanço do aluno, do jovem, do adulto todo dia. (A 6)

Esse ensino marcado pela reciprocidade, além de transformar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores e os saberes construídos pelos discentes, resulta na modificação da formação humana dos sujeitos. Nessa direção, Moura e Freitas (2010, p.34) ressaltam que “tais resultados nos fazem compreender que a transformação das

condições objetivas de vida pode favorecer a transformação qualitativa e a formação humana dos sujeitos.”

Outra questão que merece destaque é a valorização da individualidade dos alunos, ressaltado pelos alfabetizadores como um saber necessário ao trabalho na AJA:

“[...] eles têm objetivos muitos deles, você vê na fala, ah mais eu to aqui pra aprender, ele não consegue, mas ele tá lá pra aprender, tem objetivos diversos; um quer aprender a ler pra ler a bíblia, outro quer aprender a ler pra poder fazer o mercado, outro quer aprender a ler pra poder aprender a atravessar uma rua, até isso a gente ouve. Então, assim, é importante a gente tá lá e poder passar o melhor que a gente tem.” (A 1)

A valorização das características individuais dos discentes por parte dos alfabetizadores constitui um saber docente que pode implicar o aluno como um sujeito da aprendizagem, reconhecendo as suas singularidades. Para Campelo (2002) *apud* Snyders (1989, p.91)

É preciso que [os professores] conheçam, sobretudo, o modo de vida dos alunos, o modo de cultura dos alunos, o modo de distração dos alunos (...), que entrem nesses modos de vida e tentem fazê-los avançar um pouco mais. A formação dos professores não deve ser somente no campo da Matemática ou da Literatura. Ela deve considerar o modo de vida dos alunos (...)

Compreendendo a percepção das singularidades dos alunos da AJA como um saber docente, podemos considerar que além da ampliação dos conhecimentos profissionais, há o ganho na qualidade das interações entre professor e aluno, o que pode permitir uma resignificação dos modos de ensinar e de aprender no contexto da AJA. Segundo Roldão (2007), o atendimento às singularidades exige do professor a mobilização e a transformação dos saberes adquiridos firmando, assim, o ato de ensinar, concebido como a construção de um processo de aprendizado por outro sujeito.

De acordo com Tardif (2010), os saberes docentes podem ser compreendidos como um saber plural, o qual pode ser identificado por meio de quatro fontes: *saberes da formação profissional (formação inicial e continuada)*; *saberes da disciplina*, que se referem às áreas do conhecimento; *saberes curriculares* (programas escolares: objetivos conteúdos e métodos) os quais o professor deve aprender e aplicar; e *saberes da experiência*, desenvolvidos no exercício e na prática docente.

Os saberes docentes supracitados ganham legitimidade no contexto da AJA na medida em que são valorizadas as singularidades dos sujeitos, em suas experiências escolares e, essencialmente, em suas experiências de vida.

Para ilustrar a discussão empreendida, podemos relatar uma experiência relacionada ao trabalho com a leitura e com escrita no Programa aqui analisado.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelo grupo de alfabetizadores, em

relação à aquisição da leitura, da escrita e seu uso social, partiram de um estudo das obras de Emília Ferreira (1999) e Campelo (2002).

Tal como Campelo (2002, p. 11), consideramos que “(...) o processo psicogenético de construção da escrita é um saber docente fundamental para quem vai alfabetizar, haja vista as inúmeras possibilidades de uma prática menos estigmatizante e discriminatória que aquela perspectiva enseja.”

Os excertos a seguir expressam que a compreensão do processo de construção da escrita por parte dos professores determina as ações pedagógicas desenvolvidas com os alunos, de modo a resguardar as especificidades do processo educativo em cada contexto.

“O primeiro passo é a sondagem [...] a partir daí eu comecei a pesquisar e comecei a fazer o ler sem saber ler...” (A 6)

“Primeiramente o alfabetizador tem que pensar que ele tem que buscar novos recursos, diferentes da alfabetização de crianças, então isso ele vai ter que estudar um pouco mais, pra justamente não acabar infantilizando uma atividade, porque na questão de alfabetização a criança e o adulto, as hipóteses eles passam pelo mesmo processo, mas a forma, o tipo de atividade que você vai dar para o aluno do infantil, pra criança e pro adulto, vai ser diferente.” (A 7)

Segundo Campelo (2002, p.2), “os saberes docentes referendados pela prática letiva/específicos da alfabetização são, simultaneamente, concernentes à e referendados pela prática pedagógica do professor...”. Desse modo, os conhecimentos acerca da Psicogênese da Língua Escrita tornam-se mais um saber explicitado pelos alfabetizadores por meio das falas e ações desenvolvidas em sala de aula.

Os saberes docentes relacionados aos processos de alfabetização e letramento exigem dos professores um saber que articula diferentes de conhecimentos; teóricos, metodológicos, culturais, políticos, éticos, estéticos, além de uma sensibilidade para perceber as singularidades.

“... é preciso você pesquisar, buscar as oportunidades, ver o que pode ampliar os conhecimentos desse aluno, coisas do dia a dia, por exemplo, aproveitar coisas da hora janta [merenda], da fruta, falar dos legumes, é uma ideia.” (A 6)

“... eu acho que é isso, você tem olhar para o aluno, pensar, analisar, ver o que pode dar certo, trazer coisas diferentes... ser pesquisador.” (A 5)

Logo, pressupõe-se que para o alfabetizador exercer a sua prática, com responsabilidade técnica e compromisso político e ético, é necessário que ele seja um pesquisador de sua própria prática.

Os saberes expressos pelo grupo de alfabetizadores podem ser entendidos como um conjunto de conhecimentos interpretados pelos próprios docentes, como o respeito e atendimento à singularidade dos alunos; o processo de alfabetização associado ao processo de letramento; o papel docente enquanto pesquisador, a função e responsabilidade docente em ensinar ultrapassando a visão reducionista e

culpabilizadora acerca do aluno, além das diferentes fontes do conhecimento.

Para Reali e Mizukami (2002, p. 35)

Os professores habitualmente, traduzem, adaptam, flexibilizam ideias, informações, sugestões. Então eles têm uma considerável margem de autonomia na condição do seu trabalho e suas ações em sala de aula estão mediadas por suas posições valorativas, crenças, convicções, teorias, julgamento sobre o ensino.

Considerando o exposto, o trabalho pedagógico desenvolvido na AJA está intrinsecamente ligado aos saberes que os professores construíram (e ressignificaram) durante as formações oferecidas pelo Programa e, principalmente, no exercício da docência. Nesse sentido, Roldão (2007) afirma que o aprendizado e o exercício da docência acontecem na prática, mas numa prática fundamentada em informações e no conhecimento formal, investigada e discutida coletivamente, com vistas a uma atividade docente teoricamente orientada.

As ações em sala de aula expressam, além dos saberes de cada alfabetizador, as concepções advindas dos programas de formação. Nesse sentido, analisar percursos formativos em contextos não formais constitui uma estratégia que pode qualificar os processos de formação docente, as práticas pedagógicas e o delineamento de novas políticas para a educação de jovens e adultos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscamos investigar a constituição da docência e os saberes mobilizados por um grupo de professores iniciantes no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos e entendemos que a atuação no programa parece ter agregado conhecimentos profissionais para a maioria dos alfabetizadores, configurando-se uma importante oportunidade para a aprendizagem da docência e, ao mesmo tempo, de vivenciarem situações reais de ensino, diferentes das experimentadas na formação inicial ou enquanto docentes em outros níveis da educação.

O trabalho docente na AJA suscitou o reconhecimento da necessidade de conhecimentos e saberes específicos para atuação com jovens e adultos, tais como o respeito à individualidade; o resgate da singularidade dos alunos; o entendimento do processo de alfabetização pautado na Psicogênese da Língua Escrita e vinculado ao processo de letramento; a compreensão do contexto de formação e de vida dos alunos.

Fica evidente que a formação inicial não supre as necessidades formativas para a atuação com jovens e adultos, especialmente no que se refere à alfabetização. Todos os alfabetizadores afirmam que a formação oferecida pelo Programa de AJA foi fundamental para a apropriação dos conhecimentos referentes à educação de jovens e adultos, além das experiências em sala de aula decorrentes da atuação no

programa. A importância atribuída às formações revela a necessidade da formação continuada na docência, o que favorece a construção de novos saberes, possibilidades de discussões, reflexões e articulação entre aspectos teóricos e práticos da docência.

Entendemos que a oportunidade do trabalho docente na AJA ganha importância à medida que oferece possibilidades de profissionalização aos alfabetizadores; favorece a ressignificação do olhar acerca dos saberes já construídos; provoca a mobilização e o reconhecimento da necessidade de novos saberes em virtude da participação no projeto e a possibilidade de questionamentos, reflexões e investigação sobre as ações educacionais tal como ocorrem na sala de aula; além da modificação do trabalho docente e de si próprio durante a aprendizagem em serviço.

Nesse sentido, reafirmamos o valor das investigações de percursos formativos, do diálogo com os docentes e da compreensão de suas necessidades como ponto de partida para a proposição e reformulação de políticas públicas voltadas para a formação de professores, notadamente, para a atuação na educação de jovens e adultos. Desse modo, podemos viabilizar ações mais efetivas para a qualificação dos processos educativos desenvolvidos no processo de alfabetização de jovens e adultos, seja em espaços formais seja em espaços não formais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada 1988: 29 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996. Brasil, MEC, SEB. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CAMPELO, M. E. C. H. Dos saberes docentes à alfabetização de crianças: um contributo à formação de professores. **Anais da Anped – GT10**. Alfabetização, Leitura e Escrita - UFRN, 2002. Disponível: <<http://www.anped.org.br/25/mariaestelacampelot10.doc>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CASTRO, J; A. **Evolução e Desigualdades na Educação Brasileira**. Campinas, vol. 30, n.108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 6. ed., 1984.

MIZUKAMI, M. G. N; REALI, A. M. M. R.(Org.). **Teorização de práticas pedagógicas**: escola, universidade, pesquisa. São Carlos: EduFSCar, 2009.

MOURA, T. M. M.; FREITAS, M. L. Q. (Org.). **A Educação de Jovens e Adultos: múltiplos olhares e diálogos**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA,

- A.; FINGER M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- PATTO, M. H. S. A miséria do mundo no terceiro mundo. **Mutações do Cativoiro**: escritos de Psicologia e Política. São Paulo: EDUSP/HACKER, 2000.
- PRÍNCIPE, L. M. **Necessidades Formativas de Educadores que atuam em projetos de Educação Não- formal**. São Paulo: 2010. 146 p.
- REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EduFSCar, 2002.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Universidade do Minho, Centro de Estudos da CTriança. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n. 34, p. 94-103, jan./ abr. 2007.
- SCHWARTZ, S. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e Prática**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2010.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.
- TRAVERSINI, C. S. Autoestima e alfabetização: o que há nessa relação?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137. São Paulo, maio/ago. 2009.
- VALINO, M. L. **Jovens e Adultos em processo de alfabetização**: resgate “do não do analfabetismo”. DFAP- Departamento de Formação e Acompanhamento Pedagógico – ALFASOL, 2009.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-369-9

