

A close-up photograph of a person's hands writing on a notebook with a yellow pencil. The person is wearing a blue long-sleeved shirt. The background is blurred, showing a classroom or study environment. The text is overlaid on the left side of the image.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AÇÕES DE CONSOLIDAÇÃO DA AGENDA

**SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO
(ORGANIZADORA)**



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AÇÕES DE CONSOLIDAÇÃO DA AGENDA

**SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO
(ORGANIZADORA)**

**Atena**
Editora
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Karine de Lima

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof^a Dr^a Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros

Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros

Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão

Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador

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. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª 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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
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. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof^a Dr^a Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof^a Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof^a Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof^a Dr^a Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof^a Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Prof^a Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof^a Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof^a Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco

Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
 Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
 Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
 Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
 Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
 Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>Educação de jovens e adultos [recurso eletrônico] : ações de consolidação da agenda / Organizador Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-65-5706-181-7 DOI 10.22533/at.ed.817201407</p> <p>1. Educação de jovens e adultos. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Professores e alunos. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 372</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Creio numa força imanente
que vai ligando a família humana
numa corrente luminosa
de fraternidade universal
creio na superação dos erros
e angustia do presente.
(Cora Coralina, Oferta de Aninha)

Uma das funções da EJA (Educação de Jovens e Adultos), é reparar os danos educacionais negados essa parcela da sociedade, e provocar mudanças não só nos sujeitos envolvidos. Para isso é necessário que se tenha em mente que essa modalidade de ensino é um pouco mais complexa que as demais, pois os alunos da EJA são jovens e adultos trabalhadores ou não, maduros possuidores de uma consciência e um conhecimento formado a respeito da escola e do mundo e deve ser respeitado. As competências de Educação de Jovens e Adultos (EJA) são lacunas políticas que ocorrem do interesse dos que operam com e na EJA com o objetivo de se constituírem coletivamente para trabalhar pelo direito ao ensino. Por vez, é fundamental estabelecer o que se verifica em que constituem as políticas públicas sendo que os alunos desse nível já são trabalhadores cansados da vivência cotidiana que busca aperfeiçoamento nos estudos ou até mesmo apenas a conclusão do mesmo e muitas vezes se sente desmotivado pelo descaso público com a EJA que sobrevive sem recurso e sem capacitação adequada aos professores. A partir dos anos de 1990, sobretudo a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, os signatários desse evento comprometeram-se em instituir um conjunto de medidas de cunho reformista, as quais se desdobraram, entre outros exemplos no Brasil, na aprovação da LDB – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), cuja essência não traduziu o que a sociedade brasileira vinha discutindo na agenda da política educacional. Analisando os estudos de Gajardo (1999) e de Azevedo e Silva (2012), identificamos que a reforma educativa refletiu os diversos compromissos firmados com o Banco Mundial e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), estando explícitas as orientações de cunho neoliberal. Nessa perspectiva, os estudos de Moura (2006) ressaltam que a educação profissional foi enquadrada na chamada dualidade entre o ensino médio e a educação profissional. Enquanto o ensino médio encontra-se na esfera – última etapa – da educação básica, a educação profissional encontra-se em capítulo distinto. Assim sendo, Como a educação brasileira é estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior, e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. [...] algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto (MOURA, 2006, p. 15-16). Para o autor, a separação entre o ensino médio e a educação profissional foi objeto de interesse político no governo de Fernando Henrique Cardoso. O Projeto de Lei nº 1603 já indicava essa tendência, mesmo antes da LDB. Em face de intensos e tensos debates, o PL nº 1603

foi traduzido para alguns artigos da LDB, conforme ressalta Moura (2006), além de ficar condicionado a decretos, sendo os mais evidentes o Decreto nº 2.208/97 e o 5.154/2004. A educação de jovens e adultos no Brasil é reconhecida como modalidade educativa, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), respaldando-se de um lado, no marco legal, estabelecido a partir dos anos de 1980, com a Constituição Federal, e, de outro, no conjunto de ações governamentais materializadas em programas e projetos. Além de se constituir como modalidade educativa vinculada aos sistemas oficiais de educação, de acordo com Gadotti (2001), podemos identificar a educação de adultos não formal geralmente vinculada a organizações não governamentais, igrejas, partidos políticos, entre outros, bem como a educação popular, resultado do “[...] processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e dos movimentos populares, com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico” (GADOTTI, 2001, p. 30). No que diz respeito ao marco legal para a educação. Em tempos de caminhos e descaminhos no contexto da política educacional brasileira, sobretudo no que diz respeito ao Plano Nacional de Educação e do discurso e das lutas por um sistema articulado que garanta a educação como um direito pleno e de qualidade socialmente referenciada, a educação de jovens e adultos situam-se num contexto marcado por desafios no que diz respeito à educação e ao trabalho, sobretudo mediante os altos índices de analfabetismo e da necessidade de qualificação como um dos importantes componentes de inserção ao mundo do trabalho.

Boa leitura a todos!!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A APRENDIZAGEM PERMANENTE DE ADULTOS IDOSOS À LUZ DA COMPLEXIDADE	
Josseane Araújo da Silva Santos Ana Maria Freitas Dias Lima Clebson Gomes da Silva Lilian Gama da Silva Póvoa Maria José de Pinho	
DOI 10.22533/at.ed.8172014071	
CAPÍTULO 2	12
ENVELHECIMENTO E EDUCAÇÃO: O PANORAMA DA LEGISLAÇÃO ATUAL	
Ana Gabriela Ferreira Brito Wesquisley Vidal de Santana Andressa Borges Xavier Ceila Maria Menezes Oliveira Lidiane Ribeiro da Silva Katia Cristina Custódio Ferreira Brito Luiz Sinésio Silva Neto Neila Barbosa Osório	
DOI 10.22533/at.ed.8172014072	
CAPÍTULO 3	17
CORPORALIDADE E ÉTICA NA EJA: A VOZ DA GESTÃO	
Ana Lidia Felipe Guimarães Maria Judith Sucupira da Costa Lins	
DOI 10.22533/at.ed.8172014073	
CAPÍTULO 4	27
A SUBCOORDENADORIA DE JOVENS E ADULTOS: ARRIEIROS NA HISTÓRIA DE POLÍTICAS DE ACESSO A EJA NA REDE ESCOLAR DO RN	
Liz Araújo Walter Pinheiro Barbos Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.8172014074	
CAPÍTULO 5	38
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DO PERCURSO HISTÓRICO À PRÁTICA ESCOLAR	
Tânia Mara dos Santos Bassi	
DOI 10.22533/at.ed.8172014075	
CAPÍTULO 6	50
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ALFABETIZAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL EM SÃO MATEUS-ES: UM ESTUDO DE CASO	
Marenilda Gomes do Nascimento Araújo Nilda da Silva Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.8172014076	
CAPÍTULO 7	66
FEIRA DE CIÊNCIAS JUNTO AO EJA: CONSTRUINDO A CIDADANIA	
Iêda Aparecida Pastre Nayara Cristina Silva Caldas	

Geovana Destro Cardoso
Gilmarcio de Oliveira Correia Junior
Carlos Eduardo Piovezan
Bruna Alves Moreira Fornari
Barbara Freitas Floriano
Mariana Gouveia Furlan
Janaina Alves Farias
Naira Biagini Maltoni
Ana Rita Rocha Lemos Viana Barbas
Vera Aparecida de Oliveira Tiera

DOI 10.22533/at.ed.8172014077

CAPÍTULO 8 76

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

Amilton Alves de Souza
Débora Regina Oliveira Santos
Antonio Amorim

DOI 10.22533/at.ed.8172014078

CAPÍTULO 9 87

ITINERÁRIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): INTERFACES COM A QUESTÃO AMBIENTAL E PATRIMONIAL

Juliana Souto Santos

DOI 10.22533/at.ed.8172014079

CAPÍTULO 10 98

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO EM EJA: A REALIDADE DO TOPA

Cláudia Madalena Feistauer

DOI 10.22533/at.ed.81720140710

CAPÍTULO 11 104

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE DIMENSÕES, CONTEÚDOS E O PAPEL DO PROFESSOR

Carlos André Bogéa Pereira
Waléria de Jesus Barbosa Soares
Elke Rusana Pires Santos Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.81720140711

CAPÍTULO 12 112

EDUCAÇÃO SEXUAL PARA JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES EM DIREÇÃO A UMA ABORDAGEM EMANCIPATÓRIA

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Marilurdes Cruz Borges
Monica Soares
Paulo Alexandre Filho
Claudionor Renato da Silva
Débora Cristina Machado Cornélio
Fernanda Fernandes
Valquiria Nicola Bandeira
Cláudia de Fátima Oliveira
Rosymeire Bispo Palmas da Silva

DOI 10.22533/at.ed.81720140712

CAPÍTULO 13 122

CRESCER JUNTOS NA PARENTALIDADE POSITIVA: COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO PARENTAL

[Olívia de Carvalho](#)

DOI 10.22533/at.ed.81720140713

ÍNDICE REMISSIVO 137

SOBRE A ORGANIZADORA..... 138

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

Data de aceite: 10/07/2020

Data de submissão: 23/03/2020

Amilton Alves de Souza

Doutorando do Programa de Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento - DMMDC – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia. <http://lattes.cnpq.br/9668625884010498>.

Débora Regina Oliveira Santos

Mestra em Educação de Jovens e Adultos – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Bahia. <http://lattes.cnpq.br/1300113801648143>.

Antonio Amorim

Doutor em Psicologia – Universidade de Barcelona – Espanha. <http://lattes.cnpq.br/9993429400708011>.

RESUMO: O presente estudo surge a partir das leituras e das experiências de formação docente continuada inclusiva no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vivenciadas com professores que lecionam na modalidade, no Colégio Paulo Freire, em um município no estado da Bahia. Nesse artigo propomos como objetivo geral: analisar como as experiências contribuem na formação docente continuada inclusiva; e, dentre objetivos específicos: identificar as percepções dos docentes sobre as experiências, desdobradas nos cotidianos didáticos

inclusivos e refletir epistemologicamente sobre saberes da experiência, educação inclusiva, cotidianos didáticos e formação docente. O problema investigado teve a seguinte questão: Como pensar a formação docente continuada inclusiva a partir da escuta dos Saberes da experiência? Essa investigação utilizou a abordagem qualitativa, tendo como instrumento de apropriação de informações um questionário *online*, que contemplava questões de formação docente inclusiva e subjetividade. Sustentamos o estudo com o aporte teórico de Dantas (2008), Sassaky (2006), Mitter (2003), Santana (2003), dentre outros. Como resultado, compreendemos que a pesquisa abre novos olhares sobre a formação docente continuada inclusiva, ressignificando outros sentidos de aprendizagens e saberes, a partir da prática docente, apropriando-se da experiência através de princípios dialógicos, reflexividade crítica e encontro com o outro. Salientamos que a formação docente continuada inclusiva é uma das possibilidades para promover o reconhecimento e a validação das experiências de si, pois pode contribuir para que os sujeitos professores da EJA possam acessar outras interfaces de reflexividade crítica inclusiva de repensar a sua prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente continuada inclusiva. Saberes da experiência. Cotidianos didáticos na EJA.

EXPERIENCE, INCLUSIVE TEACHING TRAINING AND DAILY EDUCATION IN EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

ABSTRACT: The present study arises from the readings and experiences of continuing inclusive teacher training in the field of Youth and Adult Education (EJA) experienced with teachers who teach in the modality, in the Paulo Freire College, in a municipality in the state of Bahia. In this article we propose as a general objective: to analyze how the experiences contribute in the continuous inclusive teacher formation; and, as specific objectives: to identify teachers' perceptions about their experiences, reflected in inclusive didactic everyday, to perceive what they bring to inclusive formation as experiences built in the classroom from the constructions in their contexts, and to reflect epistemologically on the experience, inclusive education, daily teaching and teacher training. During our formations we pondered, like our experiences, in the classroom, they helped us in the formation and reflection of the improvement of our inclusive practice as trainers; In this way, the problem investigated had the following question: How to think inclusive inclusive teacher training, from listening to the knowledge of experience? This research used the qualitative approach, having as an instrument of information appropriation an online questionnaire, which included issues of inclusive teacher training and subjectivity. As a result, we understand that research opens new perspectives on inclusive continuing teacher education, re-signifying other senses of learning and knowledge, from the teaching practice, appropriating the experience through dialogic principles, critical reflexivity and encounter with the other. We emphasize that continuous inclusive teacher education is one of the possibilities to promote the recognition and validation of the experiences of self, since it can contribute to the fact that the teachers of the EJA can access other interfaces of critical reflexivity inclusive of rethinking their teaching practice.

KEYWORDS: Continuous inclusive teacher training. You know the experience. Inclusion. Didactic daily in the EJA.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo surge das leituras e das experiências na formação docente continuada inclusiva, no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), vivenciadas com professores que lecionam na modalidade, no Colégio Paulo Freire, em um município no estado da Bahia. O problema a ser investigado nasce das nossas inquietações durante os espaços e tempos formativos que ocorrem, semanalmente, no âmbito da escola. O problema investigado teve como questão norteadora, como pensar a formação docente continuada inclusiva, a partir da escuta dos Saberes da experiência?

Durante as nossas formações questionávamo-nos, como as nossas experiências, na sala de aula, nos ajudavam na formação e na reflexão da melhoria da nossa prática inclusiva enquanto formadores, dessa forma, propomos como objetivo geral: analisar como as experiências contribuem na formação docente continuada inclusiva; e, como objetivos específicos: identificar as percepções dos docentes sobre suas experiências, refletidas nos cotidianos didáticos inclusivos; perceber o que trazem para formação inclusiva enquanto

experiências construídas na sala de aula a partir das construções em seus contextos; e, refletir epistemologicamente sobre saberes da experiência, educação inclusiva, cotidianos didáticos e formação docente.

O primeiro tópico deste texto é a introdução e apresenta objetivo central deste estudo; o segundo tratará da EJA, subjetividade e da formação docente. Já o terceiro fará uma discussão sobre a educação inclusiva. O quarto tópico trata da formação docente continuada e a apropriação dos saberes da experiência. O quinto apresenta o percurso metodológico da pesquisa; o sexto apresenta os resultados e discussões, e por fim a conclusão.

2 | EJA, SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

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

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

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

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

3 | INCLUSÃO EDUCACIONAL UM REGASTE HISTÓRICO E CONCEITUAL

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

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

Contudo, tais estratégias dependem das especificidades de cada pessoa, da experiência e da criatividade e observação do professor com sensibilidade e capacidade de percepção, além de uma formação inicial e continuada que o encaminhe para isso. O Conselho Nacional de Educação (CNE), nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na Resolução n.02 de 2002, define que a Educação Especial é uma:

[...] modalidade de educação escolar, entende-se como um processo educacional que se materializa por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, diferentes das da maioria de crianças e jovens, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino.

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

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

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

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

A proposta de inclusão colocou, para a escola não-inclusiva, o desafio da atenção à diversidade e trouxe como necessidade um currículo e a formação continuada que leve em consideração as especificidades destes alunos, prevendo, conforme Brasil (1999), a inserção de todos, sem distinção de condições linguísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras; e, requer sistemas educacionais planejados e organizados que deem conta da diversidade e pluralidade dos estudantes e ofereçam respostas adequadas as suas características e necessidades. Soares (2004, p.15) explica que:

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

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

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento técnico e político que orienta as atividades da escola, delineando a proposta educacional e a especificação da organização e os recursos a serem disponibilizados para a sua implementação. Os princípios e objetivos de ordem filosófica, política, e técnica permitem programar a ação educacional, imprimindo-lhe caráter, direção, sentido, e integração, articulando-se com as seguintes dimensões da administração escolar- pedagógico-curricular, administrativa financeira, organizacional-operacional, comunitária, sistêmica e de convivência são os fundamentos que orientam a proposta educacional (BRASIL, 2005, p.114).

Assim sendo, a escola precisa se preparar para fomentar e garantir, entre outras coisas, condições de acesso a sua proposta curricular inclusiva e, também, a adequação dessa proposta, de forma a atender as necessidades individuais/coletivas dessa nova demanda de alunos. O currículo é o instrumento/caminho que a escola possui para adaptar-se às

necessidades dos alunos, e, portanto, necessita ser flexível, crítico, reflexivo e comprometido com uma educação não-inclusiva, oferecendo respostas à complexidade de interesses, problemas e necessidades que acontecem na realidade educacional.

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

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

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

4 | FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E A APROPRIAÇÃO DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA

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

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

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

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

5 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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

A pesquisa qualitativa entende que o ser humano compreende sua realidade e faz intervenção no mundo em que vive. Acredita na relação de interatividade entre as pessoas, o que poderá resultar numa mudança de comportamento. Este tipo de pesquisa enfatiza a compreensão que as pessoas ou os grupos constroem de um determinado problema social ou humano.

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

Segundo Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. O questionário auxiliou na coleta de informações, pois, entendemos que:

[...] é uma maneira indirecta de recolher dados sobre a realidade. Questionando os sujeitos oralmente ou por escrito, tentam obter respostas que: a) expressem percepções ou opiniões sobre acontecimentos, sobre outras pessoas ou sobre si próprio ou que; b) permitam, por

inferência, supor que os sujeitos apresentam capacidades, comportamentos ou processos que não poderiam observar ao vivo. (LESSARD-HÉBERT, 1996, p. 100).

Elaborar um questionário é tentar efetivar, através de perguntas, questões específicas abordadas nos objetivos da pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2009), o questionário é um instrumento composto por uma lista de perguntas aberta, fechada ou de múltipla escolha, que propicia ao sujeito contribuir com a pesquisa sem precisar da presença física do pesquisador.

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

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

Segundo Batanero, Estepa e Godino (1991, p.2), a análise exploratória de informações baseia-se “[...] no estudo dos dados a partir de todas as perspectivas e com todas as ferramentas possíveis, incluindo as já existentes. O propósito é extrair toda a informação possível, gerar novas hipóteses no sentido de construir conjecturas sobre as observações que dispomos.”. Depois da análise, a pesquisadora interpretou as informações, tentando alcançar possíveis entendimentos, questionamentos, explicações e estabeleceu relações com os resultados obtidos.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

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

Enquanto resultados apontamos que a maioria dos professores pesquisados compreendem a formação inclusiva como conhecimento sistematizado, sem levar em conta que a formação é um conjunto de experiências e de saberes que dão sentido as informações recebidas ao logo das suas vivências sociais, culturais e históricas. Os docentes dão ênfase na apropriação epistemológica, deixando como secundários os aspectos procedimentais e atitudinais. Acreditamos que a formação docente requer oportunizar aos educadores a (re)elaboração de seus conceitos referentes prática pedagógica inclusiva, fortalecendo o respeito a diversidade que se instala no ambiente escolar.

Nóvoa (1995, p.25) nos ajuda a salientar que, "[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal". Logo, há um imbricamento direto entre saber e experiência na construção do sentido da formação. Devemos agregar a esta formação o conhecimento do contexto local; a vida pessoal, social e profissional do professor; as experiências da sala de aula; a reflexão crítica da prática pedagógica; as singularidades do nível e da modalidade de ensino.

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

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

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

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

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

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

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

REFERÊNCIAS

BATANERO C.; ESTEPA A.; GODINO J.D. Análisis exploratorio de datos: sus posibilidades en la enseñanza secundaria. **Suma**, 9, p. 25-31. 1991.

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

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

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

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

LESSARD-HÉBERT, M. **Pesquisa em educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

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

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

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

SANTANA, Izabela, M.- **Educação Inclusiva Concepções de Professores e Gestores**. 2005.

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

SOARES, **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social**. Salvador, 2004.

VYGOTSKY, Lev. **Fundamentos da Defctologia, Obras completas**. Havana, 1999

_____. **A formação Social da Mente**. São Paulo, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 20, 35, 36, 40, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 74, 87, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 111, 116

C

Complexidade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 21, 22, 55, 81, 82

Corporalidade 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26

E

Educação de Jovens e Adultos 12, 17, 18, 19, 20, 27, 30, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 64, 66, 68, 75, 76, 77, 78, 85, 87, 97, 98, 104, 105, 112, 113, 117, 118, 120, 122, 137, 138, 139

Educação Parental 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134

Educação Sexual 112, 113, 114, 115, 118, 119, 120, 137

Educadores 3, 36, 55, 61, 81, 83, 89, 90, 91, 92, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 133, 134

EJA 17, 18, 20, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 54, 58, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119

Ensino 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 56, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 74, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 97, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 132, 137

Envelhecimento 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 122

Ética 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 43, 52, 101

F

Formação 2, 3, 7, 9, 19, 20, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 97, 99, 107, 110, 114, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137

Formação Docente 38, 40, 46, 63, 76, 77, 78, 81, 83, 84, 85, 120

H

História 8, 9, 19, 20, 23, 25, 26, 27, 30, 31, 38, 64, 70, 91, 94, 95, 99, 101, 106, 114, 115, 117, 137

I

Idosos 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 36, 42, 49

L

Legislação 12, 13, 15, 38, 40, 41, 68

Letramento 50, 98, 99, 100, 101, 102, 103

M

Matemática 64, 91, 95, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111

P

Parentalidade 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 133

Parentalidade Positiva 122, 126, 131, 132, 133

Política Educacional 10, 14, 27, 87, 89, 96

Práticas Educativas 38, 78, 106

S

SUEJA 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37

T

TOPA 3 98

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AÇÕES DE CONSOLIDAÇÃO DA AGENDA

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AÇÕES DE CONSOLIDAÇÃO DA AGENDA

 www.atenaeditora.com.br

 contato@atenaeditora.com.br

 @atenaeditora

 www.facebook.com/atenaeditora.com.br