

XVII ENCONTRO NACIONAL DA ABET
TEMA: CRISES E HORIZONTES DO TRABALHO A PARTIR DA PERIFERIA
3/8 A 10/9 DE 2021, UFU (EVENTO REMOTO)
GT 08: TRABALHO E EDUCAÇÃO

**BNC-FORMAÇÃO: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA SOBRE A
DESCARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**

Kerén Talita Silva Miron (IFC)
Chris Royes Schardosim (IFC)

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre a descaracterização da proposta da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, a compreensão dos dados fundamenta-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, de caráter descritivo-reflexiva (CHIZZOTTI, 2011). Já a base metodológica foi revisão bibliográfica (SEVERINO, 2007; GIL, 2002). Para tanto, por meio de autores como Pimenta (2000), Haddad e Di Pierro (2000), Paula e Oliveira (2011), Freire (2013), Jardimino e Araújo (2014), Silva (2018) e Bazzo e Scheibe (2019), compreendemos aspectos pontuais relacionados à formação desses profissionais da Educação Básica, diante da aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As reflexões apontam um retrocesso ao que se refere à formação de docentes que atuam na modalidade EJA na perspectiva da educação inclusiva, que reflete na atuação desses educadores e confrontam a proposta de educação libertária e emancipatória. Diante disso, compreendemos a necessidade de se pensar em estratégias e ações que possibilitem um movimento contra-hegemônico às imposições legais que têm resultado na perda de autonomia de docentes que passam a incorporar a função de simples técnicos. Por fim, destacamos este trabalho como possibilidade de instigar a realização de outros estudos na área.

Palavras-chave: EJA. BNC-Formação. Políticas Públicas. Descaracterização Profissional.

Introdução

Este trabalho é resultado de estudos direcionados à formação de professores para a educação básica, realizados dentro do Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC). Tem como objetivo tecer algumas reflexões acerca da formação de docentes para atuarem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da educação inclusiva, diante das incoerências suscitadas pela promulgação da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC-Formação (BRASIL, 2019).

Destacamos que sua estruturação é fundamentada no caráter de pesquisa qualitativa, pois como apresenta Chizzotti (2011), os estudos que são orientados por essa abordagem dão mais ênfase aos aspectos descritivos da pesquisa, a relação de indissociabilidade e interdependência entre sujeito/objeto e pesquisador/objeto, a subjetividade do sujeito, além de negar a neutralidade da ciência. Ainda, destacamos que dentro dessa abordagem utilizamos o método de revisão bibliográfica, por ser compreendida como “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc”. (SEVERINO, 2007, p. 122)

Além disso, a escolha pela utilização dessa metodologia ocorreu por entendermos que esse tipo de pesquisa, como mostra Gil (2002), permite-nos uma grande interação com o problema. Ademais, o autor salienta que o objetivo principal desse método é o “aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. (GIL, 2002, p. 42). Posto isso, informamos que neste trabalho explanaremos

sobre a formação docente para a atuação na EJA na perspectiva da educação inclusiva diante dos retrocessos provocados pela Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019 - BNC-Formação (BRASIL, 2019) e que confrontam a proposta de educação libertária e emancipatória.

2. BNC-Formação e a descaracterização dos processos formativos para os educadores da EJA na perspectiva da educação inclusiva

Ao partirmos da compreensão de que pensar na EJA em uma perspectiva da educação inclusiva sem transcorrer sobre a formação docente é altamente incoerente, propomo-nos tecer algumas reflexões diante das reformulações legais, principalmente, do novo documento BNC-Formação, o qual traz influências significativas para as proposições de processos formativos, seja inicial ou continuado, de professores dessa modalidade.

Assim, inicialmente, pontuamos que os debates em torno das problemáticas da educação brasileira têm englobado fortemente a discussão em relação à EJA, visto que a educação para adultos foi instituída a partir da necessidade da erradicação do analfabetismo do país. Sobre isso, em concordância, Haddad e Di Pierro (2000), Paula e Oliveira (2011) e Jardimino e Araújo (2014), mostram que a partir de 1940 começou-se a refletir nas especificidades do atendimento a esses jovens e adultos, ao se pensar em estruturar uma política nacional, tendo a destinação de verbas e estratégias para serem colocadas em prática em todo território nacional.

A Constituição Federal de 1946, por exemplo, trouxe um direcionamento para a educação desse público baseado nos ideais democrático-liberais ao afirmar: em seu Art. 166, a educação com um direito de todos; e no Art. 168, o ensino primário obrigatório na língua nacional, bem como gratuito a todos, além de obrigar as empresas industriais, comerciais e agrícolas, as quais possuíam mais de cem trabalhadores, a manter o ensino primário gratuito aos funcionários e seus filhos. (BRASIL, 1946)

Além disso, segundo Silva (2018), uma outra medida foi a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), o qual era um serviço especial do Departamento Nacional de Educação (DNE), do Ministério da Educação e Saúde, em 1947. Nesse mesmo ano se estabeleceu o início de uma política nacional para a educação de adultos, evocada pela I Conferência Nacional de Educação de Adultos, que teve como centralidade dos discursos a urgência de resolver os problemas educacionais, os quais atrasavam o país na conquista da modernidade e do desenvolvimento.

De acordo com o mesmo autor, a partir do estabelecimento dessa política nacional para a educação de adultos e as iniciativas que começaram a ser desenvolvidas em 1947, é possível dividir a história da educação de jovens e adultos em quatro períodos, os quais são: período de campanhas (1947-1963); período da educação de base e movimentos populares (1961-1964); período de educação de adultos durante o governo militar (1965-1985); e, por fim, período de educação de adultos/educação de jovens e adultos na redemocratização (1986-atual).

Importante salientamos que dentro desse processo histórico, não só para educação destinada a jovens e adultos, mas àquela para o povo, em todo o tempo foi “pensada, oferecida e justificada pelas elites e sua intelectualidade como meio necessário aos fins a que essas capas sociais estão destinadas”. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 135). As disputas e interesses sempre permearam e permeiam as políticas públicas educacionais, os currículos, a gestão, entre outros fatores que estruturam a educação.

A EJA está dentro desse jogo de interesses desde seu início, quando foi pensada como uma alternativa temporária para sanar as debilidades e problemas sociais que transpassaram o Brasil, após a queda do Império. Naquele momento histórico, entendia-se que para o país se constituir como culto, o analfabetismo precisava ser exterminado, tencionando como parâmetro a necessidade que a modernização trazia consigo, ou seja, pessoas qualificadas para trabalharem na indústrias e resolver os problemas associados com a pobreza.

Todavia, o que era uma ação momentânea tem perdurado por décadas, justamente porque foi incapaz de promover a erradicação do analfabetismo e acabar com as mazelas sociais da nação. Por isso, a partir de 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9493/96, a Educação de Jovens e Adultos foi incluída nesse documento e reconhecida como uma modalidade da educação.

Conseguimos perceber que antes mesmo da EJA ser reconhecida como uma modalidade, os sentidos formulados ao longo do tempo nessa educação destinada a jovens e adultos têm sido configurados por uma perspectiva inclusiva. Mesmo que esse não fosse o objetivo daqueles que estavam à frente das propostas, uma vez que os interesses permeados eram voltados para o desenvolvimento econômico, de alguma forma olhou-se em direção a esses sujeitos sob o prisma da necessidade da sua inserção social, a fim de alcançar o progresso.

Acrescenta-se a isso a grande influência do educador Paulo Freire na formulação de uma nova concepção de educação para essa população. Conforme Silva (2018), foi por meio dos posicionamentos, estudos e diálogos com outros educadores fora do país, reflexões e atuação, que Freire passou a disseminar a ideia de que o analfabeto era um ser capaz, detentor de uma cultura, digno de ensinar e aprender, ou seja, um ator ativo dentro do processo de construção de conhecimento. Assim, passou-se a discutir amplamente a formação de docentes para esse público, enfatizando que esse profissional não era do detentor ou quem tinha a função de depositar conhecimentos em seus educandos. Para esse revolucionário, educadores são mediadores dentro desse processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho de Paulo Freire trouxe a possibilidade de favorecer os desfavoráveis e mediante aos seus posicionamentos, procurou demonstrar a importância de se pensar em uma cultura de ensino que valorize os saberes dos educandos, ao mostrar que a passividade e a visão de que estudantes

seriam apenas recipientes/objetos, estruturados pelos docentes, não existia dentro do processo de ensino e aprendizagem. Aspectos que o conduziram a perceber a importância da formação de docentes para o ato de educar e escrever obras que trouxessem essas discussões como: Medo e ousadia – o cotidiano do professor, publicado em 1987; Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar, de 1993; Política e Educação, de 1993; e Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente, de 1996. Segundo o autor,

É preciso, [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar, não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2013, p. 25)

Essa configuração inclusiva se torna mais forte a partir da LDB 9394/96, ao declarar que a EJA está voltada para àqueles que por inúmeros fatores não tiveram acesso à escola, ou não conseguiram terminar seus estudos e evadiram, ou até mesmo por aqueles que não saíram das instituições de ensino, mas que por fracassos e repetências no ensino regular são remanejados para essa modalidade. É diante disso que entendemos o compromisso social por trás dessa oferta e que as marcas da inclusão devem estar presentes nessa modalidade.

Por isso, nosso olhar para a EJA é indissociável da educação inclusiva, justamente por esta ter como princípio o trabalho com as diferenças (FERREIRA, 2009; ROPOLI ET AL., 2010), não referenciando apenas a inclusão da pessoa com deficiência, mas sim, a inclusão dos diferentes. A partir dessa compreensão e com a promulgação LDB 9394/96, em que essa modalidade se tornou oficialmente responsabilidade do Estado estruturar sua oferta, bem como a função de “preparar professores para atender essa população escolar” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 136), entendemos a importância da formação de docentes, seja inicial ou continuada, para atuarem na EJA na perspectiva da educação inclusiva.

À vista disso, nosso posicionamento está embasado na compreensão de que os conhecimentos construídos durante o processo formativo desses educadores, deveriam o conduzir ao aperfeiçoamento reflexivo de sua prática. É por essa razão que Jardimino e Araújo (2014), afirmam que a formação do ser docente é algo contínuo, que relaciona a formação inicial, a continuada, mas igualmente as suas experiências diárias, que produzem as suas identidades como um/a educador/a. No entanto, Pimenta (2000), enfatiza que não são só os saberes das experiências ou os saberes científicos que vão levar educadores a se constituírem como docentes. São necessários os saberes pedagógicos e didáticos, os quais não permitem nenhuma fragmentação, mas a utilização de todos esses saberes que culminaram na autonomia de docentes em “reinventar os saberes pedagógicos a partir de sua prática social de ensinar”. (PIMENTA, 2000, p. 25).

Por isso, a defesa de que o currículo formal para os cursos de formação inicial de professores esteja alinhado às realidades das escolas, e que a formação continuada não fique presa à realização de cursos de suplência e/ou atualizações de conteúdo sem possibilitarem a docentes a incorporação de práticas de acordo com os seus contextos e que ajudem no enfrentamento do fracasso escolar. Pimenta (2000) ainda pontua que a formação para docentes tem a finalidade de preparar estes profissionais com conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, os quais possibilitam que estejam sempre em uma construção de saberes docentes. A autora faz esse apontamento, justamente entendendo que a realidade escolar é permeada por desafios que vão requerer de professores uma reinvenção, uma nova proposta, um novo olhar, uma outra concepção, ou seja, uma nova ação inclusiva.

Freire (2013) nos evoca a pensar sobre os aspectos apresentados acima ao refletir sobre o saber fazer docente. O autor considera que associada à prática de ensinar-aprender exige uma “experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética [...]” (FREIRE, 2013, p. 26) como recusa de uma formação que leve aos educadores habilidades de utilizar de técnicas para transmitir os conteúdos, e não tornarem-se mediadores dentro do processo da construção do conhecimento.

Corroborando com essa ideia, Jardimino e Araújo (2014, p. 155), aprofundam as nossas reflexões ao apresentarem a necessidade de docentes transformarem, seja na EJA, ou na educação de forma geral, “os saberes sociais em saberes para ensinar, os saberes para ensinar em saberes ensinados e os saberes ensinados em saberes construído para ele e para o grupo, formando uma coletividade de aprendizagem”. Dentro dessa concepção de formação de docentes a perspectiva inclusiva não pode estar distante. Exatamente por perceber que todos são atores sociais, os quais trazem as suas marcas e experiências de vida, e por isso, fazem e devem fazer parte dessa construção de saberes.

Todavia, temos percebido que a BNC – Formação tem se consolidado contrária a todas essas propostas, ao trazer incorporada em seus artigos um engessamento e controle da prática de professores quando estabelece a formação de docentes em plena consonância ao que é proposto na BNCC. Ademais, no momento em que abre margem para: a deterioração das condições de seu trabalho; a perda das suas especificidades docente; a intensificação e racionalização técnica da sua; a supervisão e avaliação intensa de sua atuação.

Evidenciamos que dentro desse documento há fortemente presente a concepção neoliberal, que privilegia a privatização. Como de igual modo, tende a projetar os interesses dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, o qual tem se estruturado desde a década de 1990 sob uma perspectiva de um domínio universal. Segundo Canan (2016), utiliza-se da proposta de financiamento para países em desenvolvimento, para impor regras e condições, que influenciam diretamente na construção e estabelecimento das políticas públicas. Algo que repercute naquelas

destinadas à educação e passam a ser estruturadas com base no desenvolvimento econômico, tendo como objetivo principal, a formação de competências e habilidades necessárias à capacitação de mão de obra qualificada.

Isso mostra o quanto na atualidade a BNC-Formação tem se constituído contrária a esses princípios e concepções sobre a formação de docentes da EJA na perspectiva da educação inclusiva. O que vemos cada vez mais presente é a figura do docente marcada, de acordo com Lawn (2001), pelas alterações nas identidades. Mudanças produzidas não aleatoriamente, mas que são conduzidas por meio do discurso daqueles que estão à frente do Estado, com a finalidade de obter o controle desses profissionais e da gestão das transformações que têm os docentes como um dos principais atores. O autor ainda justifica que o interesse permeia em fazer na associação da identidade dos professores à identidade nacional e de trabalho, conforme os aspectos das políticas neoliberais.

Essa descaracterização também é pontuada por Pimenta (2000) e Jardimino e Araújo (2014). Para esses autores, a desvalorização de docentes tem os colocados sob a ótica de simples técnicos, ou estarem em uma semi-profissão, por serem considerados apenas reprodutores de conhecimento, tendo suas ações delimitadas por políticas educacionais de controle e submissão a outras instâncias, como por exemplo, o Estado. O quadro atual é caótico e dele podemos destacar algumas problemáticas como: a política de remuneração incoerente e nunca adequada à proporção do trabalho docente; falta de autonomia didático-pedagógico; a ausência de um código profissional que regule a profissão; a proletarianização; a perda de status profissional; a alienação profissional; funções reduzidas ao cumprimento de prescrições que são determinadas e geradas fora do sistema de ensino, por profissionais de outras áreas, como da economia e políticos, e que afetam não só a atuação de professores na escola, mas como o próprio funcionamento escolar, e por sua vez, outras diversas instituições da sociedade (PIMENTA, 2000; JARDILINO; ARAÚJO, 2014; CONTRERAS, 2016).

Freire (2013) aponta sobre essas problemáticas ao ratificar sobre os perigos que a formação inicial e continuada de docentes os forme para uma atuação meramente mecânica e tecnicista, na qual se utiliza de estratégias de memorização e de repetições para promover uma falsa aprendizagem, não estabelecendo nenhuma relação com as realidades da sociedade e dos próprios estudantes, de modo a deixar de lado a leitura de mundo que é inerente em cada sujeito. Dessa forma, o autor auxilia as proposições de Pimenta (2000) e Jardimino e Araújo (2014), quando afirma que a formação docente envolve “saberes socialmente construídos na prática comunitária.” (FREIRE, 2013, p. 31)

Ao se tratar das problemáticas que se referem aos docentes que atuam na EJA, podemos destacar as apresentadas anteriormente e acrescentamos: a diversidade de públicos, não apenas ao que se refere às diferentes faixas etárias, mas as pluralidades de concepções de mundo e de escola; o tempo de escolarização; relação escola e trabalho (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). Questões que implicam diretamente no se pensar quais são as bases das atuais políticas públicas educacionais para

formação inicial e continuada que contrariam formar educadores sob a perspectiva da educação inclusiva.

Para Bazzo e Scheibe (2019), as atuais políticas educacionais estão sendo formuladas sob o prisma das políticas neoliberais e que é mediante essa compreensão que devemos procurar entender a BNC-Formação que engloba diretamente a BNCC. Segundo elas, quando temos esse olhar, entendemos que esses documentos ratificam a impossibilidade do sistema capitalista de organizar um país diante dos princípios democráticos, de igualdade social e de justiça. Dessa forma, concordando com Canan (2016), as autoras revelam que

[...] as decisões tomadas em relação à formação de docentes no país revelam uma estratégia que busca entregar à sociedade professores capazes de fornecer às empresas e ao sistema econômico indivíduos educados não para resistir à cassação dos seus direitos, mas sim para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 681)

Esses fatores demonstram a descaracterização que é se pensar a formação de docentes para todas as modalidades, e aqui destacamos a EJA, a partir do documento da BNC-Formação. Justamente por entendermos que os parâmetros neoliberais que o formulam e o perpassam são incondizentes com processos formativos dentro da perspectiva inclusiva que acreditamos. A formação constituída nessa proposta atual não permite que haja a construção de uma educação humanizadora e nem integral aos sujeitos. Bem como são incompatíveis com o trabalho e com as diferenças que são tão importantes para a EJA na perspectiva da educação inclusiva.

Além de se articularem contrárias aos ideais que Paulo Freire aponta como indispensáveis na formação de docentes. Para ele é indispensável que essa capacitação seja ponte para sua emancipação e autonomia didática, que envolve a relação teoria-prática. Ou seja, preparar educadores para serem pesquisadores da sua prática em um movimento dialético contínuo. O que corrobora com as reflexões de Pimenta (2000) e Jardimino e Araújo (2014), que explicitam a necessidade de que professores sejam capazes de reformularem as suas práticas a partir das diferentes realidades e demandas educacionais e mediante a multiplicidade de sujeitos que encontrará.

Uma outra divergência que a BNC-Formação tem aos princípios educacionais que Freire (2013) pontua sobre a relevância da relação dialógica presente na atuação de educadores, justamente ao apontá-la como possibilidade de oportunizar que estudantes sejam escutados para se pensar e construir os planejamentos pedagógicos. Entretanto, o que o novo documento traz, especialmente em seu Art. 2º, é que a formação docente pressupõe o desenvolvimento de competência, que se alinham às previstas na BNCC. (BRASIL, 2019)

É por meio dessas reflexões que salientamos que a EJA dentro dessa perspectiva da educação inclusiva requer uma formação que conduza docentes para atuarem de forma humanizante, emancipatória, crítica, autônoma, integral e especialmente, inclusiva, e não de modo alienante,

segregado, fragmento, autoritário e mecânico. Por isso, a procura de construções de espaços formativos que permitam a discussão, que conduzam à conscientização dos atores sociais, especialmente de professores e formação de uma resistência é fundamental.

3. Considerações finais

Tendo em vista a discussão realizada até aqui, é possível concluir que a BNC-Formação é um grande retrocesso ao que se refere à formação inicial e continuada de docentes para atuarem na modalidade EJA na perspectiva da educação inclusiva, uma vez que é uma proposta contrária às proposições de Paulo Freire, e os ideais que esse grande educador defendia.

Como foi relatado, a EJA já traz em sua trajetória as marcas da inclusão, justamente por atuar com aqueles que estão às margens da sociedade. Por isso, requer que seus educadores atuem dentro de uma concepção da educação inclusiva, ou seja, aquela que entende as especificidades e diferenças como fator integrador da sua ação.

É por isso que o engessamento, princípios e objetivos deste documento não dialogam com a prática educativa que contribua para a humanização, emancipação e autonomia do sujeito. Ao invés de descaracterizar suas identidades e controlando de forma subversiva a sua formação para atender os interesses neoliberais.

Portanto compreendemos que na atualidade se faz necessário a construção de um movimento que seja contrário às propostas alienantes desse documento. Entendemos que tal processo deva começar e se articular com a união de docentes de todas as áreas, seja aqueles que estão atuando, ou aqueles que estão em formação inicial, ou continuada. Uma vez que como uma categoria de profissionais, precisamos lutar pelos nossos direitos e nos posicionar para que mudanças possam acontecer.

REFERÊNCIAS

BAZZO, Vera, SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038/pdf>. Acesso em: 7 de out. 2020.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 19 set. 1946.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 7 de out. 2020.

CANAN, Silvia Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CONTRERAS, J. A **autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, W. B. EJA & deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: PAIVA, J.; BARBOSA, M.J.; FERREIRA, W. B. **Educação de Jovens e adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009. p. 75-128.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, mai/jun/jul/ago 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

JARDILINO, José Rubens de Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2021.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibpx, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e amp, 5. reim. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

SILVA, Caio Cabral da. **Produção acadêmica sobre Educação de Jovens e Adultos (2000-2010)**. 2018. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP_4524e3210e1a8dd84e5700d063dac877. Acesso em: 7 de fev. 2021.