

PRÁTICAS INCLUSIVAS

NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Melina Brandt Bueno, Juliane Aparecida de Paula Perez Campos e Sérgio Gaitas



DE CASTRO



EDESP-UFSCar

PRÁTICAS INCLUSIVAS

NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE



PRÁTICAS INCLUSIVAS

NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DOCENTE

Melina Brandt Bueno

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

Sérgio Gaitas

São Carlos / SP

Editora De Castro

EDESP

2026

Editora De Castro

Editor: Carlos Henrique C. Gonçalves

Conselho Editorial:

Profª Drª Aline Maira da Silva

Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD / PPGEdU

Prof. Dr Alonzo Bezerra de Carvalho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profª Drª Anabela Cruz-Santos

Instituto de Educação da Universidade do Minho - CIEC, PT

Prof. Dr Antenor Antonio Gonçalves Filho

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira

Universidade Federal de Goiás – UFG

Profª Drª Camila Mugnai Vieira

Universidade Estadual Paulista – Unesp

Profª Drª Célia Regina Delácio Fernandes

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

Profª Drª Cláudia Starling Bosco

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG / FaE

Prof. Dr Felipe Ferreira Vander Velden

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Prof. Dr Fernando de Brito Alves

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira

Universidade Federal do Pará – UFPA

Profª Drª Heloisa Helena Siqueira Correia

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof Dr Hugo Leonardo Pereira Velfino

Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus
Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico

Profª Drª Jacylene Melo de Oliveira Araujo

Universidade Federal de Rio Grande do Norte – UFRN

Profª Drª Jáima Pinheiro de Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG / FAE

Profª Drª Jucelia Linhares Granemann

Universidade Federal de Mato Grosso do

Sul – Campus de Três Lagoas – UFGS

Profª Drª Layanna Giordana Bernardo Lima

Universidade Federal do Tocantins – UFT

Prof. Dr Lucas Farinelli Pantaleão

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profª Drª Luciana Salazar Sagado

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar / LABEPPE

Prof. Dr Luis Carlos Paschoarelli

Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faec

Profª Drª Luzia Sigoli Fernandes Costa

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Profª Drª Marcia Machado de Lima

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Marcio Augusto Tamashiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins – IFTO

Prof. Dr Marcus Vinícius Xavier de Oliveira

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr Osvaldo Copertino Duarte

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Prof. Dr. Ricardo Cuenca

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Peru)
e do Instituto de Estudos Peruanos (IEP)

Profª Drª Zulma Viviana Lenarduzzi

Facultad de Ciencias de la Educación – UNER, AR

EDESP – Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar

Diretor: Nassim Chamel Elias

Editores Executivos

Adriana Garcia Gonçalves, Clarissa Bengtson, Douglas
Pino e Rosimeire Maria Orlando

Conselho Editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFMS)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)

Projeto gráfico e diagramação:

Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Melina Brandt Bueno

Preparação e revisão de textos/normalizações (ABNT):

Karen Karen Poltronieri / karenpoltronieri@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

8928	Bueno, Melina Brandt. Práticas inclusivas na educação de jovens e adultos : diferenciação pedagógica e formação docente [recurso eletrônico] / Melina Brandt Bueno, Juliane Aparecida de Paula Perez Campos e Sérgio Gaitas. — 1. ed. — São Carlos : De Castro : EDESP, 2026. Dados eletrônicos (pdf). Inclui bibliografia. ISBN 978-65-284-0481-0 1. Educação de jovens e adultos – Brasil. 2. Educação inclusiva. 3. Professores – Formação. 4. Prática de ensino. I. Campos, Juliane Aparecida de Paula Perez. II. Gaitas, Sérgio. COD23: 372.0981
1-0707263/1	

Biblioteca: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

ISBN: 978-65-284-0481-0

DOI: 10.46383/isbn.978-65-284-0481-0

*Todos os direitos desta edição foram reservados aos
autores. A reprodução não autorizada desta publicação,
no todo ou em parte, constitui violação dos direitos
autorais (Lei nº 9.610/1998).*

A Editora De Castro não se responsabiliza por plágios
ou violações de direitos autorais. Os autores são
integralmente responsáveis pela originalidade de seus
textos e por eventuais disputas legais, isentando a editora
de quaisquer reclamações.

Editora De Castro

contato@editoradecastro.com.br

editoradecastro.com.br



**EDESP – Editora de Educação e
Acessibilidade da UFSCar**
www.edesp.ufscar.br



Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs) / UFSCar, por oferecer condições para a realização deste trabalho.

Aos professores participantes da pesquisa pelas contribuições ao estudo e na coprodução de conhecimentos.

SUMÁRIO

Prefácio	
Ana Paula Zerbato	9
Apresentação	13
Introdução	15
Capítulo 1	
A educação de jovens e adultos e o contexto da diversidade	19
Capítulo 2	
Formação e atuação docente na EJA na perspectiva inclusiva	27
Capítulo 3	
Diferenciação pedagógica: proposta à diversidade	31
Capítulo 4	
Diferenciação pedagógica e formação de professores: desenho da pesquisa	39
Capítulo 5	
Potencialidades da diferenciação pedagógica na EJA: entre percepções e reflexões docentes	65
Capítulo 6	
Processo formativo reflexivo sobre a diferenciação pedagógica: avaliação do programa de formação continuada	119
Considerações finais	129
Referências	131
Índice remissivo	143
Autores	145

PREFÁCIO

O livro *Práticas Inclusivas na Educação de Jovens e Adultos: Diferenciação Pedagógica e Formação Docente*, de Melina Brandt Bueno, Juliane Aparecida de Paula Perez Campos e Sérgio Gaitas tem como propósito levar reflexão a professoras, professores e profissionais da educação sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas junto ao público de estudantes que compõe a Educação de Jovens e Adultos, pautado na formação continuada docente como parte essencial desse processo.

Falar de Educação de Jovens e Adultos, e mais especificamente, falar de uma Educação Inclusiva de Jovens e Adultos no Brasil é, essencialmente, falar de um movimento que carrega importantes bandeiras políticas e sociais pela garantia de direitos. Vai muito além da compreensão de uma prática que visa o ensino da leitura e da escrita para quem passou da idade escolar prevista como ideal, mas de assegurar a educação e reconhecer a identidade desses estudantes.

Paulo Freire (1992)¹ vai falar de uma pedagogia emancipatória na educação escolar de jovens e adultos, que não só é possível, mas também, sobretudo, necessária. Para o nosso grande educador brasileiro, a escolaridade da população, incluindo a de jovens e adultos, deveria ser tratada como uma questão ética e de direito humano.

A professora e pesquisadora Maria Clara di Pierro, da Faculdade de Educação da USP, juntamente aos pesquisadores Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (UFOP) e Leôncio Soares (UFMG)², reforça que a educação de jovens e adultos enquanto direito garantido, impõe aos governos e sistemas de ensino o dever de assumi-la, conforme prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e que esses deveriam ampliar sua capacidade de oferta resguardando as características dessa modalidade de educação presumida legalmente. Contraditoriamente, o que observamos é uma agregação de forma bastante reduzida, que diminui a cada ano, tornando o atendimento bastante instável, predominando o declínio das matrículas em todo o território, acompanhado do fechamento de unidades pela via da nucleação escolar.

1 FREIRE, Paulo. Escola pública e educação popular. In: FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1992.

2 SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues; SOARES, Leôncio; DI PIERRO, Maria Clara. Da noite para o dia: escolas exclusivas de Educação de Jovens e Adultos entre o direito e a oferta. **Educação**, Santa Maria, v. 50, n. 1, p. e90/1-27, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644471703>. Acesso em: 21 mar. 2026.

Num movimento de resistência e luta pela garantia da manutenção desse direito, compreendo a obra de Melina Brandt Bueno, Juliane Aparecida de Paula Perez Campos e Sérgio Gaitas como resultado do interesse em trazer luz às tendências pedagógicas sustentadoras do direito à educação escolar dos públicos da Educação de Jovens e Adultos que, por sua vez, podem propiciar a redução das desigualdades educacionais no país.

E por falar em públicos da Educação de Jovens e Adultos, Silva, Soares e Di Pierro (2025) lembram que esses estudantes incomuns, com trajetórias de vida e interesses pela escolarização diferenciados podem se beneficiar ou não dos tempos, lugares e os modos de estudos que lhes são propostos, podendo efetivar - ou não - seu direito à escolarização. Ficando claro então, que o trabalho na EJA deve se afirmar, segundo os autores, nas características desse próprio público.

Vivemos, portanto, paradoxos de um sistema que tem a premissa da garantia da aprendizagem, ao mesmo tempo em que presenciamos a evasão significativa de estudantes do ensino médio, problemática de difícil solução, que exige o olhar em relação às condições de permanência desses estudantes como forma de amenizar os efeitos de uma crise socioeconômica atual em que expulsa os jovens do ensino médio tendo em vista a necessidade de trabalharem para garantir ou colaborar com o sustento do seu núcleo familiar.

Nessa mesma esteira, jovens do público da educação especial também sem as condições de permanência adequadas para sua escolarização em tempo ideal são colocados para fora do ensino médio, isto quando conseguem chegar a essa etapa de ensino. Portanto, temos um perfil que amplia a diversidade do público atendido pela EJA, ou seja, adultos trabalhadores que não tiveram a oportunidade da escolarização na idade correspondente, jovens expulsos do ensino médio devido à necessidade de adentrarem ao mundo do trabalho de maneira precoce para sustentar sua família, e jovens e adultos com deficiência que não foram atendidos adequadamente durante seu processo de escolarização nas etapas da educação básica. Toda essa complexidade acontece ao mesmo tempo em que a educação de jovens e adultos vivencia e resiste a um projeto intencional de redução dessa modalidade de educação sob a justificativa da diminuição de matrículas.

Diante de toda essa complexidade a presente obra nos traz luz à discussão sobre a construção de práticas pedagógicas pautadas no direito da aprendizagem a todos, fundamentadas nos princípios da educação inclusiva na interface com princípios da educação emancipatória que sustentam a educação de jovens e adultos. Os achados do estudo nos mostram a urgência e relevância da mobilização civil na cobrança de esforços governamentais para a garantia do atendimento, para a implementação políticas de permanência, presença de professores bem formados e a ressignificação de

currículos e metodologias apropriadas para o atendimento da diversidade de estudantes que a EJA recebe.

Nesse sentido, as contribuições da presente obra são muito valiosas para se pensar, numa perspectiva inclusiva, uma concepção de ensino e de aprendizagem que extrapole a ideia de uma estratégia ou técnica de ensino, trazendo a diferenciação pedagógica como fundamento metodológico para a realização de práticas pedagógicas inclusivas na educação de jovens e adultos com e sem deficiência. Levando em conta a complexidade e a diversidade presente nessa modalidade de educação, os resultados advindos da formação colaborativa proposta no estudo realizado pelos autores, nos mostram as possibilidades pedagógicas para uma prática inclusiva que adote estratégias de ensino responsivas, considerando as diferentes necessidades educacionais presentes nesse contexto.

A obra aqui apresentada revela, portanto, às professoras e professores da EJA a diferenciação pedagógica e a formação colaborativa como caminhos potenciais e necessários e que se entrecruzam para reorganização de um ambiente que visa a garantia da aprendizagem a todos e todas. A partir do reconhecimento da heterogeneidade dos estudantes, propõe contribuições teórico-práticas fundamentadas na diferenciação pedagógica como uma abordagem de ensino inclusiva, que reforça o combate a invisibilidade de todas/os esses sujeitos e que visa promover uma educação significativa a todas as pessoas envolvidas nesse processo.

Aos que se reconhecem como profissionais corresponsáveis pela garantia da aprendizagem de todas as pessoas: convido-as a saborear os saberes compartilhados gentilmente pelos autores, cumprindo o papel social da universidade na produção de conhecimentos científicos em áreas tão necessárias, que lutam cotidianamente por sua não invisibilização. Vamos juntas e juntos por uma educação inclusiva de jovens e adultos!

Ana Paula Zerbato

Professora da Faculdade de Educação - USP

APRESENTAÇÃO

Diante da complexidade e diversidade que se constitui a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o questionamento acerca das práticas pedagógicas que poderiam ser desenvolvidas nesse contexto, atendendo à diversidade de estudantes que o compõe, sobretudo aqueles com deficiência, instigaram o processo investigativo de uma pesquisa de doutorado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), desenvolvida pela primeira autora, Melina Brandt Bueno, sob orientação da segunda, Prof.a Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos.

As ideias iniciais da proposta de pesquisa giraram em torno dessa temática, sendo as primeiras buscas direcionadas à realização de “boas práticas” no contexto da EJA. O processo de revisão de literatura conduziu a um artigo que impulsionou o primeiro contato com a proposta de diferenciação pedagógica e as pesquisas desenvolvidas pelo Prof. Dr. Sérgio Gaitas, do Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA (Portugal), que se disponibilizou na contribuição do estudo, tornando-se coorientador da tese de doutorado.

No planejamento investigativo, as práticas propostas pela diferenciação pedagógica foram compreendidas como uma possibilidade de atendimento e de oferta de uma educação de qualidade aos estudantes jovens e adultos, com e sem deficiência, de modo a propiciar a permanência e sucesso escolar desses sujeitos. Junto a isso, o estudo dessas práticas na EJA só teria sentido se estas fossem refletidas com outros educadores dessa modalidade, que pudessem compartilhar suas percepções e as possibilidades de aplicação, em um processo colaborativo de análise e formação continuada, caminho em que se constituiu o estudo compartilhado nesta obra.

Diante do apresentado, esta obra, fruto de uma tese de doutorado³, parte da proposição de que a diferenciação pedagógica, quando contextualizada adequadamente por meio de uma formação que incorpore esse conceito e oriente os professores sobre como implementá-lo, pode atender às necessidades educacionais presentes no contexto da EJA, de modo a proporcionar uma resposta significativa às diversas demandas dos estu-

³ Tese “Interface entre EJA e educação especial: potencialidades da diferenciação pedagógica”, de Melina Brandt Bueno, sob orientação de Juliane Ap. Perez de Paula Campos e coorientação de Sérgio Gaitas. Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSCar, CAEE n. 52058421.9.0000.5504.

dantes; assim como contribuir para a redução da evasão escolar, aumentar o engajamento e o sucesso acadêmico dos alunos na EJA.

A publicação deste e-book contou com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e programa CAPES/PROEX, pela chamada interna para publicação de livros autorais resultantes de pesquisas acadêmico/científicas n.01/2025.

INTRODUÇÃO

Fundamentada na educação para todos, a Educação Inclusiva abrange os grupos excluídos do processo formal de escolarização e reafirma o educando como sujeito de direitos (Glat; Pletsh, 2012). De tal modo, para este educando é necessário um sistema educacional adequado para atender a heterogeneidade que o compõe, o que demanda a diversificação de práticas, garantia de participação e sucesso na aprendizagem, implicando em mudanças significativas na maneira de compreender a função da escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem (Nunes; Madureira, 2015; Pletsch; Souza; Orleans, 2017). Nessa perspectiva, as características individuais são entendidas como importantes informações para o processo de ensino; contudo, é reconhecido que a escola vem despertando desigualdades relacionadas à diversidade, cuja organização impossibilita as condições de sucesso para a aprendizagem e para a participação de todos (Mendes, 2010; Glat; Pletsh, 2012).

Caracterizada como uma modalidade de ensino destinada às pessoas jovens e adultas que não realizaram ou concluíram os estudos na idade prevista, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) corresponde às etapas de Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 1996) e atende a um grupo de alunos diverso. O grupo de pessoas presente nessa modalidade abrange aqueles que nunca frequentaram à escola, ingressando na condição de adultos trabalhadores, os jovens e adolescentes que iniciaram a escolarização quando crianças e abandonaram ao longo do percurso ou acumularam defasagem entre idade e série (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001), e os idosos, geração menos escolarizada, que vem sendo redefinida no ambiente escolar (Serra; Furtado, 2016; Moura; Silva, 2018). Na definição desse grupo, considera-se ainda aspectos relacionados às histórias e momentos de vida dessas pessoas, habilidades construídas ao longo de suas vivências, disposições para aprender e necessidades formativas (Vóvio, 2010), em que a diversidade se manifesta não só na dimensão etária, mas também na subjetividade que reflete os traços culturais, sociais e históricos (Moura; Silva, 2018).

Dentre os alunos matriculados na EJA se enquadram também aqueles que compõem público da educação especial (PEE)⁴, cuja tendência de

4 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) define como Público da Educação Especial, os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o qual tem sido utilizado nas pesquisas por abranger todas as deficiências e/ou necessidades especiais, representado pela sigla PEE, sendo, por este motivo, empregado no presente estudo.

matrícula se manifesta e firma anualmente nessa modalidade, constatada pelos dados apresentados nas Sinopses Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica, cujo registro de matrícula de alunos PEE em classes comuns na EJA representava 1,27% do total em 2012, com 50.198 matrículas (INEP, 2016a); já em 2022, o número de matrícula de estudantes PEE passou para 71.715, representando 2,58% do alunado da EJA (INEP, 2023).

O movimento de matrículas de alunos PEE para a EJA pode ser justificado pela transferência de alunos que frequentavam anteriormente espaços de serviços especializados, ou daqueles com registro de fracasso escolar nas turmas regulares (Dall'acqua, 2012; Siems, 2012; Haas, 2015). Entretanto, além da garantia de matrícula desse alunado, é necessário que sejam discutidas e asseguradas as condições de permanência e sucesso escolar, bem como a reflexão acerca do trabalho pedagógico, sendo disponibilizados formação e recursos pedagógicos aos educadores dessa modalidade (Siems, 2012). Estudos como os desenvolvidos por Campos e Duarte (2011), Bins (2013), Freitas (2014) e Lima (2015), apontam a infantilização desse alunado e a necessidade de terem reconhecidas suas características, assim como o processo de replanejamento das propostas de ensino e a formação dos professores.

Além disso, no contexto da EJA a evasão escolar é frequente, dentre os motivos, está a organização curricular que separa as vivências sociais e culturais dos conteúdos escolares, e as práticas pedagógicas infantilizadas apoiadas na educação regular para crianças e adolescentes, acarretando dificuldades na apropriação dos conteúdos e desmotivação (Soares, 2006; Oliveira, 2007; Vóvio, 2010; Ostrovski; Correia, 2018). Assim, as práticas pedagógicas no contexto da EJA teriam que se fundamentar na identidade, nas perspectivas e nas necessidades do grupo ao qual se destina, articulando os conhecimentos construídos pelos jovens e adultos aos conhecimentos científicos, baseados em seu papel social. É preciso que os conteúdos contribuam para ações concretas do cotidiano, cujo contexto teórico associa-se ao contexto prático, para que as situações concretas possam ser codificadas, analisadas criticamente e modificadas se necessário (Freire, 1977; Oliveira, 2007; Vóvio, 2010).

Nessa direção, se mostra necessário discutir acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA, que favorecem a participação, a aprendizagem, a permanência e o sucesso escolar de todo o grupo de alunos. Tendo em conta as especificidades do PEE, é essencial adotar uma abordagem educacional que responda efetivamente à diversidade dos estudantes. Nesse contexto, discute-se a diferenciação pedagógica como uma alternativa responsiva, que oferece oportunidades para ensinar, gerenciar e planejar a educação para todos os alunos, abrangendo as diversas necessidades educacionais. Essa abordagem se revela como uma possibilidade para se atenuar

as desigualdades no ambiente escolar, destacando a importância de adequar a prática educacional para atender à diversidade presente na sala de aula.

Segundo Perrenoud (2000), a diferenciação pedagógica se relaciona à didática e ao entendimento do trabalho escolar associado aos conteúdos e sua utilização, compreendendo estratégias de aprendizagem que se adequam às especificidades de cada aluno. Conforme explana Tomlinson (2001, 2008), a prática de diferenciação aborda a heterogeneidade presente nos contextos escolares, reconhecendo a diversidade nos ritmos e desenvolvimento dos alunos em um mesmo grupo, proporcionando diferentes formas de acesso aos conteúdos e de desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, a diferenciação pedagógica é entendida como uma concepção de ensino e aprendizagem, representada por um conjunto de práticas que possibilitam a gestão da diversidade de maneira eficaz (Morgado, 2003; Gaitas; Silva, 2010).

A resignificação e modificação de práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva e da EJA requerem o diálogo e reflexão acerca do preparo e formação dos professores para sua atuação docente. Contribuindo no aperfeiçoamento de práticas pedagógicas que acolham todo o grupo de estudantes, com e sem deficiência, reflete-se acerca de modelos de formação que atendam as demandas da escola (Sanchez, 2005; Pletsch; Souza; Orleans, 2017; Silva, 2019), sendo relevante a proposta de formação continuada aos professores da EJA que atuam junto a estudantes com deficiência, a qual compreenda a reflexão da prática docente e vivências dos professores em articulação ao estudo teórico (Carneiro; Dall'acqua, 2014). Nessa perspectiva, a formação em colaboração entre pesquisadores e professores aparece como uma proposta que possibilita a capacitação no espaço escolar, mediando e contribuindo no processo formativo dos profissionais envolvidos e, consequentemente, no desenvolvimento de seus alunos (Mendes, 2010; Otalara; Dall'acqua, 2016; Pletsch; Souza; Orleans, 2017).

Nessa perspectiva, esta obra propõe a reflexão sobre a problemática que envolve as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva, desenvolvidas junto ao público diversificado que compõe a modalidade da EJA, bem como o atendimento às necessidades dos estudantes PEE, considerando a formação docente como parte fundamental desse processo.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O CONTEXTO DA DIVERSIDADE

A escolarização de pessoas jovens e adultas constitui-se historicamente nos âmbitos formais e informais de aprendizagem, tendo iniciativas de origem não governamental como um de seus alicerces, e as definições de sua oferta nem sempre bem delimitadas em relação ao Estado. Assim, a EJA se estende para além dos espaços escolares, abrange processos formativos diversos, englobando quase todos os domínios da vida social, como os de convívio social, instituições religiosas, e meios de informação e comunicação à distância, iniciativas de qualificação profissional e desenvolvimento comunitário (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001; Haddad; Di Pierro, 2000; Vóvio, 2010).

O direito de todos à escolarização e a responsabilização da esfera pública por sua oferta gratuita foi postulado com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), sendo o ensino básico aos jovens e adultos, reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394 (Brasil, 1996), que apresentou uma seção dedicada à modalidade, “integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum” (Haddad; Di Pierro, 2000, p.122). Em seu complemento pela Lei nº 13.632/18 (Brasil, 2018), foi caracterizada como uma modalidade da educação básica, dirigida a quem não teve acesso aos estudos ou sua continuidade nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, integrada como um instrumento para educação e aprendizagem ao longo da vida.

No entanto, Arroyo (2005) defende que legitimar a EJA como modalidade dos ensinos fundamental e médio não constitui seu caráter progressista, considerando que sua definição pela LDB carrega fatores inerentes às experiências de educação popular, onde os conceitos de educação e formação humana progrediram. A educação popular passou a reconhecer as características específicas dos sujeitos a quem se destina a educação de adultos, contemplando uma proposta metodológica própria e a reflexão pedagógica, sendo suas experiências constituídas em consonância ao trabalho do educador Paulo Freire que buscava a transformação social e a conscientização de seus participantes como sujeitos de direitos. (Arroyo, 2005; Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001; Di Pierro, 2005).

O Parecer n.º 11/2000 (Brasil, 2000), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reafirma as especificidades dessa modalidade, bem como a contextualização curricular e flexibilização de sua organização, sendo compreendida em sua função reparadora, equalizadora e qualificadora. Reparadora, no sentido de restauração de um direito negado no passado, por meio da oferta de uma escola de qualidade e reconhecimento de igualdade; equalizadora, por atender a reentrada no sistema educacional daqueles que tiveram seus estudos interrompidos, propiciando a ampliação de sua participação nos diversos meios sociais; e equalizadora, ou permanente, considerando que a aprendizagem e o estudo se concretizam de modo continuado.

Contudo, conforme evidenciado no documento “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA”, elaborado a pedido do Movimento pela Base (Mansutti, 2022, p. 38), as Diretrizes Operacionais para a EJA, nos Pareceres 06/2020 (Brasil, 2020) e 01/2021 (Brasil, 2021), não resgatou a fundamentação do Parecer n.º 11/2000, “realizando uma operação de apagamento dos fundamentos sobre os quais se assentaram as normas até então vigentes”. Assim, em seu artigo 2º, o Parecer 01/2021 (Brasil, 2021, p. 2) categoriza a oferta da EJA:

Com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, a oferta da modalidade da EJA poderá se dar nas seguintes formas: I – Educação de Jovens e Adultos presencial; II – Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD); III – Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e IV – Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Segundo Mansutti (2022), as três primeiras categorias de oferta estabelecidas seguem o previsto na lei e em normativa anterior, contudo, traz especificações quanto ao modo de oferta da EJA presencial, com admissão de formas não presenciais de ensino, destacando-se o debate levantado acerca da proposta da educação e aprendizagem ao longo da vida, “que reduz seu escopo conceitual e prático a uma espécie de submodalidade da EJA para pessoas com deficiência” (Mansutti, 2022, p. 41), sugerindo a segregação dos estudantes PEE nessa modalidade e a permanência eterna dessas pessoas em sala de aula.

Cumprе destacar que o ingresso dos alunos PEE na escola regular passa a ser orientada no Brasil a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), visando a pro-

moção de uma educação de qualidade para todos, considerando a Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e demais modalidades, cuja oferta, segundo a LDB (Brasil, 1996), pela alteração redigida pela Lei nº 13.632 (Brasil, 2018), tem início na educação infantil e se estende ao longo da vida, e atua servindo de apoio à escolarização desse aluno em classes comuns, podendo se organizar em diferentes modalidades de atendimento educacional especializado. Nessa direção, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) reafirma o direito à educação de qualidade às pessoas com deficiências em sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e modalidades, sendo asseguradas suas características, interesses, necessidades formativas e o aprendizado ao longo de toda a vida, sendo este um dever do Estado, família, comunidade escolar e sociedade.

Nessa direção, cumpre retomar o entendimento da EJA como uma modalidade própria, conforme explana Arroyo (2005, p. 224), enfatizando o uso de terminologias pela LDB que incorporam a concepção de educação e a nomeação dos sujeitos jovens e adultos em comparação às etapas de ensino escolar descritas:

Quando se refere à idade da infância, da adolescência e da juventude não fala em educação da infância e da adolescência, mas de ensino fundamental. Não fala em educação da juventude, mas de ensino médio; não usa, lamentavelmente, o conceito educação, mas ensino; não nomeia os sujeitos educandos, mas a etapa, o nível de ensino. Entretanto, quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa de ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos.

A construção dessa modalidade, inspirada no movimento de educação popular, concebe o sujeito e seus processos educativos, culturais e cognitivos, em sua totalidade, a distinguindo das estruturas clássicas de ensino. Estas experiências continuam atuais quando refletidas as condições históricas e sociais dos jovens e adultos populares, que “continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perdem sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente” (Arroyo, 2005, p. 223).

Considerando a caracterização dos educandos dessa modalidade em sua relação histórica, conforme explanam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), sua composição inicial era, em sua maioria, de adultos não alfabetizados, que não tiveram acesso à escola por motivos sociais, sendo trabalhadores

ligados à cultura rural. Na sequência, se evidencia sua configuração pela ampliação do público jovem e adolescente, justificada pelas pressões provenientes do mundo do trabalho e entrada precoce das camadas mais pobres no mercado de trabalho, como também pelas deficiências no sistema escolar regular público, indicadas por um baixo desempenho na escola regular e pelo acúmulo de defasagens entre a idade e a série cursada.

Esse abandono do percurso escolar e ingresso do público jovem na EJA é relacionado por Paiva (2009) ao movimento caracterizado pela universalização do ensino, quando a educação básica passou a ser direcionada às classes populares, mas manteve seus fundamentos pedagógicos nos modelos culturais, destoando da realidade do novo alunado.

Complementando, na identificação das pessoas que compõe essa modalidade, Moura e Silva (2018, p. 14) as descrevem como “sujeitos da zona urbana, rural, privados de liberdade, indígenas, quilombolas, com necessidades especiais, homens, mulheres, adolescentes e outros que têm expectativas comuns na sociedade contemporânea pluralista”, caracterizando a heterogeneidade e a intergeração presente na EJA.

Segundo Serra e Furtado (2016), a população idosa compreende um número significativo das pessoas com dificuldades na leitura e na escrita, sendo uma geração menos escolarizada, que requer o acesso e continuidade à educação. Para Moura e Silva (2018, p. 18), o espaço escolar se mostra como uma possibilidade de ressignificação da velhice, em que o idoso se insere em “outros discursos de verdade cujos sentidos evidenciam um outro modo de aprender, de se relacionar com o conhecimento, de se socializar, adquirir independência e se adequar aos anseios da sociedade contemporânea”. Dessa forma, se caracteriza a diversidade no que tange não só a idade, mas à subjetividade que constituem os traços culturais, sociais e históricos de jovens, adultos e idosos (Moura; Silva, 2018).

No conjunto das pessoas que ocupam os espaços da EJA, se estabelece ainda a matrícula dos jovens, adultos e idosos PEE, constatada pelos dados disponibilizados nas Sinopses Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023), cujo registro de matrícula total na EJA e de alunos PEE em classes comuns nessa modalidade é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Percentual de matrículas PEE em classe comum na EJA

Ano	Total de matrículas EJA	Total de matrículas Educação Especial em classe comum na EJA	%
2012	3.961.925	50.198	1,27
2013	3.830.207	51.074	1,33
2014	3.653.530	51.341	1,41
2015	3.491.869	54.865	1,57
2016	3.482.174	53.778	1,54
2017	3.598.716	62.489	1,74
2018	3.545.988	72.030	2,03
2019	3.273.668	70.051	2,14
2020	3.002.749	72.287	2,41
2021	2.962.322	68.812	2,32
2022	2.774.428	71.715	2,58
2023	2.589.815	77.925	3,01
2024	2.391.319	78.223	3,27

Fonte: elaboração própria, a partir das Sinopses Estatística da Educação Básica do INEP (INEP, 2016a; 2016b; 2016c; 2016d; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023; 2024; 2025).

Os dados direcionam a atenção à progressiva diminuição no número total de matrículas na EJA nos últimos doze anos, em contrapartida, mesmo que verificada a variação das matrículas de alunos PEE em classe comum nessa modalidade, constata-se o aumento do percentual desse aluno nessa década, quando comparados o ano de 2012, em que 1,27% das matrículas eram de alunos PEE, e o ano de 2024, sendo 3,27% das matrículas. Conforme apontam os estudos de Gonçalves (2012), Lebrão (2019) e Santos (2019), nas classes de EJA se destaca a presença dos estudantes com Deficiência Intelectual.

Quanto à diminuição das matrículas na EJA, o documento “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA” aponta para a falta de investimento na EJA a partir do ano de 2015, bem como o redirecionamento da verba para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) em 2018, em detrimento da EJA escolar, concluindo-se que “o governo federal apostou muito mais na via da oferta dos exames como política pública para a EJA do que na indução da ampliação da oferta de cursos pelos estados e municípios” (Mansutti, 2022, p. 23). Constata-se ainda que a diminuição de matrículas na EJA direciona ao fechamento de turmas, vindo a coagir possíveis vagas novas.

Outro aspecto evidenciado pelo documento, compreende ao período vivenciado durante a pandemia de covid-19, afetando intensamente os estudantes da EJA que, em sua maioria, são parte dos grupos sociais mais atingidos pela emergência de saúde, de emprego e renda. Dessa forma, se intensificou o abandono escolar e contatou-se menor participação dos estudantes dessa modalidade, uma vez que as redes de ensino precisaram implementar o ensino remoto emergencial nos anos de 2020 e 2021, e que estas nem sempre desenvolveram estratégias e/ou materiais específicos para a EJA, assim como havia pelos estudantes acesso limitado à conexão e aparatos tecnológicos.

Direcionando o olhar às matrículas dos alunos PEE na EJA, a estatística pode refletir uma falha no sistema educacional mais amplo, sugerindo um histórico de exclusão e marginalização no ensino regular desses alunos, bem como refletem a trajetória da educação especial. Assim, a busca pela matrícula na EJA, dos jovens e adultos com deficiência, pode se justificar pela movimentação política e social acerca dos direitos da pessoa com deficiência e do seu acesso ao ensino regular, retratada pela transferência das Instituições Especializadas ou Classes Especiais anteriormente ocupadas por eles, ou ainda pelo acúmulo da defasagem entre idade e série na escola regular que, mesmo com a frequência por diversos anos, não houve a conclusão escolar ou sua certificação, nem formação e perspectiva profissional (Siems, 2012; Dall'acqua, 2012; Campos, 2014; Haas, 2015). Nessa direção, o estudo de Freitas (2014) identificou extensos períodos de permanências de alunos com deficiência intelectual em uma única etapa de ensino até a chegada a EJA, sendo o significado atribuído a essa modalidade por suas famílias, como único espaço de apoio disposto e em que não há limite de tempo para a permanência dos estudantes.

A diversidade que compõe a modalidade da EJA abrange ainda a identidade e expectativas desses sujeitos, considerando suas histórias de vida e os conhecimentos e habilidades construídos, bem como o momento de vida em que se identificam, suas expectativas em relação à escola e à própria vida, suas necessidades de formação e disposição para aprender (Vóvio, 2010). Não obstante, há em comum entre esses sujeitos o distanciamento do espaço escolar, seja pela situação social, de impedimento ao acesso, ou por dificuldades em sua permanência, repetências, evasão escolar, e outros aspectos de exclusão da escola (Bandeira; Fernandes, 2022; Moura; Silva, 2018).

Nessa direção, Haas (2015) evidencia que não se mantenha o estigma de fragilidade e negação da condição como sujeitos históricos, dos jovens e adultos em processo de escolarização e das pessoas com deficiência, pois sustentam uma imagem de incapacidade refletida na modalidade da EJA e nas práticas desenvolvidas junto a eles, comumente atribuída às suas

carências e relacionada à falta de algo no sujeito, como “de conhecimentos acadêmicos e atitudinais; falta de experiência; falta de conhecimentos adquiridos na convivência e no trabalho, sendo comum o discurso de “preencher as lacunas” de uma escolarização anterior ou da ausência de um percurso escolar” (Haas, 2015, p. 349), sobretudo quando considerado o jovem e o adulto com deficiência.

Esta imagem de incapacidade refletida na prática é constatada em estudos como os de Campos e Duarte (2011), Bins (2013) Freitas (2014) e Lima (2015), que observaram os espaços da EJA com estudantes com deficiência intelectual e constataram a frequente infantilização dessas pessoas, implicando a necessidade de reconhecimento dos estudantes como adultos, a identificação de suas características, levando-as em conta para a elaboração e desenvolvimento das estratégias de ensino-aprendizagem. Junto a isso, são constatadas dificuldades que perpassam a condição de trabalho do professor e seu processo de formação. Para a superação dos desafios impostos aos profissionais que atuam nesse contexto, Siems (2012) destaca a relevância de se compreender e discutir o acolhimento de estudantes com deficiência nas turmas de EJA e os conhecimentos necessários às práticas docentes, disponibilizando aos professores recursos pedagógicos, estruturas de apoio e formação que favoreçam práticas adequadas as especificidades dos alunos.

Dessa forma, diante da heterogeneidade marcante na modalidade, envolvendo jovens, adultos e idosos com percurso escolar descontinuado e/ou PEE, e ciente da tendência à invisibilidade e ao desmonte que pairam sobre essa modalidade, é imperativo implementar um ensino responsivo, com práticas pedagógicas que conduzam a uma reorganização efetiva do ambiente de aprendizagem, e que leve em consideração as distintas necessidades educacionais, pautadas na diferenciação pedagógica.

CAPÍTULO 2

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE NA EJA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

No contexto atual em que a diversidade coloca em questionamento um modelo escolar único, o papel do professor volta a ser considerado fundamental, não só na promoção das aprendizagens, mas para a redefinição de práticas e construção de novas pedagogias e métodos de trabalho que contribuam para inclusão social e escolar, e na utilização das tecnologias (Nóvoa, 2009; 2022). Assim, a estruturação da escola requer a oferta de práticas pedagógicas planejadas e sistemáticas, que considerem as peculiaridades dos educandos e sua interação no contexto educacional, desenvolvendo currículos flexíveis e significativos, em que o tempo individual de aprendizagem é respeitado e as instalações, recursos e metodologias de ensino são diversificados (Glat; Pletsh, 2012).

Para que os professores possam atender as demandas de trabalho junto a grupos diferenciados de alunos, a questão da formação é discutida como de suma importância, implicando diretamente na prática pedagógica. Segundo Franco (2016), a prática pedagógica corresponde às práticas que concretizam os processos pedagógicos, incorporando a reflexão contínua e coletiva, organizada em torno de uma intencionalidade. Assim, a prática pedagógica envolve aspectos referentes à formação inicial do educador, suas perspectivas e expectativas profissionais, bem como organização do trabalho docente e dos espaços escolares.

Ao manifestar sobre os saberes necessários à prática educativa, Freire (1996) discute a relação entre ensinar e aprender, em que uma ação não existe sem a outra, sendo indispensável ao educador a criação de possibilidades para a produção e construção do conhecimento, não caracterizando o ato de ensinar como transferência deste. Na experiência da formação, que deve ser permanente, se faz relevante uma autoidentificação do educador como produtor do saber, mesmo no início de sua experiência, compreendendo que “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” (Freire, 1996, p. 23).

Para Mendes (2010), o processo global da formação de professores precisa se basear na articulação entre teoria e prática, de modo a propiciar

a familiaridade com a realidade na qual o futuro educador atuará, preparando-o para analisar e discutir questões relacionadas à função social da escola e ao trabalho docente. Para a autora, esse aspecto deve relacionar-se tanto aos processos iniciais quanto contínuos da formação, necessário à constituição do profissional reflexivo; importante ao desenvolvimento de habilidades e competências docente no trato com a diversidade do alunado e compreensão da complexidade da prática pedagógica, contribuindo em contextos que acomodem as necessidades de todos os alunos.

Para a formação de educadores da EJA é apontada a necessidade de se conhecer as especificidades dessa modalidade e dos sujeitos que a compõe, dimensões históricas e políticas de sua constituição, aspectos do currículo e práticas pedagógicas que contribuam para a formação escolar e social dos educandos. Entretanto, a formação inicial dos educadores geralmente não contempla conteúdos específicos sobre o processo de aprendizagem de pessoas jovens e adultas (Vóvio, 2010).

Em razão da pouca atenção às particularidades dos estudantes da EJA, verifica-se a falta de propostas condizentes para esses sujeitos e práticas descontextualizadas, com a transposição de atividades desenvolvidas no ensino regular com crianças e adolescentes, acarretando a infantilização dos alunos em vez de potencializar suas capacidades e consequente desinteresse e desmotivação pelos alunos o que contribui para a evasão escolar nessa modalidade (Soares, 2006; Vóvio, 2010; Cavalcante Filho, 2016; Ostrovski; Correia, 2018).

Conforme discutem Oliveira (2007) e Vóvio (2010), alguns dos problemas enfrentados decorrem da organização curricular que separa as vivências sociais e culturais dos conteúdos escolares, os quais deveriam compreender tempos e espaços diversos, que caracterizam a EJA e não a reprodução de maneira abreviada das propostas dos currículos destinados às crianças e adolescentes da escola regular. Assim, os conteúdos necessários para a educação de pessoas jovens e adultas seriam aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meio para autonomia desses sujeitos, enquanto o trabalho pedagógico deveria ser fundamentado na identidade, perspectivas e necessidades do grupo ao qual se destina, desenvolvido a partir das histórias de vida, dos interesses e dos saberes dos educandos, incorporando a possibilidade de os conteúdos contribuírem para ações concretas de seu cotidiano.

Para Freire (1977), as práticas a serem desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem junto às pessoas jovens e adultas devem implicar em uma teoria educativa. A dissociação entre teoria e prática demanda ainda a compreensão entre a teoria e a prática social que acontece em uma sociedade, considerando o contexto em que essas práticas se constituem. De tal modo, se faz necessário que o contexto teórico esteja sempre asso-

ciado ao contexto prático, em que as situações concretas são codificadas e então analisadas criticamente, para que possam ser modificadas se necessário (Freire, 1977). Fundamentado nas ideias de Freire e da Educação Popular, Arroyo (2015) compreende a formação dos sujeitos jovens e adultos a partir de diversos processos, tempos e espaços, em que as metodologias e currículos incorporam dimensões humanas, saberes e conhecimentos, sem ignorar as competências escolares, mas vinculando-as aos processos de humanização, libertação e emancipação humana.

Nessa perspectiva, o atendimento à demanda da educação de pessoas jovens e adultos requer contínua capacitação dos professores, que contribua com novos sentidos para as práticas pedagógicas (Sampaio; Almeida, 2009). Para Vóvio (2010), a formação continuada com os professores de EJA deve propiciar conhecimentos diversificados que auxiliem no trabalho com as variadas ações educativas e práticas pedagógicas, considerando a maneira como os saberes docentes são apropriados, modificados e mobilizados na prática pedagógica, sendo os professores identificados como produtores de conhecimento, reconhecendo suas experiências e trajetórias formativas.

Nóvoa (2009; 2022) defende uma formação de professores que valorize a prática e que se baseie na aprendizagem dos alunos, no trabalho escolar e na atuação em equipe nos projetos educativos da escola, bem como assuma dimensões pessoais da profissão docente e o princípio de responsabilidade social. Outro aspecto fundamental corresponde a cultura profissional, que contemple a experiência docente no processo formativo, afirmando que as “propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho” (Nóvoa, 2009, p. 8).

No contexto contínuo da formação de professores, Imbernón (2009; 2024) destaca a presença de propostas de caráter transmissor e descontextualizado, enfatizando a relevância de que a cultura formativa assuma uma perspectiva crítica em educação e formação, aproximando-se ao docente e ao contexto, de modo a propiciar novos processos na teoria e na prática da formação e introduzindo novas perspectivas e metodologias. Conforme destaca o autor, “a capacidade profissional do professorado não se esgota na formação técnica, disciplinar e nocionista, mas sim alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente” (Imbernón, 2009, p. 47).

Para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção, é fundamental que estes se sintam parte do processo formativo, apoiado identidade profissional e em seu desenvolvimento, significado pela reflexão coletiva (Nóvoa, 2009). Ao discutir sobre as necessidades da formação de professores na perspectiva inclusiva, a colaboração entre pesquisadores e professores

é considerada como possibilidade para mediar os processos formativos, contribuir para uma atuação colaborativa na escola e, conseqüentemente, no desenvolvimento de seus alunos. Considerando tal articulação, a pesquisa colaborativa tem como proposta a capacitação no espaço escolar. (Mendes, 2010; Otalara; Dall'acqua, 2016; Pletsch; Souza; Orleans, 2017).

Nessa direção, apresenta-se alguns estudos que, a partir da pesquisa colaborativa, buscaram a análise e discussão de novas práticas que favorecessem a participação e aprendizagem de alunos com deficiência na escola regular (Zanata, 2004; Toledo, 2011; Vilaronga, 2014; Zerbato, 2018; Santos, 2021), bem como estudos que propiciaram a formação continuada acerca dessas práticas no contexto da EJA (Bueno, 2019; Tassinari, 2019; Olmos, 2021).

Ao ponderar as propostas dos estudos e as potencialidades das propostas formativas sob a perspectiva colaborativa, evidencia-se o processo formativo reflexivo no aprimoramento profissional e para a ressignificação da prática pedagógica nas dinâmicas de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Dessa forma, diante da invisibilidade dos sujeitos da EJA, destaca-se a relevância de reconhecer o currículo efetivado no espaço da sala de aula, tendo a conceito de diferenciação pedagógica como diferencial para a reflexão acerca da aprendizagem de jovens e adultos.

CAPÍTULO 3

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: PROPOSTA À DIVERSIDADE

O conceito de diferenciação pedagógica relaciona-se à didática e à significação do trabalho escolar associado aos saberes e seus usos (Perrenoud, 2000), reconhecendo a variedade nos ritmos e desenvolvimento dos estudantes que compõe um mesmo grupo. A prática de diferenciação propicia aos estudantes diferentes maneiras de se alcançar aos conteúdos e de desenvolver e significar os processos de ensino e aprendizagem para a produção e demonstração do que foi aprendido (Tomlinson, 2001, 2008). Nessa perspectiva, a diferenciação pedagógica se constitui como uma concepção de ensino e aprendizagem e não somente como uma estratégia de ensino (Morgado, 2010).

O direcionamento à prática de diferenciação pedagógica compreende a demanda de heterogeneidade presente nos contextos escolares e abrange, para além das questões de desempenho, a formação cultural, competência linguística, os estilos de aprendizagem e a motivação (Pozas; Schneider, 2019). Desse modo, a diferenciação é considerada como uma prática inclusiva, em que as diversas necessidades dos alunos são refletidas no planejamento, instrução, atividades e recursos utilizados (Scarpapelo; Mackinnon, 2022).

A literatura apresenta diferentes termos associados à proposta de diferenciação no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo ao se considerar a tradução das expressões empregadas pelos autores de diferentes países, como *Pédagogie différenciée* por Perrenoud (2000), traduzida como pedagogia diferenciada; e *Differentiated Instruction* por Tomlinson (2001, 2008), descrita como instrução diferenciada ou ensino diferenciado.

Conforme identifica Braz (2018), em estudo de revisão bibliográfica, as produções norte-americanas e britânicas utilizam o termo *differentiated instruction* (instrução diferenciada), ou apenas *differentiation* (diferenciação) em algumas produções britânicas, tendo também referência aos termos ensino diferenciado e diferenciação do ensino. Nos estudos portugueses, identificados em maior parte pela autora, predomina-se o uso de diferenciação pedagógica. Embora a autora tenha localizado poucas produções brasileiras, nestas identificou a utilização do termo diferencia-

ção pedagógica. A autora identifica ainda que, embora as produções portuguesas, britânicas e norte-americanas considerem a diferença cognitiva nos alunos como justificativa para a diferenciação pedagógica, há maior direcionamento ao trato do fracasso escolar pelos estudos portugueses.

Para Braz (2018, p. 20), os termos identificados apresentam o mesmo conceito, “trazendo consigo a preocupação de se pensar e organizar o ensino de modo que seja possível proporcionar aprendizagens significativas a todos os alunos, combatendo e minimizando o fracasso produzido nas escolas” (Braz, 2018, p. 20). Entretanto, conforme discutem Santos e Mendes (2021), embora as diferentes expressões utilizadas no contexto da diferenciação partam do mesmo ideal, podem existir divergências nas abordagens teóricas e no direcionamento prático.

A variedade de termos e modos de operacionalização acerca da diferenciação foi objeto de investigação de Eikeland e Ohna (2022), que realizaram uma revisão com a identificação e análise de 28 artigos científicos. Os autores apontaram a complexidade de definição do termo, sendo identificado no material analisado sua compreensão tanto em uma perspectiva de diferenciação dos alunos, como a individualização do ensino ou a adaptação a grupos específicos de estudantes com habilidades semelhantes; quanto numa perspectiva com ênfase no contexto de ensino, considerando a diferenciação no atendimento às necessidades de todos os alunos em salas de aula heterogêneas. O estudo identificou ainda a diferenciação em uma perspectiva de sistema, considerando aspectos contextuais como cultura escolar e políticas educacionais.

Dessa forma, o sentido compreendido pelo presente estudo volta-se ao entendimento da diferenciação como uma proposta pedagógica que atende à diversidade dos estudantes no cenário educacional, propiciando processos de ensino e aprendizagem significativos a cada aluno e, por isso, optou-se por empregar o termo diferenciação pedagógica. Considerando que o presente estudo propõe a investigação dessas práticas no contexto da EJA, modalidade que recebe uma variedade de estudantes, dos quais muitos sofreram com a falta de oportunidade de realização do ensino em outros momentos da vida, considera-se a diferenciação conforme apresenta Perrenoud (2000), como um meio capaz de minimizar as desigualdades educacionais e sociais.

Ainda segundo Perrenoud (2000), a proposta da diferenciação pedagógica se manifesta na busca por respostas pedagógicas que suprimam o fracasso escolar. Este, comumente foi centrado no aluno, atribuído à dificuldade de aprendizagem e à falta de conhecimentos e de competências, contudo, só pode ser compreendido no campo de uma instituição, a partir dos critérios de classificação e avaliação que estabelece. O funcionamento dos sistemas escolares é fundamentado em formas e normas de excelên-

cia, sendo o conceito de “excelência” entendido como aproximação a um padrão ideal, transformando a avaliação dos critérios em virtudes, onde se definem as desigualdades de capital social se as hierarquias de excelência.

As desigualdades de capital cultural são compreendidas por Perrenoud (2000) como a diferenciação dos meios intelectuais e culturais que os indivíduos utilizam para compreender e agir em suas vivências, e devem ser consideradas antes e além do processo de escolarização. Estas, retratam o domínio acerca de algum aspecto e originam classificações denominadas “hierarquias de excelência”, compreendidas como “representações sociais, mais ou menos partilhadas, que ordenam os indivíduos conforme seu domínio de uma ou de outra prática, material ou teórica” (Perrenoud, 2000, p. 19).

No contexto do sistema escolar, as hierarquias de excelência correspondem às finalidades atribuídas ao ensino pela sociedade, estabelecendo a valorização de determinados saberes em detrimentos de outros. Desse modo, os currículos e programas escolares são respaldados nas formas e normas de excelência e traduzem a vontade política e escolhas culturais. Entretanto, Perrenoud (2000) defende que há certa autonomia pelas escolas e professores na interpretação dos programas e efetivação dos objetivos e avaliação dos conhecimentos. Segundo o autor, essas diferenças “traduzem-se, evidentemente, nos momentos da avaliação, já que o professor avalia em boa parte o que efetivamente ensina” (Perrenoud, 2000, p. 20).

Nessa direção, a diferenciação pedagógica é pensada como uma diversificação dos procedimentos e dos atendimentos entre grupos, posicionando os alunos em situações de aprendizagem, visando a igualdade dos níveis de aquisição. Apoiar-se na abordagem socioconstrutivista da aprendizagem, contemplando o reconhecimento de sua dimensão social e compreendendo o modelo da regulação no interior das situações-problemas, em que os alunos são posicionados em situações mobilizadoras que não só o desafiem, mas que propiciem a necessidade de aceitar esse desafio, implicando “obstáculos propriamente pedagógicos com aspectos que se deve compreender, saberes e competências que se deve construir para que a realização do projeto ou a resolução do problema possam progredir” (Perrenoud, 2000, p. 46). Estas práticas exigem uma organização de tempo e das atividades que se aproximam de métodos ativos e procedimentos de projeto, e condiz ao professor fornecer os meios intelectuais e afetivo aos alunos, seja individual ou coletivamente.

No contexto prático de diferenciação, tendo como referência Tomlinson (2001, 2008), ao assumir que alunos diferentes têm necessidades diferentes, o planejamento do professor requer uma variedade de meios que propicie o alcance do aprendizado, bem como a demonstração deste. Desse modo, a diferenciação do ensino é centrada no aluno e considera que as experiências de aprendizagem são mais eficazes quando são envolventes e

relevantes, concebendo as diferenças dos interesses e motivações em um grupo. Nesta direção, a proposta permite aos professores oferecerem diferentes perspectivas sobre o que os alunos aprendem, como aprendem e como demonstram esse aprendizado, a partir de múltiplas abordagens aos elementos curriculares - conteúdo, processo e produto:

- O **conteúdo** trata sobre o que os alunos aprendem, podendo ser entendido como o elemento de ensino e aprendizagem, que pode ser diferenciado tanto no que é ensinado, quanto no modo como se acessa ao que é ensinado, sendo “benéfico manter relativamente estável o que os alunos aprendem, alterando, por sua vez, o modo como damos acesso ao conteúdo” (Tomlinson, 2008, p. 117).
- O **processo** versa sobre como aprendem os alunos, entendido como a compreensão do que é ensinado. Entende-se que, conforme os alunos “tentam analisar, aplicar, questionar ou resolver um problema usando o material, têm de retirar daí algum sentido antes que se torne ‘deles’” (Tomlinson, 2008, p. 127), assim, no contexto escolar pode ser identificado como as atividades condutoras da aprendizagem.
- O **produto** se refere a como os alunos demonstram o que aprenderam, de modo a expressar os resultados aprendidos, o qual compreende uma tarefa que os coloque “a pensar, aplicar e desenvolver todos os conhecimentos essenciais e capacidades do âmbito de aprendizagem que representam” (Tomlinson, 2008, p. 135).

Estes elementos devem ainda contemplar um processo avaliativo integral, ocorrendo no início para identificar necessidades específicas, ao longo do processo para adequar as experiências de aprendizagem, assumindo várias formas na finalização, buscando garantir que cada aluno compartilhe efetivamente o que aprendeu. Dessa forma, a avaliação busca identificar e considerar os níveis de prontidão, perfil de interesses e de aprendizagem em desenvolvimento dos alunos (Tomlinson, 2001):

- O **nível de prontidão** corresponde à preparação dos alunos, as competências adquiridas e compreensão que possuem sobre um determinado assunto. Conforme expressa Tomlinson (2001), os conhecimentos prévios devem ser a base da aquisição de novos conhecimentos, tendo em conta que cada estudante possui conhecimentos iniciais diferentes e, assim, desenvolve seu processo de aprendizagem por caminhos diferentes. Dessa forma, “a adequação ao nível de preparação faz como que o aluno progrida além da sua zona de conforto e providencia apoio para fazer a ponte entre o conhecido e o desconhecido” (Tomlinson, 2008, p. 79).
- O **perfil de interesse** está associado ao que desperta a curiosidade e o entusiasmo nos alunos, o que promove o engajamento e consequente aprendizagem destes. Considerando que nem todos os alunos em uma mesma tur-

ma têm as mesmas preferências, cabe ao professor investigar os interesses preexistentes, ou ainda expandir os interesses dos estudantes à outras espaços ainda desconhecidos. Quanto aos interesses preexistentes, Tomlinson (2008, p. 90) indica como objetivos:

(1) ajudar os alunos a perceber que há correspondência entre a escola e os seus desejos de aprender; (2) demonstrar a interligação entre todos os gêneros de aprendizagem; (3) usar as capacidades ou ideias familiares aos alunos como ponte entre outras que lhes sejam menos familiares; (4) melhorar a motivação dos alunos em relação à aprendizagem.

• O **perfil de aprendizagem** está relacionado ao modo como se aprende, sendo que cada sujeito tem preferências no modo de trabalhar, que ao ser consideradas, favorece a aprendizagem. Tomlinson (2008), exemplifica quatro categorias com fatores que podem ser considerados para planejar currículos e processos educativos que se adequem aos alunos, sendo: estilo de aprendizagem, atribuído à fatores ambientais ou pessoais; inteligência preferencial; meio cultural; e gênero.

No processo de diferenciação, Tomlinson (2008) considera que inicialmente os professores se concentrem nos elementos que conseguem diferenciar de modo coerente, utilizando o nível de preparação, interesses e perfis de aprendizagem para diferenciar conteúdos, processos e produtos, de forma a se criar um fluxo de ensino e aprendizagem cada vez mais próximo a cada estudante.

Conforme expressam Pozas e Schneider (2019), embora existam diversas práticas instrucionais e ampla literatura como foco na diferenciação no meio educacional, não se tem estabelecida uma conceituação comum. Assim, buscando sistematizar o conhecimento existente entre a teoria e as propostas práticas aos professores, os autores realizaram uma revisão de literatura a partir da análise de 123 materiais, dentre artigos, livros, guias pedagógicos, relatórios educacionais e de “literatura cinzenta”, identificados como fonte de busca por professores. A partir desse estudo, propuseram a categorização de práticas, organizada em seis dimensões, especificadas a seguir:

1ª. **“Atribuições em camadas”, ou escalonadas:** compreende uma variedade de materiais e tarefas propostas em diferentes níveis de complexidade, adequadas à necessidade de cada aluno;

2ª. **“Composição intencional de grupos de trabalho de alunos”:** propõe o agrupamento dos alunos a partir das intenções e planejamento do professor, considerando aspectos de desempenho, prontidão e interesses, sem negligenciar as necessidades sociais;

3ª. **“Sistemas de tutoria dentro do grupo de aprendizagem”**: nesse contexto, o professor deve estabelecer um ambiente produtivo de aprendizagem e definir os papéis dos tutores e dos tutorados, em que ambos se beneficiem desta relação;

4ª. **“Auxílios de aprendizagem não-verbais escalonados”**: trata-se de recursos elaborados pelo professor para servirem de auxílio em momentos que o aluno se depare com algum desafio ou dificuldade, como cartões de ajuda, comandos ou questões;

5ª. **Aprendizado de domínio**: estabelece a definição de padrões mínimos, intermediários e altos, de forma que cada aluno alcance seu máximo potencial, e que todos possam atingir ao menos o mínimo estabelecido. Relaciona-se à atribuição das atividades escalonadas, e requer o acompanhamento próximo do progresso de aprendizagem dos alunos;

6ª. **Educação aberta/autonomia concedida aos alunos**: corresponde à autonomia propiciada aos estudantes em relação às escolhas de materiais com que irão trabalhar, assumindo também responsabilidade em seu processo de aprendizagem; bem como compreende o desenvolvimento de competências sociais, habilidades de comunicação e criatividade.

A oferta de elementos de escolha aos alunos é considerada como um elemento central da proposta de diferenciação, propiciando o desenvolvimento de motivação e autonomia nos estudantes, conforme discutem Scarparolo e MacKinnon (2022), no sentido de posicionar a voz do aluno dentro desta abordagem. Nesse contexto, a voz do aluno pode ser incorporada na sondagem sobre os interesses e as preferências dos modos de aprender e trabalhar, requisitos da proposta de diferenciação, mas sobretudo, diz respeito à consulta ao estudante sobre seu posicionamento em relação à própria aprendizagem, sendo levado em consideração pelo professor para o planejamento e decisões sobre o ensino e a aprendizagem.

Considerando as abordagens apresentadas, este estudo direciona-se ao modelo proposto por Morgado (2003), o qual se desenvolveu a partir de uma revisão de literatura abordando questões conceituais e metodológicas relacionadas à educação especial, diferenciação pedagógica e qualidade educativa. Esse modelo se estrutura em seis dimensões que abrangem os processos de diferenciação realizados pelo professor em sala de aula, contemplando: o planejamento, a organização do trabalho dos alunos, o clima social, a avaliação, as tarefas de aprendizagem, e os materiais e recursos. Tais dimensões foram sistematizadas posteriormente por Morgado (2010), Gaitas e Silva (2010) e Gaitas e Pipa (2012), sendo apresentadas a seguir:

- O **planejamento** é definido como a planificação do trabalho a ser desenvolvido, considerando um percurso organizado e estruturado, com o estabelecimento de etapas a serem realizadas, sobretudo em relação à gestão curricular.

- As **tarefas de aprendizagem** envolvem a definição de atividades e situações de aprendizagem que serão propostas aos alunos, cujas experiências irão propiciar a apropriação destas aprendizagens.
- Os **materiais e recursos** competem ao suporte do processo de ensino e aprendizagem, com a utilização de materiais diversos que atendam aos interesses e necessidades dos alunos.
- A **organização do trabalho dos alunos**, corresponde aos modos de disposição do grupo heterogêneo de estudantes nas situações de aprendizagem, requerendo modelos diferenciados de organização.
- O **clima social** considera a interação e relacionamento social estabelecido entre os alunos e entre estes e o professor. Nessa perspectiva, atribuí um sentimento de segurança e confiança aos alunos em um ambiente que o desafia, mas não retrata uma ameaça as suas capacidades.
- A **avaliação**, através de diferentes dispositivos e procedimentos, abrange os modos de regulação do trabalho docente e discente, avaliando os processos de ensino e aprendizagem, sendo definida como “o conjunto de procedimentos e de fases que ajudam os alunos a aprender melhor” (Gaitas; Pipa, 2012, p.781).

A partir destas dimensões, Morgado (2003) elaborou um questionário com um conjunto de práticas pedagógicas consideradas como promotoras de qualidade e inclusão, com o objetivo de caracterizar o nível de importância conferido à cada uma das práticas e de dificuldade na utilização destas em sala de aula. Após essa identificação, o estudo buscou compreender as causas remetidas às dificuldades no trabalho pedagógico. Dentre os resultados, foi reconhecida a importância das práticas pedagógicas expostas, sendo mais valorizadas as práticas referentes ao clima social, e menos as de organização de trabalho dos alunos.

Tendo como base o postulado por Morgado (2003), Gaitas e Silva (2010) propuseram um estudo com o objetivo de comparar a importância atribuída por alunos e professores sobre o conjunto de práticas pedagógicas, e de descrever a percepção dos professores sobre a dificuldade na implementação destas. Como resultados, obtiveram a definição da mesma ordem de importância pelos alunos e professores, considerando ainda a atribuição pelos professores de menor dificuldade às práticas que consideram ser mais importantes implementar, como a referente ao clima social em sala de aula, sendo de maior dificuldade atribuída os elementos correspondentes aos materiais e recursos.

Nesta mesma direção, Gaitas e Pipa (2012) avaliaram a percepção de professores sobre a dificuldade em implementar práticas de diferenciação do trabalho, analisando os resultados em função do tempo de experiência docente e de realização de formação continuada. A partir de análise fatorial, estabeleceram três estruturas de práticas independentes, em ordem

crescente de dificuldade: feedback do professor; organização das atividades; e diferenciação do trabalho. Como resultado, foi identificada diferenças em relação ao tempo de experiência docente e formação na dimensão referente à organização das atividades.

O embasamento teórico acerca da diferenciação pedagógica e as dimensões para a organização das práticas educacionais direciona à integração dessas estratégias e ao entendimento dos processos de ensino e aprendizagem na EJA. Este enfoque visa atender de maneira adequada os estudantes no contexto escolar, demandando uma reflexão aprofundada sobre o planejamento, recursos didáticos e estratégias de organização dos alunos, ao incorporar essas perspectivas, é possível enriquecer o debate em torno da EJA.

CAPÍTULO 4

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESENHO DA PESQUISA

Com o objetivo de analisar perspectivas e práticas sobre a diferenciação pedagógica, segundo professores que atuam na educação de jovens e adultos, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem mista, combinando dados quantitativos e qualitativos, em que os resultados de um método complementam e aprofundam os resultados do outro (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). Nessa abordagem, considerou-se o desenho explicativo sequencial, proposto por Sampieri, Collado e Lucio (2013), sendo que a primeira etapa de coleta e análise de dados quantitativos apoiou o desenvolvimento da segunda etapa, qualitativa, e ambos os resultados foram integrados na interpretação. Segundo os autores, “um propósito muito comum desse modelo é utilizar resultados qualitativos para auxiliar na interpretação e explicação das descobertas quantitativas iniciais assim como aprofundar nestas” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 569).

Desse modo, o estudo foi desenvolvido em duas etapas, com objetivo específicos para cada, sendo a primeira fundamentada na pesquisa de levantamento, com o intuito de verificar os níveis de importância e de dificuldade de um conjunto de práticas de diferenciação pedagógica na percepção de professores dessa modalidade; e a segunda desenvolvida com base na pesquisa colaborativa, visando o aprofundamento da análise da prática pedagógica, a partir de um processo formativo reflexivo sobre a diferenciação pedagógica, assim como a compreensão do significado deste e suas implicações na atuação docente.

4.1 Pesquisa de levantamento: primeira etapa de investigação

Para verificar os níveis de importância e de dificuldade de um conjunto de práticas de diferenciação pedagógica pelos professores da EJA, desenvolveu-se uma pesquisa de levantamento com 115 professores que atuavam na modalidade da EJA, nas etapas correspondentes aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, em turma(s) com a presença de estudante(s) com deficiência intelectual, item aplicado como critério de seleção. Segundo Cozby (2003), a pesquisa de levantamento propicia a investigação das

percepções e comportamentos dos participantes, fornecendo dados primários, em que as informações são coletadas a partir da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade investigada.

A pesquisa desenvolveu-se em meio virtual, sendo considerado como propício para atingir o objetivo do estudo, coletando informações de professores de diferentes regiões geográficas do país. Para o mapeamento de possíveis participantes utilizou-se os dados das Sinopses Estatísticas (INEP, 2021), localizando-se a quantidade de 23.932 estabelecimentos do Ensino Fundamental da EJA no Brasil, com a matrícula de 1.725.129 alunos nessa modalidade e etapa, dos quais 50.322 eram matrículas da Educação Especial em Classes Comuns. Dessa forma, procedeu-se o levantamento dos municípios com matrículas da “Educação Especial em Classes Comuns na EJA”, e organização de uma listagem, para a seleção de localidades que serviram como ponto de partida para o contato e divulgação da pesquisa.

A partir disso, para o recrutamento e seleção dos participantes, foi utilizado o método de Bola de Neve, empregando-se cadeias de referência, em que o pesquisador identifica uma pessoa ou grupo, com as características necessárias para o desenvolvimento do estudo, e estas indicam outras pessoas do mesmo perfil, sendo essa uma forma de amostra não probabilística (Vinuto, 2014; Costa, 2018). Para tal, utilizou-se de redes sociais virtuais e e-mail, identificando-se o contato de Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação para divulgação.

Embora esse tipo de procedimento de amostragem parta da disponibilidade e interesse dos sujeitos e não permita especificar a probabilidade de qualquer membro da população ser incluído na amostra (Cozby, 2003), para determinar a quantidade mínima de participantes para a primeira etapa de coleta, considerou-se o número de população geral de professores que atuam na EJA nas etapas iniciais e finais do Ensino Fundamental, sendo 136.180 docentes (INEP, 2021). Cozby (2003) explica que, para populações acima de 100.000, a amostra mínima deve ser de 96 participantes, considerando mais ou menos 10% de precisão estimativa dado um nível de confiança de 95%.

Como procedimento da coleta, foi aplicado um questionário via plataforma virtual, em consonância com a etapa de recrutamento, ficando disponível por quatro meses para a coleta de respostas, de julho a outubro de 2022. O questionário trata-se de um instrumento de autopreenchimento e, por contemplar a etapa preliminar de recrutamento e seleção de participantes, foi organizado em cinco seções: a primeira seção apresentava a pesquisa e indicava duas questões para aplicação do critério de seleção; a segunda seção direcionava ao Termo de Consentimento Livre Esclarecimento (TCLE) e seu aceite; a terceira seção continha 20 questões contemplando aspectos sobre formação e atuação profissional para a caracterização dos participantes; a quarta seção correspondia às questões de objeto do estudo, composta por 40

itens correspondentes às práticas de diferenciação pedagógica em escala do tipo Likert; e a quinta seção correspondia à indicação de interesse em participar da continuação do estudo, sendo proposto o desenvolvimento de uma formação continuada como intervenção na segunda etapa da pesquisa.

O questionário sobre práticas de diferenciação pedagógica foi elaborado com base no instrumento de Gaitas e Silva (2010) que contemplava as dimensões propostas por Morgado (2003), tendo ainda como referencial teórico os estudos de Pozas e Schneider (2019) e de Scarparolo e MacKinnon (2022), para sua atualização e complementação. Essa seção, formatada em formulário virtual, foi submetido à aplicação para validação junto a professores da e pesquisadores da área de Educação Especial articulada à educação de pessoas jovens e adultas (membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência - GEPEPD), sendo indicados aspectos de sua estrutura e termos para alteração, considerados para a validação de conteúdo. As práticas foram organizadas em 40 itens agrupados em sete categorias, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Organização dos itens de diferenciação pedagógica em categorias

A. Planejamento (6 itens)
1. Mudar os conteúdos e as atividades à medida que os alunos precisam. 8. Ensinar os mesmos conteúdos de maneiras diferentes, levando em consideração as diferenças e necessidades de cada aluno. 15. Desenvolver as atividades das aulas, respeitando o tempo que cada aluno precisa. 22. Dizer claramente o que os alunos têm que aprender com cada atividade. 29. Existir ligação entre os conteúdos ensinados. 36. Apresentar aos alunos os conteúdos que serão aprendidos ao longo do ano.
B. Atividades de ensino e aprendizagem (6 itens)
2. Ensinar, considerando os interesses de cada um dos alunos. 9. Existir relação e sequência entre as atividades propostas. 16. Propor atividades diferentes de acordo com o que cada um mais precisa. 23. Aproveitar o que os alunos sabem e o que já são capazes de fazer para avançar para novas atividades. 30. Aquilo que os professores ensinam possa ser utilizado na vida dos alunos. 37. Mudar a disposição da sala de acordo com os diferentes tipos de trabalho que se mande fazer ao longo das aulas.
C. Materiais e recursos (6 itens)
3. Usar materiais (vídeos; jogos; exercícios; livros etc.) que melhor se adaptem à maneira de aprender de cada aluno. 10. Usar materiais diferentes (vídeos; jogos; exercícios; livros etc.) para os alunos com maiores dificuldades. 24. Os alunos utilizarem tecnologias e ferramentas digitais e virtuais (computador; internet etc.) nas aulas para aprenderem os conteúdos. 31. Utilizar materiais em aula, que os alunos possam utilizar fora da escola (ex.: dicionário, jogos, computador, jornais, documentários, revistas, livros etc.).

Continua

Quadro 1 - Organização dos itens de diferenciação pedagógica em categorias

38. Existem na sala de aula vários materiais (ex.: dicionário, jogos, computador, jornais, documentos, revistas, livros etc.) que os alunos podem utilizar para aprender os conteúdos.
D. Organização do trabalho dos alunos (6 itens)
4. Os alunos fazerem trabalhos em duplas e/ou grupos em que um aluno sabe mais do que o outro (de diferentes níveis de aprendizagem). 11. Os alunos fazerem trabalhos em duplas e/ou grupos em que os alunos sabem tanto quanto o outro (do mesmo nível de aprendizagem). 18. Os alunos realizam trabalhos individuais. 25. Organizar duplas/grupos de trabalho em que os integrantes não são sempre iguais (os alunos não trabalham sempre com as mesmas pessoas). 32. Organizar grupos de trabalho de acordo com o foco de aprendizagem e interesses dos alunos. 39. Os grupos de trabalho serem formados por alunos que tem boa relação.
E. Clima social da sala de aula (6 itens)
5. Existir um bom ambiente na sala de aula entre os alunos. 12. Existir um bom ambiente na sala de aula entre professor e aluno. 19. Os alunos poderem conversar na sala de aula sobre a atividade que estão desenvolvendo. 26. Motivar a colaboração e ajuda mútua entre os alunos. 33. Valorizar os esforços e avanços que os alunos fazem nas aprendizagens. 40. Ajudar os alunos a trabalhar e aprender com autonomia.
F. Avaliação e monitorização (5 itens)
6. Registrar regularmente os atrasos e os avanços do trabalho dos alunos. 13. Compartilhar com os alunos seus atrasos e os avanços para poder ajudá-los melhor. 20. Avaliar com os alunos o que sabem ao longo das aulas, para poder os ajudar a aprender o que precisam antes de avaliações formais (testes, provas etc.). 27. Utilizar diferentes formas para avaliar os alunos (ex.: testes, apresentações orais; escrita de texto, projetos etc.). 34. Fornecer aos alunos elementos de escolha para que eles decidam como demonstram sua aprendizagem (modo de ser avaliado).
G. Autonomia (5 itens)
7. Os alunos participam nas tomadas de decisões educacionais (ter como base a opinião dos alunos para decisões sobre o ensino e aprendizagem). 14. Os alunos podem escolher a área de foco de interesse para seu aprendizado. 21. Os alunos podem escolher como irão trabalhar e os recursos que serão utilizados. 28. Os alunos participam com as suas ideias nas decisões que têm a ver com o cotidiano da sala de aula. 35. Os alunos podem escolher maneiras de demonstrarem sua aprendizagem (modo de ser avaliado).

Fonte: elaboração própria.

No questionário, os itens foram dispostos aleatoriamente e organizados para avaliação numa escala intervalar do tipo Likert de seis pontos, com descritores associados ao grau de importância e de dificuldade na percepção dos participantes em relação à prática citada, sendo identificados como:

Quadro 2 – Descritores da escala utilizada para avaliação da importância e da dificuldade

Descritores	1	2	3	4	5	6
Importância	Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante
Dificuldade	Nada difícil	Pouco difícil	Moderadamente difícil	Difícil	Muito difícil	Extremamente difícil

Fonte: elaboração própria.

Os dados obtidos por meio do questionário foram sistematizados, tabulados e organizados nas sete categorias temáticas pré-definidas, a partir da dimensão teórica acerca da diferenciação pedagógica, sendo: Planejamento; Atividades de ensino e aprendizagem; Materiais e recursos; Organização do trabalho do aluno; Clima social da sala de aula; Avaliação e monitorização; Autonomia.

Realizou-se a análise estatística descritiva, verificando-se a distribuição de frequência das respostas por meio do cálculo da média e de desvio padrão (DP), considerados adequados à mensuração de escala intervalar (Cozby, 2003). Para essa análise, foram utilizados os programas: IBM SPSS *Statistics* (versão 29.0) e Microsoft Excel. Na análise não foi considerado o item 15, por se verificar a ausência de um ponto da escala.

Inicialmente, agrupou-se os itens correspondentes a cada categoria associada às escalas de importância e de dificuldade, e realizou-se o teste de fiabilidade para medir a consistência interna do instrumento em relação as categorias, apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 - Categorias de análise e consistência interna das escalas

Categoria	n. de itens	Escala	Alpha de Cronbach
Planejamento	5	importância	0,885
		dificuldade	0,816
Atividades	6	importância	0,894
		dificuldade	0,848
Materiais e Recursos	6	importância	0,925
		dificuldade	0,889
Organização do Trabalho	6	importância	0,839
		dificuldade	0,820
Clima Social	6	importância	0,969
		dificuldade	0,850
Avaliação e Monitorização	5	importância	0,884
		dificuldade	0,815
Autonomia	5	importância	0,881
		dificuldade	0,846

Fonte: elaboração própria.

Conforme explica Pereira (2004, p.86), o Alpha de Cronbach assume valores entre 0 e 1, sendo um bom indicador, “[...] composto de medidas originais que têm um nível de correlação bem estabelecido entre si”. Considerado os valores de Alpha acima de 0,90 excelentes e acima de 0,80, bons e suficientes (George; Mallery, 2020; Watkins, 2021), foram obtidos valores relevantes para a consistência interna da escala, para cada categoria do questionário.

As categorias foram medidas de acordo com a média e desvio padrão atribuídos a cada escala, posteriormente, buscou-se analisar as categorias individualmente, verificando as médias e desvio padrão de cada item em sua dimensão de importância e de dificuldade. Para prosseguimento e aprofundamento da análise das perspectivas e práticas sobre a diferenciação pedagógica no contexto da EJA, desenhou-se a segunda etapa do estudo.

4.2 Pesquisa colaborativa: programa de formação continuada como segunda etapa de investigação

Considerando a relevância em se aprofundar os dados obtidos na primeira etapa para o estudo sobre as perspectivas e práticas sobre a diferenciação pedagógica no contexto da EJA, a segunda etapa da pesquisa apoiou-se metodologicamente na pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008) e teve como objetivo analisar a prática pedagógica a partir de um processo

formativo reflexivo e a compreender o significado deste e suas implicações na atuação docente.

A Pesquisa Colaborativa, segundo Ibiapina (2008), integra a produção científica e formação docente, contemplando a coparticipação de pesquisadores e educadores para a investigação acerca da realidade escolar, tendo como principais princípios: a coprodução de conhecimentos; a formação e desenvolvimento profissional; e a possibilidade de mudança de práticas educativas. Este enfoque não apenas fortalece o vínculo entre teoria e prática, mas também valoriza o papel dos educadores como agentes ativos na pesquisa e na transformação de suas próprias práticas.

A coleta de dados se deu através de uma formação continuada com quatro professoras que atuavam na modalidade da EJA nas etapas correspondentes aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, também participantes da primeira etapa da pesquisa. Foi desenvolvida no período de março a julho de 2023, em meio virtual, através de plataformas de comunicação por videochamada, de sala de aula, e de formulário virtual, possibilitando a colaboração entre participantes de diferentes regiões geográficas do país.

A formação foi elaborada e desenvolvida tendo como fundamentação as sessões reflexivas, contemplando ciclos de estudo e reflexão. Segundo Ibiapina (2008),

[...] as sessões reflexivas são sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceito e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente (Ibiapina, 2008, p. 97).

Conforme explica a autora, nessa proposta os professores descrevem e analisam suas aulas e práticas pedagógicas, estabelecendo relações entre teoria, prática e concepções que embasam sua ação docente, desenvolvendo um processo reflexivo que propicia repensá-la e modificá-la a partir do estudo e discussões sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

Tendo isso em consideração, foi elaborado como instrumento inicial o “Roteiro de Proposta de Formação Colaborativa” (Quadro 3), com foco no processo reflexivo para a capacitação docente e análise colaborativa de práticas de diferenciação pedagógica no contexto da EJA, estruturado com base em Bueno (2019). O roteiro contemplava: apresentação, justificativa e objetivo; método baseado na pesquisa colaborativa e sessões reflexivas; desenvolvimento de encontros síncronos e atividades assíncronas em plataformas virtuais; e fundamentação teórica.

Quadro 3 – Roteiro de proposta da formação colaborativa



Formação Continuada Colaborativa com professores da EJA: inclusão escolar e práticas pedagógicas

Apresentação e justificativa:
Considerando o público diversificado que compõe a EJA, bem como a presença de estudantes Público da Educação Especial, faz-se necessário discutir acerca de práticas pedagógicas que sejam receptivas e efetivas para a permanência e sucesso escolar de todos os estudantes.

Objetivo:
Analisar práticas pedagógicas para a gestão da diversidade em salas de aula da EJA, na proposta da diferenciação pedagógica, e perspectivas para sua implementação.

Método:

- Pesquisa Colaborativa: Coprodução de conhecimentos; Formação e desenvolvimento profissional; Possibilidade de mudança de práticas educativas (Ibiapina, 2008).
- Sessões reflexivas: Ciclos de estudo e reflexão; espaços de criação de novas relações entre teoria e prática; descrição e análise de práticas pedagógicas; processo reflexivo (Ibiapina, 2008).
- Dentre as funções dos participantes no processo de colaboração, pesquisador e professores não exercem necessariamente as mesmas atividades, mas cada um proporciona contribuições ao projeto por sua parte específica (Ibiapina, 2008).
- Atribuições dos participantes no processo de colaboração (Ibiapina, 2008, p. 39):

Pesquisador	Professores
Levantar conceitos e necessidades formativas	Aprovar os conceitos selecionados no levantamento
Aplicar os instrumentos de coleta de informação	Definir os conceitos a serem trabalhados
Organizar os textos para o estudo de conceitos	Participar de todas as atividades propostas
Organizar e selecionar os eixos temáticos e submetê-los à aprovação do grupo	Ler com antecedência os textos
Mediar as sessões reflexivas	Colaborar com os pares nas ações reflexivas

Desenvolvimento:

- Carga horária: 40 horas. Período: março a julho/2023. Organização coletiva do cronograma.
- Certificação: atividade de extensão pela PROEX/ UFSCar.
- Análise colaborativa das práticas de diferenciação pedagógica no contexto da EJA.
- Encontros síncronos pela plataforma de videochamada, agendamento em sábados intercalados.
- Atividades assíncronas pela plataforma virtual de sala de aula (estudo; fórum de discussão; relato de experiência; possibilidades de atuação prática).

Fundamentação teórica:

- Dimensões propostas para organização da análise das práticas de diferenciação pedagógica
- Gestão da diversidade em sala de aula e operacionalização da diferenciação pedagógica.
- Gaitas e Silva (2010); Gaitas e Pipa (2012); Morgado (2010); Silva (2009); Tomlinson (2008).

Fonte: elaborado com base no Roteiro de Proposta da Formação Colaborativa (Bueno, 2019, p.138).

O instrumento foi utilizado para apresentação da proposta formativa às participantes, para discussão dos tópicos de estudo e organização coletiva do cronograma. Cumpre destacar que, além de sua realização como parte da

coleta de dados, foi ofertada como atividade de extensão pela PROEX-UFS-Car, com duração de 40 horas, garantindo a certificação às participantes.

A proposta formativa fundamentou-se nas dimensões teóricas propostas para a organização das práticas de diferenciação pedagógica (Morgado, 2010; Gaitas; Silva, 2010; Gaitas; Pipa, 2012), conforme dados coletados na primeira etapa do estudo, com direcionamento ao estudo sobre a gestão da diversidade em sala de aula e aspectos da organização do trabalho em grupo em turmas heterogêneas (Silva, 2019); assim como à operacionalização da diferenciação pedagógica, considerando os conceitos de avaliação quanto aos níveis de prontidão, interesses e modos de aprendizagem em desenvolvimento dos alunos para diferenciação no conteúdo, processo e produto (Tomlinson, 2008).

A coleta de dados ocorreu em oito encontros síncronos e nove atividades assíncronas, que englobaram fórum de discussão, relato de experiência e estudo por meio de leitura ou vídeo. Os encontros síncronos foram desenvolvidos aos sábados, em semanas intercaladas, no período de março a julho de 2023, sendo as atividades assíncronas propostas no intervalo entre os encontros. As atividades iniciais foram pensadas como um processo de sondagem, norteador pelas questões propostas pela diferenciação pedagógica para identificação do que se quer aprender, do que se sabe sobre o assunto, e a preferência do modo de aprender. O desenho da formação foi alterado e reestruturado no decorrer de sua realização seguindo a proposta colaborativa, conforme verificação das demandas do grupo, tanto em relação ao conteúdo, quanto no que diz respeito às datas e propostas de atividades síncronas e assíncronas.

Os encontros síncronos tiveram cerca de duas horas de duração cada, sendo gravados por meio da ferramenta disponibilizada na plataforma de vídeo chamada, sendo ativada a criação de legenda, com o propósito de se gerar uma prévia para a transcrição dos encontros. Já os dados coletados, por meio de escrita na plataforma de sala de aula virtual, foram transcritos para documento de texto.

O Quadro 4 ilustra a organização das sessões reflexivas, seguida pela descrição dos encontros.

Quadro 4 - Desenvolvimento das sessões reflexivas

Período	Síncrono	Assíncrono
Março/ 2023	Encontro 1 Proposta de Formação Colaborativa; Necessidades formativas; Cronograma.	Atividade 1 Fórum: conhecendo os integrantes.
	Encontro 2 Retomada apresentação Práticas na EJA e Pontos de partida.	Atividade 2 Escrita narrativa: relato de experiência.
Abril/ 2023	Encontro 3 Pontos de partida: diferentes modos de ensinar e aprender a partir de grupo heterogêneo.	Atividade 3 Fórum: Práticas na EJA.
	Encontro 4 EJA e Educação Especial; Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva (Silva, 2019).	Atividade 4 Estudo: EJA e Educação Especial.
Maió/ 2023	Encontro 5 O trabalho em grupo numa dinâmica inclusiva (Silva, 2019); Dimensão “Organização do Trabalho dos Alunos”.	Atividade 5 Estudo: O trabalho em grupo numa dinâmica inclusiva (Silva, 2019).
Junho/ 2023	Encontro 6 Diferenciação pedagógica: contexto e estratégias (Tomlinson, 2008); Dimensão “Clima Social da Sala de Aula”.	Atividade 6 Estudo: Diferenciação pedagógica: contexto e estratégias (Tomlinson, 2008).
Julho/ 2023	Encontro 7 Nível de prontidão, interesse e perfil de aprendizagem; Diferenciação de conteúdo, processo e produto (Tomlinson, 2008); Dimensões: “Atividades/ Tarefas de Aprendizagem”; “Materiais e Recursos”; “Planejamento”; “Avaliação e monitorização”; “Autonomia”.	Atividade 7 Estudo: Nível de prontidão, interesse e perfil de aprendizagem (Tomlinson, 2008).
		Atividade 8 Estudo: Diferenciação de conteúdo, processo e produto (Tomlinson, 2008).
	Encontro 8 Encerramento: a avaliação do processo formativo reflexivo.	Atividade 9 Formulário de Avaliação.

Fonte: elaboração própria, a partir do desenvolvimento colaborativo das sessões reflexivas.

O primeiro encontro iniciou-se pela apresentação das integrantes do grupo, pesquisadora e participantes, e exposição das expectativas indicadas no formulário de inscrição. Na sequência, foi apresentada a proposta de formação e das plataformas virtuais, bem como explicado o modo e acesso e utilização. Verificou-se ainda as necessidades formativas das

participantes e definição coletiva de um cronograma. Além disso, as participantes sugeriram a utilização de aplicativo de mensagens instantâneas para a comunicação geral – o qual foi aderido e utilizado somente para este fim, não sendo considerado para a coleta de dados. A percepção desse primeiro encontro foi de que as professoras eram de diferentes lugares, com diferentes experiências, tendo vivências para além do espaço escolar, como de atendimento domiciliar e hospitalar, e no contexto de abrigo de idosos.

Após este encontro, na plataforma de sala de aula foram propostas duas atividades: um fórum de apresentação para registro das participantes e o relato de um dia de aula, que poderia ser realizado por meio de escrita, áudio, vídeo e/ou imagem, com o objetivo de conhecer a dinâmica de trabalho das professoras.

No segundo encontro, realizado ainda no mês de março, foi retomada a apresentação da proposta de formação e de compartilhamento do relato de prática, como um incentivo à participação das que não haviam feito o registro assíncrono, bem como um meio de coletar esse dado para desenho da proposta formativa. Para a terceira atividade assíncrona, foi proposto o aprofundamento do relato de prática sobre o desenvolvimento do trabalho docente nas turmas de jovens e adultos.

No terceiro encontro, realizado no início do mês de abril. No começo deste encontro, as participantes trouxeram alguns apontamentos e dúvidas sobre aspectos da inclusão escolar e articulação entre as áreas da EJA e da Educação Especial, o que direcionou para a necessidade de reorganização da proposta de formação, com alterações no cronograma e acréscimo dos temas sugeridos. Além disso, este encontro teve como proposta a discussão do perfil do grupo, verificando-se os diferentes pontos de partida para o desenvolvimento da formação colaborativa, identificando as semelhanças e diferenças que o compunham, bem como o levantamento das perspectivas sobre o estudo das práticas pedagógicas no contexto da EJA com distintas realidades.

Com o intuito de proporcionar o estudo sobre o tópico solicitado pelas participantes, a quarta atividade assíncrona possibilitava a escolha pelas participantes de dois meios de estudo: assistir ao vídeo de uma palestra sobre a articulação das áreas da EJA e da Educação Especial, ou a leitura de um texto no mesmo tema, sendo solicitado o registro do apontamento da atividade escolhida e pontos de aprendizagem e de dúvidas.

No quarto encontro, realizado no final do mês de abril, foi retomada a última atividade de estudo proposta na plataforma de sala de aula virtual, destacando-se principais tópicos sobre a articulação entre a Educação Especial e a EJA, bem como das possibilidades de organização do AEE nessa modalidade, em que as participantes apontaram diferentes aspectos sobre esse atendimento em sua realidade de trabalho e o desconhecimento de outras

propostas para além de sua realização na sala de recursos. A segunda parte foi direcionada ao estudo e discussão sobre os aspectos para a inclusão escolar de acordo com Silva (2019), tratando sobre questões relacionadas à atitude, organização escolar, práticas pedagógicas e formação profissional.

A quinta atividade assíncrona foi direcionada ao estudo, com a realização de leituras, proposta como continuidade à reflexão sobre a prática pedagógica, introduzindo aspectos da diferenciação pedagógica, contemplando a organização do trabalho em grupo em uma dinâmica inclusiva, com fundamentação teórica em Silva (2019), que embasaria o encontro seguinte.

O quinto encontro, realizado no mês de maio, retomou a fundamentação teórica dos tópicos de estudo, como a tutoria entre pares e aprendizagem cooperativa, sendo complementada com a discussão e reflexão sobre as possibilidades de aplicação no contexto da EJA, bem como sobre as práticas de diferenciação pedagógica na dimensão teórica de Organização do Trabalho dos Alunos, tratada na primeira etapa do estudo.

A sexta atividade assíncrona foi direcionada ao estudo para a contextualização teórica da diferenciação pedagógica, com base em Tomlinson (2008). Essa atividade serviu como preparação para o desenvolvimento do sexto encontro síncrono, realizado no mês de junho. Foi realizada a exposição teórica dos conceitos sobre o contexto e estratégias de diferenciação e discutidas as possibilidades de articulação ao contexto da EJA, assim como as práticas tratadas na dimensão de Clima Social em Sala de Aula, da primeira etapa do estudo.

Da mesma forma se desenhou as propostas seguintes de atividades síncronas e assíncronas. Sendo a sétima atividade na plataforma de sala de aula direcionada ao estudo dos conceitos de nível de prontidão, interesse e perfil de aprendizagem (Tomlinson, 2008). Entretanto, o encontro síncrono previsto não foi realizado, pois apenas P3 (ver Quadros 5 e 6) esteve presente na data agendada e, por não atender a proposta de discussão e trocas, optou-se em coletivo pelo cancelamento do encontro. Assim, em comunicação com todas as integrantes do grupo, definiu-se a realização da oitava atividade assíncrona e posterior encontro síncrono. A oitava atividade propôs a continuação do estudo, tratando dos conceitos de diferenciação quanto ao conteúdo, processo e produto (Tomlinson, 2008).

O sétimo encontro foi realizado no primeiro dia do mês de julho. Neste dia, o cronograma da formação foi redefinido coletivamente para encaminhamentos finais. Fez-se a exposição teórica dos conceitos estudados nas atividades assíncronas, com rodadas de discussão e relato de práticas das participantes. O primeiro conceito tratado foi acerca do nível de preparação, interesse e perfil de aprendizagem, complementado por discussões sobre as práticas das dimensões de Atividades/Tarefas de Aprendizagem e de Materiais e Recursos. Na segunda parte do encontro

foram estudados os conceitos de conteúdo, processo e produto, seguido pela discussão sobre as práticas das dimensões de Planejamento e de Avaliação e monitorização.

Ainda no mês de julho foi realizado o oitavo e último encontro síncrono, com a participação de todas as integrantes do grupo, sendo proposta a avaliação do processo formativo reflexivo. Como última atividade, solicitou-se às participantes o preenchimento do formulário de avaliação, instrumento de autopreenchimento, elaborado com base em Vilaronga (2014) e disponibilizado em plataforma virtual de formulário, com o intuito avaliar a experiência formativa, em aspectos sobre a proposta de intervenção, validade social, estrutura e aplicação do processo de formação.

A organização e análise dos dados seguiram a técnica de análise de conteúdo, a qual, conforme explica Bardin (1977, p. 88), pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Assim, desenvolveu-se a análise de conteúdo com a categorização temática, que se refere à classificação das informações coletadas a partir de suas características em comum e definição de critérios (Franco, 2008).

O procedimento de análise partiu da preparação do material, visando operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais (Bardin, 1977). Dessa forma, os vídeos gravados durante os encontros síncronos foram assistidos e conferidos ao texto gerado pela ferramenta de legenda para a transcrição final dos dados coletados. Para a organização destes, os trechos com as falas das participantes foram novamente conferidos à gravação, para confirmação e fidedignidade dos dados. Assim, realizou-se a leitura dos textos da transcrição e dos documentos com a produção escrita das participantes nas atividades assíncronas, para identificar os temas tratados e dar sequência no processo de organização e codificação dos dados.

Para a codificação dos textos, identificou-se as unidades de registro e as unidades de contexto. A unidade de registro trata-se da “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização” (Bardin, 1977, p. 104), realizando-se nesta etapa tanto o recorte linguístico, a partir da identificação de palavras-chaves ou frases, quanto o recorte semântico, pela definição do tema. Já a unidade de contexto “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem” (Bardin, 1977, p. 107), buscando sua significação. O Quadro 5 exemplifica a codificação realizada.

Quadro 5 - Exemplo de codificação em unidade de registro e unidade de contexto

Unidade de Registro (Tema)	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Avaliação	A aprovação do pessoal da EJA é através do exame supletivo	E a forma que se encontrou para fazer a aprovação do pessoal da EJA é através do exame supletivo , né?! Por conta que seriam os dois anos, mas havia muitos educandos saindo da EJA, sem ainda conseguir saber ler e escrever, fazer o básico ali, então é a forma que se encontra como estratégia, é isso, só que uma das problemáticas é realmente essa invisibilidade (E1-T1-P4).

Fonte: elaboração própria.

As unidades de contexto foram codificadas a partir da identificação do encontro em que a fala foi registrada, com a letra E maiúscula seguida do número do encontro, junto ao tópico de discussão previamente definido, indicado pela letra T maiúscula seguida do número que representa a sequência dos assuntos tratados em cada encontro, e pela de identificação da participante pela letra P maiúscula e sequência numérica de 1 a 4 (exemplo E1-T1-P1, onde E1 se refere ao primeiro encontro, T1 ao primeiro tópico tratado, e P1 a participante responsável pela comunicação). Já os registros escritos por meio da coleta das atividades assíncronas, foram codificadas com a letra A seguida do número da atividade, junto à identificação da participante (exemplo: A1-P1, onde A1 é a primeira atividade proposta, e P1 foi a participante que fez o registro). Os códigos são apresentados no Quadro 6.

Quadro 6 - Codificação unidade de contexto

Encontro E + (número do encontro)		Tópico T + (número da sequência do tópico direcionado no encontro)	
E1	Primeiro Encontro	E1-T1	Apresentação
		E1-T2	Expectativas em relação a formação e organização do curso
		E1-T3	Como você define a educação de jovens e adultos?
		E1-T4	Quem são os estudantes da Educação de Jovens e Adultos?
E2	Segundo Encontro	E2-T1	Apresentação
		E2-T2	Relato de práticas
E3	Terceiro Encontro	E3-T1	Inclusão Escolar e organização do AEE
		E3-T2	O que se assemelha no grupo?
		E3-T3	O que diferencia no grupo?
		E3-T4	Como podemos estudar sobre práticas na EJA com realidades distintas?
		E3-T5	Como eu ensino os estudantes nas turmas da EJA?
		E3-T6	Como eu ensino alunos com deficiência intelectual nas turmas da EJA?
E4	Quarto Encontro	E4-T1	EJA e Educação Especial
		E4-T2	Atitude
		E4-T3	Organização da escola e relação família-escola
		E4-T4	Formação contínua
		E4-T5	Práticas pedagógicas
E5	Quinto Encontro	E5-T1	O trabalho em grupo numa dinâmica inclusiva
		E5-T2	Tutoria entre pares e Aprendizagem cooperativa
		E5-T3	Organização do trabalho dos alunos
E6	Sexto Encontro	E6-T1	Entendimento sobre o termo diferenciação pedagógica
		E6-T2	Discussão a partir da conceituação e estratégias
		E6-T3	Clima Social em sala de aula
E7	Sétimo Encontro	E7-T1	Nível de preparação
		E7-T2	Interesse
		E7-T3	Perfil de aprendizagem
		E7-T4	Atividades/ tarefas de aprendizagem
		E7-T5	Materiais e recursos
		E7-T6	Diferenciação conteúdo processo produto
		E7-T7	Planejamento
		E7-T8	Avaliação e monitorização
		E7-T9	Autonomia

Continua

Quadro 6 - Codificação unidade de contexto

E8	Oitavo Encontro	E8-T1	Desenvolvimento do processo formativo – nuvem de palavras			
		E8-T2	A diferenciação pedagógica na atuação na EJA			
		E8-T3	Considerações sobre o processo formativo reflexivo			
Atividade assíncrona A+ (número da atividade)						
A1	Atividade 1	Fórum: conhecendo os integrantes				
A2	Atividade 2	Escrita narrativa: relato de experiência				
A3	Atividade 3	Fórum: Práticas na EJA				
A4	Atividade 4	Estudo: EJA e Educação Especial				
Participante P + (número de identificação)		P1	P2	P3	P4	

Fonte: elaboração própria.

Após a codificação, as unidades de registro foram classificadas e reagrupadas seguindo o processo de caracterização semântica, para a definição das categorias temáticas.

Pelo direcionamento proposto no procedimento de coleta, as categorias de análise seguiram as dimensões teóricas de diferenciação pedagógica e acrescentada uma categoria acerca da formação docente, que contemplou a avaliação sobre o processo formativo reflexivo. Nesta última categoria considerou-se os dados obtidos pelo formulário de avaliação, sistematizados e tabulados seguindo a categorização proposta pelo próprio instrumento, e os relatos das participantes no desenvolvimento das sessões reflexivas.

4.3 Perfil, atuação e formação de docentes da EJA: caracterização dos participantes

Com o objetivo de caracterizar o perfil, atuação e formação de professores que atuam em turmas de EJA com a matrícula de estudante com deficiência intelectual, apresenta-se o recorte da pesquisa no que diz respeito à caracterização dos participantes, contemplando informações sobre a atuação profissional e aspectos quanto à formação docente.

Em sua primeira etapa, o estudo contou com a participação de 115 professores da EJA que atuavam nos anos finais e iniciais, em turmas com estudante com deficiência intelectual, oriundos das cinco regiões do Brasil, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 - Número de participantes da 1.ª etapa por Região Administrativa e Estado

Região	Estado	n (%)	Total n (%)
Sudeste	São Paulo (SP)	21 (18,3%)	34 (29,6%)
	Rio de Janeiro (RJ)	10 (8,7%)	
	Minas Gerais (MG)	3 (2,6%)	
Nordeste	Bahia (BA)	15 (13,0%)	33 (28,7%)
	Ceará (CE)	12 (10,4%)	
	Maranhão (MA)	2 (1,7%)	
	Pernambuco (PE)	2 (1,7%)	
	Rio Grande do Norte (RN)	2 (1,7%)	
Sul	Paraná (PR)	12 (10,4%)	26 (22,6%)
	Rio Grande do Sul (RS)	10 (8,7%)	
	Santa Catarina (SC)	4 (3,5%)	
Centro-Oeste	Mato Grosso (MT)	10 (8,7%)	18 (15,7%)
	Goiás (GO)	5 (4,3%)	
	Distrito Federal (DF)	2 (1,7%)	
	Mato Grosso do Sul (MS)	1 (0,9%)	
Norte	Amazonas (AM)	2 (1,7%)	4 (3,5%)
	Amapá (AP)	1 (0,9%)	
	Pará (PA)	1 (0,9%)	
Total			115

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados de levantamento para caracterização.

Verificou-se o maior número de participação pelas regiões sudeste e nordeste, com 34 (29,6%) e 33 (28,7%) participantes respectivamente, destacando-se o estado de São Paulo na região sudeste, com 21 (18,3%) respondentes, e na região nordeste os estados da Bahia, com 15 (13,0%), e do Ceará, com 12 (10,4%). Pela região sul participaram 26 (22,6%) professores, dos quais 12 (10,4%) correspondiam ao estado do Paraná, e pela região centro-oeste participaram 18 (15,7%) professores, dos quais 10 (8,7%) eram do estado de Mato Grosso. A região norte contou com 4 (3,5%) participantes de três estados diferentes, sendo 2 (1,7%) do Amazonas.

Sobre o perfil analisado, os participantes se caracterizavam como 91 (79,1%) do gênero feminino e 23 (20,0%) do masculino, sendo que um participante (0,9%) não respondeu. Em relação à idade desses participantes, segundo dados apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 - Caracterização dos participantes da 1.^a etapa quanto a Faixa Etária

Faixa Etária	n	%
Até 30 anos	9	7,8%
Entre 31 e 40 anos	29	25,2%
Entre 41 e 50 anos	45	39,1%
Entre 51 e 60 anos	23	20,0%
Acima de 61 anos	9	7,8%
Total	115	

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados de levantamento para caracterização.

Observa-se menor quantidade de participantes com até 30 anos e acima de 61 anos, com 9 (7,8%) em cada faixa etária, e evidencia-se a faixa que corresponde as idades entre 41 e 50 anos, com 45 (39,1%) participantes, representando um pouco mais de um terço do total.

Sobre a atuação docente, dos 115 participantes, 59 (51,3%) são professores na etapa dos anos iniciais e 51 (44,3%) na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, três (2,6%) indicaram a atuação em ambas as etapas e dois (1,7%) em turmas multisseriadas. O que clarifica os dados quanto à disciplina pela qual o professor é responsável, conforme apresentado na Tabela 5.

Tabela 5 - Disciplina ministrada na EJA

Disciplina	n	%
Polivalente	54	47,0%
Língua Portuguesa	12	10,4%
Matemática	12	10,4%
História	7	6,1%
Ciências	5	4,3%
Educação Especial	5	4,3%
Inglês	4	3,5%
Arte	4	3,5%
Geografia	4	3,5%
Ensino Religioso	2	1,7%
Educação Física	1	0,9%
Outros	3	2,6%
Não respondeu	2	1,7%
Total	115	

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados de levantamento para caracterização.

É evidenciada a participação de professores polivalentes, correspondendo a 54 (44,3%) participantes, número próximo ao indicado na atuação nos anos iniciais. Quanto às áreas específicas, presentes nos anos finais, destaca-se a presença de professores que ministram as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, com 12 (10,4%) participantes em cada. Cumpre destacar que o grupo de participantes contou ainda com 5 (4,3%) professores de Educação Especial.

Quanto à rede de ensino em que atuam na EJA, é indicado em sua maioria a rede municipal, contando com 82 (71,3%) participantes, enquanto 30 (26,1%) corresponde à rede estadual e 1 (0,9%) à federal, considerando ainda a indicação de 2 (1,7%) respostas como rede distrital. Foi possível ainda verificar a situação funcional atual dos participantes, que, em sua maioria, possuem vínculo efetivo, totalizando 71 (61,7%) dos professores.

Outro cenário relevante para a caracterização do perfil dos professores corresponde ao tempo de atuação docente no contexto geral e em específico em turmas de EJA, cujas informações podem ser verificadas na Tabela 6.

Tabela 6 - Caracterização dos participantes quanto ao tempo de atuação

		n	%	Total
Tempo de atuação como docente	Até 1 ano	6	5,2%	115
	De 1 a 4 anos	6	5,2%	
	De 5 a 10 anos	22	19,1%	
	De 11 a 20 anos	47	40,9%	
	De 21 a 30 anos	29	25,2%	
	Acima de 30 anos	4	3,5%	
	Não respondeu	1	0,9%	
Tempo de atuação na EJA	Até 1 ano	20	17,4%	115
	De 1 a 4 anos	28	24,3%	
	De 5 a 10 anos	42	36,5%	
	De 11 a 20 anos	25	21,7%	
	De 21 a 30 anos	0	0,0%	
	Acima de 30 anos	0	0,0%	

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados de levantamento para caracterização.

Importante destacar que a maioria dos participantes tinham mais de 10 anos de experiência como docente, sendo 47 (40,9%) dos professores com tempo de atuação entre de 11 a 20 anos, e 29 (25,2%) entre 21 e 30 anos. Entretanto, no contexto da EJA, a maior parte dos professores possuía 10 anos ou menos de experiência, sendo 42 (36,5%) com tempo de atuação de 5 a 10 anos, 28 (24,3%) com 1 a 4 anos, e 20 (17,4%) até um ano de trabalho na EJA.

Conforme discute Vóvio (2010), os saberes docentes são apropriados, modificados e mobilizados na prática pedagógica, sendo a ação educativa junto aos jovens e adultos nos espaços escolares significada pelas experiências docentes e suas trajetórias formativas. Contudo, é constatada a falta de preparo dos professores do ensino regular para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo com os alunos PAEE, em decorrência de falhas nos cursos de graduação e nas poucas oportunidades de formação continuada (Mendes, 2010; Vitaliano; Manzini, 2010).

Para atuação na rede regular de ensino junto aos alunos que compõem o PAEE, as escolas devem ter na organização de suas salas de aula, professores das classes comuns capacitados e de educação especial especializados. Professores capacitados são aqueles que, em sua formação inicial, tiveram conteúdos sobre a Educação Especial, dando a eles competências para valorizar a educação inclusiva, perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizando e adequando suas práticas pedagógicas e avaliando seu processo educativo continuamente; enquanto os professores especializados em educação especial, são aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais e a partir delas definir e implementar estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas (Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, 2001).

Nessa direção, um aspecto importante para a caracterização dos participantes diz respeito à formação para atuação como professores, sendo apresentado na Tabela 7 dados quanto a formação inicial e realização de curso de Pós-graduação.

Tabela 7 - Caracterização dos participantes da 1.^a etapa quanto a Formação

		n	%	Total
Formação inicial	Ensino Médio (antigo 2.º grau) – Magistério	2	1,7%	115
	Ensino Superior Licenciatura	72	62,6%	
	Ensino Superior Bacharelado	2	1,7%	
	Ensino Superior Licenciatura e Bacharelado	31	27,0%	
	Ensino Superior Tecnológico	1	0,9%	
	Outros	6	5,2%	
	Não respondeu	1	0,9%	
Rede de ensino	Pública Federal	15	13,0%	115
	Pública Estadual	35	30,4%	
	Pública Municipal	27	23,5%	
	Privada	36	31,3%	
	Não respondeu	2	1,7%	
Modalidade	Presencial	90	78,3%	115
	Semipresencial	22	19,1%	
	À distância	3	2,6%	
Pós-graduação	Doutorado	6	5,2%	115
	Mestrado	17	14,8%	
	Especialização	72	62,6%	
	Não possuiu	20	17,4%	

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados de levantamento para caracterização.

Os dados revelam que a formação inicial dos professores se deu em curso de Ensino Superior em Licenciatura, correspondendo a 72 (62,6%) dos participantes, ou ainda a realização de Licenciatura e Bacharelado, sendo 31 (37,0%) dos professores. Quanto à realização de pós-graduação, evidencia-se a realização de cursos de Especialização, indicada por 72 (62,6%) professores e um número reduzido de docentes que não realizaram cursos após a formação inicial.

Sobre o processo de formação inicial, averiguou-se ainda aspectos em relação às instituições e modalidades cursadas, sendo que 36 (31,3%) participantes indicaram a realização de cursos em Rede Privada de Ensino, seguindo por 35 (30,4%) em Rede Pública Estadual de Ensino, 27 (23,5%) em Rede Pública Municipal e 15 (13,0%) em Rede Pública Federal, dois participantes não responderam. Estas formações foram realizadas de modo presencial por 90 (78,3%) dos participantes, de maneira semipresencial por 22 (19,1%), e à distância por 3 (2,6%).

Em relação aos conteúdos abordados na formação inicial, 66 (57,4%) professores indicaram que a temática da Educação de Jovens e Adultos foi contemplada, já a questão da Educação inclusiva apareceu em 76 (66,1%) respostas, e conteúdo específico acerca da Educação Especial foi considerado por 73 (63,5%) professores. Quanto à formação continuada, 103 (89,6%) professores indicaram a realização de cursos nos últimos cinco anos, os quais puderam assinalar mais de uma área estudada, sendo apontada a temática sobre Educação em geral em 68 respostas, sobre a EJA foi indicada em 52, e a acerca da Educação Especial, em 50. Cinco respostas contemplavam ainda a especificação de outras temáticas de curso.

Desse modo, verifica-se a presença de conteúdos específicos da EJA e da Educação Especial no processo formativo inicial de uma parte do grupo, e a busca por esses conteúdos na formação continuada. Conforme aponta Vóvio (2010), a formação inicial de professores que atuam na EJA não contempla conteúdos acerca dos processos de aprendizagem de pessoas jovens e adultas, transpondo em suas práticas, experiências construídas na educação regular para crianças e adolescentes ou mesmo enquanto alunos.

Aspectos semelhantes se observam no campo da Educação Especial, conforme discute Ferreira (2009) sobre a formação de professores para os alunos que compõem o PAEE, a qual deve considerar os métodos e práticas voltados para a educação escolar e que não pode ser definido apenas no âmbito da educação especial, sendo necessário olhar para o que acontece na sociedade em geral e na educação regular. A autora coloca ainda que isso pode não ser tão óbvio quanto deveria ser nas propostas dos cursos de licenciatura, devido à separação histórica existente entre a educação geral e a educação especial, bem como ao quadro de exclusão social dessas pessoas, devendo então, ser ponderado esse momento de articulação entre as áreas.

Assim, para o desenvolvimento de habilidades e competências do professor para trabalhar com a diversidade de alunos, contemplando as exigências que se apresentam pela inclusão escolar, a formação inicial e continuada de professores requer a revisão de antigas concepções e práticas, bem como a construção coletiva de novos conhecimentos, devendo ser proporcionado um processo contínuo visando a formação de um profissional reflexivo (Mendes, 2010; Zanellato; Poker, 2012).

Para a segunda etapa da pesquisa, o recrutamento e seleção de participantes se deu a partir do grupo de professores que participaram da primeira etapa, que indicaram o interesse de continuidade no estudo ao final do preenchimento do questionário, e que se inscreveram e efetivaram sua participação na proposta formativa. Foi estabelecido contato via e-mail com os professores interessados e disponibilizado um formulário para inscrição, que contou com 26 inscrições. Das inscrições, 10 professores acessaram a plataforma de aula virtual e 6 iniciaram sua participação

na formação com a participação no primeiro encontro síncrono por plataforma de videochamada. Para a definição dos participantes do estudo, considerou-se a participação ao longo da formação e em sua finalização, sendo a segunda etapa da pesquisa composta por quatro professoras.

As quatro participantes da segunda etapa da pesquisa, correspondente à realização da formação continuada, eram do gênero feminino e foram identificadas pela letra P seguida da numeração de 1 a 4, conforme caracterização apresentada no Quadro 7.

Quadro 7 – Caracterização das participantes da 2.^a etapa

Participante	Caracterização
P1	Professora P1, de 51 anos, atuava em São Paulo, possuía formação em Pedagogia, especialização, vínculo efetivo na rede municipal e lecionava nos anos iniciais da EJA como polivalente, em uma turma localizada em um abrigo para idosos.
P2	Professora P2, de 48 anos, da Bahia, era pedagoga, mestra, efetiva da rede municipal e desenvolvia suas atividades em dois contextos distintos: como professora polivalente em atendimento educacional hospitalar e/ou domiciliar e como coordenadora pedagógica em turmas noturnas de EJA, estando, no período da coleta, licenciada de suas funções docentes para realização de curso de pós-graduação.
P3	Professora P3, de 55 anos, do Amazonas, formada em licenciatura e bacharelado em Ciências Naturais, mestre e efetiva da rede estadual, lecionava nos anos finais do ensino fundamental, ministrando a disciplina de Ciências Naturais em turmas de EJA no período noturno e em turmas regulares no período diurno.
P4	Professora P4, de 29 anos, do Paraná, pedagoga e contratada temporariamente na rede municipal, atuava nos anos iniciais da EJA como professora polivalente em turma noturna, composta majoritariamente por pessoas trabalhadoras que não tiveram a oportunidade de acesso na idade prevista, tendo seu contrato encerrado durante a coleta de dados.

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados de levantamento para caracterização.

As quatro participantes da pesquisa eram do gênero feminino, com idades que variavam entre 29 e 51 anos, oriundas de quatro estados de diferentes regiões do país. As participantes indicaram não ter deficiência, apenas P4 indicou ter Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), nenhuma requereu recurso de acessibilidade. No que diz respeito à formação das participantes, três participantes cursaram licenciatura em pedagogia, e uma possuía licenciatura e bacharelado em ciências naturais. Uma das participantes cursou em rede particular de ensino, de modo semipresencial, enquanto as demais cursaram na modalidade presencial em redes públicas, sendo uma municipal, uma federal e uma estadual. Quanto à titulação em pós-graduação, uma participante possuía a certificação de especialização e duas de mestrado.

Sobre a atuação docente, conforme apresentado, três das participantes eram professoras polivalentes, que ministravam as diversas disciplinas nos anos iniciais da etapa correspondente ao ensino fundamental, em redes municipais de ensino, enquanto uma participante atuava em uma rede estadual, ministrando a disciplina de ciências naturais nos anos finais da etapa correspondente ao ensino fundamental. Quanto ao vínculo funcional, três eram professoras efetivas nas redes em que atuam, enquanto uma tinha contrato temporário de um ano, o qual corresponde ao seu tempo de atuação na docência geral e na EJA.

Para compreensão dos espaços de atuação, cumpre a descrição pelo relato das participantes quanto ao contexto das escolas e estudantes com quem trabalhavam, conforme Quadro 8.

Quadro 8 - Contextualização dos espaços de atuação

	Relato da participante
P1	[...] sou professora da rede municipal, atuo na EJA anos iniciais, minha sala funciona num Lar para Idosos. O perfil da sala é de idosos da idade de 62 a 92 anos, apresentam várias dificuldades, devido ao próprio processo de envelhecimento e alguns são pessoas com deficiência [...] (Recorte Atividade 1). Eu trabalho na rede Municipal, no CEJA, e a minha sala ela fica num abrigo para idosos, é uma parceria desse lar com uma Secretaria de Educação [...]. Então, meu público é de idosos [...] tenho dois idosos com deficiência intelectual, tenho uma que é PC, tem dois com baixa visão e os outros são os problemas assim ligados ao envelhecimento mesmo [...] eu trabalho com os anos iniciais, então é uma classe multisseriada, você vai receber aluno que nunca frequentou a escola, é a primeira vez que tá ali em contato com a sala de aula, e outros alunos que até não chegaram a completar na época, que eles falam, o quarto ano e agora voltam para escola, para poder ter essa certificação e poder continuar os estudos (Recorte 1.º encontro).
P2	[...] trabalho na Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar [nome da escola]. Trabalho com a EJA I e a EJA II [...] (Recorte Atividade 1). Eu sou coordenadora pedagógica de EJA, noturno, e sou professora de EJA dentro de uma escola hospitalar e domiciliar, tá?! [...] Eu tenho pela manhã, enquanto docente, eu dou aula duas vezes na semana para cada grupo, porque eu estou dentro da área da Educação Especial, a gente divide tá? Eles têm todas as disciplinas e tudo mais, mas enquanto coordenadora pedagógica, que eu sou a formadora dos professores, e na minha escola tem a EJA 1, que compreende os anos iniciais, e a EJA 2, que compreende os anos finais [...] (Recorte 2.º encontro). [...] eu estou de licença aprimoramento, a partir de maio, mas eu trabalhei, até o início de maio eu trabalhei com os alunos, eu estava em sala de aula [...] (Recorte 8.º encontro).
P3	[...] eu trabalho com a EJA desde 2011, no turno noturno e trabalho também numa escola regular, pela parte da manhã. Ao todo são 22 anos de magistério. [...] à noite, hoje, eu tenho apenas um cadeirante. Ele tem também alguns problemas de dificuldade na escrita e na leitura. Ele também é um menino que faz, como é que se diz, é atividades físicas, inclusive já ganha medalhas, ele viaja muito pelo Brasil. [...] e pela manhã o que eu tenho meus alunos do sexto, hoje eu estou no sétimo ano, dei aula para eles no ano passado no sexto, o crescente número mesmo, são os autistas [...] eu tenho alunos de 15 a 70 anos na EJA no turno noturno, são alunos que saem da idade e a SEDUC já manda pra EJA [...] (Recorte 1.º encontro).

Continuação

Quadro 8 - Contextualização dos espaços de atuação

P4	[...] a escola que eu trabalho gente, ela é uma escola periférica, e os meus alunos também são a maior parte idosos. [...] Então os estudantes da EJA, pelo menos isso da minha turma, realmente são aqueles né, que vieram, a maior parte que veio do Campo, né? Que trabalhava na parte rural, com plantio e tal, e não pode estudar porque era muito pobre [...] que trabalham registrado, acho que tem três na minha sala, né? Trabalham com reciclagem, trabalho autônomo, outros que nem são registrados, mas que estão tentando sobreviver. Aposentados assim, não tem nenhum na minha sala, mesmo sendo idosos, né? Então ainda são pessoas muito pobres, no quesito financeiro, ao mesmo tempo a gente percebe uma... durante a vida foi aquela privação cultural no sentido de acesso [...] (Recorte 1.º encontro). [...] eu sou professora da EJA também, anos iniciais, do Município [nome], Paraná. Essa semana que está para vir, vai ser a minha última semana, por conta que daí vai acabar o meu contrato, né? Aqui, para trabalhar com a EJA, precisa ser processo seletivo, que é um ano de duração, então começou no primeiro de abril do ano passado e vai até dia 31 de março [...] (Recorte 2.º encontro).
----	---

Fonte: elaboração própria, a partir dos dados da segunda etapa.

O contexto de atuação das participantes evidenciou que, além da diferenciação na localização entre quatro estados brasileiros, havia uma diversificação dos espaços e público atendido. Embora P1 e P4 trabalhassem em turmas de EJA anos iniciais, P1 atuava em uma turma atendida em um abrigo para idosos no estado de São Paulo e P4 no contexto característico de uma turma noturna no estado do Paraná, com pessoas trabalhadoras que não tiveram a oportunidade de acesso na idade prevista. O contexto de atuação de P2 retratava duas realidades e funções distintas no estado da Bahia, sendo professora polivalente em atendimento educacional hospitalar e/ou domiciliar e coordenadora pedagógica em turmas noturnas de EJA, anos iniciais e finais. A participante P3 era a única professora dos anos finais do ensino fundamental, ministrando a disciplina de ciências naturais no estado do Amazonas em turmas de EJA no período noturno do Ensino Fundamental regular no período diurno. Destaca-se ainda que, durante a coleta de dados, houve o encerramento de contrato de P4, e afastamento de P2 de sua função como professora por meio de licença aprimoramento para curso de pós-graduação.

Embora o reduzido número de participantes que aderiram à segunda etapa da pesquisa, o que sugere desafios relacionados às condições de trabalho dos docentes, o modelo de formação virtual propiciou o intercâmbio de experiências entre as participantes, ampliando as perspectivas sobre práticas pedagógicas na EJA, conforme os dados que serão apresentados e discutidos nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 5

POTENCIALIDADES DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EJA: ENTRE PERCEPÇÕES E REFLEXÕES DOCENTES

Este capítulo apresenta as perspectivas e práticas relacionadas à diferenciação pedagógica na EJA, destacando os níveis de importância e de dificuldade associados a estas, e investigando-as através de um processo formativo reflexivo, buscando compreender seu significado e suas implicações na atuação dos professores. A discussão direcionou ao entendimento sobre como a diferenciação pedagógica era percebida e implementada pelos educadores da EJA, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do ensino nesse contexto. Para sua organização, está estruturado em oito eixos temáticos, permitindo situar a discussão e evidenciar os elementos que orientam sua construção no âmbito da EJA.

5.1 Dimensões de diferenciação pedagógica: Níveis de importância e dificuldade

A partir dos itens avaliados no desenvolvimento da pesquisa de levantamento, são apresentadas e discutidas as dimensões teóricas da diferenciação pedagógica. Na Tabela 8 encontram-se os dados referentes a cada dimensão, elucidando o número de respostas (n) para cada item, seguido pelo cálculo da média e do desvio padrão (DP), considerando as escalas de 1 (um) a 6 (seis) pontos, associadas ao nível de importância, em que 1 nada importante e 6 extremamente importante, e ao nível de dificuldade, em que 1 é nada difícil e 6 é extremamente difícil.

Tabela 8 - Níveis de importância e dificuldade por dimensão

Dimensão	Importância			Dificuldade		
	n	Média	DP	n	Média	DP
Planejamento	109	4,94	0,98	102	2,37	1,00
Atividades	110	4,99	0,94	104	2,45	1,06
Materiais e Recursos	107	4,98	0,97	103	2,89	1,28
Organização do Trabalho	108	4,61	0,92	103	2,51	1,01
Clima Social	109	5,30	0,98	102	2,13	0,95
Avaliação e Monitorização	111	4,95	0,97	105	2,38	1,03
Autonomia	110	4,45	1,04	103	2,82	1,13

Fonte: elaboração própria.

De maneira geral, os dados indicaram que os professores participantes reconheciam a importância das práticas de diferenciação pedagógica abordadas no instrumento. Em relação à importância, a distribuição dos valores atribuída ficou acima do ponto 4, identificada como “importante”, entre as médias 4,45, referente a autonomia dos estudantes, e 5,30, na dimensão correspondente ao clima social em sala de aula. Quanto à dificuldade na implementação dessas práticas, observou-se um nível baixo de dificuldade, sendo a média entre 2,13, na categoria clima social, e 2,89, na categoria materiais e recursos, atribuído entre os pontos 2 “pouco difícil” e 3 “moderadamente difícil”. Entretanto, os valores de desvio-padrão das categorias indicam uma variabilidade nas respostas, significando que as percepções docentes podem se distanciar das médias estabelecidas.

Destaca-se a categoria referente ao clima social, que envolve aspectos sobre a interação entre os alunos e entre estes e o professor. A esta categoria foi atribuída a média de maior importância, bem como foi considerada a de menor dificuldade, quando comparada às demais. Dados semelhantes foram identificados nos estudos de Morgado (2003), desenvolvidos com 234 professores do 1º ciclo do ensino básico de Portugal, e de Gaitas e Silva (2010), realizado com 91 professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico de Portugal, em que as práticas referentes ao clima social foram mais valorizadas pelos participantes. Gaitas e Silva (2010) complementam que a menor dificuldade foi atribuída às práticas que os professores consideram ser mais importantes implementar.

Outro aspecto que corrobora aos resultados de Gaitas e Silva (2010), corresponde à dificuldade atribuída a categoria de Materiais e Recursos,

identificada como de maior dificuldade na prática docente. Outra categoria de destaque quanto à dificuldade, diz respeito à Autonomia, que considera a oferta de elementos de escolha aos alunos e desenvolvimento de motivação, sendo identificada a menor média de importância quando comparada às demais categorias, cuja aplicabilidade encontra-se dentre as categorias com maior nível de dificuldade atribuído.

A compreensão da importância e dificuldade atribuída às dimensões tratadas, foi complementada pela análise das práticas a que se referem, cujo resultado foi discutido em articulação ao processo formativo reflexivo, e apresentado na categoria a seguir.

5.2 Planejamento

A categoria planejamento compreende as práticas referentes à gestão curricular, considerando o percurso organizado e estruturado do trabalho a ser desenvolvido e definição de etapas a serem realizadas (Gaitas; Silva, 2010). Conforme discute Tomlinson (2008), a diferenciação parte da avaliação e do planejamento proativo do professor, visando atender às diferenças individuais de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos em uma turma heterogênea. Essa categoria abrange ainda práticas relacionadas a atribuições em camada e aprendizado de domínio (Pozas; Schneider, 2019), que contempla a oferta de materiais e tarefas conforme os níveis de desafio, garantindo adequação às necessidades individuais dos alunos e buscando que cada aluno alcance seu potencial máximo, bem como exige o acompanhamento próximo do progresso dos alunos. Esses elementos integrados no planejamento buscam garantir uma abordagem estruturada e personalizada para um ensino eficaz.

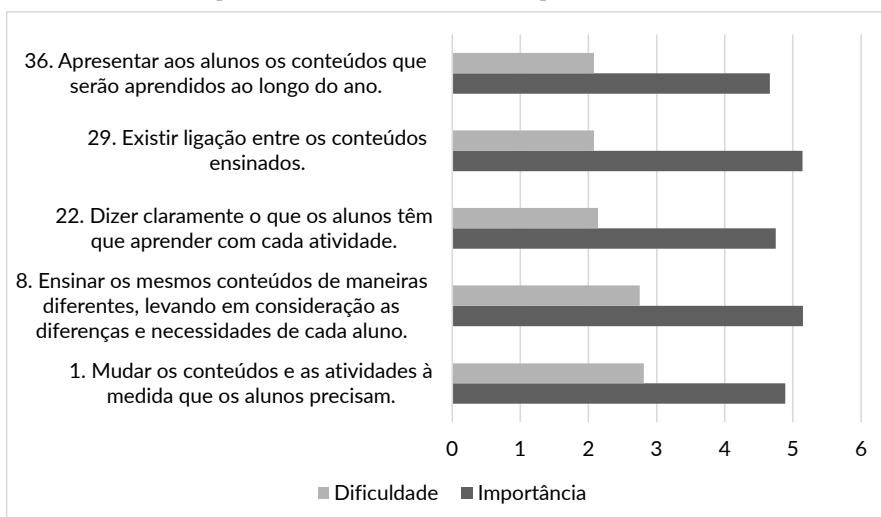
Na primeira etapa do estudo, as práticas de diferenciação na dimensão de planejamento foram descritas em 5 itens, apresentados na Tabela 9, relacionadas às escalas de 1 a 6 pontos, ao nível de importância, em que 1 nada importante e 6 extremamente importante, e ao nível de dificuldade, em que 1 é nada difícil e 6 é extremamente difícil.

Tabela 9 - Importância e dificuldade das práticas de Planejamento

Item	Importância			Dificuldade		
	n	Média	DP	n	Média	DP
1. Mudar os conteúdos e as atividades à medida que os alunos precisam.	112	4,89	1,25	107	2,81	1,31
8. Ensinar os mesmos conteúdos de maneiras diferentes, levando em consideração as diferenças e necessidades de cada aluno.	113	5,15	1,07	108	2,75	1,50
22. Dizer claramente o que os alunos têm que aprender com cada atividade.	113	4,75	1,28	106	2,14	1,26
29. Existir ligação entre os conteúdos ensinados.	112	5,14	1,11	106	2,08	1,28
36. Apresentar aos alunos os conteúdos que serão aprendidos ao longo do ano.	113	4,66	1,24	106	2,08	1,22

Fonte: elaboração própria.

Verificou-se que as práticas referentes ao planejamento em relação à importância receberam pontuação próxima, com média entre 4,66 e 5,15, classificando-as entre os pontos 4 “importante” e 5 “muito importante” da escala. Em relação à dificuldade, estas foram pontuadas em média de 2,08 a 2,81, entre os pontos 2 “pouco difícil” e 3 “moderadamente difícil”. Para melhor visualização e análise dos dados, estes foram organizados no Gráfico 1, cujas práticas estão dispostas de baixo para cima, de acordo com sua numeração e sequência apresentada no instrumento de coleta.

Gráfico 1 - Importância e dificuldade das práticas de Planejamento

Fonte: elaboração própria.

Destacou-se a importância atribuída às práticas 8 “Ensinar os mesmos conteúdos de maneiras diferentes, levando em consideração as diferenças e necessidades de cada aluno” e 29 “Existir ligação entre os conteúdos ensinados”. Entretanto, em relação a dificuldade, a prática 8 recebeu maior nível quando comparada a 29, uma vez que foi atribuída a média de 2,81, aproximando-se do ponto 3, considerada “moderadamente difícil”, enquanto a prática 29 obteve média de 2,08 e classificou-se como “pouco difícil”, por se aproximar do ponto 2.

A prática 1 “Mudar os conteúdos e as atividades à medida que os alunos precisam” também se destacou pela maior dificuldade de aplicação atribuída, próxima a escala “moderadamente difícil”, sendo essa uma prática considerada “muito importante”, com média de 4,89.

A partir dos dados, constatou-se uma maior dificuldade pelos professores quando considerado o aspecto de aprendizagem dos estudantes, tendo em conta as necessidades destes para o desenvolvimento e alterações no planejamento, com a mudança de conteúdos e de estratégias que atendam suas especificidades. A dificuldade foi menor quando a prática se referia ao entendimento do professor sobre a organização do planejamento e ensino, como ao estabelecer ligação entre os conteúdos e explicar aos estudantes os objetivos e assuntos que serão trabalhados. Nesse contexto, as práticas educacionais valorizadas pelos participantes, como ensinar os mesmos conteúdos de maneiras diferentes e garantir a ligação entre os conteúdos ensinados, destacaram-se como estratégias importantes para superar esses desafios. Embora a adequação dos conteúdos e das atividades às necessidades dos alunos tenha sido reconhecida como mais difícil, a abordagem flexível mostra-se como essencial para promover uma aprendizagem eficaz e inclusiva.

A análise da formação continuada evidenciou a complexidade e a importância do planejamento pedagógico no contexto da EJA, especialmente em relação à diferenciação pedagógica. O planejamento emergiu como um elemento crucial para atender à diversidade de necessidades, interesses e capacidades dos alunos, desafiando os educadores no desenvolvimento de estratégias inclusivas e eficazes.

A heterogeneidade do público da EJA exige dos professores uma capacidade de adaptação e de criação de múltiplos planos de ensino que considerem essa diversidade. Isso colocou em evidência a angústia e os desafios enfrentados pelos educadores ao tentar atender a todos de forma equitativa dentro de um mesmo contexto educacional, conforme relato de P3.

[...] eu não tenho condições de ser professora três em um, no caso, é de fazer um plano para os meus alunos autistas, fazer um plano para os meus alunos, que a

gente disse que é normal, e fazer um plano para os meus alunos analfabetos, que o número é muito grande de alunos sem leitura e sem escrita [...] (E1-T1-P3).

a gente faz à noite o planejamento por período, [...] aí tu coloca os dois dias que é estudo dirigido, aí geralmente eu coloco o vídeo que eu quero que eles assistam, ou a imagem que eu quero que eles façam, [...] e ali eu descrevo o que tu vai fazer, pegando, como a professora falou antes, a questão do documento da EJA que a Seduc manda. Só que se a gente for ver, o documento da EJA, na realidade é o documento da BNCC normal para escola regular [...] não tem uma coisa assim muito específica, no quesito conteúdo, currículo, um currículo para EJA, [...] é a mesma BNCC que eu vou usar para fazer o plano de aula ou do semestre, ou do bimestre da escola regular. [...] aí o que que a gente faz, a gente tenta enxugar o máximo que pode, né. E lembrando que tudo que a gente coloca no nosso plano, às vezes é meio fictício, né, porque não tem como você trabalhar o EJA em seis meses, em duas aulas por semana, um conteúdo de um ano inteiro, porque tem três aulas por semana. Eu queria muito também, como a professora falou, [...] que fizessem realmente algo que a gente pudesse trabalhar com a EJA que fosse do interesse dos nossos alunos (E8-T2-P3).

No relato de P3, verificou-se a existência de diretrizes para elaboração de seu planejamento, mas que seguia a mesma proposta de conteúdos voltada ao ensino fundamental regular. A aplicação direta do currículo baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino regular na EJA, sem considerar as particularidades e necessidades específicas dessa modalidade, foi apontada como uma prática inadequada.

Esse aspecto evidenciou-se também no documento “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA” (Mansutti, 2022), o qual destacou a falta de consideração das peculiaridades da EJA na BNCC, ressaltando a ausência de consultas a pesquisadores e educadores da modalidade durante sua elaboração. O documento apontava que a BNCC destinou os mesmos conjuntos de competências e habilidades para crianças, jovens e adultos sem diferenciação, o que pode levar à homogeneização dos currículos e à infantilização das práticas pedagógicas na EJA. Diante disso, propunha a necessidade urgente de um processo participativo para desenvolver um referencial nacional específico para a EJA, que oriente o desenvolvimento curricular, a produção de materiais didáticos e os processos de avaliação, respeitando a autonomia das redes e unidades de ensino.

Os relatos sublinharam a necessidade de uma reorganização curricular que contemple a realidade da EJA, propondo uma redução e adaptação dos conteúdos que levem em conta a limitada carga horária disponível para essa modalidade. Aspectos semelhantes foram evidenciados por P2.

[...] a EJA mesmo ela já tem tão pouco tempo, não é verdade? E assim, mesmo com tão pouco tempo que a EJA já tem, e assim, toda essa questão de defasagem que também vem [...] então a gente precisa saber que a gente precisa dar o máximo de

tempo dentro dos conteúdos obrigatórios, porque se ele vai fazer um concurso, né, se ele vai para o IFBA [Instituto Federal da Bahia], se ele vai tentar qualquer outro meio de acesso que é normal, que é legal dentro da escolarização, ele precisa ter uma bagagem suficiente para ter êxito, entende minha preocupação com os conteúdos básicos que eles tem que ter, ser priorizados? (E7-T2-P2).

E assim, eu me preocupo com isso com relação aos interesses, porque os interesses como eu te falei desde o início, eu sou muito da pedagogia histórico-crítica e preservo muito a questão da transmissão dos conteúdos mesmo, né, e estou usando a palavra transmissão no sentido de ser fiel, o professor ser fiel e lembrar que ele tem a obrigação moral, enquanto o professor que somos, de se preocupar com a questão dos conteúdos. A gente não pode deixar que o aluno passe por nós sem ter o básico que ele precisa ter (E7-T2-P2).

O relato destacou a preocupação em priorizar os conteúdos essenciais dentro do tempo limitado disponível, visando superar defasagens educacionais e preparando-os adequadamente para os desafios futuros, como exames e concursos. Embora essa preocupação também se apresentou no relato das demais participantes, emergiram práticas pedagógicas que visavam equilibrar os requisitos curriculares com os interesses e necessidades dos alunos, como a flexibilização do currículo e a adoção de temas geradores relevantes.

Geralmente, apresento o conteúdo que iremos trabalhar, pergunto o que eles sabem sobre o assunto, depois entrego as atividades, que são explicadas no geral e individual, acompanho o andamento de cada aluno, fazendo as intervenções necessárias [...] (A3-P1).

[...] se o aluno tem um interesse levanta um tema de interesse dele, a gente vai procurar ver o que pode ser feito. E sempre priorizando realmente o que a [P2] falou, os conteúdos, que a gente tem o plano de ensino, a gente tem que seguir aquele plano, mas a gente pode fazer, é, associar o tema, procurar ver de que forma eu posso associar aquele interesse dele dentro daquilo que eu preciso trabalhar, [...] então a gente tem que ter esse cuidado também. Quando for fazer alguma coisa, buscar o interesse, sempre estar fazendo um link entre aquilo que o aluno questionou e aquilo que a gente precisa trabalhar. Então não é fácil, mas a gente precisa ver uma forma da gente estar passando e trabalhando, que a gente também tem que cumprir o plano de ensino. Então a gente tem que trabalhar, e por isso que então em um semestre fica muito, muito conteúdo para pouco tempo. Então a gente, aí que a gente tem que tomar mais cuidado mesmo para não sair muito do plano (E7-T2-P1).

Quando a gente chega na escola, a gente tem todo o currículo, a matriz ali para a gente trabalhar, a parte conteudal, e esse que acaba sendo o desafio, e que a gente tenta misturar mesmo assim [...] sempre uma das orientações é tentar, se ver que tem outra necessidade a gente pode mudar, então o planejamento da gente é bem flexível, bem flexível mesmo [...]. Então a gente começa com a questão da identi-

dade, tema gerador primeiro geralmente é a identidade, os outros vão sendo delineados de acordo com o interesse deles, então a gente, através disso, vai tentando vincular o que tem de científico naquilo, o que tem de conteudal [...] (E3-T5-P4).

[...] o próprio planejamento do município, que é o inferno, o padrão é um inferno, é uma tabela, assim, que você tem que ficar se pelando para achar habilidades, competências, [...] você passa mais tempo procurando o que que você vai ter que pôr no planejamento do que trabalhando de fato de como que você vai trabalhar. Só que daí, a gente readaptou para EJA, e nessa readaptação ficou, basicamente: tema gerador, subtema, conteúdo, objetivos e metodologia, que você vai descrever totalmente como que você vai fazer aquilo ali e isso dá uma abertura de outros 500, né?! Porque, muitas vezes, você escreveu o planejamento, mas no meio daquela aula não vai dar para fazer daquela forma, porque eles estão com outra necessidade [...] (E3-T5-P4).

Os relatos destacaram a importância de uma abordagem flexível e adaptativa no processo de ensino, enfatizando a importância de envolver os alunos na construção do conhecimento e permitindo que os alunos expressem seus interesses e preocupações. Nessa direção, cabe considerar a percepção crítica de Oliveira (2005) acerca da a visão convencional do currículo, que o considera simplesmente como a soma de conteúdos programáticos das disciplinas escolares, argumentando que essa perspectiva é limitada diante da complexidade das práticas cotidianas e da diversidade de contextos educacionais. A autora destaca a importância do espaço e da diversidade de alunos na formação do currículo, defendendo uma compreensão do currículo como um processo sociocultural que se desenvolve no cotidiano escolar, influenciado pela interação entre as formas culturais predominantes e as dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Os relatos também reconheceram a necessidade de equilibrar esses interesses individuais aos objetivos e conteúdos do plano de ensino, buscando uma abordagem que permita a incorporação dos temas de interesse dos alunos dentro do currículo estabelecido, promovendo uma conexão entre os interesses individuais e os conteúdos científicos. Nesse aspecto, a abordagem da diferenciação compreende no planejamento educacional, a importância do conteúdo como elemento central do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Tomlinson (2008), a diferenciação do conteúdo pode ocorrer de duas maneiras, adaptando o que é ensinado ou modificando o acesso dos alunos ao conteúdo, cujo propósito é fornecer abordagens personalizadas alinhadas ao nível de preparação, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos, de modo a apoiar o progresso individual.

Os desafios práticos associados ao planejamento e implementação das atividades, especialmente devido às exigências do currículo padrão e às necessidades em constante mudança dos alunos, foram evidenciados. Para enfrentar esses desafios, os professores adotavam uma abordagem flexível no planejamento, priorizando a identidade dos alunos como ponto

de partida e ajustando o planejamento conforme necessário para atender às necessidades emergentes dos alunos durante o processo de aprendizagem. Essas estratégias foram valorizadas por possibilitarem um aprendizado mais significativo e engajador, demonstrando a importância de um planejamento que seja ao mesmo tempo flexível e alinhado aos objetivos educacionais da EJA.

A atenção aos interesses e necessidades dos estudantes também foi evidenciada pelas participantes, de modo a integrá-los ao conteúdo curricular. P1 destacou que os idosos buscam se sentir úteis e valorizados, utilizando o estudo como uma forma de se manterem ativos e com propósito na vida.

[...] no caso do idoso, o perfil dele, aquilo que ele busca, é diferente do jovem do adulto, né, então eles querem se sentir úteis, porque muitas vezes chega nessa idade, eles têm esse sentimento de que parece que não tem mais funcionalidade. Ali motiva eles todo dia, eles vão com aquele sentimento, de que eu tenho uma responsabilidade, que eu posso ainda ser útil. Então a escola para eles, o estudo, é uma alavanca na vida deles, e que faz eles quererem viver a cada dia, isso é muito interessante. Então são outros tipos de interesse de uma sala considerada normal, típica, da EJA aqui. Então a gente tem que conhecer o que que é interessante para eles, para através desse interesse deles, o que que eles vão usar na vida, para poder articular também com todo o conteúdo que a gente precisa também, que a gente não pode esquecer também que ali nós somos uma escola, então, nós temos também que cumprir todo o currículo, tudo (E8-T2-P1).

Ainda nessa direção, P4 mencionou a utilização de temas geradores que emergem das conversas em sala de aula, bem como a importância de debater temas do cotidiano dos alunos, utilizando assembleias e círculos de cultura para aprofundar os conceitos e relacioná-los aos conteúdos da matriz curricular.

[...] Então, geralmente, eles estão falando algum assunto no decorrer das aulas e vai ficando muito latente aquilo e eu pego como tema gerador e daí, coloco para assembleia inicial. Na assembleia inicial ali, deixa aquele momento para eles falarem sabe? [...] E ao mesmo tempo eu perceber, o que é de interesse deles, ou não. Aí, agora a gente está trabalhando com o tema gerador cidade ideal. E dentro do tema gerador, vem tanto a parte dos conteúdos, que nem, relevo, hidrografia, é, todas, toda a parte conteudal, mas também algumas questões, por exemplo, sobre violência contra mulher. Então, eu tento ir primeiro trabalhando assim as concepções com eles, aí eu vou pegar para parte da alfabetização, quem precisa ali na parte da sílabação, da palavra-chave [...] o pessoal que já está lendo, vai fazer produção textual para tentar sistematizar aquilo que nós discutimos (E2-T2-P4).

[...] trabalhamos muita coisa, sabe, dentro da mesma temática geradora. Então, eles trazem aquele conteúdo, aquela questão na verdade, que tá mais no senso comum do dia a dia, a gente vai debatendo, eu gosto muito das assembleias, dos círculos de

cultura, ali, pra debatendo aquela temática e complexificando os conceitos que eles já trazem. [...] Então, essa parte do conteúdo, da matriz, a gente precisa trabalhar, mas vê de onde que é o ponto de partida que eles estão [...] (E3-T5-P4).

Esses relatos destacaram a abordagem centrada no aluno e a necessidade de adaptar o ensino às suas experiências e interesses. A reflexão sobre a prática pedagógica se mostra fundamental para a reavaliação e adequação constante do planejamento, permitindo que os educadores respondam de forma mais efetiva às demandas dos alunos. Isso reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que não apenas atenda aos requisitos curriculares, mas que também seja capaz de incorporar os interesses e necessidades dos alunos de maneira dinâmica e contextualizada.

Os educadores enfrentavam dificuldades na implementação de um planejamento adaptado, desde a angústia na elaboração de planos diferenciados até a complexidade de ajustar o currículo às necessidades reais dos estudantes em um tempo restrito. A necessidade de formação continuada dos professores para o desenvolvimento de competências específicas para a EJA foi enfatizada, assim como a importância de políticas educacionais que forneçam suporte adequado.

Em síntese, os resultados destacaram a necessidade de um planejamento pedagógico na EJA que seja reflexivo, adaptativo e sensível às particularidades desse público, sublinhando a importância da diferenciação pedagógica como estratégia para promover uma educação inclusiva e eficaz. A busca por um equilíbrio entre as demandas curriculares e as necessidades individuais dos alunos apresentou-se como um desafio central, apontando para a importância de estratégias pedagógicas inovadoras e de políticas educacionais que apoiem os educadores nesse processo.

5.3 Atividades de Ensino e Aprendizagem

A categoria referente às atividades compreende práticas que envolvem a definição de tarefas ou situações de ensino e de aprendizagem, que propiciem o desenvolvimento e conhecimento dos estudantes (Gaitas; Silva, 2010). Estas práticas podem ser compreendidas na perspectiva da diferenciação de processos, na abordagem de Tomlinson (2008), que se refere à oportunidade de os alunos processarem o conteúdo, buscando sua compreensão e significação, sendo a diferenciação um processo qualitativo, que visa atender às necessidades individuais dos alunos, envolvendo a gestão simultânea de várias atividades.

Assim como as práticas referente à dimensão de planejamento, as práticas de atividades de ensino e aprendizagem, podem contemplar as tarefas escalonadas e o aprendizado de domínio (Pozas; Schneider, 2019), referindo-se à variação de materiais e tarefas, adequadas aos diferentes ní-

veis de complexidade, ajustadas às necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma diferenciação adequada.

Na primeira etapa do estudo, as práticas de diferenciação na dimensão de atividades foram descritas em 6 itens, apresentados na Tabela 10, relacionadas às escalas de importância e dificuldade atribuídas.

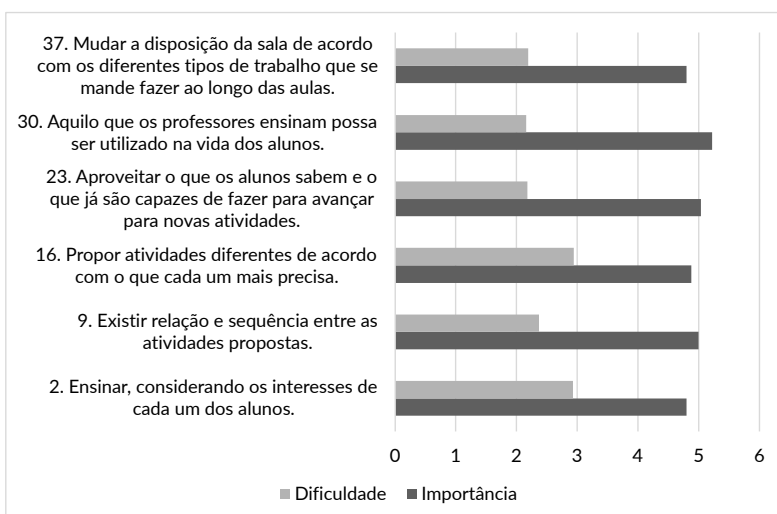
Tabela 10 - Importância e dificuldade das práticas de Atividades

Item	Importância			Dificuldade		
	n	Média	DP	n	Média	DP
2. Ensinar, considerando os interesses de cada um dos alunos.	114	4,80	1,26	108	2,93	1,48
9. Existir relação e sequência entre as atividades propostas.	112	5,00	1,17	106	2,37	1,38
16. Propor atividades diferentes de acordo com o que cada um mais precisa.	113	4,88	1,20	108	2,94	1,60
23. Aproveitar o que os alunos sabem e o que já são capazes de fazer para avançar para novas atividades.	113	5,04	1,15	106	2,18	1,27
30. Aquilo que os professores ensinam possa ser utilizado na vida dos alunos.	112	5,22	1,08	108	2,16	1,33
37. Mudar a disposição da sala de acordo com os diferentes tipos de trabalho que se mande fazer ao longo das aulas.	113	4,80	1,20	107	2,19	1,33

Fonte: elaboração própria.

As práticas referentes às atividades de ensino e aprendizagem, classificaram-se próximo ao ponto 5 da escala, consideradas “muito importante”, cuja média variou entre 4,80 e 5,22. Em relação à dificuldade, algumas práticas aproximaram-se da escala 2 “pouco difícil” e 3 “moderadamente difícil”, cuja média variou entre 2,16 e 2,94. Para melhor visualização e análise dos dados, estes foram organizados no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Importância e dificuldade das práticas de Atividades



Fonte: elaboração própria.

Embora as práticas aproximaram-se em sua colocação de importância, duas práticas foram evidenciadas por se estabelecerem acima do ponto 5 da escala, sendo a prática 30 “Aquilo que os professores ensinam possa ser utilizado na vida dos alunos”, e a 23 “Aproveitar o que os alunos sabem e o que já são capazes de fazer para avançar para novas atividades”. Para ambas, também foram atribuídos os níveis mais baixos de dificuldade na categoria, sendo consideradas pelos professores como muito importante e pouco difícil de se aplicar. As práticas com o maior nível de dificuldade atribuído pelos participantes, corresponderam as que se consideram as necessidades individuais, destacando-se a prática 2 “Ensinar, considerando os interesses de cada um dos alunos” e 16 “Propor atividades diferentes de acordo com o que cada um mais precisa”.

A análise da dimensão de atividades de ensino e aprendizagem destacou duas práticas educacionais essenciais que se sobressaíram em importância, situando-se acima do ponto médio da escala. A primeira diz respeito à aplicabilidade do conteúdo ensinado na vida dos alunos, enquanto a segunda envolve a adaptação das atividades de acordo com as capacidades e conhecimentos prévios dos estudantes. Ambas foram consideradas cruciais pelos professores e relativamente fáceis de serem implementadas. Essas práticas são especialmente significativas na EJA, pois estabelecem uma conexão direta entre o ensino e a vida diária dos alunos, ao mesmo tempo em que reconhecem e valorizam o conhecimento que os alunos já possuem. No entanto, os desafios surgem ao tentar atender às necessidades individuais dos alunos, como a personalização do ensino de acordo

com seus interesses e necessidades específicas. Isso destaca a complexidade inerente à adaptação do ensino para atender a uma classe diversificada, evidenciando a importância de abordagens flexíveis e centradas no aluno.

A discussão acerca das atividades de ensino e aprendizagem na EJA, proposta no desenvolvimento da formação continuada, revelou perspectivas significativas sobre como os educadores adequam suas práticas para atender às necessidades específicas de uma população estudantil diversa. Essas adequações, fundamentais para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz, ressaltam a importância da diferenciação pedagógica e da contextualização das atividades educativas.

Por meio do relato das professoras, os grupos de trabalho foram caracterizadas e evidenciadas as estratégias utilizadas. O contexto de atuação de P2 apresentou sua percepção quanto ao adoecimento, sendo sua prática pensada para iniciar e finalizar no mesmo dia.

Eu organizo as minhas aulas com os saberes da EJA e com os conteúdos que serão trabalhados. Como os meus alunos possuem deficiências busco adequar as atividades a necessidade de cada um(a)

Rotina:

Acolhimento

Explicação da atividade

Momento de realização da atividade

Exibição de um vídeo

Leitura de uma história

Avaliação final da aula

Toda aula tem início, meio e fim, pois como eles estão em estado de adoecimento sempre procuro finalizar o que é proposto no dia e o assunto é retomado com outra abordagem na próxima aula caso seja necessário (A2-P2).

Os espaços de atuação de P1 e de P4 tratavam de salas multisselecionadas, sendo apresentadas características de seus grupos, assim como observada a angústia no relato das participantes, no sentido de desenvolver atividades que atendam à cada estudante.

As aulas se iniciam com o acolhimento dos alunos, a primeira turma chega às 13 horas e a outra às 14 horas, logo após a chegada eles escrevem o cabeçalho. Depois apresento as atividades que serão realizadas no dia, o tema que será trabalhado. Depois que todos os alunos já estão em sala, já fizeram algumas atividades, por volta das 15 horas, faço uma leitura e temos uma roda de conversa. Geralmente nesse momento, surgem questionamentos e novos temas que serão trabalhados de acordo com os conteúdos do Plano de Ensino. Frequentemente, próximo ao final da aula, temos o momento de jogos de alfabetização e matemática. Todas às sextas-feiras trabalhamos o Projeto de Jogos, tanto na alfabetização como na matemática, esse projeto tem contribuído bastante para o aprendizado dos alunos (A2-P1).

Para organizar as aulas, geralmente tento vincular os conteúdos escolares com os temas geradores e interesses dos educandos.

Dessa forma, na acolhida sempre fazemos uma assembleia para dialogarmos com os educandos como estão se sentindo, as novidades (pois geralmente eles querem muito falar algo e se não há esse espaço de fala, no decorrer da aula eles falarão de qualquer forma só que totalmente desvinculado, quebrando o clima de turma) e fazemos a memória da aula anterior sobre o que trabalhamos.

Tem dias que fazemos a rotina de leitura do alfabeto e silabário, mas tem dias que sinto que não estão no clima para tal, então deixamos para o final da aula.

Sequencialmente damos início ou continuidade ao conteúdo. Se for início, primeiro coloco o tema no quadro e fazemos tempestade de ideias para fazer o levantamento do que os educandos sabem sobre tal. A partir daí fazemos a ressignificação quanto ao tema para uma complexificação conceitual. Daqui para frente tudo depende de como os educandos auxiliam a construção da aula.

Para finalizar a aula geralmente fazemos a sistematização seja em assembleia final, texto coletivo, atividades de fixação ou jogos que tenham vínculo com a temática.

Isso no aspecto geral, pois para os educandos de alfabetização, fazemos o desmembramento em sílabas da palavra geradora para construirmos novas possibilidades de palavras assim como exercitamos tentativas de escrita (a depender do clima de turma) (A2-P4).

Então, a gente está ali, com alunos, você sozinha, tendo que dar conta de vários, várias necessidades, tanto do aluno que está naquele processo de alfabetização, você tem que ser trabalhada várias habilidades precursoras ainda, e aquele aluno que já precisa ser trabalhada um pouco mais a leitura, a escrita, a ortografia, a interpretação, então é um desafio mesmo (E1-T4-P1).

Como que eu vou pegar, eu tento mesclar às vezes, levar um impresso assim se eu vou trabalhar um texto mais longo, mas como que eu vou querer focar no copiar um texto especificamente, né?! Por conta do meu aluno que já está um pouco mais avançado, para um que ainda está em fase de alfabetização, aí a gente trabalha dentro da perspectiva dos temas geradores, né em sala de aula do Freire, do Brandão, tal. E isso acaba trazendo significado, de vida deles, como que eles percebem, para ser o nosso ponto de partida [...] (E1-T1-P4).

Um dos aspectos mais relevantes destacados pelos relatos é a capacidade dos educadores de adaptar suas atividades de ensino às condições e necessidades individuais dos alunos. Isso mostrou-se particularmente evidente no atendimento a alunos em situação de adoecimento, onde a estrutura das aulas precisava considerar a capacidade de concentração e o bem-estar físico dos estudantes, garantindo que cada aula seja concluída de maneira significativa dentro do mesmo dia.

Destacou-se ainda a relação entre o diálogo com os alunos e a identificação de temas de interesse para o plano de ensino, especialmente evidente na prática de P4. Esta prática enfatizou a introdução de temas geradores para garantir a relevância das atividades para um grupo diversi-

ficado de estudantes, conectando-se com seus contextos de vida e promovendo um maior sentido de aprendizado e engajamento.

O contexto de atuação de P3, contemplou a organização para as duas modalidades de ensino em que atuava, sendo o ensino fundamental regular e a EJA, evidenciando a realização de projetos no espaço da EJA.

Desde o ano passado a SEDUC, aqui no Estado, ela lançou um projeto que se chama Práticas Exitosas, então isso a gente trabalha tanto com os alunos da EJA, quanto do regular. O que que é isso? Eu pego um dos conteúdos do semestre da EJA, ou do regular, e trabalho com os meninos em forma de um, de um projeto mesmo, miniprojeto, a gente faz a pesquisa, esse projeto tem todo a introdução, o problema, as perguntas que a gente se faz para formar aquilo, é, você faz as metodologias, objetivo, conclusão. E na EJA isso tem dado muito certo, porque eu gosto de fazer isso, porque as aulas ficam diferentes (E3-T5-P3).

A proposta de projeto também apareceu no relato de P4 e P1, como possibilidade de relacionar a atividade à vivência do estudante, bem como valorizar os conhecimentos prévios.

[...] Então ano passado a gente fez um, dois projetos, foi uma acerca das plantas medicinais caseiras, porque eles gostam muito de plantas e cuidam da saúde com plantas, além do acompanhamento médico do posto, que também é o desafio, porque também tá faltando exame, passar no médico no posto [...] o outro projeto era acerca de poemas, que era chá com... poesia e chá. Que era acerca de poesia, com poemas sobre a história de vida deles. Eles foram mostrando um pouco das suas origens, sendo pessoas que trabalhavam no campo, e que precisavam sobreviver de alguma forma [...] (E1-T3-P4).

Eu achei interessante, também, que a [P4] falou sobre esse projeto, que a gente também fez aqui em [cidade], sobre as plantas medicinais, e foi muito interessante, porque eles trazem os conhecimentos que eles já têm e coisas que a gente nem sabia, né?! (E1-T4-P1).

A utilização de projetos que conectam o conteúdo curricular às experiências e ao conhecimento prévio dos alunos demonstra uma abordagem pedagógica enraizada na realidade dos estudantes da EJA. Projetos como o estudo de plantas medicinais e a criação de poesias baseadas nas histórias de vida dos alunos não apenas facilitam a aprendizagem significativa, mas também reconhecem e valorizam os saberes dos educandos, promovendo uma maior identificação com os conteúdos estudados.

Segundo Jolibert (2006), os projetos emergem das necessidades indicadas no cotidiano da escola, cuja proposta pode ser elaborada pelo professor ou pelos estudantes. Em sua realização, a escola passa a ser reconhecida como um lugar privilegiado de aprendizagens significativas, sendo o professor um facilitador desse processo e, os colegas de turma, parceiros

que compartilham experiências e confrontam aprendizagens. Por corresponderem às necessidades dos alunos e por serem planejadas por eles, permite a tomada de decisões e seu processo de vivência e avaliação, como também o trabalho cooperativo, favorecendo as relações, socialização e autoestima. Além disso, facilita a abertura da escola à comunidade, a partir da construção de uma rede de comunicações e ações.

No contexto da EJA, conforme argumenta Cavalcante Filho (2016), essa abordagem é considerada como uma estratégia que facilita a modificação da postura em educação, caracterizada no conceito de globalização do conhecimento em oposição a fragmentação de saberes, contribuindo para a melhoria do ensino a jovens e adultos, assim como para a permanência dos estudantes no espaço escolar.

Durante o processo formativo, foram enfatizadas as práticas de valorização dos conhecimentos e experiências dos alunos, assim como a importância de se aplicar o que é ensinado em suas vidas. Isso foi exemplificado por diferentes participantes ao descreverem suas práticas, destacando ainda a sequência e relação entre as atividades como aspectos cruciais.

Então, eu vou pegar o tema gerador que a gente trabalhou aqui, primeiro passo sempre vai ser a questão do que eles sabem, o que eles acometem com aquela que aquele tema, e aí a gente vai construindo junto. Então geralmente eu sempre tento fazer nessa parte coletiva, e eles são muito participativos, para entender o que eles estão sabendo para realmente, quando for trabalhar com a atividade, seja mais para a questão da sistematização, porque na sistematização que vai aparecer geralmente as dúvidas e nessas dúvidas daí eu consigo voltar para sanar, e daí sim. Então, tipo, eu sempre tento puxar do coletivo para ver o que que eles estão percebendo, para daí fazer as atividades individuais [...]. Mas sempre eu prefiro trabalhar nessa sequência de partir do coletivo, partir da tempestade de ideias, aí no outro dia você não vai dar um assunto novo, você vai retomar (E5-T3-P4).

[...] muitas vezes eles, a gente fala alguma coisa que é nova para eles, mas eles também trazem bastante conhecimento, que pra gente que também é novo. Então essa troca né de experiência, essa experiência que eles têm já da vivência, do mundo, então é importante valorizar esses conhecimentos, para eles também se sentirem que eles podem, dar voz aos alunos, né?! [...] (E1-T4-P1).

[...] voltando naquele material que eu estou trabalhando com eles, que é bioma. O que que eu pensei, eu não sou daqui, eu sou do Sul, como está aí na planilha, e o que que vai adiantar eu começar o bioma falando da minha terra, da onde eu vim, se os caras que estão aqui, não saíram nem daqui, os alunos, as pessoas. Então o que que eu pensei, vou começar pelo bioma da região Amazônica e a minha intuição, o meu desejo, é que eles aprendam um pouco mais o que nós temos na região Amazônica, o que é que o povo daqui tem e por que que muita gente briga por aquilo que a gente tem (E7-T7-P3).

[...] o que que eu resolvi fazer, é pegar os rios. Ai o que que eu pedi para eles, gente, pesquise os rios que nós temos. Quando eu fui na outra turma, uma aluna me deu uma aula de rio, que eu fiquei “ã?!”. É, porque a gente pesquisa o que está ali naquele momento, ela começou a falar dos rios [...]. Quando está um outro aluno que tem conhecimento da região que mora, você podia falar para mim também, porque eu não sou daqui (E7-T7-P3).

Além de se considerar as experiências dos estudantes, existia a preocupação em proporcionar a estes o contato com outros espaços de vivência. P4 compartilhou sua iniciativa de aproximar os estudantes ao ambiente universitário, buscando romper barreiras e promover a inclusão social, enquanto P3 destacou a organização de atividades extracurriculares, como palestras e passeios, em parceria com instituições locais.

[...] Porque mesmo sendo universidade pública, gratuito, universal, que deveria ser de toda comunidade, ainda tem toda uma separação, assim, de comunidade e universidade, e eu sempre tento romper com isso, [...]. E aqui a gente, por ter o curso de medicina, tem um espaço de Zoologia, que tem vários animaizinhos, tem biologia, e tem a parte do cadavérico também lá, que eu esqueci o nome correto, mas que tem os corpos. E eu queria, e quero ainda, e está sendo uma treta desde o ano passado, levar os alunos da EJA para dentro da universidade, para ver esses espaços [...]. Então, eu estou tentando levar a EJA lá, porque além de seu espaço bonito, fazer essa aproximação com eles, eles perceberem que eles também podem adentrar a universidade. [...] Essa questão de acessar outros espaços é totalmente significativo, até para se perceber como um ator na sociedade e além de ator, um protagonista [...]. A gente tem que trazer isso, esse é o conteúdo que a gente tem que relacionar com a parte científica para dar continuidade e ampliar ainda mais a visão (E2-T2-P4).

[...] o que que a gente faz, esses dias a gente chamou um pessoal da enfermagem, de uma faculdade, eles falaram sobre o câncer de útero, de mama, direcionado pra mulheres. No outro dia teve, segunda-feira agora, os alunos foram para o passeio à noite com o pessoal de artes, da escola de arte, conhecer um teatro aqui [...] e eu tenho alunos aqui em [cidade] que não conhece o INPA [Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia], não conhecem o MUSA [Museu da Amazônia], não conhece os espaços que nós temos [...]. (E2-T2-P3).

As participantes expressaram a importância de proporcionar experiências enriquecedoras aos alunos, que transcendam as fronteiras da escola. A prática de P4 destacou a relevância de se levar os alunos aos laboratórios visando não apenas enriquecer seu conhecimento científico, mas também fortalecer sua autoestima e percepção de pertencimento à comunidade acadêmica. Por sua vez, as práticas descritas por P3 buscou ampliar o horizonte de seus alunos e proporcionar acesso a espaços culturais e científicos importantes da região. Ambas as participantes enfatizaram a necessidade de pro-

mover oportunidades de aprendizado que contribuíssem para a formação integral dos estudantes e sua inserção ativa na sociedade.

Nessa direção, resgatam-se práticas pedagógicas fundamentais no contexto da EJA. Conforme argumentam Freire (1977), Oliveira (2007) e Vóvio (2010), as práticas pedagógicas na EJA precisam se fundamentar na identidade, perspectivas e necessidades do grupo ao qual se destina, considerando os conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em articulação aos conhecimentos científicos, baseados em seu papel social, incorporando a possibilidade de os conteúdos contribuírem para ações concretas do cotidiano, cujo contexto teórico associe-se ao contexto prático, para que as situações concretas possam ser codificadas, analisadas criticamente e modificadas se necessário.

Ao descrever as abordagens adotadas pelos participantes, destacou-se a implementação de uma educação inclusiva e flexível, onde os alunos eram integrados em atividades coletivas.

[...] Então, por exemplo, eu vou pegar o tema gerador, eu vou trabalhar normal, vou escutar o que que eles têm que me dizer também, vou trabalhar normal ali, sem essa diferenciação no momento da construção dos conceitos. Na hora da atividade, eu faço atividade diferenciada, só que sem anunciar, então, por exemplo, eu não anúncio que ah, o coleguinha tal está fazendo atividade tal e você está fazendo atividade tal. Não, eu só aplico. Falo, na própria prova, a prova agora que eles souberam, eu falei “ó pessoal, vocês vão fazer provas diferentes, porque eu preciso observar coisas diferentes em vocês”. [...] Então, eu não fico anunciando para turma, tipo, quem que está fazendo o quê, eles sabem que a temática é comum, mas cada um fica responsável com a sua atividade e eles nem param pra comparar sabe, tipo, “aí, eu estou fazendo isso, você está fazendo isso” e nem pergunta “profe, porque que o outro está fazendo diferente?”, porque já ficou meio que uma cultura na sala [...] (E3-T6-P4).

Então, a gente vai fazer uma atividade, a gente vai incluir todos. Essa semana eu estava trabalhando com uma receita, de bolo de fubá, né, sobre o texto, né, é, sobre o gênero receita, então, a gente vai fazer com que todos participem. Então, a gente tem que adaptar a atividade da melhor forma para que eles possam participar também. Não pode dar uma atividade solta, porque eles estão ali na sala, além da sala ser multisseriada, quer dizer, você não está numa... todos no mesmo nível [...] (E4-T1-P1).

[...] quando a gente vai trabalhar um tema na sala, então a gente vai trabalhar com todos os alunos. Então, aqueles alunos que estão na alfabetização, porque a classe vai até o quinto ano. [...] que eu procuro fazer, uma coletiva, todo mundo participando e depois cada um vai fazer a atividade, dentro do tema, mas de acordo com aquilo do nível do aprendizado de cada um. [...] tem esse plano individualizado, que você vai, o que que aquele aluno ainda não tem, que ele precisa desenvolver, então você vai trabalhar isso, dentro do tema que foi trabalhado. Aqueles que já

estão numa escolarização, assim, que já estão num nível alfabético, daí você vai trabalhar outras questões. Então procurar trabalhar o que cada um precisa, mas sendo que todos estão trabalhando o mesmo tema, a mesma coisa, e um vai ajudando o outro [...] (E4-T5-P1).

Essas práticas respaldaram-se pela adaptação das atividades de acordo com o desenvolvimento individual de cada aluno, juntamente com a aplicação de avaliações diferenciadas para observar aspectos específicos de aprendizado em cada um. A busca pela autonomia e valorização da individualidade foi evidente nesse contexto, assim como a promoção da colaboração entre os alunos enquanto trabalham em um tema compartilhado.

[...] tem que acabar levando em consideração o nível da atividade, também, que você vai acabar desenvolvendo com aquele educando. Então, às vezes, você tem um grupo bom, só que o objetivo deles é determinado, mas para que aquele meu integrante ele consiga fazer a atividade dele, tem que estar adequado para um pouquinho, sempre um pouquinho, mais avançado do que o nível que ele está, porque a ideia é avançar, não ficar na mesma, né?! Mas sempre um pouquinho avançado, mas que também, de certa forma, realmente inclua, porque às vezes o que que poderia até acontecer em outros espaços, você dá aquela atividade estanque, para ele estar fazendo alguma coisa, mas que realmente não é efetivo pro resultado do grupo. Que isso também não é legal, porque daí ele percebe que a atividade dele está sendo, tipo, banal para o restante. Então eu penso que tem que ter uma atividade que realmente encaixa, que realmente seja importante para o grupo, mas que também ele tenha como desenvolver com autonomia, ou pelo menos que ele consiga resolver sozinho, para sua própria autonomia e que veja que realmente faz diferença (E5-T2-P4).

Então, eu estava vendo você explicando, eu faço algo parecido já. Que como a minha sala é dos anos iniciais, e a gente tem aluno da alfabetização até o quinto, e por estarem todos juntos, a gente tem que pensar numa atividade, quer dizer, o mesmo tema, só que em níveis diferentes, né?! Então, às vezes você vai trabalhar, por exemplo, um tema, e daí com aquele aluno que ainda está no nível de alfabetização, que ainda não conhece, bem pré-silábico mesmo, aí você leva uma atividade mais simples, dentro do tema, e vai aumentando o grau da dificuldade, conforme o desenvolvimento de cada aluno. Então achei assim um pouco parecido, não sei se é isso, mas é, quando eu planejo eu fico pensando, falo: o que que eu posso fazer? Então tem que eu não posso trazer um monte de atividade diferente dentro da sala, porque eu acho que isso não seria inclusão, mas se está assim, trabalhando o mesmo tema de acordo com o que o aluno já sabe, e aquilo que ele precisa aprender, aquilo que ele precisa desenvolver, para que todos aliás, percebam que estão fazendo a mesma atividade, de formas diferentes (E7-T1-P1).

Essas estratégias refletem um compromisso com a diversidade e inclusão na sala de aula, visando atender às necessidades variadas dos estudantes. Segundo Tomlinson (2008), a diferenciação na atividade pode

ocorrer a partir do nível de preparação do aluno, ajustando a complexidade da tarefa ao seu atual entendimento e habilidades; considerando seu interesse, estimulado através da escolha e especialização em tópicos que despertem seu interesse pessoal; assim como pelo perfil de aprendizagem, considerando o encorajamento dos alunos para a compreensão das ideias de acordo com suas preferências, adequando o ambiente de aprendizagem às suas necessidades. Essa abordagem se torna eficaz quando projeta uma compreensão que propicia aos alunos o avanço para níveis mais complexos e envolve variações na forma, sofisticação e apoio, adequando-se às necessidades e objetivos de aprendizagem.

Verificou-se ainda duas importantes considerações no relato de P1, a partir de sua análise. Ao considerar a prática de atividade-âncora, proposta por Tomlinson (2008), descrita como uma estratégia que direciona os estudantes para uma atividade específica após finalizarem o trabalho proposto, de modo que “os alunos percebam que, quando concluem uma determinada tarefa, devem passar automaticamente para uma atividade-âncora e cumpri-la com desvelo e concentração” (Tomlinson, 2008, p. 62), a participante P1 a identificou como uma possibilidade viável no contexto de sua sala de aula, bem como discutiu aspectos sobre a disposição do mobiliário em salas, evidenciando a resistência observada por parte de seus alunos.

E outra coisa que eu achei interessante da atividade âncora também. Porque como é uma sala muito diferenciada, então aqueles que estão mais avançados eles vão terminar logo, então sempre deixar uma atividade para poder passar para eles, para que eles não fiquem ali também, naquele momento que você precisa dedicar mais com os outros alunos, eles também já estejam fazendo uma outra atividade (E6-T2-P1).

[...] então os alunos eles chegam naquela ideia de carteira uma atrás da outra, e lá na sala eu coloquei as carteiras em formatos de um u. Então alguns alunos chegaram, para eles foram tranquilos, mas outros ficaram questionando, por que que as carteiras estavam naquela posição, que a escola não era para ficar daquele jeito. Aí eu fui explicando que seria melhor para a gente poder conversar, para poder estar trabalhando, e hoje eles acostumaram, mas no começo teve um pouco de resistência na mudança. Mas a gente vai com jeitinho, vai conseguindo né (E7-T4-P1).

Esses registros destacaram a importância de considerar diferentes estratégias e adaptações para atender às necessidades específicas dos alunos em ambientes educacionais diversos. Apesar dos avanços, os relatos também refletiram os desafios enfrentados pelos educadores na implementação de práticas de diferenciação mais completas. A resistência às mudanças, como na disposição do mobiliário, ilustra as barreiras que podem surgir, tanto por parte dos alunos quanto dos próprios educadores, na adoção de novas abordagens pedagógicas. Isso reforça a necessidade de

uma comunicação eficaz e de estratégias de mudança sensíveis ao contexto e às pessoas envolvidas.

De modo geral, a reflexão sobre as práticas pedagógicas, estimulada pelo processo formativo, permitiu aos educadores identificarem e alinharem suas estratégias com os princípios da diferenciação pedagógica. Essa reflexão é crucial para a evolução contínua das práticas de ensino, indicando uma progressiva compreensão e incorporação de estratégias que respondam de maneira mais efetiva às necessidades de todos os alunos da EJA.

Em síntese, os relatos sobre as atividades de ensino e aprendizagem na EJA sublinharam a importância de um enfoque pedagógico adaptativo e inclusivo, que seja capaz de responder às necessidades variadas dos alunos. Através da diferenciação pedagógica e da contextualização das atividades, os educadores demonstraram um compromisso com a promoção de uma aprendizagem significativa e acessível, enfrentando os desafios inerentes a essa distinta tarefa.

5.4 Materiais e Recursos

A categoria Materiais e Recursos abrange práticas que tratam da utilização de materiais diversos e suporte do processo de ensino e aprendizagem, que atendam aos interesses e necessidades dos alunos (Gaitas; Silva, 2010). À esta dimensão, considera-se a existência e utilização dos materiais e tecnologia no contexto escolar (Gaitas; Silva, 2010), assim como as práticas de auxílios de aprendizagem não-verbais escalonados (Pozas; Schneider, 2019), que tratam dos recursos projetados pelo professor para auxiliar os alunos diante de desafios ou dificuldades. As práticas que tratam da utilização de materiais e recursos podem ser compreendidas pela diferenciação do processo na abordagem de Tomlinson (2008), na qual a estrutura de apoio/*scaffolding* abrange diversas formas de assistência, desde instruções estruturadas até o uso de objetos concretos. Essas práticas visam proporcionar um ambiente de aprendizado acessível e flexível, promovendo o sucesso dos alunos em diferentes níveis de conhecimento e habilidades.

Na primeira etapa da pesquisa, as práticas de diferenciação na dimensão de materiais e recursos foram descritas em 6 itens, apresentados na Tabela 11, relacionadas às escalas de importância e dificuldade atribuídas.

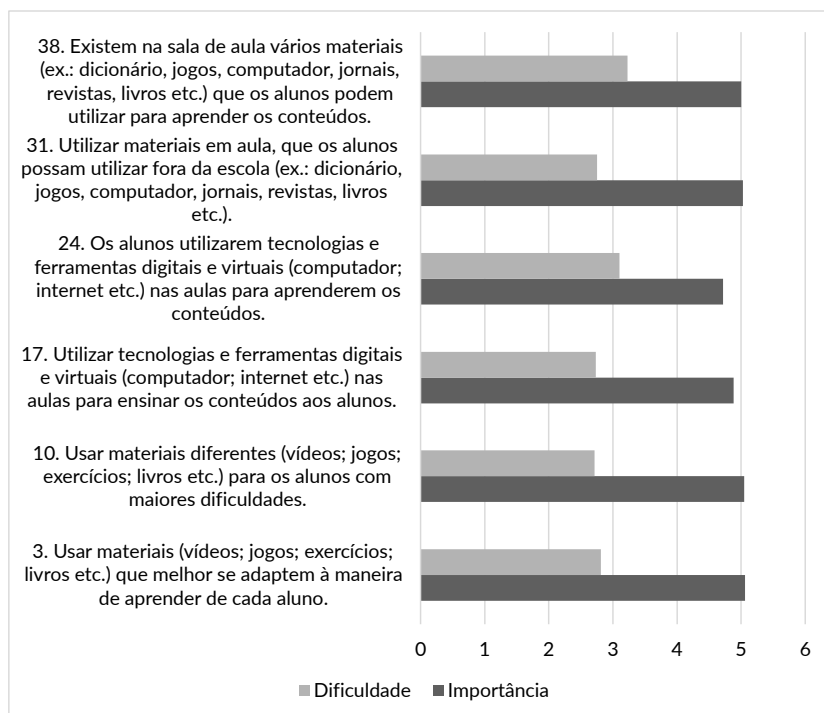
Tabela 11 - Importância e dificuldade das práticas de Materiais e Recursos

Item	Importância			Dificuldade		
	n	Média	DP	n	Média	DP
3. Usar materiais (vídeos; jogos; exercícios; livros etc.) que melhor se adaptem à maneira de aprender de cada aluno.	114	5,06	1,16	107	2,81	1,52
10. Usar materiais diferentes (vídeos; jogos; exercícios; livros etc.) para os alunos com maiores dificuldades.	112	5,05	1,15	106	2,71	1,52
17. Utilizar tecnologias e ferramentas digitais e virtuais (computador; internet etc.) nas aulas para ensinar os conteúdos aos alunos.	113	4,88	1,13	107	2,73	1,55
24. Os alunos utilizarem tecnologias e ferramentas digitais e virtuais (computador; internet etc.) nas aulas para aprenderem os conteúdos.	112	4,72	1,15	107	3,10	1,68
31. Utilizar materiais em aula, que os alunos possam utilizar fora da escola (ex.: dicionário, jogos, computador, jornais, revistas, livros etc.).	112	5,03	1,14	108	2,75	1,53
38. Existem na sala de aula vários materiais (ex.: dicionário, jogos, computador, jornais, revistas, livros etc.) que os alunos podem utilizar para aprender os conteúdos.	112	5,00	1,16	107	3,23	1,79

Fonte: elaboração própria.

De modo geral, a categoria Materiais e Recursos recebeu alto nível de importância, próximo à escala 5 “muito importante”, com as médias das práticas atribuídas entre 4,72 e 5,06, entretanto, se destacou o nível de dificuldade conferido as essas práticas, com práticas aproximadas do ponto 3 “moderadamente difícil”, com médias entre 2,71 e 3,23. Os dados foram organizados no Gráfico 3 para melhor visualização e análise.

Gráfico 3 - Importância e dificuldade das práticas de Materiais e Recursos



Fonte: elaboração própria.

A utilização de materiais foi tão valorizada quanto considerada moderadamente difícil pelos professores. Em relação ao nível de importância, as práticas referentes ao uso de tecnologias situaram-se entre as médias mais baixas da categoria, antes do ponto 5 na escala, seja no uso pelo professor, expresso pela prática 17 “Utilizar tecnologias e ferramentas digitais e virtuais (computador; internet etc.) nas aulas para ensinar os conteúdos aos alunos”, como na utilização desses recursos pelos estudantes, conforme prática 24 “Os alunos utilizarem tecnologias e ferramentas digitais e virtuais (computador; internet etc.) nas aulas para aprenderem os conteúdos”. Esta última destacou-se ainda entre as médias mais altas de dificuldade, seguida apenas da prática 38 “Existem na sala de aula vários materiais (ex.: dicionário, jogos, computador, jornais, documentários, revistas, livros etc.) que os alunos podem utilizar para aprender os conteúdos”.

Desse modo, contatou-se o reconhecimento dos professores em relação à utilização de materiais e recursos, sejam eles adequados ao aprendizado de cada aluno, ou diferenciados para os alunos com maiores dificuldades. Entretanto, nem sempre as escolas estão equipadas, sobretudo em

relação à equipamentos de tecnologia e ferramentas virtuais, o que dificulta a aplicação dessas práticas no cotidiano escolar.

No decorrer da formação continuada, os relatos das professoras sobre o uso de materiais e recursos na EJA destacaram uma série de desafios e inovações na busca por práticas pedagógicas eficazes e inclusivas. Essas narrativas revelaram tanto a criatividade dos educadores na adaptação de recursos existentes quanto a carência de materiais didáticos específicos para essa modalidade de ensino.

A utilização de materiais concretos, como o ábaco para ensinar conceitos matemáticos, ilustrou a importância de recursos tangíveis no processo de aprendizagem de adultos, especialmente para aqueles em fase de alfabetização ou desenvolvimento matemático, conforme prática compartilhada por P4.

Então pessoal, como eu já falei, eu dou aula para EJA anos iniciais, e ali os alunos eles ainda estão em fase de alfabetização e, também a parte do desenvolvimento matemático [...] E eu gosto muito de trabalhar com a parte concreta para que eles consigam entender alguns dos conteúdos. Por exemplo, eu... fizemos uma oficina de ábaco agora em fevereiro para que eles entendessem os agrupamentos e desagrupamentos, né?! Então, não tem como eu ensinar uma adição ou uma subtração, se eles não estão sabendo de onde que está indo, porque que tem que ir para a outra casa, o valor posicional. E eu gosto muito de trabalhar essa coisa concreto, até para romper um pouco dos paradigmas, porque acho que é, porque é o adulto, não pode manipular o concreto. E eu penso que o ser humano ele aprende mais no concreto, de certa forma, do que no abstrato ali, só na parte conceitual [...] (E2-T2-P4).

A preferência por abordagens concretas contraria a noção de que adultos devem aprender apenas através de métodos abstratos, ressaltando que o aprendizado experiencial pode ser particularmente eficaz para a EJA. Nessa direção, os resultados dos estudos de Amorim e Hsu (2019) e Silva e Mont'Alverne (2020) corroboram com a importância da utilização de materiais concretos no ensino, especialmente na EJA, proporcionando uma compreensão mais profunda e facilitando a aprendizagem dos alunos. No entanto Amorim e Hsu (2019) ressaltam a eficácia dos jogos e materiais concretos como recursos alternativos para o ensino da matemática; e Silva e Mont'Alverne (2020) exploram como esses materiais possibilitam aos alunos visualizarem e sentirem os conceitos.

A ausência de materiais didáticos desenvolvidos especificamente para o público da EJA foi um problema recorrente mencionado pelos educadores.

Não existe material específico para EJA, que eu saiba, no Brasil. Pelo menos é o que eu tenho visto, uma luta em termos nacionais para ter material para EJA. [...] precisa-se ter um material específico, um material de qualidade. A rede Municipal

daqui de [nome município], a gente tem um material para EJA 2, para EJA 2 tem um norte a questão curricular, eu até fiz parte da elaboração desse material, mas assim, material didático para o aluno não tem, e isso é muito sério. [...] eu estou falando um livro didático. Isso é uma das causas que a gente está lutando para que tenha um recurso para o Brasil todo, não é isso. Porque precisa ter um material para EJA de EJA, não um material infantilizado para ser utilizado na EJA [...] (E7-T5-P2).

[...] essa questão mesmo que a [P2] falou, a maior dificuldade para nós é porque não existe um material específico para EJA. Então nós não temos livros didáticos, nós não temos... até o material que vem às vezes, jogos ou algum outro material, recurso, ele é pensado mais assim para o ensino fundamental, os anos iniciais, então não tem uma coisa assim pensando no aluno no perfil da EJA. Então, às vezes vem, não é “ah...” não serve muito, então a gente tem que... é mais um desafio para o professor, porque a gente prepara de acordo com o currículo, plano de ensino, e cada professor vai preparar a sua aula, o seu material, então a gente que vai preparar o material. [...] Aqueles que chegam, que eu vejo que dá para adaptar para usar com os alunos, eu utilizo, agora, senão daí eu vou procurar, ver qual que é a proposta e tentar fazer para que os alunos também possam ser, assim, beneficiados com os jogos [...] E, também não tem, como assim, outro tipo de livro, porque a maioria tem problema na visão, baixa visão, então, às vezes livro, dicionário, não tem como usar. Então, às vezes eu trago algum verbete do dicionário e trago ampliado, porque nem na lousa tem como usar a lousa também, porque eles não enxergam, então tem que ser tudo nas folhas e tudo ampliado, imagem e letra ampliada, para eles poderem ter acesso aos materiais (E7-T5-P1).

A carência desses materiais, direcionava as professoras a adaptarem materiais destinados a outros níveis de ensino ou a criar seus próprios recursos, o que pode limitar a eficácia do ensino e aumentar a carga de trabalho das docentes. A necessidade de materiais que respeitem a maturidade e as experiências de vida dos alunos da EJA foi claramente destacada.

Em relação ao livro didático, Mansutti (2022) argumenta que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a EJA não deve ser considerado isoladamente, ressaltando a importância de diretrizes curriculares específicas para a EJA e a necessidade de uma abordagem integrada, que inclua a disponibilidade de materiais didáticos, a organização curricular, a formação dos educadores e a melhoria das condições de trabalho dos professores. Sem essa integração, os investimentos nos materiais didáticos podem ser inadequados e incapazes de lidar com os desafios complexos enfrentados pelos professores da EJA, que trabalham com uma variedade de alunos, muitos dos quais enfrentam dificuldades sociais e de aprendizagem significativas.

Outro aspecto relatado compreendeu a necessidade de adaptação de jogos e outros materiais didáticos para torná-los acessíveis e relevantes para seus alunos. Essa adaptação não apenas requer um esforço adicional por parte dos educadores, mas também destaca sua dedicação em fornecer

uma experiência de aprendizagem significativa. Além disso, a adaptação de materiais para alunos com baixa visão exemplificou a atenção dada à inclusão e à acessibilidade nas práticas pedagógicas da EJA.

Quanto ao uso de recursos tecnológicos no espaço escolar, assim como verificado na primeira etapa do estudo, o relato das participantes exemplificou a dificuldade na utilização das tecnologias e ferramentas digitais e virtuais pela ausência desses materiais. Uma vivência de utilização de recursos tecnológicos foi compartilhada por P1.

[...] a parte assim da, de computador, tudo, nós não temos. Teve há um tempo atrás, a escola que eu trabalho como é uma parceria com a prefeitura, eles ganharam. [...] Então era muito bom, porque ia essa monitora, ela me ajudava e a gente tinha computador para todos os alunos, era bem interessante também, mais uma ferramenta né, só que agora nós não temos (E7-T5-P1).

Nessa direção, P3 relatou a tentativa de implementação de uma sala com materiais e recursos tecnológicos, bem como a utilização desses recursos em sua prática, levando equipamentos próprios.

[...] o que a gente percebe é que a escola ela não tem esse material. A gente está montando uma sala agora, é uma sala do STEAM [science, technology, engineering, arts, mathematics], como eu costumo chamar, onde a gente está tentando colocar todos esses materiais, como mesa diferente, o quadro é diferente, para a gente poder ensinar diferente para os meninos [...] (E7-T5-P3).

[...] eu comecei a usar de duas semanas para cá o laboratório, ninguém vai para o laboratório. [...] Aí como eu tenho o material, montei o data show, levei o computador tudo, e passei um vídeo do Fantástico, 2014, que fala sobre os rios voadores, [...] e para eles entenderem por que que era rio voador, a importância que a Amazônia tem para essa questão (E7-T3-P3).

Esse computador e o data show é meu particular, a escola não tem, então eu levo para poder mostrar para eles, né, como a gente pode fazer (E8-T2-P3).

A integração de tecnologias digitais no ensino da EJA foi reconhecida como uma ferramenta valiosa, embora a falta de recursos tecnológicos nas escolas limite seu uso. Em complemento à essas questões, o estudo de Silva (2013) destacou o reconhecimento dos professores do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para o processo de ensino-aprendizagem na EJA, bem como enfatizou a importância do papel do professor em integrar essas tecnologias na educação, assim como o papel da direção escolar e equipe pedagógica em garantir acesso aos recursos tecnológicos para todos os alunos em todos os ambientes da escola.

A iniciativa da professora em levar seu próprio equipamento para a sala de aula demonstrou um comprometimento com o ensino, como também sublinhou a necessidade de maior apoio institucional para incorporar

tecnologias educacionais de maneira efetiva. Ainda sobre o relato de sua prática, P3 direcionou a discussão para a percepção sobre o retorno que verifica nos estudantes, e a necessidade de mudar suas estratégias para alcançá-los. Em complemento, P1 destacou a importância da avaliação da prática docente.

[...] Aí com a apresentação visual, eu pedi para eles desenharem o mapa do Brasil e identificar. [...] Então foi bom, passei o vídeo, pedi para desenhar, então já são duas coisas diferentes, você está dando uma aula visual, você está dando uma aula de desenho, e você não vê retorno dos alunos. Tem que fazer, fiz isso, aí agora estou tentando ver outra metodologia, que é as apresentações, para ver se eu consigo resgatar e verificar qual é o melhor caminho dessas práticas, eles conseguem dar um retorno para mim. Agora todas elas são válidas, a gente só não pode se apegar numa só, porque tem que fazer tentativa (E7-T3-P3).

Então, a gente percebe que tem alguns alunos que alguma atividade funciona e outros não, a gente tem que estar sempre avaliando aquilo que funciona para o aluno, como a [P3] falou a questão do vídeo. Então se você vai levar um vídeo sobre um tema, então são poucos alunos que prestam atenção e gostam, os outros já... a gente percebe que já se sente incomodado. Então a gente tem que ter sempre esse olhar também, para ver o que que está funcionando, como a gente vai passar atividade [...] então você tem que estar vendo qual que é o melhor para cada um e oferecer aquilo que ele consegue desenvolver melhor. [...] então a gente tem que estar sempre atenta e avaliar o nosso trabalho também. Às vezes você prepara uma atividade, você leva lá e você vê que foram poucos que conseguiram dar um retorno, então você fala: “Então preciso mudar, né? Preciso ver o que que eu posso fazer para melhorar e atingir”, eu sei que é um desafio para nós professores (E7-T3-P1).

A reflexão contínua sobre a eficácia de diferentes estratégias e materiais didáticos foi essencial para atender às necessidades diversificadas dos alunos da EJA. Os professores destacaram a importância de avaliar o impacto de suas práticas pedagógicas e de estar dispostos a ajustar suas abordagens para melhorar a aprendizagem dos alunos. Essa postura reflexiva é crucial para a evolução constante do ensino na EJA.

Em suma, os relatos sobre materiais e recursos na EJA ilustraram tanto os desafios enfrentados pelos educadores na ausência de materiais apropriados quanto suas estratégias criativas para superar essas limitações. A necessidade de materiais didáticos específicos para a EJA, juntamente com o apoio institucional para a incorporação de tecnologias educacionais, emergiu como questão central para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e inclusivas nesse contexto.

5.5 Organização do Trabalho dos Alunos

A categoria organização do trabalho dos alunos compreende as práticas que tratam da disposição dos estudantes nas situações de ensino e aprendizagem em modelos diferenciados de organização (Gaitas; Silva, 2010). À esta dimensão, incorpora-se práticas de formação flexível de grupos (Tomlinson, 2008), assim como considera a composição intencional de grupos de trabalho de alunos e sistemas de tutoria, sem desconsiderar as necessidades sociais (Pozas; Schneider, 2019).

Na primeira etapa da pesquisa, as práticas de diferenciação na dimensão de organização do trabalho dos alunos foram descritas em 6 itens, apresentados na Tabela 12, relacionadas às escalas de importância e dificuldade atribuídas.

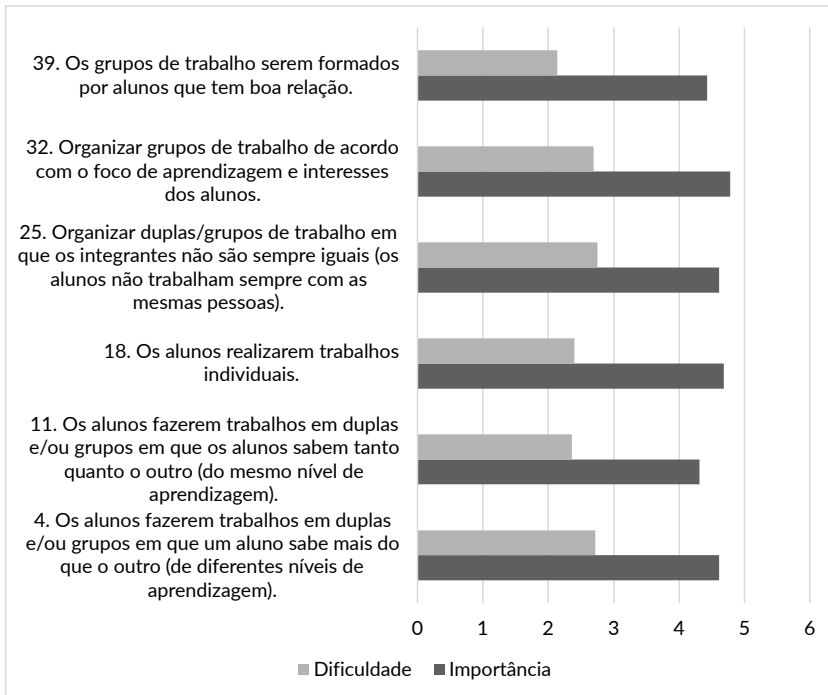
Tabela 12 - Importância e dificuldade das práticas de Organização de Trabalho

Item	Importância			Dificuldade		
	n	Média	DP	n	Média	DP
4. Os alunos fazerem trabalhos em duplas e/ou grupos em que um aluno sabe mais do que o outro (de diferentes níveis de aprendizagem).	114	4,61	1,19	106	2,72	1,43
11. Os alunos fazerem trabalhos em duplas e/ou grupos em que os alunos sabem tanto quanto o outro (do mesmo nível de aprendizagem).	111	4,31	1,33	107	2,36	1,51
18. Os alunos realizarem trabalhos individuais.	113	4,68	1,32	106	2,40	1,28
25. Organizar duplas/grupos de trabalho em que os integrantes não são sempre iguais (os alunos não trabalham sempre com as mesmas pessoas).	113	4,61	1,24	107	2,75	1,44
32. Organizar grupos de trabalho de acordo com o foco de aprendizagem e interesses dos alunos.	113	4,78	1,16	108	2,69	1,42
39. Os grupos de trabalho serem formados por alunos que tem boa relação.	113	4,43	1,21	109	2,14	1,24

Fonte: elaboração própria.

Em relação à importância, as práticas relacionadas à organização de trabalho dos alunos estabeleceram-se entre os pontos 4 “importante” e 5 “muito importante” da escala, com médias entre 4,31 e 4,78. Enquanto o nível de dificuldade foi pontuado entre as escalas 2 “pouco difícil” e 3 “moderadamente difícil”, com médias entre 2,14 e 2,75. O Gráfico 4 apresenta a organização destes dados para observação dos pontos estabelecidos e comparação entre a importância e dificuldade atribuídas.

Gráfico 4 - Importância e dificuldade das práticas de Organização de Trabalho



Fonte: elaboração própria.

As médias estabelecidas acerca das práticas de organização do trabalho, pontuaram-se abaixo do ponto 5 da escala, sendo consideradas com maior importância na categoria as práticas que enfatizam o direcionamento individual das propostas, nomeadas como 18 “Os alunos realizarem trabalhos individuais” e 32 “Organizar grupos de trabalho de acordo com o foco de aprendizagem e interesses dos alunos”. Já a prática 11 “Os alunos fazerem trabalhos em duplas e/ou grupos em que os alunos sabem tanto quanto o outro (do mesmo nível de aprendizagem)”, recebeu nível de importância mais baixo.

Nessa direção, verificou-se ainda pouca dificuldade na organização de grupos homogêneos, como a prática 11, assim como a organização desses grupos se darem pela afinidade entre estudantes, no que se refere a prática 39 “Os grupos de trabalho serem formados por alunos que tem boa relação”. Já a maior dificuldade atribuída diz respeito ao agrupamento dos alunos de diferentes níveis de aprendizagem, indicado pelas práticas 4 “Os alunos fazerem trabalhos em duplas e/ou grupos em que um aluno sabe mais do que o outro (de diferentes níveis de aprendizagem)” e 25 “Organizar duplas/grupos de trabalho em que os integrantes não são sempre iguais (os alunos

não trabalham sempre com as mesmas pessoas)”, assim como a organização dos alunos por seus interesses, referente à prática 32, enfatizada como uma prática de alta importância e dificuldade dentro da categoria.

As avaliações das práticas de organização do trabalho destacaram a preferência por direcionamento individual nas atividades, enquanto agrupar alunos de diferentes níveis de aprendizagem e por interesses representa um desafio. Isso ressalta a importância de buscar estratégias que promovam a diversidade de experiências e habilidades, superando os desafios na formação de grupos heterogêneos.

A dimensão de organização do trabalho dos alunos na EJA, no decorrer da etapa de formação, evidenciou discussões valiosas sobre as estratégias e desafios de implementar trabalhos em grupo em um contexto educacional diversificado. Os relatos das professoras destacaram uma série de práticas inovadoras e reflexões críticas sobre como melhor organizar e conduzir atividades de aprendizagem colaborativa, considerando os diferentes níveis de habilidade e experiências dos alunos.

Um dos principais desafios mencionados foi a organização de trabalhos em grupo que atendessem aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos da EJA.

a parte do trabalho em grupo eu sempre achei muito desafiador, principalmente com o pessoal que tinha muita dificuldade, porque eu sempre tentei trabalhar de diferentes formas [...]. Então, às vezes eu trabalhava, por exemplo, o grupo separado para eles tentarem resolver uma questão, por exemplo, o ano passado teve sobre as eleições, eles tinham que se organizar e ser os candidatos em grupo e eles tinham que fazer as suas propostas e depois apresentar as suas propostas [...]. Esse eu acho que foi um dos melhores, que mais fluiu, porque cada um tinha um papel a desenvolver, então não tinha como escapar. Outras vezes eu já percebia, por exemplo, que eles deixavam um aluno que tinha mais dificuldade, deixava ele sem fazer, à parte, e depois pegava uma atividade do aluno pra resolver e para fazer certo, sabe, então não contribuía nessa parte de ajudar a fluir [...] que o grupo acabava só invisibilizando o sujeito que estava ali e resolvendo a tarefa, porque o foco era tarefa, não era o que que você está aprendendo com a tarefa, eles não tinham essa percepção. Também, às vezes, tentava trabalhar cada grupo com uma tarefa para a gente construir o coletivo [...] também fluía, por exemplo, a parte de pirâmide alimentar, cada um trabalhou com as figuras, porque era parte de alfabetização, ao mesmo tempo que cada um tinha responsabilidade acerca de, pelo menos uma figura montar a palavra, pra daí constituir o grupo, pra daí a gente fazer o grupo maior e sistematização [...] (E5-T1-P4).

[...] eu fiz a formação da dupla, onde a intenção era colocar um aluno mais preparado junto com aquele menos preparado [...]. Quando eu formei essa dupla, eu transformei ela num grupo de quatro alunos, e alguns ficaram cinco [...]. O aluno tem uma letra boa no grupo, então vai ser... aquele que tem aquela letra vai escre-

ver o que tiver que escrever, e tem aquele que gosta de apresentar, que tenha oralidade, então ele apresenta. Porque eu não quero ensinar os meninos, ou passar para eles aquela questão, “aí a pesquisa, vamos fazer a pesquisa e agora você, eu falo a minha parte, tu fala a tua parte, que agora é tua parte, agora a tua parte aí”, isso é muito chato. Então fazer, cada um no grupo tem a sua responsabilidade, dentro daquilo que ele consegue realizar, no grupo vai ser eleito um dos alunos para fazer a apresentação [...] é cansativo, é um pouco trabalhoso, mas tu sabe que depois que tu faz a primeira vez, a segunda vez, a terceira, na quarta, quinta vez, tu já, “ah, hoje é isso, já está aqui, já está montado, já está arrumado, e ó, foi rapidinho”, mas é trabalhoso [...] (E7-T6-P3).

A preocupação com que alguns alunos realizassem as tarefas por outros, ou mesmo a invisibilidade de alunos com mais dificuldades, ressaltou a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e o engajamento de todos os membros do grupo. No entanto, as experiências relatadas também apontaram para o potencial do trabalho em grupo em promover o aprendizado colaborativo e a responsabilidade compartilhada, especialmente quando cada aluno tem um papel claramente definido no projeto.

Essas estratégias contemplam aspectos dos grupos flexíveis de trabalho e de aprendizagem cooperativa, que partem da premissa da organização do trabalho em grupos heterogêneos. Segundo Tomlinson (2008), a formação de grupos flexíveis objetiva o ajuste de tarefas de acordo com as necessidades dos alunos, de modo que estes sejam preparados continuamente para serem membros ativos nos grupos, envolvendo-os na definição de metas, reflexão e solução de problemas. Enquanto a aprendizagem cooperativa, de acordo com Silva (2019), promove o respeito pela capacidade de produção de cada membro, podendo ser organizado com diferentes estruturas e objetivos.

Os relatos das participantes indicaram a variação de estratégias para formar grupos, considerando desde a composição intencional de alunos com diferentes habilidades até a formação baseada em afinidades.

[...] quando tem atividade dos jogos, que a gente sempre tem um projeto lá de jogos na parte da alfabetização e também da matemática, que acontece toda sexta-feira. Aí, nesse momento... daí eu já trabalho, já coloco os grupos, assim sabe, quando... onde eu vejo que um vai ajudar o outro. Então já vejo aquele aluno que tem mais paciência, mais facilidade de ajudar o outro, e tem mais também afinidade, e daí eu coloco, para eles estarem fazendo aquele desafio do jogo juntos [...] (E4-T5-P1).

[...] eu acho que é possível sim a gente estar fazendo esse tipo de trabalho com os alunos, fazendo com que eles participem e incluir todos, porque quando a gente fala de inclusão, tem que ser todos. E o trabalho em grupo, a gente sempre tem também, trabalhar com... por afinidade, ou mesmo onde os que sabem, que tem um conhecimento maior possam ajudar os outros. [...] (E6-T2-P1).

[...] essa parte da afinidade também acaba sendo muito importante, porque um grupo que não tem muita afinidade no dia a dia ali, ele não, você percebe que não flui tão legal. Ao mesmo tempo, o educando que tem mais dificuldade, ninguém quer no seu próprio grupo, ali, ninguém quer que esteja no grupo. Então é mais uma parte que você tem que trabalhar, então é muito complexo trabalhar com os grupos e tipo, se você não tiver disposto você deixa para lado assim, sabe, fica só na aula expositiva, porque é desafiador. [...] Ao mesmo tempo a resistência, né prof?! Que sempre tem ali, ó você quer fazer o grupo diferente do que eles estão habituados da afinidade, eles têm uma resistência a se permitir. [...] (E5-T1-P4).

[...] no primeiro bimestre eu resolvi trabalhar com os alunos em dupla. Então qual é a minha ideia, era que eles formassem uma dupla com um colega que ele se desse bem, mas daí eu caí numa situação, ninguém quer ficar com, por exemplo lá de uma turma no sétimo ano dois, que tem os dois alunos especiais, diferentes, inclusos, aí eu estou com essa dificuldade de inclusão. Como teve a questão da parada agora, desde o dia 17 de maio, eu já tinha planejado com eles um trabalho agora do meio ambiente, da semana do meio ambiente, que seria essa semana, né. Então, qual é, o que que está me dando um start agora? Quando voltar segunda-feira, retornar onde eu parei, e em vez de dois, formar um quarteto, juntar quatro, para que eu consiga colocar esses dois alunos, porque ninguém quer ficar. E já foi falado, já foi colocado, já foi pedido, só que as crianças estão “ah, mas eles não fazem”, “ah, mas”, porque tem as dificuldades. Então colocando em quatro, eu acho que eu vou conseguir o meu objetivo [...] (E6-T2-P3).

A prática de combinar alunos mais avançados com aqueles que têm mais dificuldades foi destacada como uma maneira de facilitar o apoio mútuo e a aprendizagem colaborativa. No entanto, também foi mencionada a importância de variar a composição das equipes de trabalho para evitar a formação de grupos fechados de alunos e promover uma maior interação entre todos, conforme relato de P1.

Então, na questão do grupo a gente, quando vai fazer o planejamento, no caso da minha sala, tem uma diversidade muito grande, porque como é uma sala multisseriada, então alunos desde a alfabetização até o quinto ano, e mesmo dentro assim das séries, a gente vê ainda muitas diferenças entre os alunos, os alunos também com deficiência, então a preocupação é sempre essa, de quando a gente vai dividir em grupo que eles vejam que todos estão fazendo a mesma, assim, trabalhando o mesmo tema, só que dentro de cada especificidade, dentro do nível do desenvolvimento de cada aluno, porque eles prestam atenção. Então, eu gosto muito de trabalhar em grupos, [...] eles estão participando, aqueles que estão no nível da alfabetização ou com a deficiência, e sempre estar olhando o grupo, como eles estão se desenvolvendo, e fazendo sempre a mudança do grupo, para não sempre trabalhar a mesma turma. E aqueles que tem mais dificuldade, mais resistência, trabalhar também nessa questão de aceitar o outro colega também, não sentir superior, né, mas poder estar ajudando também na aprendizagem (E6-T2-P1).

questão do trabalho em grupo também, que foi falado também, eu costumo fazer isso bastante lá na minha sala e eu vejo que é bem interessante, né, sempre procuro trocar a formação dos grupos, a gente vê que sempre tem uns que tem mais afinidades. E um aluno, quando ele já está mais, um pouco, ele já está, avançou, ele procura ajudar o outro [...] (E8-T2-P1).

A discussão também abrangeu o uso de materiais e recursos no trabalho em grupo, sendo representado pelas contribuições de P4.

[...] por exemplo, a gente trabalhou acerca de sistema, sistema digestório, e para... explicamos tudo, conversamos, fizemos aquele debate, montamos um cartaz gigantesco com cada parte, [...] para sistematizar eu, a gente fez uma atividade com massinha e era em grupo, e eram grupos de três [...] eles tinham que montar com massinha cada órgão responsável pelo sistema digestório. E daí que que acontecia, eles estavam montando o seu, só que daí eles olhavam do outro, assim para perceber “Ah, mas isso aqui é o que então?”, “Ah é tal coisa”, eles iam se corrigindo “Ah, o teu está faltando isso daqui ó”, “mas esse aqui é o que?”, “Esse aqui serve para quê?”. Eles ficavam, sabe, interagindo para se corrigir ali no trabalho que eles estavam fazendo [...] esse eu fiz bem diferenciado, ficou bem legal os grupos, porque, é... peguei o que estava meio médio mais avançadinho com o que estava médio, mas com dificuldade, sabe, fiz mais mescladinho assim, mas sempre com níveis diferentes dos aprendizados. O que estava com mais facilidade assim, ficava com que não tinha ido, não tinha entendido tão bem. [...] O Seu [nome aluno 1], que era o que realmente tem muita dificuldade, muito mesmo assim, ele foi conseguindo fazer [...] representou cada parte corretamente e daí ele comparava, que era um dos objetivos, ele fazia a comparação tanto com o [nome aluno 2], tanto com cartaz que a gente tinha feito anteriormente na sala [...] (E5-T2-P4).

Essas práticas criativas, como a utilização de massinhas para representar conceitos científicos de forma concreta, não apenas facilitam o entendimento dos alunos sobre o conteúdo, mas também incentivam a interação e o diálogo entre os membros do grupo, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Nessa perspectiva, Silva (2019) considera a interação como fundamental para o processo de aprendizagem, permitindo que os alunos adquiram e desenvolvam novos conhecimentos a partir das práticas de tutoria entre pares. Esta, considera a aprendizagem por modelagem, de modo que o aluno pode adquirir ou desenvolver aprendizagens na interação com um colega que possa servir de modelo. Para Pozas e Schneider (2019), o sistema de tutoria dentro do grupo de aprendizagem implica um ambiente de aprendizagem produtivo, proporcionando benefícios mútuos e promovendo uma dinâmica colaborativa de modo a contribuir para o aprendizado de todos os envolvidos.

A organização do trabalho em grupo também foi refletida no contexto de atendimento domiciliar, segundo as perspectivas de P2.

com os alunos com deficiência a gente não consegue fazer assim. A gente é que tem que fazer a mediação, organizar, ver com que semelhanças de deficiências, ou de dificuldades, que eu vou adequar, pelo menos foi assim que eu agi, enquanto eu estava sendo professora de uma CASA-LAR. Eu Sou professora domiciliar, então eu estava numa CASA-LAR, tinha 10 alunos e aí eu dividi em grupos, na minha própria prática mesmo, eu tinha momentos que eu fazia todos juntos, tinha momentos que eu dividia por questões de deficiência, por questões de dificuldades, para que eu pudesse conseguir trabalhar com eles, e dar um apoio melhor, e dar um atendimento melhor, entende? [...] A minha experiência é diferente da de vocês, porque eu não estou incluindo os alunos na escola comum. Eu estou numa escola diferenciada, onde eu só dou a aula, eu ministro a aula, só para as pessoas já com essa condição, entende? Então o meu caso é um pouquinho singular, né, porque eu trabalho em inclusão à noite, enquanto coordenadora, mas enquanto professora, eu já tenho aquela classe, eu já tenho aquela turma, que já é mesmo todo mundo ali no mesmo... na mesma... nas mesmas questões de adoecimento, nas mesmas questões de necessidades educativas, entende? [...] CASA-LAR é onde eles moram. As ambiências do domicílio são três, então eu estava com professora de uma CASA-LAR, onde os alunos moram lá [...] (E5-T2-P2).

Eu acho que é muito viável trabalhar tanto em grupo, quanto em dupla, mas depende dos alunos que estão nesse contexto. Trazendo a questão dos alunos que tem deficiência, depende muito, isso é algo que tem uma subjetividade muito grande aí, de quem são, quem estão, o que você quer propor, o que você vai fazer, o que você vai direcionar. Muitas das vezes a gente não tem condições de trabalhar assim, porque você tem que dar um atendimento extremamente individualizado, então não dá para trabalhar em dupla, não dá para trabalhar em grupo. Na classe comum você consegue adequar melhor isso, também vendo o nível cognitivo, que aí tem que colocar um que sabe um pouquinho mais para ajudar o outro [...]. Mas é isso, a regência, ela é uma modalidade que nos desafia muito e a gente precisa ter muito jogo de cintura, conhecer nossa turma, a gente está em maio, a gente já conhece a turma, que já deu tempo de fazer avaliação diagnóstica, de observar a frequência dos educandos, e é isso, tudo isso depende muito do contexto. E aí contexto é de cada um, é de cada turma, é de cada professor (E5-T3-P2).

Em sua fala, verificou-se uma percepção de distinção entre os espaços de ensino de turmas regulares e de atendimento especializado, cuja organização do trabalho parte da avaliação do professor a partir do contexto da turma. Nessa direção, se faz importante a percepção de P4, no sentido de que a prática esteja fundamentada nos objetivos de trabalho.

[...] vai ser muito definido também, pelo objetivo que o professor acaba delimitando. Ah, você quer avaliar os níveis de desenvolvimento que está cada um ali, de acordo com o seu conteúdo, como que está a progressão, [...] ah, eu quero que

eles tenham uma maior interação, então você vai pegar o que eles já estão acostumados ali, que eles têm bom vínculo. Ah, eu quero que eles desenvolvam outra aptidão ali, que sejam diferentes, que eles tenham outra questão, daí você vai fazer a mescla do diferente, [...] dessa forma eu penso que vai tudo variar de acordo com o objetivo que você tem de avaliação acerca do teu educando, porque se ficar sempre com os que estão, que eles estão acostumados ali, às vezes, tipo, pode não ser tão produtivo para o teu objetivo. Então o que vai direcionar é o teu objetivo em relação a turma (E5-T3-P4).

Dessa forma, as intenções e planejamento do professor levando em conta o desempenho, a prontidão, os interesses e as necessidades sociais, deve ser a base do agrupamento na composição intencional de grupos de trabalho (Pozas; Schneider, 2019). A eficácia dessas práticas é acentuada quando os alunos possuem clareza sobre os objetivos e modos de se realizar as tarefas, assim como definida qualidade nos processos e resultados (Tomlinson, 2008).

Os relatos das professoras evidenciaram uma reflexão contínua sobre a eficácia das diferentes abordagens para organizar o trabalho dos alunos. A consciência das professoras sobre a necessidade de avaliar e ajustar suas estratégias pedagógicas em resposta às dinâmicas de grupo e aos resultados de aprendizagem dos alunos mostrou-se com um aspecto crucial para o desenvolvimento de práticas inclusivas e eficazes na EJA. Contudo, a frequência irregular dos alunos na EJA foi apontada como um obstáculo significativo para o trabalho em grupo.

a gente tem que ver essa em infrequência que ocorre na escola comum, porque infelizmente ocorre, entende? O trabalhador que estuda à noite, ele tem o percalço de sair do local do trabalho para enfrentar um transporte público, que não é muito gatinho, acho que em nenhuma cidade, de do nosso país. Chegar lá, se refazer e às vezes acontece os percalços no caminho também, às vezes deixa o cansaço ser mais forte. Tem também, como eu falei, [...] sexta-feira mais ou menos as pessoas que trabalham como empregada doméstica, é o dia de você ganhar seu dinheirinho como diarista, entende? Então, isso precisa ser observado quando você se propõe a fazer um trabalho desse [...] (E5-T2-P2).

Eu ia falar bem sobre isso também, a questão, por que é possível fazer? Sim, só que não como uma prática mais alongada, mais fácil fazer com atividades assim, como uma sistematização, fechamento, talvez. Por conta dessa questão da frequência mesmo dos educandos [...]. Só que realmente, para fluir ali, precisa ter essa, a frequência, se eles estão acostumados com determinado grupo e o grupo não vem, muitas vezes, tipo, percebendo assim, vinha dois, três aluno às vezes no dia de aula, e aí você tem que acabar sempre fugindo do planejamento. [...] eu penso que é possível, essa questão da frequência é um desafio, mas que a gente acaba já lidando, procurando mais estratégias, sempre tendo que planejar. [...] Então ele tem que desenvolver a consciência do que ele está fazendo, mas também o que o grupo está

fazendo, [...]. Então, eu penso que é importante essa mediação, é importante que se leve em consideração no planejamento, que esteja planejado, e que também, tipo, tenha atividades extras no próprio planejamento, outros recursos no próprio planejamento (E5-T2-P4).

Essa variação na presença dos estudantes exige dos professores uma grande flexibilidade no planejamento e na implementação das atividades. A necessidade de adaptar constantemente as estratégias pedagógicas em resposta à essa questão, destaca a importância de um planejamento cuidadoso, que inclua atividades extras e recursos alternativos para garantir a continuidade da aprendizagem.

Em resumo, a organização do trabalho dos alunos na EJA apresentou desafios significativos, mas também oportunidades para promover uma aprendizagem colaborativa e significativa. As estratégias adotadas pelas professoras, apesar das dificuldades, refletem um compromisso com a inclusão e a adaptação às necessidades individuais dos alunos, reforçando a importância da diferenciação pedagógica e do planejamento flexível em um contexto educacional diversificado.

5.6 Clima Social da Sala de aula

A categoria clima social considera as práticas de interação no ambiente de trabalho, que propicie a confiança aos estudantes e os desafiem dentro de suas potencialidades, contemplando o relacionamento social estabelecido entre os alunos e entre estes e o professor (Gaitas; Silva, 2010).

Na primeira etapa da pesquisa, as práticas de diferenciação na dimensão de clima social em sala de aula foram descritas em 6 itens, apresentados na Tabela 13, relacionadas às escalas de importância e dificuldade atribuídas.

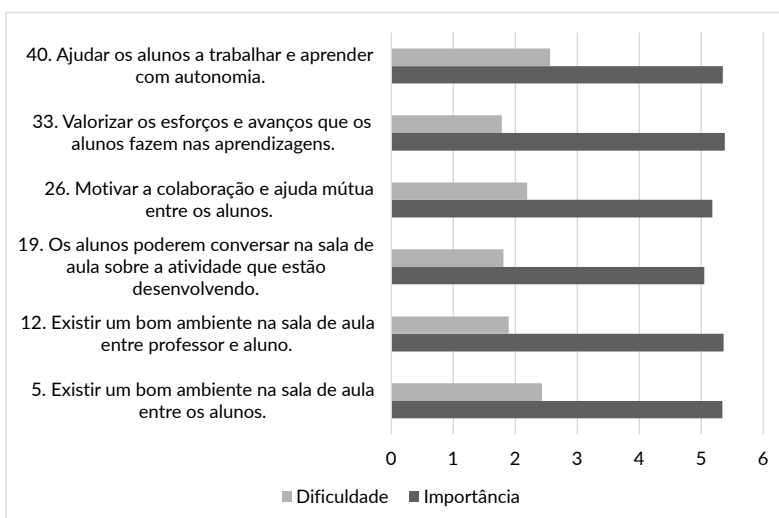
Tabela 13 - Importância e dificuldade das práticas de Clima Social

Item	Importância			Dificuldade		
	n	Média	DP	n	Média	DP
5. Existir um bom ambiente na sala de aula entre os alunos.	114	5,34	1,09	107	2,43	1,45
12. Existir um bom ambiente na sala de aula entre professor e aluno.	113	5,36	1,07	106	1,89	1,12
19. Os alunos poderem conversar na sala de aula sobre a atividade que estão desenvolvendo.	114	5,05	1,14	108	1,81	1,06
26. Motivar a colaboração e ajuda mútua entre os alunos.	113	5,18	1,07	108	2,19	1,36
33. Valorizar os esforços e avanços que os alunos fazem nas aprendizagens.	112	5,38	1,02	110	1,78	1,09
40. Ajudar os alunos a trabalhar e aprender com autonomia.	112	5,35	1,04	107	2,56	1,42

Fonte: elaboração própria.

Como já evidenciado anteriormente, a categoria referente ao clima social foi considerada com alta importância e baixa dificuldade. A importância das práticas foi pontuada na escala entre 5 “muito importante” e 6 “extremamente importante”, considerando médias entre 5,05 e 5,38, enquanto a dificuldade de aplicação destas pontuou próximo ao 2 “pouco difícil”, com médias entre 1,78 e 2,56. O Gráfico 5 complementa a análise.

Gráfico 5 - Importância e dificuldade das práticas de Clima Social



Fonte: elaboração própria.

Como verificado, todas as práticas receberam alta importância, acima do ponto 5, entretanto, destacando-se as que, em relação à dificuldade, pontuaram-se entre 2 “pouco difícil” e 3 “moderadamente difícil”, que correspondiam ao relacionamento entre os estudantes, identificadas nas práticas 5 “Existir um bom ambiente na sala de aula entre os alunos” e 26 “Motivar a colaboração e ajuda mútua entre os alunos”. O direcionamento do docente ao aprendizado com autonomia pelo estudante foi outro aspecto de dificuldade indicado na categoria, correspondente a prática 40 “Ajudar os alunos a trabalhar e a aprender com autonomia”.

As práticas que foram consideradas menos difíceis na categoria, entre os pontos 1 “nada difícil” e 2 “pouco difícil”, foram as que dizem respeito à atuação do professor em seu relacionamento com os alunos e a valorização do desenvolvimento de sua aprendizagem, identificadas pelas práticas 12 “Existir um bom ambiente na sala de aula entre professor e aluno” e 33. “Valorizar os esforços e avanços que os alunos fazem nas aprendizagens”. Outra prática considerada pouco difícil para os professores foi a 19 “Os alunos poderem conversar na sala de aula sobre a atividade que estão desenvolvendo”, sendo a ela atribuída a menor importância na categoria.

Nessa dimensão, todas as práticas foram avaliadas como altamente importantes, mas algumas destacaram-se por apresentarem níveis de dificuldade moderada, como estabelecer um ambiente favorável entre os alunos e promover a colaboração mútua. Por outro lado, as práticas que envolvem o relacionamento professor-aluno e a valorização do progresso dos alunos foram consideradas menos difíceis.

As práticas que tratam sobre o clima social da sala de aula na EJA, foram levadas à discussão e reflexão das professoras na etapa de formação, na qual evidenciou-se a importância crucial da mediação docente na criação de um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de relações sociais positivas entre os alunos. Os relatos das professoras evidenciaram ainda uma conscientização sobre o papel do educador em promover um clima de respeito, colaboração e pertencimento, que são fundamentais para a eficácia do processo educativo.

Aspectos sobre a mediação docente foram evidenciados nos relatos de P4 e P1.

Eu penso que para existir um bom ambiente entre os alunos é uma coisa que você constrói. Eu percebo ao mesmo tempo, por exemplo, agora eu não estou na sala de aula, mas eu tenho contato com a professora que está atuando e ela tem me relatado que está tendo alguns conflitos, mas daí, tipo, fica aquela questão, não sei se é a turma em si, porque a turma é fixa, ou se é a própria mediação do professor. Porquê da forma que eu mediava antes, eu não... nunca tive problema, conflito em sala de aula, tipo, de aluno sabe, fazendo determinadas atitudes assim para

desmobilizar a sala, por exemplo. Então eu nunca tive nenhum tipo de incomodo, mas por parte da mobilização. Então é importante pra caramba existir um bom ambiente em sala de aula, para que tenha uma aprendizagem, para que eles se sintam pertencentes em participar [...] (E6-T3-P4).

Então, concordo com o que a [P4] falou, que realmente é muito importante. Daí eu vejo a figura do professor para poder fazer essa mediação, para evitar os conflitos e criar esse clima, um bom ambiente, que a gente sabe que se tem um bom ambiente na sala de aula, entre os alunos, vai favorecer a aprendizagem também. Então a gente tem que estar sempre de olho assim, para poder promover esse ambiente e qualquer problema que surgir fazer a intervenção, conversar, ter bastante diálogo, para que seja um lugar agradável (E6-T3-P1).

A mediação docente foi destacada como um elemento chave na criação de um ambiente de aprendizagem positivo e na prevenção de conflitos entre os alunos. A experiência de P4, comparando a dinâmica de sala de aula sob sua orientação e sob a de outra professora, ilustrou como a abordagem e as estratégias pedagógicas do professor podem influenciar diretamente o clima social da sala de aula. Isso sublinha a necessidade de práticas pedagógicas que não apenas foquem no conteúdo acadêmico, mas também na gestão das relações interpessoais e na construção de uma comunidade de aprendizagem coesa.

Segundo Tomlinson (2008), o ambiente de aprendizagem deve ser acolhedor e promover o sentimento de pertencimento, tendo como alicerce o respeito mútuo, de modo a propiciar um ambiente agradável que atenda às necessidades comuns, como aceitação e segurança, encorajando a experimentação, esforço e riscos criativos, sem julgamento.

A conexão entre um bom ambiente de sala de aula e a facilitação da aprendizagem foi um tema recorrente. O reconhecimento pelos educadores de que um clima de sala de aula positivo, onde os alunos se sentem valorizados e pertencentes, é essencial para sua motivação e engajamento. Isso é particularmente relevante na EJA, onde os alunos podem trazer consigo desafios adicionais relacionados à autoestima e à percepção sobre sua capacidade de aprender.

Nessa direção, P2 apresentou uma perspectiva única sobre os desafios de promover um clima social positivo em contextos de aprendizagem domiciliar.

A minha visão, como professora que trabalha com aluno individualizado no APD [Atividades Pedagógicas Domiciliar], eu que tenho que fazer de tudo para o ambiente ser bom, também da regulagem quando necessário. E o... na minha trajetória, passei por alguns momentos de ter muitas questões com a família, da família não ter o devido respeito a professora que está ali dentro da sua residência, e confesso que não é nada fácil você ter que engolir seco, respirar profundamente, contar até mil, um equilíbrio emocional extremo, porque você está dentro da casa

da pessoa, mesmo ela estando errada, você está dentro da casa dela. [...] aprendizagem também tem que ter limites, você também precisa de um ambiente, nesse caso, do clima social da residência, ela precisa ter um ambiente que seja favorável a aprendizagem [...] (E6-T3-P2).

A complexidade das interações familiares e a necessidade de manter um ambiente propício à aprendizagem, mesmo em situações potencialmente tensas, destacam a importância de habilidades de mediação e equilíbrio emocional por parte do educador.

A valorização dos esforços e progressos dos alunos foi enfatizada como um fator crucial para a manutenção de sua autoestima e motivação, conforme evidenciado no relato das participantes P1, P3 e P4.

Essa parte da valorização dos esforços gente, como é uma coisa importante, até para a questão da autoestima. Porque volta e meia era uma folia de “ai porque eu sou burro, ai porque eu não consigo aprender, porque eu não consigo”, e aí era eu sempre, sempre falo aqui, buscar o referencial do progresso do próprio aluno, porque daí eles percebem da onde que eles estavam, qual foi o ponto de partida e o ponto que eles estão agora. Então essa parte de valorizar o esforço para além do momento que eles conseguiram ali, agora para o além do momento também é muito importante, porque essa questão da autoestima acaba pesado demais na EJA, não sei como são as outras turmas, mas é muito complexo. Daí eles vão percebendo que aquele momento que eles não estão conseguindo desenvolver uma atividade é só um momento, porque eles já estão construindo um trajeto. Então é superimportante para que eles se motivem a não desistir, porque para evadir é dois palitos. Então é sempre... estar nessa corda bamba para, entre que ele consiga permanecer, estar ali, que ele tenha uma frequência boa, e que ele perceba os seus próprios... progressos [...] (E6-T3-P4).

Então, isso que a [P4] falou é realmente, a gente vê muito na EJA, a questão da autoestima. Então eles já vêm com o pensamento que eles não vão aprender, porque eles já passaram da idade, e que eles vêm com muita coisa assim, muitas dificuldades, então você tem que ir trabalhando, então essa questão aí deles também ajudar a trabalhar com... aprender com autonomia. E quando eles apresentam essas dificuldades, que eles acham que não vão conseguir, e eu mostro o caderno deles, e falo assim “olha quando você chegou aqui”, então a comparação é com você mesmo, não é com nenhum outro colega, é você ver como que eu cheguei aqui, o que que eu já aprendi. Então tudo aquilo, um pequeno avanço que um aluno apresenta você já tem que valorizar bastante, elogiar, incentivar, falar: “olha, você conseguiu”. E quando o aluno percebe que o professor acredita que ele aprende, eu acho que isso é, assim, é um avanço muito grande para o aluno, porque melhora a autoestima dele, ele fala: “não o professor acredita, o professor, ele olha para mim, ele vê que eu posso aprender”. Porque a fala deles, muito recorrente, é essa: “eu não vou aprender mais”, “eu tenho dificuldade”, “será que eu aprendo, ainda?”. [...] Então, assim, esse olhar, a gente tem que ter e trabalhar bastante com essa parte emocional deles também, sempre estar incentivando, porque a gente sabe

que não é fácil, porque eles ouvem também da família, das pessoas de fora, né, “que que você vai fazer na escola? Você não vai aprender mais nada, burro velho não aprende.”, eles vêm muito com esse, essa fala. Então a gente tem que estar sempre trabalhando e o mínimo que ele conseguiu a gente está sempre reforçando e elogiando (E6-T3-P1).

[...] como a professora falou, tem que motivar, se não desiste. Eu estou com um problema com um aluno da EJA à noite, “é, eu não vou mais na aula, não vou mais na aula, não vou mais na aula...”, ele é muito inteligente, ele é o tipo do aluno que tu está dando algum conteúdo, que tu está falando, ele começa a falar e não para mais de falar, bate a campã e ele dá aula. Só que daí ele acaba atrapalhando aquele aluno que está com dificuldade, porque, se tu como professora ir debater com ele, não é assim, mas pode ser assim, ah menina, da piti, ele sai da sala, no outro dia ele já não aparece. Então a gente tenta dialogar. Tem um bom ambiente na sala de aula? Sim. Quando não tem a gente faz a comunicação para a direção ou para a pedagoga. Então, aqueles alunos que não estão, não estão bem naquele dia, a gente vê pela aparência. Tem a questão das drogas, eu acho que em todas as escolas têm. Tem a questão daquela pessoa que vai, que está com problema em casa, leva para escola [...] (E6-T3-P3).

A prática de reconhecer e celebrar os avanços individuais, em vez de comparar os alunos entre si, mostrou-se como uma estratégia importante para incentivar a continuidade e o engajamento com a aprendizagem. Conforme explana Tomlinson (2008), o professor guia o ensino para o sucesso, alinhando-se aos objetivos educativos e proporcionando experiências de aprendizagem progressiva, assegurando que cada aluno receba o suporte necessário para prosperar e a valorização dos progressos individuais. Isso é especialmente significativo na EJA, onde os alunos podem enfrentar preconceitos externos e dúvidas internas sobre sua capacidade de sucesso educacional.

Junto à motivação e valorização dos alunos, P3 expressou a percepção do contexto social dos estudantes e do reflexo no espaço escolar. Na mesma direção, P4 refletiu sobre a necessidade de o docente considerar a influência das questões ambientais no rendimento do estudante.

[...] Um aluno que não está descansado, não é um aluno que aprende, um aluno que não está com predisposição naquele momento, ele não consegue aprender, estar com a presença ali é uma coisa importante? Sim, desde que a tua aula consiga motivá-lo, porque às vezes as questões físicas ali vão acabar impactando diretamente, ele quer, mas ele não consegue [...] (E8-T3-P4).

Freire (1996) destaca a importância de respeitar os alunos, sua dignidade e seu processo de formação, reconhecendo as condições em que vivem e os conhecimentos que trazem consigo para a escola. Assim, a educação deve valorizar e incorporar os saberes dos alunos, respeitando sua identidade e contribuindo para seu desenvolvimento integral. Não é pos-

sível promover uma educação respeitosa e significativa se não se levar em conta as experiências prévias dos alunos e a relevância dos saberes que eles já possuem (Freie, 1996), mostrando-se relevante a realização de práticas que propiciem o momento de trocas entre os estudantes.

[...] quando é o momento da explicação assim, sempre vai ter um espaço, um tempo, para que eles discutam, até porque a minha metodologia geralmente é pelo ciclo, então precisa que eles estejam dialogando. Agora no momento que eles estão fazendo as atividades, assim, eu não sou tão fechada, ao mesmo tempo que eu dou umas puxadinha, que você vê que foi muito além, que já estão falando de outra coisa, e a atividade está cinco minutos sem ser mexida, eu já vou dando uma puxadinha, [...] eu puxo a atenção para outra questão, porque senão também eles paravam, eu... duas vezes que eu chamei, eu percebi que daí eles paravam total a produtividade assim quando você chamava atenção, mesmo no baixinho [...] na questão de dialogar, sei lá... a [nome aluna] está fazendo uma atividade, o [nome aluno] está fazendo a atividade também, eles estão conversando sobre ela no decorrer da aula ali, para mim não tem problema, eu acho que até muito produtivo, que às vezes nesse momento do diálogo os outros se envolvem também, para pensar coletivamente. Então para mim chega a ser um ponto até positivo, sabe?! (E6-T3-P4).

[...] na turma tem uma concepção de que ajudar é fazer por ele, não ajudá-lo a fazer sozinho. Então, é, principalmente os que tinham mais dificuldade, já ficavam esperando para que fizesse por ele a atividade, ou que desse a resposta, sabe, sem exercer o pensamento. Então para mudar isso é muito difícil, porque às vezes o educando ele aprendeu, mas ele não consegue ensinar de um jeito sabe, porque ele não é o professor ali, ele pode ser um agente que contribui com a mediação de alguma forma, [...] é claro, ela tem que ser constantemente construída, na sala de aula e tal, mas é muito difícil você quebrar, tipo, essa parte mais cultural, que às vezes se estabelece em sala de aula [...]. Mas eu acho que é uma coisa importante, porque eles partiram desse sentimento de todo, e de compromisso com a turma, com o colega [...] (E6-T3-P4).

Os relatos também tocaram na questão da colaboração entre os alunos e o desafio de evitar que alguns façam o trabalho por outros. A busca por estratégias que incentivem a interação produtiva e o apoio mútuo, ao mesmo tempo em que promovam a autonomia e a responsabilidade individual, foi destacada como um aspecto importante do trabalho docente. Essas práticas não apenas enriquecem o processo de aprendizagem, mas também fortalecem as habilidades sociais e a coesão do grupo. Nessa perspectiva, Tomlinson (2008) coloca que a colaboração entre professor e alunos deve ser incentivada, adequando-se aos diferentes níveis de responsabilidade, sendo relevante englobar os alunos na discussão dos procedimentos e processos de grupo para a compreensão mútua e fortalecimento do senso de pertencimento na sala de aula.

Em resumo, a categoria sobre o clima social da sala de aula ressaltou a importância de uma mediação docente eficaz na promoção de um ambiente de aprendizagem positivo e na facilitação de relações sociais saudáveis entre os alunos da EJA. As estratégias e reflexões compartilhadas pelas professoras ilustraram um compromisso profundo com a criação de espaços educativos que sejam acolhedores, inclusivos e propícios ao desenvolvimento pessoal e acadêmico de todos os alunos.

5.7 Avaliação e Monitorização

A categoria de avaliação contempla as práticas de regulação do trabalho docente e discente, sendo mecanismos avaliativos dos processos de ensino e aprendizagem que contribuem ao desenvolvimento dos estudantes (Gaitas; Silva, 2010; Gaitas e Pipa, 2012).

Na primeira etapa da pesquisa, as práticas de diferenciação na dimensão de avaliação e monitorização foram descritas em 5 itens, apresentados na Tabela 14, relacionadas às escalas de importância e dificuldade atribuídas.

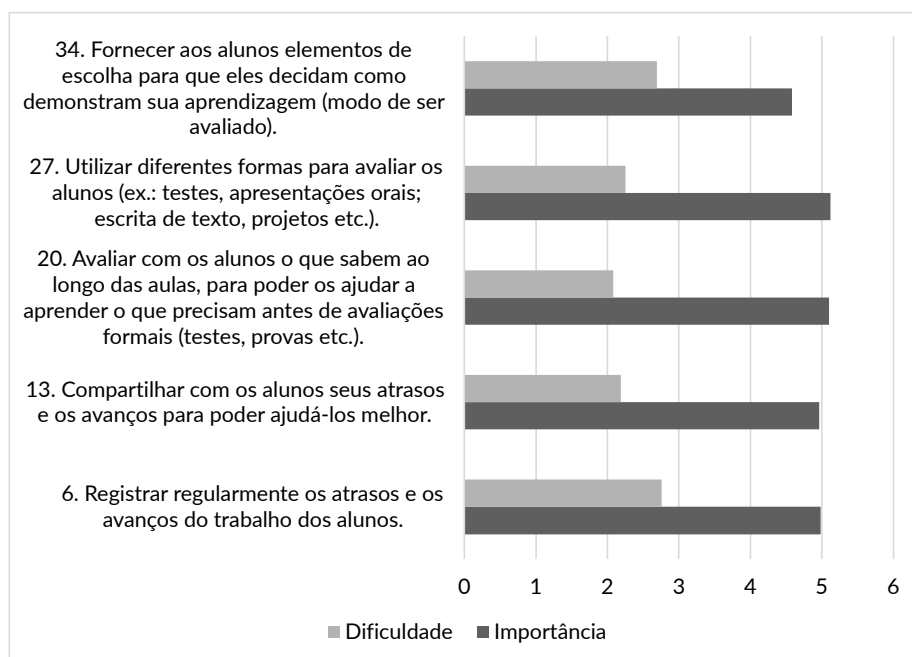
Tabela 14 - Importância e dificuldade das práticas de Avaliação e Monitorização

Item	Importância			Dificuldade		
	n	Média	DP	n	Média	DP
6. Registrar regularmente os atrasos e os avanços do trabalho dos alunos.	114	4,98	1,20	107	2,76	1,54
13. Compartilhar com os alunos seus atrasos e os avanços para poder ajudá-los melhor.	112	4,96	1,12	108	2,19	1,23
20. Avaliar com os alunos o que sabem ao longo das aulas, para poder os ajudar a aprender o que precisavam antes de avaliações formais (testes, provas etc.).	112	5,10	1,13	108	2,08	1,28
27. Utilizar diferentes formas para avaliar os alunos (ex.: testes, apresentações orais; escrita de texto, projetos etc.).	113	5,12	1,18	106	2,25	1,29
34. Fornecer aos alunos elementos de escolha para que eles decidam como demonstram sua aprendizagem (modo de ser avaliado).	113	4,58	1,26	108	2,69	1,44

Fonte: elaboração própria.

As práticas de avaliação foram apontadas próximo ao ponto 5 “muito importante” da escala, estabelecidas entre as médias de 4,58 e 5,12. Em relação ao nível de dificuldade de aplicação destas práticas, foram indicadas as médias entre 2,08 e 2,76, localizadas entre os pontos 2 “pouco difícil” e 3 “moderadamente difícil”. No Gráfico 6 foram evidenciados os níveis atribuídos a cada prática.

Gráfico 6 - Importância e dificuldade das práticas de Avaliação e Monitorização



Fonte: elaboração própria.

A importância da avaliação pôde ser evidenciada em todas as práticas, direcionando a análise para os níveis de dificuldade em sua realização. As práticas consideradas menos difíceis pelos professores, localizadas próximo ao ponto 2 “pouco difícil” da escala, dizem respeito ao processo avaliativo contínuo e processual, sendo indicadas pelas práticas 13 “Compartilhar com os alunos seus atrasos e os avanços para poder ajudá-los melhor”, 20 “Avaliar com os alunos o que sabem ao longo das aulas, para poder os ajudar a aprender o que precisam antes de avaliações formais (testes, provas etc.)”, e 27 “Utilizar diferentes formas para avaliar os alunos (ex.: testes, apresentações orais; escrita de texto, projetos etc.)”.

Já as práticas consideradas moderadamente difíceis na categoria, situadas próximo ao ponto 3, corresponderam ao registro do desenvolvimento dos alunos, referindo-se à prática 6 “Registrar regularmente os atrasos e os avanços do trabalho dos alunos”, assim como à escolha dos alunos sobre os modos de serem avaliados, identificada na prática 34 “Fornecer aos alunos elementos de escolha para que eles decidam como demonstram sua aprendizagem (modo de ser avaliado)”, sendo essa a que recebeu menor importância.

Dessa forma, a importância da avaliação foi destacada em todas as práticas, evidenciando os diferentes níveis de dificuldade para os professores.

Práticas menos desafiadoras envolvem o processo contínuo de avaliação e o uso de métodos variados. Por outro lado, práticas moderadamente difíceis incluem o registro do progresso dos alunos e a concessão de escolhas na avaliação, com algumas delas recebendo menor importância, inferindo sua pouca utilização na prática docente. Aspectos semelhantes foram indicados por Gaitas e Martins (2016) que, dentre os domínios de diferenciação pedagógica analisados, constaram a avaliação como o mais desafiador para os professores, envolvendo práticas que envolvem orientar o progresso dos alunos, ajustar o ensino e fornecer suporte para a compreensão e integração de novos conhecimentos.

Entretanto, conforme explicitado por Tomlinson (2008), as práticas de diferenciação devem partir do processo avaliativo, tendo a avaliação inicial como crucial para determinar as necessidades específicas e alinhá-las aos objetivos educacionais, bem como seu desenvolvimento de maneiras variadas ao longo do processo educativo, envolvendo a constante análise dos níveis de preparação, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos para o planejamento das propostas de ensino e aprendizagem. Como finalização, a avaliação pode ser definida como produto na abordagem de Tomlinson (2008), referindo-se à maneira como os alunos demonstram os resultados do aprendizado, garantindo que cada um tenha oportunidades equitativas para expressar, aplicar e demonstrar seus conhecimentos.

O processo formativo destacou a complexidade e a importância de práticas avaliativas que sejam contínuas, processuais e adequadas à realidade e às necessidades dos alunos. As experiências compartilhadas pelas professoras revelaram um esforço consciente para implementar formas de avaliação que transcendam a simples atribuição de notas, visando um entendimento mais profundo do progresso dos alunos e da eficácia do ensino.

Dentre os relatos, P3 compartilhou diferentes exemplos de sua vivência, dando evidência à aspectos sobre a retomada do contexto do aluno e a problemática da avaliação estar vinculada à emissão de uma nota.

[...] Como é que eu avalio eles, eu dou minhas aulas, eu dou minhas explicações, por exemplo, essa semana eu estava falando sobre saneamento básico, se tu for olhar no currículo tem um monte de coisa para falar com eles, mas daí o que que eu pego, eu pego o saneamento básico de como está na casa deles, se eles têm poço, se eles não têm, se eles sabem como é que se faz um poço, é... o banheiro da casa está distante, não está, desse poço, desse lençol... esse lençol freático, como é que está a rua. Então, eu levo para eles dali, aí, como é que eu vou avaliar isso, se cada realidade é uma realidade? Aí eles perguntam “professora, você não vai dar as notas?”, não, deixa a nota para o final do semestre. Eu só vou dar nota de caderno, se tiver todas as datas tu tem 10 [...] (E4-T1-P3).

[...] O bimestre fecha dia 14/07, aí o que que aconteceu?! A pressão para mim lançar nota. Aí eu, como que eu lanço nota se a primeira nota era para ter feito

dia 16/05 e nós estávamos parado. É, como eu não aplico atividade assim, “hoje tem prova vale 10”, eu digo, “ah, faça essa atividade aqui, que eu vou corrigir” e aí depois eu dou 10, dou 5, dou 2, eu dou uma, porque tem que dar. Aí eu pedi a primeira nota uma redação, sobre o meio ambiente... Menina, misericórdia. Eu li todas as redações, de quem entregou, eu acho que não chegou a 100 redação, eu escrevi manualmente em todas as redações o que estava errado, pedi para levar pros pais pra assinar e tentar refazer uma outra redação e falei muitas redações foram copiadas por causa da palavra que tinha ali, que eles não têm aquele vocabulário e eu solicitei, eu quero uma outra redação e vocês me entreguem. Então eles estão vindo que nem passo tartaruga, é um aqui, é outro acolá, aí eu já lancei ela no meu controle pra dois pontos, quem fez está com dois pontos, quem refaz eu vou melhorar essa atividade [...] (E7-T2-P3).

A prática de fornecer retorno contínuo e construtivo aos alunos foi valorizada como uma ferramenta crucial para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. A correção detalhada de tarefas e a incentivo para que os alunos refaçam trabalhos para melhorá-los foram exemplos de como os educadores buscavam promover uma mentalidade de crescimento e aprendizagem contínua.

Nessa direção, aspectos de avaliação contínua foram explicitadas o relato de P4, tendo o sentido de monitorização do trabalho docente e apreensões dos estudantes, de modo a acompanhar o desenvolvimento de cada um. Sobre esse ponto, houve a concordância de P2, indicando sua percepção sobre importância desse acompanhamento individual para o registro avaliativo.

Eu vou trabalhar com a questão de memória de aula, a própria memória de aula que a partir deles, “o que que a gente trabalhou ontem mesmo, o que que foi?” vai mostrar o que que ficou marcante, ou não, para eles. Porque o que desapareceu significa que foi... que não ficou tão claro para eles, não ficou tão significativo, também sendo um indicativo que eu preciso retomar. [...] O resultado do trabalho em grupo final eu vou ver tanto a conduta individual, tanto a conduta do grupo, tanto a conduta do coletivo, porque eu não tenho como avaliar com o mesmo padrão todos eles [...]. Então esse acompanhamento eu gosto muito de fazer, acompanhamento individualizado, mesmo quando eles estão trabalhando no coletivo, para saber o que cada um está pensando, para saber qual processo cada um está caminhando, porque se não, você vê só um fragmento e o fragmento não te dá o retorno, sabe, correto para fazer análise do teu educando (E5-T3-P4).

Eu penso que [P4] já explicitou aí tudo que a gente já conversou [...]. E ter esse cuidado, e assim trabalhar olhando individual, dá mais trabalho, mas é o que a gente precisa fazer. A gente tem que saber quem é cada um, que inclusive o professor ele tem a responsabilidade de fazer um parecer pedagógico e como é que ele vai fazer o parecer pedagógico se ele não olhou o aluno individualmente, não teve um olhar individualizado (E5-T3-P2).

Os relatos enfatizaram a valorização de uma abordagem avaliativa que considera o contexto individual dos alunos, destacando a importância de adequar as avaliações às realidades específicas de cada um. A prática de avaliar os alunos com base em suas realidades domésticas e comunitárias, como no exemplo de P3 sobre o saneamento básico, ilustrou uma tentativa de tornar a avaliação mais relevante e significativa para os alunos da EJA.

A utilização de avaliações para diagnosticar o que os alunos retêm ou não de lições anteriores foi mencionada como uma estratégia para identificar áreas que necessitam de reforço. Essa abordagem processual e diagnóstica da avaliação permite aos professores ajustarem seu ensino às necessidades emergentes dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais flexível e eficaz.

Aspectos semelhantes foram constatados por Freitas (2014) em seu estudo junto à educadores da EJA em turmas com estudantes com deficiência intelectual, no qual foi observada a implementação de avaliação diária e contínua. Essa abordagem vai além de simplesmente verificar o que o aluno aprendeu ou não, concentrando-se também no acompanhamento do seu desenvolvimento, bem como oferecer colaboração e assistência diante das dificuldades identificadas. De acordo com a autora, a avaliação não se restringe apenas à mensuração do progresso educacional, mas também serve como uma oportunidade para analisar a eficácia das práticas pedagógicas, possibilitando uma reflexão sobre os avanços alcançados e as áreas que apresentam desafios.

A discussão também abordou a necessidade de diversificar as ferramentas avaliativas, reconhecendo que diferentes formatos podem capturar diferentes aspectos da aprendizagem dos alunos. Nessa direção, a prática de P4 apresentou a proposta de resolução de problemas para verificar o caminho percorrido pelo aluno para a resposta.

[...] eu não sei se nos outros lugares trabalham também, que é com os painéis de solução, por exemplo, na questão matemática, tem um problema matemático e daí os alunos que são desafiados a resolver aquele problema, e daí eles registram como que eles resolveram aquele problema, antes e tipo, aí, está certo ou errado, não, primeiro você vê quais caminhos que o aluno percorreu e você vai colocando nesse painel de soluções e daí a gente vê quais que dão certo, quais não dão certo, tipo, tem vários, para essa questão de processo mesmo, como que o educando está pensando a questão. [...] mas painel de soluções é uma coisa que está bem latente para entender essa questão do próprio processo do educando. Até porque, acaba sempre gerando um debate entre os educandos também, tipo, “ah, mas isso não vai dar certo” aí outros, “ah, mas por que que não vai dar certo?”, sabe, eles começam sempre a ferver a sala para pensar se vai, ou não vai, dar certo aquela estratégia que o colega deu como sugestão. É bem interessante, lembrei disso você falando agora (E6-T2-P4).

A ideia de painéis de solução para problemas matemáticos destaca uma abordagem que valoriza o processo de pensamento dos alunos, além dos resultados. Em outro momento, P4 retomou a importância da avaliação contínua para verificação do processo de ensino e aprendizagem, apresentando indícios de diversificação das ferramentas avaliativas.

[...] A avaliação ela vai te direcionar o que que você precisa ter uma atenção maior, o que que o teu aluno realmente aprendeu, e daí nessa questão tem que ter também diferenciação da própria avaliação, porque às vezes, a determinadas coisas que seu aluno aprendeu não vão ser expostas ali numa avaliação descritiva, alguma coisa nesse sentido. [...] penso eu que o adequado seria pelo menos ter uma prova que tivesse três diferentes níveis, não só prova tipo descritiva, mas tipo ter a descritiva, talvez uma oral, sem eles precisarem saber que estão sendo avaliado naquele momento, mas com diferentes níveis, pelo menos três, um mais simples, um mediano, e um mais difícil, para a gente conseguir ter esse panorama [...] (E6-T1-P4).

Contudo, embora se verifique a preocupação em atender às necessidades dos estudantes, o discurso apresentou a padronização que se espera no contexto escolar. Nessa direção, outros aspectos destacados corresponderam às avaliações formais e frequência irregular dos alunos na EJA, conforme os relatos a seguir.

E a forma que se encontrou para fazer a aprovação do pessoal da EJA, é através do exame supletivo, né? Por conta que seriam os dois anos, mas havia muitos educandos saindo da EJA, sem ainda conseguir saber ler e escrever, fazer o básico ali, então é a forma que se encontra como estratégia, é isso, só que uma das problemáticas é realmente essa invisibilidade (E1-T1-P4).

Agora aqui, antigamente eram dois anos para você concluir a EJA anos iniciais, só a frequência ali, então só que mudou, porque tinha muito educando e educanda saindo, é, sem saber ler, interpretar, a parte matemática muito limítrofe também, então eles estão fazendo a aprovação somente mediante exame supletivo. Então você fez o supletivo ali, aí você consegue passar para a próxima fase, se não fica, não retido [...]. Chega no supletivo é gabarito, preencher um gabarito, né?! Fazer uma produção textual. Agora eles vão fazer atividade diagnóstica nessa próxima semana e a atividade vai ser dentro de gabarito gente, para que eles saibam fazer. Então, eu acho complexo, acho um pouco complexo, porque..., mas ao mesmo tempo necessário, porque não adianta você só estar ali, as vezes nem estar ali, mas conseguisse justificar e passar para outra fase (E2-T2-P4).

De uma turma de vinte, hoje vem dez, os dez que vieram hoje não aparece amanhã, aí amanhã vem os outros 10. Como é que eu faço avaliação? Vou ficar fazendo avaliação pingada. À noite na EJA eu tenho 38 minutos de tempo, para ministrar alguma coisa, então o que que eu costumo fazer, o aluno está na escola ele já tem essa pontuação, quando a gente está falando alguma coisa, por exemplo, sobre o meio ambiente, agora os Biomas, eles têm a participação, ele já têm

a nota dele, ele já está sendo avaliado, [...] No dia vinte e dois agora do mês seis a gente já tinha o planejamento, é da escola, fazer simulado, seria uma prática, né?! Então eu fiz o simulado, peguei as questões dos meus colegas, eu arrumei a provinha do simulado, [...] a gente imprimiu, a gente entregou, teve aluno que tirou zero. [...] Então, eu não vejo avaliação para os alunos da EJA como ponto positivo, nesse sentido, eu vejo mais aquela participação do aluno que sabe explicar uma coisa, que consegue pegar aquilo e falar para mim [...] A questão do simulado, eu também, que acho como uma prática, não para você verificar nota, que conforme eu falei, mas para ensinar eles que eles vão fazer um vestibular, eles vão fazer um concurso e eles precisam ter atenção no que eles estão fazendo (E7-T7-P3).

Considerando o cenário da modalidade, P4 explanou sobre a avaliação direcionada à aprovação e conclusão da etapa de ensino, assim como a proposta de simulados da escola em que atuava P3, identificando-se no discurso a percepção das participantes sobre a preparação dos estudantes para a realização de provas que possam vir a realizar em outros momentos. Destacou-se ainda na fala de P3, a questão da frequência irregular na EJA, aspecto também evidenciado por P2.

[...] E em relação à avaliação, na EJA, ela é muito processual, nós fazemos provas, fazemos. Testes, é... trabalhos, resumos, dependendo do nível, que os anos finais já dá essa questão de fazer outros tipos de prática, projetos. [...] E tantas outras coisas para a gente tentar segurar a frequência dos alunos, que é um ponto de evasão que é muito forte, infelizmente, uma disparidade muito grande. A gente luta contra o cansaço que eles têm no trabalho, para poder vir até a escola (E7-T7-P2).

Os educadores enfrentavam desafios significativos na avaliação dos alunos da EJA, incluindo a diversidade de experiências de vida e níveis de aprendizagem, bem como a frequência irregular às aulas. Esses desafios exigem abordagens flexíveis e criativas para a avaliação, que possam acomodar as variações na presença e no engajamento dos alunos, além de refletir adequadamente o progresso deles. Segundo Oliveira (2007), apesar dos processos de seriação e das técnicas de avaliação classificatória, uma sala de aula da EJA continuará a ser composta por indivíduos que possuem conhecimentos diversos, mas também com lacunas de aprendizado, em um processo que não pode ser totalmente controlado por instrumentos formais, seja na organização de conteúdos ou na avaliação das aprendizagens.

A menção ao uso de simulados como preparação para exames supletivos e outras avaliações formais aponta para a preocupação dos educadores em equipar os alunos da EJA com as habilidades necessárias para ter sucesso em contextos avaliativos formais. Esse aspecto sublinha a importância de equilibrar a avaliação processual com a preparação para avaliações padronizadas que os alunos podem enfrentar fora do ambiente de EJA.

Em síntese, a seção sobre avaliação e monitorização refletiu um compromisso dos educadores da EJA com a implementação de práticas avaliativas que sejam ao mesmo tempo justas, relevantes e flexíveis às complexidades da educação de adultos. Essas práticas não apenas buscam avaliar o progresso acadêmico de forma justa, mas também reforçam o desenvolvimento contínuo dos alunos, promovendo uma cultura de aprendizagem baseada no esforço, no progresso e na resiliência.

5.8 Autonomia

A categoria Autonomia abrange aspectos referentes à educação aberta (Pozas; Schneider, 2019), e ao reconhecimento de voz dos alunos (Scarparolo; MacKinnon, 2022), composta por práticas que tratam da consulta ao estudante sobre seu posicionamento em relação à própria aprendizagem e da oferta de elementos de escolha a eles, como em relação aos assuntos de interesse e materiais com que irão trabalhar, e de maneiras de demonstrar o aprendizado. Além de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, essa abordagem visa também estimular competências sociais, habilidades de comunicação e criatividade (Pozas; Schneider, 2019), bem como promove a motivação e autonomia nos estudantes (Scarparolo; MacKinnon, 2022).

Na primeira etapa da pesquisa, as práticas de diferenciação na dimensão de autonomia foram descritas em 5 itens, apresentados na Tabela 15, relacionadas às escalas de importância e dificuldade atribuídas.

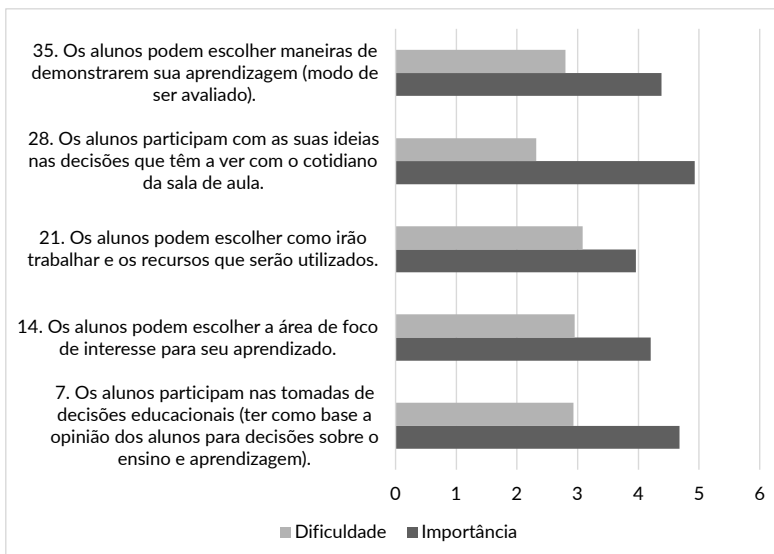
Tabela 15 - Importância e dificuldade das práticas de Autonomia

Item	Importância			Dificuldade		
	n	Média	DP	n	Média	DP
7. Os alunos participam nas tomadas de decisões educacionais (ter como base a opinião dos alunos para decisões sobre o ensino e aprendizagem).	114	4,68	1,29	107	2,93	1,54
14. Os alunos podem escolher a área de foco de interesse para seu aprendizado.	113	4,20	1,28	105	2,95	1,35
21. Os alunos podem escolher como irão trabalhar e os recursos que serão utilizados.	113	3,96	1,36	107	3,08	1,50
28. Os alunos participam com as suas ideias nas decisões que têm a ver com o cotidiano da sala de aula.	113	4,93	1,14	107	2,32	1,35
35. Os alunos podem escolher maneiras de demonstrarem sua aprendizagem (modo de ser avaliado).	111	4,38	1,24	109	2,80	1,43

Fonte: elaboração própria.

Como já evidenciado anteriormente, as práticas referentes à autonomia foram consideradas menos importantes, pontuadas próxima aos pontos 4 “importante” e 5 “muito importante, com médias atribuídas entre 3,96 e 4,93. Em relação à dificuldade, as médias foram atribuídas entre 2,32 e 3,08, sendo assim, em sua maioria, consideradas moderadamente difíceis pelos participantes, com quatro práticas próximas ao ponto 3, e apenas uma próxima ao ponto 2 “pouco difícil”. Para melhor visualização e análise dos dados, estes foram organizados no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Importância e dificuldade das práticas de Autonomia



Fonte: elaboração própria.

Observou-se que a prática considerada menos difícil dentro da categoria, correspondeu àquela com a maior importância, correspondente à rotina escolar, identificada no item 28 “Os alunos participam com as suas ideias nas decisões que têm a ver com o cotidiano da sala de aula”. Dentre as demais práticas, foi reconhecida a importância da autonomia dos estudantes nas escolhas e tomadas de decisões educacionais, entretanto, foram consideradas moderadamente difíceis de se aplicar, verificando-se pontuações próximas de dificuldade pelo itens: 7 “Os alunos participam nas tomadas de decisões educacionais (ter como base a opinião dos alunos para decisões sobre o ensino e aprendizagem)”; 14 “Os alunos podem escolher a área de foco de interesse para seu aprendizado”; 21 “Os alunos podem escolher como irão trabalhar e os recursos que serão utilizados”; e 35 “Os alunos podem escolher maneiras de demonstrarem sua aprendizagem (modo de ser avaliado)”.

Nessa dimensão, a prática mais fácil de implementar e mais importante para os professores, envolvia a participação dos alunos nas decisões cotidianas da sala de aula. No entanto, outras práticas que promoviam a autonomia dos estudantes foram consideradas moderadamente difíceis de aplicar, incluindo a participação dos alunos em decisões educacionais, a escolha da área de interesse para aprendizado, o método de trabalho e recursos utilizados, e a forma de avaliação. A dificuldade associada a essas práticas, pode estar relacionada à insegurança que os professores podem sentir em relação ao controle e direcionamento da turma, bem como ao planejamento da aula. Conforme enfatiza Tomlinson (2008), a atribuição de responsabilidade aos alunos pela própria aprendizagem é um meio eficaz de promover a gestão eficiente da sala de aula e promoção de um ambiente de aprendizagem, contudo requer uma mudança de paradigmas e exige que o professor crie diferentes abordagens.

Assim como constada menor importância à dimensão de autonomia na primeira etapa da pesquisa, essa temática apareceu pouco no relato das participantes ao longo do processo formativo. No entanto, as participantes foram convidadas a refletir sobre práticas que proporcionassem opções aos alunos e permitissem que expressassem suas escolhas. Assim, P2 apresentou sua perspectiva sobre a temática a partir de suas vivências.

A autonomia ela é construída, na educação especial é algo que a gente vai construindo ao longo do percurso com cada educando, isso é muito individualizado. Ainda mais que o atendimento que eu dou conta, é um atendimento que realmente é individualizado, que é o APD [Atendimento Pedagógico Domiciliar]. E como coordenadora a minha posição é favorecer, mediar, proporcionar, burilar, questionar, para que aconteça essa autonomia [...]. Mas autonomia é uma questão de construção, tanto como aluno, como também para favorecer ou proporcionar para a via coordenação, professor (E7-T8-P2).

A visão de que a autonomia é um processo de construção progressiva e individualizada, especialmente relevante na educação especial e na EJA, enfatizou a necessidade de adequações e personalização das práticas educacionais. Esse entendimento sublinhou a importância da mediação docente, do questionamento crítico e da criação de oportunidades para que os alunos exerçam sua autonomia, destacando o papel do educador como facilitador desse processo.

Conforme discute Freire (1996), o conceito de autonomia não é algo estático ou pré-determinado, mas um processo contínuo de tomada de decisões e amadurecimento pessoal, que ocorre gradualmente ao longo do tempo e não pode ser imposto ou determinado por outrem. Nesse contexto, uma abordagem pedagógica voltada para a autonomia deve enfatizar

experiências que estimulem a capacidade de tomar decisões e assumir responsabilidades, respeitando a liberdade e a individualidade de cada pessoa.

Dessa forma, a autonomia foi experienciada também pela participação dos estudantes na tomada de decisões educacionais e na oferta de escolha por eles sobre o modo de demonstrar sua aprendizagem, aspecto verificado no processo reflexivo desenvolvido por P3 acerca das práticas de diferenciação pedagógica.

[...] aí aqui, é uma decisão, é, a gente tem a opinião deles, porque é baseado na opinião deles que eu acho que a gente consegue manter, e realizar, e fazer o nosso planejamento, principalmente da EJA, nesse quesito, mas assim tomadas de decisões aí, já não, a gente recebe a opinião deles, mas não é baseado neles que a gente vai, porque a gente tem também itens para seguir lá, que tem que ter. Eles podem escolher a área, nesse quesito aqui eu vou colocar assim, por exemplo, você está falando da região Amazônica, o que que mais interessa para eles saberem [...]. eles podem escolher a maneira de demonstrar, mais ou menos, poque da maneira que eu avalio eles que estão demonstrando, pela presença, participação, realização das atividades práticas, o interagir durante as aulas quando eu estou explicando ou passando um vídeo [...] (E7-T8-P3).

A prática de incluir as opiniões e preferências dos alunos na elaboração do planejamento educacional, mesmo que limitada por requisitos curriculares, indica um movimento em direção à personalização do ensino. Essa abordagem reconhece o protagonismo dos alunos em seu processo de aprendizagem, valorizando suas escolhas e interesses como parte integrante de sua jornada educativa. Os desafios na implementação da autonomia refletem a tensão entre o desejo de promover práticas educativas que valorizem a independência dos alunos e as limitações impostas pelo contexto educacional, pelas diretrizes curriculares e pelas condições de ensino. O relato de P3 ilustrou essa tensão, destacando a complexidade de equilibrar a valorização das opiniões dos alunos com a necessidade de aderir a determinados critérios educacionais.

A discussão apontou para a necessidade de práticas pedagógicas que não apenas permitam, mas ativamente promovam a participação dos alunos na tomada de decisões sobre seu aprendizado. Isso envolve proporcionar espaços para que os alunos expressem suas preferências, participem ativamente do planejamento das atividades e escolham as formas de demonstrar sua aprendizagem, encorajando uma abordagem mais colaborativa e participativa no processo educativo.

Esses aspectos foram constatados no estudo de Scarparolo e MacKinnon (2022), que revelou maior envolvimento e motivação nos alunos devido à consulta e a flexibilidade em relação aos elementos da aprendizagem no processo educacional. Dessa forma, os autores destacaram a importância

da autonomia como um fator motivador significativo, desempenhando um papel crucial na promoção do engajamento e na construção de um ambiente de aprendizagem mais eficaz e significativo.

Em resumo, a reflexão sobre a autonomia na EJA destacou a importância de cultivar a independência dos estudantes como um aspecto fundamental do ensino, reconhecendo os alunos como agentes ativos em seu processo de aprendizagem. Embora existam desafios significativos a serem superados, a ênfase na autonomia como um princípio orientador das práticas pedagógicas na EJA aponta para um caminho promissor em direção a uma educação mais inclusiva, personalizada e empoderada.

CAPÍTULO 6

PROCESSO FORMATIVO REFLEXIVO SOBRE A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Com o intuito de avaliar a experiência formativa, em aspectos sobre a proposta de intervenção, validade social, estrutura e aplicação do processo de formação, foi solicitado às participantes da formação continuada, o preenchimento do formulário de avaliação, instrumento de autopreenchimento, elaborado com base em Vilaronga (2014) e disponibilizado em plataforma virtual de formulário como última atividade proposta.

Assim, para compreender o significado do processo formativo reflexivo com foco na abordagem da diferenciação pedagógica e implicações na atuação docente, este capítulo analisa e discute os dados obtidos nas respostas ao formulário de avaliação, combinados aos relatos das professoras no desenvolvimento das sessões reflexivas.

A primeira questão do formulário de avaliação procurou compreender a importância destinada à estrutura do curso, no sentido das propostas de atividades e dos meios de comunicação estabelecidos, buscando compreender aspectos valorizados pelas professoras, assim como ter indícios que auxiliem na compreensão sobre a participação destas. Assim as respostas poderiam ser distribuídas em uma escala de 4 pontos: (1) Sem importância; (2) Pouco importante; (3) Importante; (4) Muito importante.

A avaliação sobre a estrutura da proposta formativa quanto à importância, foi classificada entre os pontos 3 “importante” e 4 “muito importante”, conforme discriminado no Quadro 9.

Quadro 9 - Grau de importância em relação à estrutura da proposta formativa

ESTRUTURA	1	2	3	4
Encontros síncronos pela plataforma de <i>videochamada</i>				4
Atividades de escrita narrativa/reflexiva/ fórum de discussão pela plataforma de <i>sala de aula virtual</i>			1	3
Atividades de leitura				4
Plataforma de <i>sala de aula virtual</i> como meio de comunicação/contato			1	3
<i>E-mail</i> como meio de comunicação/ contato			1	3
Aplicativo de mensagem como meio de comunicação/contato				4
Cronograma de formação em elaboração colaborativa				4

Fonte: elaboração própria.

Pode-se inferir que todas as práticas foram consideradas relevantes para as professoras participantes, decantando-se a elaboração colaborativa do cronograma, a realização dos encontros síncronos e realização de leituras. Dentre os meios de contato utilizados, o aplicativo de mensagens instantâneas foi o único considerando muito importante por todas as participantes. A utilização da plataforma de sala de aula virtual, apareceu como um aspecto negativo, pela dificuldade que a própria participante se identificou, mas que foi contornada por outros meios que garantissem sua participação, conforme registro de P4. Outro aspecto de dificuldade identificado foi a falta de sinal de internet, identificado por P3.

As minhas dificuldades foram quanto ao uso da plataforma do classroom. Não pela disposição, mas eu realmente tenho muitas dificuldades com isso por conta do TDAH. Mas a mediadora sempre possibilitou que eu participasse para fazer as contribuições da plataforma pelo síncrono, tornando significativo e sendo a forma que eu consigo aprender e contribuir (Formulário de avaliação – P4).

Quanto aos pontos negativos apenas a falta de sinal em alguns momentos levando a não realização de atividade na hora ou durante a formação (Formulário de avaliação – P3).

A estrutura da proposta formativa também foi avaliada quanto à satisfação das participantes, numa escala de 4 pontos: (1) Insatisfatório; (2) Pouco satisfatório; (3) Satisfatório; (4) Muito satisfatório. De modo geral, as participantes demonstraram satisfação quanto aos itens avaliados, classificados entre os pontos 3 “satisfatório” e 4 “muito satisfatório”, conforme discriminado no Quadro 10.

Quadro 10 - Grau de satisfação em relação à estrutura da proposta formativa

ESTRUTURA	1	2	3	4
<i>Duração total (meses)</i>			3	1
<i>Carga horária</i>			3	1
<i>Relação carga-horária e tempo de duração</i>			3	1
<i>Cronograma colaborativo de formação</i>			1	3
<i>Temas trabalhados</i>				4
<i>Tempo destinado aos encontros síncronos</i>			3	1
<i>Tempo para desenvolvimento de leituras e atividades</i>			2	2
<i>Qualidade das informações abordadas</i>				4

Fonte: elaboração própria.

Destacaram-se como “muito satisfatório” os temas trabalhados e a qualidade das informações abordadas. Aspectos também apontados como ponto positivo pelas participantes, conforme registro:

O tema abordado, são poucas as formações voltadas para a EJA (Formulário de avaliação – P1).

Os pontos positivos foram o assunto da pesquisa. Outros destaques foram os autores citados para as leituras realizadas e a troca de experiências com grupo (Formulário de avaliação – P3).

A questão do tempo para a realização das atividades apareceu nos comentários de duas participantes, quanto à aspectos que dificultaram a participação:

Tempo, alguns imprevistos da minha parte (Formulário de avaliação – P1).

[...] é necessário ter muito compromisso pois como tem encontros presenciais remotos, discussões e leituras é necessário comprometimento e tempo (Formulário de avaliação – P2).

Além da estrutura, também foi avaliado o grau de satisfação das participantes quanto à atuação da mediadora/pesquisadora, bem como da autoavaliação das professoras quanto sua participação e da relação entre o processo formativo e a atuação docente. A avaliação sobre mediadora/pesquisadora foi classificada no ponto 4 “muito satisfatório” por todas as participantes, conforme apresentado no Quadro 11.

Quadro 11 - Grau de satisfação em relação à mediadora / pesquisadora

MEDIADORA/ PESQUISADORA	1	2	3	4
<i>Clareza nos assuntos abordados</i>				4
<i>Didática</i>				4
Domínio do assunto proposto				4
Compromisso com as atividades realizadas				4
Desenvolvimento colaborativo e adaptações no cronograma				4

Fonte: elaboração própria.

A avaliação quanto à participação e relação do processo formativo com a docência, foi classificada entre os pontos 3 “satisfatório” e 4 “muito satisfatório”, conforme discriminado no Quadro 12.

Quadro 12 - Grau de satisfação quanto à participação e relação entre o processo formativo e a atuação docente

PARTICIPAÇÃO E RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA	1	2	3	4
<i>Participação pessoal nas discussões do grupo</i>			1	3
<i>Realização das atividades</i>			3	1
Conhecimento adquirido ao longo da formação				4
Reflexão cotidiana sobre a sua atuação docente				4
Contribuição para melhoria do trabalho docente				4
Mudança de sua prática profissional				4

Fonte: elaboração própria.

Dentre os itens, verificou-se a autoavaliação das professoras quanto à participação, sobretudo no desenvolvimento das atividades, com maior indicação no ponto 3 “satisfatório”. Os demais itens, que tratavam sobre a articulação entre o processo formativo e a atuação docente, foi classificado no ponto 4 “muito satisfatório” por todas as participantes. Esse aspecto também foi descrito como positivo pelas participantes, conforme registro:

Fiquei satisfeita com a formação, contribui para ampliar meus conhecimentos, os assuntos e temas abordados, com certeza irão influenciar na minha prática pedagógica (Formulário de avaliação – P1).

Foi um processo colaborativo onde as trocas de experiências foram fundamentais para a aprendizagem em grupo. Bastante interessante participar da pesquisa e colaborar com a mesma, validando assim o objetivo da tese (Formulário de avaliação – P2).

Transposição didática dos conteúdos, dinâmica das reuniões síncronas e construção coletiva e articulada (Formulário de avaliação – P4).

Nessa direção, cumpre resgatar as reflexões apresentadas pelas participantes no desenvolvimento das sessões reflexivas, que expuseram suas vivências e percepções sobre o processo de formação inicial e contínuo.

O processo formativo reflexivo na interlocução entre EJA e educação especial, evidenciou uma jornada rica em aprendizado, trocas de experiências e reflexões críticas sobre a prática docente. Este percurso formativo, como relatado pelas participantes, ofereceu percepções valiosas sobre o desenvolvimento profissional dos educadores e o impacto positivo dessas experiências na prática educativa.

Conforme explanam Vóvio e Bicas (2005, p. 208), “se acreditarmos que a promoção de uma aprendizagem significativa deve se pautar pelo conhecimento da realidade dos educandos [...] o mesmo deve nortear a formação das educadoras”, assim, a formação de educadores é vista como um processo de aprendizagem, o qual deve ser guiado pelo conhecimento de suas realidades. Nessa direção, a fase inicial do processo formativo focou na identificação das necessidades formativas das educadoras, sublinhando uma busca ativa por conhecimentos e estratégias que enriquecessem suas práticas e contribuíssem significativamente para o ensino e aprendizagem.

Sei que é difícil, ninguém queria ter uma criança com alguma situação especial, eu às vezes eu nem sei como se referenciar, especial ou é mais porque dizem que é mais inteligente, tem essas dúvidas no meio, né?! Mas eu realmente espero poder tirar um pouco, alguma coisa de mim que eu consiga ajudar meus alunos [...] (E1-T2-P3).

eu vejo como uma possibilidade de novas estratégias para tentar atingir aqueles que não estão conseguindo atingir, e não estou conseguindo por quê?! Porque me falta tanto aporte teórico, quanto novas experiências com pessoas que estejam passando pelo mesmo, e que pelo que eu percebo do nosso grupo é esse caminho, que nós estamos caminhando (E1-T2-P4).

a gente às vezes não se sente tão capacitado, a gente quer sempre buscar mais conhecimentos, experiências de outras pessoas, para poder trabalhar, né?! (E1-T4-P1).

Esse reconhecimento das necessidades formativas revelou uma disposição para o crescimento profissional contínuo e uma compreensão profunda da complexidade inerente ao ensino na EJA e na educação especial. As educadoras expressaram também preocupações sobre a ausência de conteúdos específicos relacionados à EJA e à educação especial em suas formações iniciais.

[...] eu penso que é uma oportunidade que a gente precisa aproveitar, porque aqui no espaço não tem. Nem a universidade que nós temos aqui em pedagogia, se quer faz uma inserção, sequer faz uma visita, sequer discute EJA no currículo (E1-T2-P4) .

[...] eu também não tenho formação para trabalhar com esses meninos, é... eu não tenho, como é que eu vou lhe falar, assim, orientação da própria secretaria, como

trabalhar com meninos assim. E particularmente a primeira formação que eu participo, ou a troca de informações, é com vocês aqui, com relação a isso (E3-T6-P3).

[...] aí a gente cai naquela mesma, nas palavras que todo mundo fala, se você não for atrás, enquanto professora, você não vai responder as tuas perguntas. Eu não tenho como esperar que se traga alguma coisa. [...] Se a própria graduação começar a trazer essas situações, a gente com certeza vai melhorar, enquanto não aparece, para quem já terminou a faculdade, a universidade, é buscar em cursos, em palestras, e ler [...] (E4-T1-P3).

É importante a gente, é, procurar, assim, essa, a formação continuada, tem que ser constante, [...] porque a própria graduação, a gente vê, por exemplo, na minha, que eu fiz, então a gente vê, tem uma disciplina que é sobre educação especial, educação inclusiva, mas é muito, assim, genérico... não é tão específico. Então quando você se depara na sala de aula com vários alunos, então você fala assim, não, não tenho esse... parece que você não tem o preparo, você se sente, assim, que você precisa saber mais para poder dar um atendimento que funcione, significativo pro aluno [...] (E4-T2-P1).

Esta lacuna na formação destaca a importância da formação continuada e da busca autônoma por oportunidades de aprendizagem que abordem essas áreas essenciais, evidenciando a necessidade de currículos de formação de professores mais inclusivos e abrangentes.

a gente encontra pouca formação relacionada a EJA e a inclusão na EJA, né? [...] Quando a gente está na sala de aula, a gente recebe esses alunos então muitas vezes a gente precisa de ter esse conhecimento mais prático mesmo, para poder assim atuar de uma forma mais completa e que ajude no desenvolvimento deles (E1-T2-P1).

[...] como foi falado desde o início é difícil a gente encontrar cursos voltados para nossa realidade, da EJA e dos estudantes com deficiência, principalmente na EJA. Então esse curso ele traz esse conhecimento [...] (E8-T1-P1).

[...] Porque eu também sempre estou procurando formação, como nem sempre a gente encontra uma específica, voltada para educação de jovens e adultos, mas sempre o que tem, eu procuro fazer, estar se aprofundando, mesmo, porque a gente vê que há necessidade de você ter mais conhecimento, porque quando tem os cursos, você aprende não só a parte também teórica, tudo, é... mas também você está tendo essa troca de experiência, de outros professores que vem. Então sempre vão trazer, também, algo que vai contribuir com a nossa prática [...] (E4-T1-P1).

[...] E a gente está buscando por conta própria, porque na verdade não foi um apoio, “Ai gente, olha lá, vamos buscar a formação”. Não, a gente está por conta própria buscando uma forma de tanto de melhorar nossa aula, tanto, principalmente, encontrar uma alternativa para os nossos alunos, gente, porque tem intenção a nossa aula, [...] porque você vai procurar por conta é difícil encontrar, e essa predisposição que a gente tem, essa abertura, tanto para a gente abrir as nossas dificuldades, tanto para a gente aprender o novo [...] (E3-T2-P4).

A partir dos aspectos identificados no processo inicial, a proposta formativa buscou por princípios da diferenciação pedagógica no relato das participantes sobre as práticas que realizavam, no sentido de relacionar a atuação docente à teoria apresentada e propiciar a reflexão da prática, assim como a fundamentação e aperfeiçoamento. Assim, as reflexões sobre o processo formativo, se deram ao longo dos encontros, como verifica-se nos relatos a seguir.

[...] eu estou gostando muito do curso, dos materiais que você tem trazido para nós, e vontade de aprender cada dia mais, de ouvir as experiências também, das outras professoras, eu acho muito importante isso (E4-T5-P1).

A gente trabalha de forma igual, em vários estados, que nós estamos aqui em cinco estados diferentes. E quando todo mundo termina a fala, eu verifico, nossa ela também faz a mesma coisa que eu, ela também vê os mesmos problemas que eu estou vendo nas minhas aulas, ela também busca o conhecimento dela [...] (E6-T3-P3).

Um aspecto central do processo formativo foi a valorização das trocas de experiências entre os participantes. Essas interações não apenas forneceram suporte e validação mútuos, mas também funcionaram como uma rica fonte de aprendizado e inspiração para a inovação na prática docente.

Como que a gente pode estudar, basicamente, é nos relatos de experiência mesmo, para a gente ter como um ponto a comparação, [...] para a gente ver novas possibilidades de trabalho [...]. Eu acho super relevante e algo que eu posso daí defender, porque tem mais gente fazendo, sabe, porque às vezes é muito difícil, a gente parece que é muito inovador e o que eu adoro ser inovadora gente, mas parece que não, porque que você quer fazer o diferente, né?! Então eu penso que nessa comparação da gente perceber novos caminhos, novas possibilidades, dá até um aporte para gente conseguir defender o que que a gente está fazendo em sala de aula [...]. Então, acho que vai ser nessa troca que a gente vai acabar estudando sobre a prática da EJA nas nossas realidades, mesmo sendo tão distintas (E3-T4-P4).

[...] porque nós professores, a gente precisa... eu pelo menos, eu acredito, que a gente precisa estar o tempo todo em troca de informações, porque senão a gente vai ficar doente, vai pirar. Porque a gente acha que a gente não consegue fazer mais nada. Eu estava nesse dilema semana passada, e ainda estou meio assim, porque é difícil, sabe, tu fazer de tudo chegar na hora, aí tu ouvir dos pares “ah, num se...” é complicado [...] (E4-T1-P3).

[...] a gente foi participativa, a gente foi colaborativa e a gente, apesar das dificuldades como as gurias falaram, todas nós somos entusiasta daquilo que a gente faz [...]. E as meninas colocaram informação a troca de experiências que a gente tem aqui é muito grande, o relato das meninas com relação às práticas que elas usam, teve aquela questão do que eu gostei muito, é do menino ir em um local que ele nunca foi na cidade, depois fazer um relatório daquilo, é uma coisa que nunca ti-

nha me passado pela cabeça, então são coisas que se passa e a gente agrega, agrega para nós [...] (E8-T1-P3).

[...] como foi falado desde o início é difícil a gente encontrar cursos voltados para nossa realidade, da EJA e dos estudantes com deficiência, principalmente na EJA. Então esse curso ele traz esse conhecimento [...] porque a gente... a necessidade da gente estar conhecendo e não somente todo o conteúdo do curso, mas essa troca de experiência também, de conhecer outras realidades. [...] porque é muito interessante ouvir também outras histórias, coisas que às vezes são parecidas com as nossas, outras não, mas que a gente em tudo a gente vai aprendendo. Então eu acho que essa troca é muito rica, é uma pena a gente não ter tido mais tempo mesmo, por causa da correria de cada uma de nós, mas para mim foi muito válido, estou muito feliz [...] (E8-T1-P1).

[...] uma das coisas mais importantes foram as trocas, sabe, é você se apoiar no outro, você ouvir a colega, a colega que está lá no Amazonas, a colega que está cá em São Paulo, a colega que está no sul. [...] (E8-T3-P2).

A partilha de experiências e desafios comuns reforça a importância da colaboração e da comunidade profissional no desenvolvimento educacional. Segundo Freire (1996), o “pensar certo” é um elemento fundamental na prática docente crítica, o qual não apenas informa, mas também fundamenta essa prática. Dessa forma, a prática docente crítica, que incorpora o “pensar certo”, envolve um movimento dinâmico e dialético entre a ação e a reflexão, sendo a reflexão crítica sobre sua própria prática o momento crucial na formação contínua de educadores. Assim, Freire (1996) argumenta que é através dessa reflexão que os educadores podem analisar criticamente suas ações passadas e presentes, identificar áreas de melhoria e, assim, aprimorar suas práticas futuras.

Nessa direção, o processo formativo reflexivo promoveu ainda uma conexão profunda entre a teoria e a prática, permitindo aos educadores refletirem sobre suas práticas à luz de fundamentações teóricas.

Eu penso que a formação foi muito significativa, o que é mais interessante de todo esse processo, foi realmente a interação e a troca das experiências. Porque querendo ou não, acaba as formações sendo sempre aquela pessoa que é o detentor da palavra, de alguma forma assim, para perpassar para os outros, para pegar e transferir para os outros, né? E aqui a gente acaba colocando em prática, na questão freiriana ali, a reflexão das nossas realidades também, para que a gente possa partilhar os saberes, e também fazer o amparo teórico, ter as alternativas de trabalho, fazer o amparo teórico e isso eu acho muito importante, porque não invalida a nossa experiência, a nossa vivência, tanto em sala de aula, os nossos desafios, nossos diferentes contextos. [...] e aqui a gente tem as colegas, você também que está envolvida nesse meio com a gente, para fazer essa nova leitura das possibilidades da EJA, para tirar realmente ela dá invisibilidade, para que essa colaboração entre nós vá refletir nas salas de aula. [...] Então acho que foi muito, muito valorosa

assim muito importante a gente ter tido esse espaço para contribuir um pouquinho e também perceber novamente assim, tem uma formação muito, muito rica, então eu sou muito grata a esse espaço a essa experiência, a você [pesquisadora], as colegas, que realmente ressignificaram para mim muitas questões (E8-T1-P4).

[...] E a ideia que ela traz vai de frente com que a gente já está fazendo, agora, é muito bom quando você faz, do que tu acha que é da tua cabeça, “vou fazer assim”, tu acha que não tem ninguém, aí de repente tu leu o que a autora faz, “nossa tá aqui”. Então, onde é que tu te apegas, é o experimento que ela fala, é a leitura que ela coloca, a escrita dela, e melhora o que tu está fazendo. É muito bom [...] (E7-T2-P3) .

Essa integração da teoria na prática docente não só enriqueceu o entendimento dos participantes, mas também proporcionou um alicerce mais sólido para a aplicação de estratégias pedagógicas eficazes.

Esse curso, ele me proporcionou refletir minha prática como professora da EJA, que sou professora de EJA da educação especial, dentro do atendimento pedagógico domiciliar, [...] no momento eu estou de licença aprimoramento, a partir de maio, mas eu trabalhei, até o início de maio eu trabalhei com os alunos, eu estava em sala de aula, estava colocando em prática o que a gente estava estudando, que a gente estava aprendendo [...]. Enquanto coordenadora, eu faço de tudo para que proporcione para que essa aprendizagem aconteça, [...] que o curso proporcionou isso, proporcionou assim a gente refletir sobre esses desafios, de ter esse olhar, de procurar essas questões, entendeu? (E8-T2-P2).

[...] eu comecei a olhar diferente alguns alunos que têm a questão do autismo, alguns que eu também não sei o que que é, mas assim, o que que aconteceu, é só um relato rapidinho, tem um aluno que eu tenho ele desde o ano passado e eu venho tentando, ele é venezuelano, não é brasileiro, é conversar com a mãe, [...] conversei com ela, expliquei a situação do aluno e falei que infelizmente eu não teria capacidade como professora de ajudar se ela não me ajudasse. Aí o que acontece, ela me perguntou qual é o trabalho, aí eu passei sobre o meio ambiente, sobre os biomas [...]. Quando foi essa semana ela disse, olha, ele fez o trabalho e vai apresentar para senhora, eu estava no corredor, ele “professora, professora, meu trabalho, eu vou me apresentar” [...] menina, eu me arrepiei todinha com a apresentação do menino, ele fez o painelzinho na cartolina e ele falou. E uma coisa que ela disse, o meu filho ele tem a questão da oralidade, eu nunca tinha visto, há dois anos como professora dele e, também não tinha procurado desse sentido, dessa questão. E como foi falado em algumas aulas que nós passamos contigo [...] tu me fez sair um pouco daquele comodismo de saber que eu sou capaz, e eu posso [...] (E8-T3-P3).

[...] eu já fazia essas práticas que você trouxe, só não tinha o conceito, talvez tão bem solidificado na minha questão teórica. Mas eu já agia desta forma, já fazia esse tipo de intervenção e assim [...] (E8-T3-P2).

[...] esse curso ele ajudou bastante a gente também ampliar esse olhar e trazer o conhecimento teórico sobre a prática muitas vezes que a gente já estava assim, fazendo, e, também ter esse olhar para fazer os ajustes necessários, como a [P3]

falou com a questão do aluno, então a gente vê aquilo que a gente pode aplicar. Então o curso ele ajudou muito, assim na minha prática, no dia a dia, então a gente vai lembrar de tudo isso e vai procurar sempre oferecer o melhor de acordo com aquilo que a gente aprendeu e sempre ter esse olhar assim para ajustar, fazer essa, aquilo que precisa para melhorar o trabalho [áudio cortou] no aprendizado do aluno, como você vai poder melhorar, não só com os alunos com deficiência intelectual [...] (E8-T3-P1).

Então penso que complexificou mais, tanto com o aporte teórico, tanto com as próprias discussões, tanto com as explicações acerca dos conceitos, acabou ajudando isso, então, eu penso que vai acabar puxando para esse quesito, às vezes até de orientação, também, de como que a gente pode orientar aquele aluno a buscar, quem que vai fazer o correto. [...] deveria ter a parte dois assim desse curso, porque é muito importante mesmo (E8-T3-P4).

Os relatos das participantes indicaram que o processo formativo teve um impacto positivo tangível em suas práticas docentes. O desejo expresso por uma continuação do processo formativo destaca a percepção de seu valor e a necessidade de um apoio contínuo ao desenvolvimento profissional dos educadores. Essa aspiração por uma aprendizagem contínua reflete a natureza dinâmica da prática educativa e a importância de se manter atualizado e engajado com as inovações pedagógicas e os desafios emergentes no campo da educação.

Ao adotar uma postura reflexiva em relação à sua prática docente, os professores, conforme destacado por Zanata e Capellini (2012), tornam-se mais conscientes das áreas que necessitam de aprimoramento em seu trabalho. Essa abordagem requer não apenas infraestrutura adequada, mas também uma disposição política para promover uma prática pedagógica fundamentada na reflexão sobre a ação. Além disso, as autoras ressaltam a importância de práticas criativas e transformadoras para impulsionar o desenvolvimento profissional dos educadores e a qualidade do ensino oferecido.

Em resumo, o processo formativo reflexivo na EJA e educação especial ressaltou a importância de uma abordagem colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional dos educadores. As experiências compartilhadas evidenciaram o potencial de crescimento e aperfeiçoamento que emerge de um engajamento profundo com as próprias práticas, com as contribuições de colegas e com os fundamentos teóricos que orientam o ensino atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade e diversidade da EJA, é fundamental adotar estratégias de ensino responsivas que considerem as diferentes necessidades educacionais presentes nesse contexto. Assim, o estudo destacou a importância da diferenciação pedagógica e da formação colaborativa para reorganização do ambiente de ensino e aprendizagem e enriquecimento do debate sobre a EJA. Ao reconhecer a heterogeneidade dos estudantes e promover uma abordagem inclusiva, é possível combater a invisibilidade e proporcionar uma educação significativa para todos os envolvidos.

Considerando o cenário nacional, a primeira etapa do estudo caracterizou a percepção de professores atuantes na EJA em diferentes regiões do Brasil, sobre práticas embasadas na abordagem da diferenciação pedagógica, de modo a reconhecer o modo como essa ação era pensada no contexto da EJA. De modo geral, identificou-se o reconhecimento pelos professores da importância das práticas tratadas e baixa dificuldade em sua realização, evidenciado que geralmente as práticas consideradas mais importantes pelos professores são aquelas que consideram mais fáceis de aplicar.

Nesse aspecto, revelou-se a percepção dos professores sobre a importância de ajustar o planejamento e as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, bem como as práticas de aplicabilidade dos conteúdos no cotidiano dos estudantes e a adaptação das atividades de acordo com suas capacidades. No entanto, também foram verificadas dificuldades na implementação de uma abordagem flexível e centrada no aluno, incluindo a personalização do ensino de acordo com os interesses e necessidades específicas, além das limitações tecnológicas, a formação de grupos heterogêneos e a promoção da autonomia dos estudantes. Diante disso, evidenciou-se a necessidade de suporte contínuo e formação especializada aos professores para enfrentar os complexos cenários educacionais da EJA.

Para o aprofundamento da análise e discussão dessas práticas em colaboração com professores da EJA, bem como o estudo sobre a abordagem da diferenciação pedagógica e a reflexão sobre a atuação docente, desenvolveu-se um processo formativo reflexivo com um grupo de professoras. Este, possibilitou o contato com distintas realidades e modos de organização da EJA, contribuindo com a construção de perspectivas sobre a diferenciação pedagógica em diferentes cenários. Dessa forma, seu desenvolvimento em meio virtual contribuiu para a integração de realidades de diferentes regiões brasileiras.

Os resultados evidenciaram ainda a urgência de um planejamento pedagógico reflexivo e flexível na EJA, destacando a diferenciação pedagógica como uma ferramenta fundamental para uma educação inclusiva e eficaz. Enquanto os relatos sobre as atividades de ensino e aprendizagem ressaltaram a importância de estratégias pedagógicas adaptativas e inclusivas, os desafios enfrentados pelos educadores na obtenção de materiais adequados e na organização do trabalho dos alunos apontam para a necessidade de apoio institucional e recursos específicos para a EJA. Além disso, a ênfase na mediação docente, na avaliação justa e flexível, bem como no cultivo da autonomia dos estudantes, reflete um compromisso com o desenvolvimento dos alunos na EJA.

Nessa direção, a diferenciação pedagógica condiz à organização da EJA e pode contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem, garantindo que as necessidades individuais dos estudantes sejam atendidas, dentre eles, os estudantes com deficiência intelectual nessa modalidade. Essas percepções destacam a importância de estratégias inovadoras, políticas educacionais abrangentes e apoio institucional para promover uma educação mais participativa e potencializadora na EJA.

O processo formativo reflexivo revelou uma jornada enriquecedora, marcada por aprendizado, trocas de experiências e reflexões críticas sobre a prática docente. A valorização das trocas de experiências entre os participantes foi destacada como essencial, fornecendo suporte mútuo e inspiração para inovação, enquanto a integração da teoria na prática docente promoveu um entendimento mais profundo e embasado das abordagens pedagógicas. Foi ainda verificado o impacto positivo nas práticas docentes, enfatizando a relevância desse processo formativo, corroborando a necessidade de apoio contínuo ao desenvolvimento profissional dos educadores.

Diante do apresentado, o desenvolvimento de sessões reflexivas, focadas na diferenciação pedagógica, promoveu a ressignificação das práticas dos educadores. Embora o reduzido número de participantes que aderiram à segunda etapa da pesquisa, o que sugere desafios relacionados às condições de trabalho dos docentes, o modelo de formação virtual permitiu o intercâmbio de experiências entre as participantes, ampliando as perspectivas sobre práticas pedagógicas na EJA. Nessa perspectiva, considera-se que as formações em serviço podem aumentar o engajamento de professores em atividades de formação continuada. De todo modo, se mostra relevante que as propostas de formação continuada ofereçam embasamento teórico e prático, e considerem as vivências e os conhecimentos prévios das educadoras. Se mostra imperativo que as discussões sobre a aprendizagem e participação de alunos com deficiência na EJA cheguem às escolas, visando promover um ensino mais inclusivo e eficaz na EJA.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. M. A. de; HSU, M. H. A construção do jogo e material concreto como atividades lúdicas para o ensino da matemática na educação de jovens e adultos (EJA). **Extensão em Revista**, Manaus, n. 5, p. 64-71, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista>. Acesso em: 30 jun. 2026.
- ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão In: MEC/UNESCO. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 221-230.
- BANDEIRA, G. M. da S.; FERNANDES, M. V. R. Jovens, Adultos e Idosos na EJA: um mapeamento intergeracional. In: ALVARENGA, M. S. de. **Políticas educacionais e educação de jovens e adultos trabalhadores**. Escritas compartilhadas. 1. ed. [e-book] Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2022. p.175-192.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BINS, K. L. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 2013. 108 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jun. 2026.
- BRASIL. [Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018]. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 45, p. 1, 7 mar. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm#art1. Acesso em: 9 jul. 2018.
- BRASIL. [Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015]. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 11, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 jul. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1/2021**: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes

Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Brasília, DF: CNE, 18 mar. 2021. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN12021.pdf?query=educacao%20escolar%20quilombola. Acesso em: 4 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 6/2020**: Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Brasília, DF: CNE, 10 dez. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN62020.pdf?query=BNCC%20EI%20EF. Acesso em: 4 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 10 maio 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 4 jul. 2026.

BRASIL. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 9 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília, DF: MEC/SEESP, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2019.

BRAZ, J. M. A. **Práticas de diferenciação pedagógica na rede municipal de São Paulo**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Práticas de diferenciação pedagógica na rede municipal de São Paulo. São Paulo: 2018.

BUENO, M. B. **Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial**. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CAMPOS, J. A. de P. P. O Aluno com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos: contexto e percurso escolar. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.(orgs.) **A Escola e o Público-alvo da Educação Especial**: apontamentos atuais. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014. p. 17-34.

CAMPOS, J. A. de P. P.; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora de educação especial. **Rev. de Educ. Espec.**, Santa Maria,

v. 24, n. 40, p. 271-284., maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> Acesso em: 27 ago. 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F.; BERNARDO, J. H. S. Práticas pedagógicas: uma reflexão sobre a ação da prática docente. In: MARQUES, A. F. M.; GIARDINETTO, J. R. B; MACHADO, V. [et al] (orgs.). **Cadernos de docência na educação básica V: o ensino na educação básica – desafios didáticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M; J. C. Inclusão Escolar na Educação Infantil: pesquisa e práticas sobre formação em serviço de professores. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M; J. C.; CARAMORI, P. M. (orgs.). **Educação Especial e Inclusiva: mudanças para a escola e sociedade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 9-27.

CAVALCANTE FILHO, J. O uso da pedagogia de projetos como estratégia de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: contribuições para a qualificação profissional. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 2, n. 3, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.31417/educitec.v2i03.51>

COSTA, B. R. L. Bola de Neve Virtual: O uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 7, n. 1, p. 15-37, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649> Acesso em: 2 mar. 2021.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003.

DALL'ACQUA, M. J. C. Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos: Reflexões acerca de uma tendência e seus desafios. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (orgs.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012. p. 85-95.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018>

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O. V.; RIBEIRO, M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 58-77, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>

EIKELAND, I.; OHNA, S. E. Differentiation in education: a configurative review. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, 2022. DOI: 10.1080/20020317.2022.2039351

FRANCO, M. A. do R.S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília,

v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livros Editora, 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. A. de S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GAITAS, S. M. P.; PIPA, J. Dificuldade sentida por professores do 2º e 3º ciclos na implementação de práticas pedagógicas diferenciadas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO, 12., 2012, [Lisboa]. **Anais [...]**. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário, 2012. p. 779-794. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/1606>. Acesso em: 21 jul. 2021.

GAITAS, S. M. P.; SILVA, J. C. "Bons professores" e "boas" práticas pedagógicas: a visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INVESTIGAÇÃO EM PSICOLOGIA, 7., 2010, Braga. **Actas [...]**. Braga: Universidade do Minho, 2010. v. 4, p. 2663-2678. Disponível em: http://cie.ispa.pt/ficheiros/areas_utilizador/user23/gaitas_s._castro_silva_j._2010_bons_professores_e_boas_praticas_pedagogicas.pdf. Acesso em: 8 out. 2020.

GAITAS, S.; MARTINS, M. A. Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. **International Journal of Inclusive Education**, v. 21, n. 5, p. 544-556, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2016.1223180>. Acesso em: 4 jul. 2026.

GEORGE, D.; MALLERY, P. **IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: a Simple Guide and Reference**. 6. ed. New York, NY: Routledge, 2020.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. 2012. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>

HAAS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464449038>

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. Formação de professores e políticas educacionais. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e65534, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65534>.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNON, F. Formação de professores e políticas educacionais. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e65534, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65534>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília: Inep, 2016a. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 3 mai. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília: Inep, 2016b. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 3 mai. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: Inep, 2016c. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 3 mai. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016d. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 3 mai. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 3 mai. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 3 mai. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**.

Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 14 jul. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2024**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 24 out. 2025.

FERREIRA, M. C. C. Formação de professores. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. **Temas em Educação Especial: avanços recentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 251-256.

JOLIBERT, J. *et al.* **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEBRÃO, O. M. F. de O. F. **A trajetória escolar pregressa de alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos**.

2019. 80fls. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LIMA, F. de O. **Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

MANSUTTI, M. A. (Coord.) **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. São Paulo: Movimento Pela Base, 2022.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. S. (orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-63.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EDUFScar, 2014.

MORGADO, J. Os desafios da Educação Inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In: CORREIA, L. de M. (org.). **Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. 2. ed. Porto: Porto Editora. 2010. p.71-88.

MORGADO, J. **Qualidade, inclusão e diferenciação**. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2003.

MOURA, C.; SILVA, M. P. O Sujeito da EJA. In: GARCIA, R. M.; SILVA, M. P. da (orgs.). **EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018. p. 11-24.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782022270129>.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Invest. Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200008&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 3 nov. 2019.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educ. rev.** [online], Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100007>

OLIVEIRA, I. B. de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO: MEC: RAAAB, 2005. p. 231-242. (Coleção educação para todos).

OLMOS, I. D. F. **Perspectivas de Professores de Ciências sobre a atuação com Estudantes com Deficiência Intelectual na EJA**. 2021. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

OSTROVSKI; C. S.; CORREIA, Z. D. Educação de Jovens e Adultos e a Evasão Escolar: análise e proposição. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 28, n. 57, p. 23-40, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol28.n57>. p. 23-40.

OTALARA, A. P.; DALL'ACQUA, M. J. C. Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], p. 1048-1058, set. 2016. ISSN 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p1048-1058>

PAIVA, J. Direito formal a realidade social da Educação de Jovens e Adultos. In: SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. (orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 21-64.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

PLETSCH, M.; SOUZA, F.; ORLEANS, L. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3114> Acesso em: 30 out. 2019.

POZAS, M.; SCHNEIDER, C. Shedding Light on the Convuluted Terrain of Differentiated Instruction (DI): Proposal of a DI Taxonomy for the Heterogeneous Classroom. **Open Education Studies**, v. 1, n. 1, p. 73-90, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1515/edu-2019-0005>

SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. Uma apresentação para recuperar as histórias/ experiências. In: SAMPAIO, Marisa Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza (orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 13-19.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHES, I. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação a educação inclusiva. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 5, p. 127-142, 2005. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015> Acesso em: 8 out. 2020.

SANTOS, F. M. **Matrículas de estudantes com deficiência na EJA e a oferta do Atendimento Educacional Especializado em municípios paulistas**. 2019, 73f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SANTOS, K. da S. **Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando ensino colaborativo e diferenciado**. 2021, 232f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

SANTOS, K. da S.; MENDES, E. G.. Ensinar a todos e a cada um em Escolas Inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40-50, jul. 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57138.

SCARPAROLO, G.; MACKINNON, S. Student voice as part of differentiated instruction: students' perspectives. **Educational Review**, 2022. DOI: 10.1080/00131911.2022.2047617

SERRA, D. C.; FURTADO, E. P. F. Os idosos na EJA: uma política de educação inclusiva. **Olhar de Professor**, v. 19, n. 2, p. 149-159, 2016. DOI:10.5212/OlharProfr.v.19i2.0002

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n.2, p.61-79, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf> Acesso em: 2 nov 2017.

SILVA, C. A. C. da. **Uso das tecnologias da informação e comunicação na educação de jovens e adultos**. 2013. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2013.

SILVA, J. L. C. da; MONT'ALVERNE, C. R. D. S. A. Materiais Concretos: um caminho atrativo para o ensino dos sólidos de Platão na educação de jovens e adultos (EJA). **RACE-Revista de Administração do Cesmac**, v. 8, p. 142-150, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/administracao/article/view/1369/1054> Acesso em: 9 jan 2024.

SILVA, M. O. E. **Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2019.

SILVA, S. C. da; ARANHA, M. S. F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, dez, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000300005>

SOARES, L. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 121-141.

- TASSINARI, A. M. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. 2019. 157 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- TOLEDO, E. H. **Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- TOMLINSON, C. A. **Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade**. Porto Editora, 2008.
- TOMLINSON, C. A. **How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms**. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD, 2001.
- VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>
- VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-112.
- VÓVIO, C. L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e de práticas conectadas à docência. In: DALBEN, A. *et al.* (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-77.
- VÓVIO, C. L.; BICAS, M. de S. Formação de educadores: aprendendo com a experiência. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO: MEC: RAAAB, 2005. p. 201-212. (Coleção educação para todos).
- WATKINS, M. W. **A step-by-step guide to exploratory factor analysis with SPSS**. New York, NY: Routledge, 2021.
- ZANATA, E. M.; CAPELILINI, V. L. M. F. Instrumentalização dos professor e colaboração: um perspectiva inclusiva. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. **Inclusão Escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 69-85.
- ZANATA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 185f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ZANELATO, D.; POKER, R. B. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 147-158, 2012. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v7i1.5375>

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de Educação Especial na proposta do coensino**. 2014. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Atendimento Educacional Especializado (AEE) 21, 132, 139, 145

atividades de ensino e aprendizagem 41, 43, 74, 75, 76, 77, 85, 130

atuação docente 17, 27, 39, 45, 56, 57, 62, 119, 121, 122, 125, 129

autonomia 28, 33, 36, 43, 66, 67, 70, 83, 102, 104, 106, 114, 115, 116, 117, 118, 129, 130, 134

avaliação 7, 32, 33, 34, 36, 37, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 66, 67, 70, 74, 77, 80, 91, 98, 99, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 119, 120, 121, 122, 130, 139

C

clima social da sala de aula 42, 43, 100, 102, 103, 106

currículo 11, 27, 28, 29, 30, 33, 35, 70, 71, 72, 73, 74, 89, 109, 123, 124

D

deficiência 10, 11, 13, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 39, 41, 54, 61, 77, 96, 98, 111, 124, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 145

diferenciação pedagógica 9, 11, 13, 16, 17, 25, 30, 31, 33, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 54, 65, 66, 69, 74, 77, 85, 100, 109, 117, 119, 125, 129, 130, 132, 140, 146

diversidade 10, 11, 13, 15, 16, 17, 19, 22, 24, 27, 28, 31, 32, 47, 60, 69, 72, 83, 94, 96, 113, 129, 137, 140

E

Educação de Jovens e Adultos (EJA) 9, 10, 11, 13, 15, 19, 20, 39, 40, 60, 124, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 140, 145

Educação Especial 10, 13, 15, 24, 36, 58, 60, 116, 123, 124, 127, 128, 132, 133, 135, 138, 139, 140

Educação Inclusiva 9, 15, 17, 20, 132, 137

ensino diferenciado 31, 139

ensino e aprendizagem 15, 17, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 41, 42, 43, 72, 74, 75, 76, 77, 85, 92, 107, 109, 112, 114, 115, 123, 129, 130, 133

evasão escolar 14, 16, 24, 28

F

formação continuada 7, 9, 13, 17, 29, 30, 37, 41, 44, 45, 58, 60, 61, 69, 74, 77, 88, 119, 124, 130, 132

formação de professores 7, 27, 29, 39, 54, 60, 124, 137, 140, 145

formação docente 9, 17, 45, 54, 139

H

heterogeneidade 11, 15, 17, 22, 25, 31, 69, 129

I

inclusão escolar 49, 49, 50, 50, 60, 60, 137, 137, 137, 138, 138, 139, 139

M

materiais e recursos 36, 37, 66, 85, 87, 88, 90, 91, 97

mediação 98, 100, 102, 103, 104, 106, 116, 130

O

organização curricular 16, 28, 89, 137

organização do trabalho dos alunos 36, 37, 92, 94, 100, 130

P

pesquisa colaborativa 30, 39, 44, 45, 140

pesquisa de levantamento 39, 65

planejamento 13, 31, 33, 35, 36, 38, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 96, 99, 100, 109, 113, 116, 117, 129, 130

práticas pedagógicas 9, 10, 11, 13, 16, 17, 25, 27, 28, 29, 37, 45, 46, 49, 50, 58, 63, 70, 71, 82, 85, 88, 90, 91, 103, 111, 117, 118, 130, 134, 137, 140, 145, 146

Público da Educação Especial (PEE) 10, 15, 145

AUTORES

Melina Brandt Bueno

É Mestre e Doutora em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com formação inicial em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), e especialização em Atendimento Educacional Especializado e educação inclusiva. Atua como Professora de Educação Básica no quadro efetivo da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Rio Claro/SP desde 2014, com vivência nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial, e como vice-diretora escolar. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD-UFSCar) e estuda temas relacionados à Educação Especial, educação inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, práticas pedagógicas e formação de professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8296092373858242>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2831-8948>

E-mail: melina_brandt@outlook.com / melinabrandtbueno@gmail.com

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

É Mestre e Doutora em Educação Especial pelo PPGEEs/UFSCar. Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos desde 2009. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e do curso de Licenciatura em Educação Especial. cursou graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (1996) e Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (2006). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (2019-2022) e vice-coordenadora (2017-2019). Foi coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Especial (2011-2013) e atualmente vice-coordenadora. É Membro Comitê de Ética da UFSCar desde 2019, representante DPsi/CECH. Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial ABPEE e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPEd. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2 (312536/2022-4). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD). Realiza investigações na área da Educação Especial, principalmente nos seguintes temas: Interface EJA e Educação Especial; Ensino Médio e Educação Especial; Escolarização de jovens e adultos público da Educação Especial: AEE, práticas inclusivas e processos de vida independente; Atendimento Educacional Especializado na EJA; Formação de Professores, gestão escolar e educação inclusiva.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3169299095370522>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0789-808X>

E-mail: juliane@ufscar.br

Sérgio Gaitas

É doutor em Psicologia (Psicologia Educacional) pelo ISPA – Instituto Universitário e em Ciências da Educação pela Université Toulouse Jean Jaurès. É professor auxiliar no ISPA – Instituto Universitário e investigador na área da Psicologia da Educação e das Ciências da Educação, com trabalho centrado na educação inclusiva, diferenciação pedagógica, práticas de ensino e bem-estar em contexto escolar. A sua investigação tem sido publicada em revistas científicas nacionais e internacionais nas áreas da educação inclusiva, ensino da leitura e escrita e práticas pedagógicas diferenciadas, incluindo periódicos como *International Journal of Inclusive Education*, *European Journal of Special Needs Education*, *European Journal of Teacher Education* e *School Psychology International*. Ao longo da sua carreira, tem participado em projetos de investigação nacionais e internacionais, apresentado comunicações em conferências científicas e orientado dissertações de mestrado e doutoramento nas áreas da psicologia da educação e das práticas educativas inclusivas. Paralelamente à atividade académica, tem desenvolvido experiência profissional em contextos educativos e institucionais, incluindo funções como psicólogo educacional e direção pedagógica em instituições educativas.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7367-2321>

E-mail: sgaitas@ispa.pt

O livro "Práticas Inclusivas na Educação de Jovens e Adultos: Diferenciação Pedagógica e Formação Docente", de Melina Brandt Bueno, Juliane Aparecida de Paula Perez Campos e Sérgio Gaitas tem como propósito levar reflexão a professoras, professores e profissionais da educação sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas junto ao público de estudantes que compõe a Educação de Jovens e Adultos, pautado na formação continuada docente como parte essencial desse processo.

Falar de Educação de Jovens e Adultos, e mais especificamente, falar de uma Educação Inclusiva de Jovens e Adultos no Brasil é, essencialmente, falar de um movimento que carrega importantes bandeiras políticas e sociais pela garantia de direitos. Vai muito além da compreensão de uma prática que visa o ensino da leitura e da escrita para quem passou da idade escolar prevista como ideal, mas de assegurar a educação e reconhecer a identidade desses estudantes.

A obra aqui apresentada revela, portanto, às professoras e professores da EJA a diferenciação pedagógica e a formação colaborativa como caminhos potenciais e necessários e que se entrecruzam para reorganização de um ambiente que visa a garantia da aprendizagem a todos e todas. A partir do reconhecimento da heterogeneidade dos estudantes, propõe contribuições teórico-práticas fundamentadas na diferenciação pedagógica como uma abordagem de ensino inclusiva, que reforça o combate a invisibilidade de todas/os esses sujeitos e que visa promover uma educação significativa a todas as pessoas envolvidas nesse processo.

Aos que se reconhecem como profissionais corresponsáveis pela garantia da aprendizagem de todas as pessoas: convido-as a saborear os saberes compartilhados gentilmente pelos autores, cumprindo o papel social da universidade na produção de conhecimentos científicos em áreas tão necessárias, que lutam cotidianamente por sua não invisibilização. Vamos juntas e juntos por uma educação inclusiva de jovens e adultos!

Ana Paula Zerbato
Professora da Faculdade de Educação – USP



DE CASTRO



EDESP-UFSCar