



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE QUÍMICA**

**DAIANNY DE SOUZA DA MOTA**

**EJA INTERVENTIVA:  
Desafios, Limitações e Conquistas –  
Um Estudo de Caso**

**Brasília – DF**

**1º/2024**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE QUÍMICA**

**DAIANNY DE SOUZA DA MOTA**

**EJA INTERVENTIVA:  
Desafios, Limitações e Conquistas –  
um Estudo de Caso**

Dissertação realizada sob orientação do Prof. Dr. Gerson de Souza Mól apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências – Área de Concentração “Ensino de Ciências”, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília.

**Orientador: Gerson de Souza Mól**

**Brasília – DF  
1º/2024**

## DEDICATÓRIA

A Deus que me sustentou até aqui.  
A meus pais José e Izabel por me fortalecerem em  
oração, a minha irmã Dalilla pelo apoio e cuidado diário  
e ao meu esposo Marcos Vinicius pela compreensão e  
colaboração.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e Nossa Senhora Aparecida pela proteção e cuidado em todos os momentos de minha vida.

A todos os professores que contribuíram desde minha formação inicial até a chegada do então momento, em especial ao professor Gustavo Ferreira Lopes, o qual na graduação foi exemplo de inspiração e motivação.

À Universidade de Brasília, aos docentes e servidores do PPGEduc por contribuírem com minha formação e de tantos outros profissionais.

Ao meu orientador, Gerson de Souza Mól, pelos ensinamentos, paciência e por incentivar e valorizar o meu trabalho, acreditando em mim.

À docente e aos alunos que participaram da pesquisa e assim permitiram a realização.

Aos professores que participaram das bancas de qualificação e defesa final deste trabalho, Dr. Wesley Pereira da Silva e Dr. Evelyn Jeniffer de Lima Toledo, pelas contribuições e disponibilidade.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal, em especial a suas servidoras, Cristiana, Fabíola, Lídice e Fernanda que muito contribuíram para construção dessa pesquisa.

A minha mãe Izabel e meu pai José, pelo exemplo de responsabilidade, trabalho, amor incondicional e orações diárias.

À minha irmã Dalilla pelo apoio, cuidado e por acreditar em mim, mais que eu mesma.

As minhas amigas Cristiele Souza e Bianca Patrícia por estarem ao meu lado sempre, por serem exemplo de dedicação e me encorajarem na busca por meus objetivos.

Ao meu esposo Marcos Vinicius, que me acompanha desde o primeiro dia desta jornada, gratidão pela compreensão, incentivo e companheirismo de todos os dias.

A minha amiga e mãe em oração Maria Elena, pelo cuidado mesmo com a distância física, ao meu amigo Carlos Eduardo pelo apoio e compreensão, obrigada por estarem comigo desde o início.

As amizades que o mestrado me proporcionou construir: Mayla, Thaise, Keila, Mauritânia, Priscila, Elaine e Beatriz, obrigada pelo apoio e pela troca de conhecimentos.

Por fim, meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram de alguma forma, para realização desta pesquisa e torcem pelo meu sucesso.

## RESUMO

Promover um ensino, igualitário e inclusivo não constitui uma tarefa fácil, tão pouco simples, principalmente se tratando do Público da Educação de Jovens e Adultos Interventiva – EJAI, um atendimento educacional presente em algumas escolas da Rede Pública do Distrito Federal - DF. Neste sentido, o estudo aqui apresentado, teve por objetivo o conhecimento desse atendimento. Para compreendermos seus diferentes aspectos, como é realizado o atendimento na EJAI, seus avanços e necessidades de melhorias. Contamos inicialmente com a análise de um questionário com 30 perguntas, aplicado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF aos docentes atuantes nesse atendimento de ensino, ao todo 84 professores responderam. Posteriormente, contamos com o apoio de uma docente atuante exclusivamente na EJAI, para a qual aplicamos um questionário aberto com 7 perguntas e realizamos observações dos alunos de sua turma, durante a efetivação de ações interventivas. Os resultados indicaram que os docentes da SEEDF, em sua maioria, buscam desenvolver um trabalho que proporcione melhorias no atendimento do público da EJAI, no entanto reconhecem o caminho longo que falta percorrer, em busca das melhorias e adaptações necessárias ao ensino. Com a entrevista gravada e a discussão das questões abordadas nessa técnica de pesquisa, por meio de uma abordagem qualitativa, foi possível compreender que estamos a falar de uma docente que, além de acompanhar a evolução da EJAI, acredita em sua funcionalidade e busca, dentro do que lhe é possível, melhorias como aulas adaptadas, intervenções didáticas entre outras técnicas, para o desenvolvimento de seus alunos. A partir de nosso estudo, concluímos que tal temática é ainda marcada por um processo de descoberta e aprendizagem, de como lidar com a mesma e seu público, sendo esta uma interface entre a Educação de Jovens e Adultos – EJA e a Inclusão.

Palavras-chaves: Inclusão; Educação de Jovens e Adultos - EJA; Educação Especial.

## **ABSTRACT**

Promoting egalitarian and inclusive education is not an easy task, nor is it simple, especially when it comes to Interventive Youth and Adult Education – EJAI, a form of educational service present in some schools in the Public Network of the Federal District - DF. In this sense, the study presented here aimed to understand this service. To understand its different aspects, how service is provided at EJAI, its advances and needs for improvements, we initially relied on the analysis of a questionnaire applied by SEEDF to teachers working in this teaching modality. Subsequently, we had the support of a teacher working exclusively at EJAI, for whom we applied an open questionnaire, and carried out observations of the students in her class, during the implementation of intervention actions. The results indicated that the Secretary's teachers, for the most part, seek to develop work that will add to improvements in the service of the EJAI public, however, they recognize the long road that remains to be covered, in search of the improvements and adaptations necessary to teaching, the realization of the dynamics used during the intervention, were configured as positive allies for the learning of the EJAI public. With the recorded interview and the discussion of the questions addressed in the interview, through a qualitative approach, it was possible to understand that we are talking about a teacher who, in addition to following the evolution of the EJAI modality, believes in its functionality and search, within the possible, improvements for the development of your students. From our study, we concluded that this theme is still marked by a process of discovery and learning, of how to deal with it and its audience, being an interface between Youth and Adult Education – EJA and Inclusion, and its public.

Keywords: Inclusion; Youth and Adult Education - EJA; Special education.

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>APRESENTAÇÃO.....</b>  | <b>11</b> |
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>13</b> |
| <b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>   | <b>17</b> |
| 1.1. O Direito à Educação .....   | 17        |
| 1.2. Função da escola na educação .....   | 18        |
| 1.3 Educação Formal e Informal.....   | 20        |
| 1.4 A Educação em Ciências .....  | 21        |
| 1.5 Educação em Ciências para Todos.....  | 22        |
| 1.6 A Educação Inclusiva.....   | 25        |
| 1.7 História da Educação Especial Inclusiva no Brasil.....                          | 28        |
| 1.8. O percurso histórico e o processo educacional da pessoa com deficiência.....   | 31        |
| 1.8.1 Estágios do Processo de Inclusão Social.....                                  | 32        |
| 1.8.2 A exclusão escolar.....   | 36        |
| 1.8.3 Segregação escolar .....  | 37        |
| 1.8.4 Integração escolar.....   | 38        |
| 1.8.5 Inclusão escolar .....  | 39        |
| 1.9 Educação de Jovens e Adultos.....   | 40        |
| 1.10 Educação de Jovens e Adultos Interventiva .....                                | 43        |
| 1.11 Ética e Pesquisa.....  | 45        |
| <b>2 METODOLOGIA .....</b>  | <b>49</b> |
| 2.1. Conhecendo o EJAI pelos documentos .....                                       | 51        |
| 2.2. A EJA Interventiva por meio de seus professores .....                          | 51        |
| 2.3. Conhecendo uma classe de EJAI .....  | 53        |
| 2.4. Ações e estratégias utilizadas por uma docente da EJAI .....                   | 53        |
| 2.5. Análise Textual Discursiva – ATD como estratégia de apreciação de dados .....  | 55        |
| <b>3. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>  | <b>57</b> |
| 3.1. O que é a EJAI .....   | 57        |
| 3.2. A EJA Interventiva de acordo com os professores .....                          | 61        |
| <i>Parte I – Informações gerais sobre os docentes .....</i>                         | <i>61</i> |
| <i>Parte II – Formação Acadêmica Geral .....</i>                                    | <i>64</i> |
| <i>Parte III – Formação Acadêmica Em Educação Especial e EJA Interventiva .....</i> | <i>66</i> |
| <i>Parte IV – Experiência Profissional em EJA Interventiva .....</i>                | <i>68</i> |
| <i>Parte V – Experiência Profissional em Educação Especial .....</i>                | <i>72</i> |
| <i>Parte VI – Prática Pedagógica .....</i>  | <i>73</i> |
| <i>Parte VII – Perfil dos Estudantes/ Perfil da Turma .....</i>                     | <i>78</i> |



|  |            |
|--|------------|
| <i>Parte VIII – Considerações sobre atuação profissional na EJA Interventiva</i> ..... | 80         |
| 3.3. Análise global do questionário aplicado pela SEEDF .....                          | 89         |
| 3.4. A classe de EJAI visitada .....   | 90         |
| 3.5. Ações e estratégias numa classe de EJAI .....                                     | 91         |
| 3.6.1. Primeiro momento da Fase Quatro: atividade em sala de aula e no pátio.....      | 92         |
| 3.6.2. Atividade no pátio.....   | 94         |
| 3.6.3. Segundo Momento da fase quatro .....  | 96         |
| <b>CONCLUSÕES</b> .....  | <b>114</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>116</b> |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEE - Atendimento Educacional  
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
ATD - Análise Textual Discursiva  
CNS - Conselho Nacional de Saúde de Educação do Distrito Federal – SIGEP  
DI - Deficiência Intelectual  
DIEJA - Diretoria de Educação de Jovens e Adultos  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EJAI - Educação de Jovens e Adultos Interventiva  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
NEE- Necessidades Educativas Especiais  
PCD - Pessoa com Deficiência  
PNLD - Programas de material didático do governo federal  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
RAV - Registro de Avaliação  
SEE - Secretaria de Estado de Educação  
SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
SIBEC-Sistema Informatizado de Gestão de Pessoas da Secretaria de Estado  
SIGEP - Sistema Informatizado de Gestão de Pessoas  
SOT - Serviço de Orientação para o Trabalho  
SUBEB - Subsecretaria de Educação Básica  
TCLE - Termo de Consentimento  
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TDG - Transtorno Global do Desenvolvimento  
TEA - Transtorno do Espectro Autista

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1- Períodos da Educação Especial  | 35 |
| Imagem 1 - Ação em sala de aula: momento de exemplificação das propriedades físicas da água e temperatura. | 91 |
| Imagem 2 - Ação no pátio escolar: exemplificação de como ocorre o impulsionamento de um foguete .          | 93 |
| Figura 2 – Identidade Docente: Tempo de atuação, formação, modo de atuação.                                | 95 |

### Gráficos

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1- Regime de Contratação na SEEDF  | 61 |
| Gráfico 2 - Faixa etária dos docentes EJA  | 62 |
| Gráfico 3 - Gênero dos docentes da EJA   | 63 |
| Gráfico 4 - Tempo de serviço na SEEDF  | 63 |
| Gráfico 5 - Habilitações Cadastradas no Sistema da SEEDF                                 | 64 |
| Gráfico 6 - Titulação Acadêmica  | 65 |
| Gráfico 7 - Cursos na área de Educação Especial  | 66 |
| Gráfico 8 - Nível de formação acadêmica  | 67 |
| Gráfico 9 – Atuação Exclusiva na EJA Interventiva  | 68 |
| Gráfico 10 - Etapas de segmento de atuação na SEEDF                                      | 69 |
| Gráfico 11 - Tempo de serviço na SEEDF   | 70 |
| Gráfico 12 - Experiência Profissional Específica na Educação Especial                    | 72 |
| Gráfico 13 - Tempo de atuação na Educação Especial                                       | 72 |
| Gráfico 14 - Uso dos conhecimentos adquiridos nas atividades de formação EJA             | 73 |
| Gráfico 15 - Possibilidade de prosseguimento acadêmico                                   | 78 |
| Gráfico 16 - Possibilidade de desenvolvimento de alguma atividade no mercado de trabalho | 79 |

### Quadro

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1. Documentos Nacionais Utilizados na elaboração do trabalho | 60 |
|---|----|

## APRESENTAÇÃO

Sou Goiana, filha de pessoas do campo, de pouca escolaridade, mas que sempre me apoiaram e apoiam em minhas buscas educacionais. Tenho um irmão e uma irmã mais velhos que eu. Para falar do que me motivou estar aqui hoje é necessário voltar às minhas experiências vividas ainda na infância. Essas foram numerosas e contribuíram muito para a chegada do então momento.

Minha trajetória de estudos iniciou-se quando tinha seis anos, na época no chamado “grupinho”, em uma Escola do Campo na qual estudavam alunos da primeira até a quarta série em uma única turma. Essa foi uma fase muito boa em minha vida. O início de tudo. Muitas brincadeiras, alegrias, aquela fase do começo das aulas, cadernos para diferentes matérias, cartilha que até hoje guardo, com as vogais, consoantes, desenhos entre outros, que contribuíram para minha alfabetização, tudo uma verdadeira descoberta e aprendizagem como de fato é a vida.

Por falar em descoberta, costumo dizer que descobri o desejo por ser professora, ensinar e aprender, logo no início do quinto ano do Ensino Fundamental (antiga quarta série), quando com minha cartilha de alfabetização, auxiliei uma vizinha a aprender escrever seu nome, ali já sentia uma alegria em poder ensinar e ver a aprendizagem do outro. O tempo passou e muitas mudanças ocorreram, porém, o desejo por ministrar aulas permaneceu, inclusive era o que fazia para minhas bonecas. Tendo passado pelas fases de Educação Básica, comecei a procurar por um curso de graduação.

No ano de 2013, iniciei minha Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, no Instituto Federal Goiano - Campus Ceres. No período da graduação, tive a oportunidade de fazer parte por três anos do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Nesse período, auxiliando os professores em aulas de laboratórios e orientações aos estudantes do Ensino Médio em trabalhos para feiras de ciências, entre outras atividades que me aproximaram da Ciências e do contato com os alunos.

Dado o interesse pela sala de aula e pela Ciência, ainda no período de graduação participei como extensionista voluntária em um laboratório de Fisiologia Vegetal da Instituição, bem como de outros projetos, apresentações, feiras e eventos desenvolvidos na área, dentro e fora da instituição. Após conclusão da graduação,

optei por cursar uma Especialização em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática, ao mesmo tempo que também iniciava um Técnico em Meio Ambiente, ambos pela mesma instituição que realizei a Graduação. Tendo concluído os mesmos, iniciei minha segunda licenciatura, na ocasião em Pedagogia, a qual recém conclui e pretendo atuar. Até então venho atuando com substituições de professores regentes, o que me confirma que embora não esteja em sala de aula de forma constante, o gosto e o desejo por compartilhar conhecimento e seguir aprendendo é algo que me motiva e desejo seguir.

Em se tratando do meu contato com a área de inclusão, eixo de estudo no decorrer do mestrado, posso dizer que se manifestou ao longo da minha graduação. Quando fazia parte do PIBID, ao notar em meus auxílios que a participação dos alunos do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE, era muito importante ao desenvolvimento deles e dos outros que estavam em contato, e que a inclusão fazia diferença no seu crescimento. Ao mesmo tempo que tinha essa percepção, também notava que a quantidade de alunos participantes do NAPNE e de outras atividades de inclusão desenvolvidas na instituição, não era numerosa e assim meu desejo e curiosidade por melhor estudar e compreender a Inclusão cresceu.

Por meio dessa curiosidade e incentivada por uma amiga que já conhecia a área de estudo do Mestrado em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília – UnB, acreditei que esse seria um momento de buscar um mestrado na área e assim, melhor me capacitar. Observando os regulamentos e área do mestrado, verifiquei que o professor Gerson Mól, trabalhava a perspectiva Inclusiva voltada para Ciências, o que me incentivou a tentar o processo seletivo, e quem sabe poder unir uma das minhas áreas de formação à inclusão, podendo ter a possibilidade de novos conhecimentos para melhorar exercer minha profissão. Considerando um momento oportuno, realizei o processo seletivo, obtendo êxito, sendo aprovada. Afirmando que tem sido satisfatório, pois tem atendido minhas expectativas e despertado o desejo de continuar estudando a inclusão no contexto escolar, na oportunidade, mais voltada para o ensino de estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos- EJA e uma interface com a Inclusão, conhecida no Distrito Federal como Educação de Jovens e Adultos Interventiva – EJAI, a qual compreenderemos melhor no decorrer do trabalho.

## INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação é um direito de todos e dever do estado, como previsto na Constituição Federal de 1988, que em seu art. 5 destaca a educação do seguinte modo. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Neste sentido compreendemos que o direito à educação necessita estar em consonância com outros direitos, sendo assim, conduzido de modo a não infringir a integridade do outro. Assim, a educação é um direito social que não deve ser limitado a um período de vida, proporcionando que o indivíduo tenha direito a ingressar e permanecer no ambiente escolar, em suas variadas etapas da vida, seja no ensino infantil, fundamental, médio bem como na modalidade EJA.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Distrito Federal – DF, tem como objetivo uma proposta político-pedagógica que vislumbre as suas necessidades, fazendo assim referência às pessoas que anseiam por seu direito à educação, seja qual for o momento de suas vidas, dando início ou regressando ao ambiente escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Na Circular n.º 42 de 2021, a EJA, é destacada como sendo atendimento de ensino que transcorre pelas etapas da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2021). Ainda por meio do referido documento, é possível compreender que a 2ª edição das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2021), destaca como objetivo o acesso ao processo educativo escolar, sendo que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, apresenta distintos meios de ofertas, bem como disposições pedagógicas. Um deles que se pode citar é a EJA Interventiva, um atendimento que possui como objetivo exclusivo, atender estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA e/ou Deficiência Intelectual – DI, com ou sem associação de outras deficiências (Circular n.º 42/2021 - SEE/SUBEB), modalidade esta que discutiremos ao longo do trabalho.

A Diretriz Operacional da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal de 2021, traz informações importantes em relação à sua definição, objetividade e matrícula das turmas destinadas a EJAI.

As turmas de Educação de Jovens e Adultos Interventiva (EJA Interventiva) são uma interface da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Inclusiva, que objetivam atender, exclusivamente, a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou Deficiência Intelectual, com ou sem associação de outras deficiências. A matrícula na EJA Interventiva será oportunizada aos estudantes que: a. têm 15 anos ou mais; b. apresentam TEA e Deficiência Intelectual, associadas ou não a outra deficiência e não se adaptaram em classes comuns; c. apresentam TEA e Deficiência Intelectual, associadas ou não a outra deficiência e não desenvolveram habilidades acadêmicas e sociais em classes comuns. Acrescenta-se que estudantes com outras deficiências poderão ser encaminhados às turmas de EJA Interventiva após indicação do estudo de caso. Os estudantes matriculados nessas turmas fazem jus ao Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos, prioritariamente, no mesmo turno em que estudam. (P. 35).

Em relação a composição das turmas da EJAI, Sampaio (2020) enfatiza que as são constituídas por alunos que não conseguiram se adequar às classes comuns inclusivas. Quando se fala na escolarização de pessoas com deficiências é importante enfatizarmos, que ela já teve diferentes períodos históricos, passando pela exclusão total, na qual as pessoas não eram tidas como aptas para frequentarem o meio escolar, devido serem apresentadas como incapazes e doentes (SILVA, 2017).

De acordo com os escritos de Mantoan (2003) é sabido que a exclusão no ambiente escolar e fora dele necessita ser banida, para que seja possível a ocorrência de melhorias, progressão e evolução nos estabelecimentos de ensino. A autora destaca que os desafios para haver expulsão da exclusão dentro e fora dos ambientes escolares se fazem necessários para que haja avanços.

Neste sentido, percebemos que incluir pessoas com deficiências nos variados ambientes sociais passou por consideráveis e significativos avanços. Além disso, para essa inclusão é necessário o envolvimento de diferentes áreas, sejam elas sociais, familiares, políticas, assim como o estabelecimento de documentos que regulamentem e norteiam professores e comunidades escolares. Assim, buscamos conhecer e discutir o atendimento escolar na EJAI, estabelecida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

De posse de documentos norteadores da EJAI, bem como de outros trabalhos relacionados acerca do atendimento, procuramos melhor entendê-la, tendo como principal referência a visão de uma docente atuante no primeiro segmento da EJA em uma escola de Brasília-DF. Foi, portanto, considerando esse contexto, que construímos a pergunta da nossa pesquisa:

O que é e como funciona a Educação de Jovens e Adultos Interventiva no contexto de uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal?

Procurando obter respostas a esse e outros questionamentos, elencamos como Objetivo Geral do nosso trabalho: **Conhecer a EJA Interventiva para compreender seus diferentes aspectos relacionados à inclusão de seus alunos.**

Para alcançarmos nosso objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a proposta da EJAI, por meio dos documentos que a regulamentam;
- Compreender a EJA Interventiva a partir da opinião de seus professores;
- Conhecer uma classe de EJA interventiva;
- Análise da EJAI a partir da visão e estratégias utilizadas por uma docente atuante nessa modalidade de ensino.

A descrição deste trabalho está organizada em três capítulos nessa dissertação.

No primeiro capítulo, apresentamos a Fundamentação Teórica na qual discutimos diversos aspectos como o direito à Educação e a sua história, diferentes atendimentos de ensino, com destaque na Educação de Jovens e Adultos e a EJA Interventiva.

No segundo capítulo, expomos o método utilizado para cada momento da pesquisa, bem como a exemplificação da análise de dados utilizada para a obtenção de nossos resultados.

Já no terceiro capítulo, trazemos os resultados obtidos após os diferentes momentos da pesquisa, bem como nas diferentes fases. Apresentamos a análise e discussão dos dados conforme os objetivos propostos que foram divididos em fases. Na fase I temos o entendimento da EJAI, por meio de seus documentos, na fase II, apresentamos a elaboração de um questionário, como forma de aprofundarmos o



conhecimento em relação à opinião dos docentes sob a EJA, na fase III, apresentamos como ocorreu a primeira visita à escola participante da pesquisa e na fase IV, exibimos como ocorreu a ação interventiva com os alunos da EJA e a entrevista realizada com a professora atuante na turma, sendo essa fase, composta por dois momentos: ação Interventiva, em sala de aula, no pátio com os alunos e entrevista gravada com a docente.

Para finalizar, nos anexos e apêndices temos o material de apoio produzido para a realização deste trabalho.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Antes de adentrarmos no assunto principal do trabalhado nesta dissertação, algumas questões, definições e conceitos, precisam ser destacados. Assim, neste capítulo, abordaremos alguns aspectos do Direito à Educação, Função da Escola na Educação, Educação Formal e Informal, Educação Especial e Inclusiva no Ensino de Ciências, História da Educação Especial Inclusiva no Brasil, bem como o pensamento de alguns autores em relação a esse contexto.

Discutiremos também questões relacionadas à Inserção da Educação Especial e Inclusiva no Ensino de Ciências e a temática Inclusão como um todo. Por fim, traremos uma discussão com relação à Educação de Jovens e Adultos – EJA e sobre a Educação de Jovens e Adultos Interventiva – EJAI, sendo essa uma interface da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Inclusiva, desenvolvida no Distrito Federal.

### **1.1. O Direito à Educação**

Como sabemos, a Educação é um direito de todos, garantido por lei, conforme estabelecido na Constituição Federal do Brasil, de 1988. A Constituição traz em seu art. 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: “III –atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV –atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”. art. 213. “Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação”.

Com base na lei, entendemos que o direito à educação é pautado nos princípios da liberdade e da igualdade, tendo o desenvolvimento do indivíduo como finalidade, bem como seu aprimoramento para o exercício do trabalho qualificado bem como o

seu preparo para o exercício da cidadania. No entanto, é facilmente perceptível que não é sempre que o proposto em lei é colocado em prática.

Corroborando com o mencionado, Cascáis e Terán (2014) destacam que a educação, normalmente, vem a preparar o indivíduo para o desenvolvimento de suas atividades na trajetória de sua vida. Sendo imprescindível uma educação, no decorrer de sua existência, visando dar apoio aos diversos aspectos, sejam eles, sociais, tecnológicos, científicos e econômicos que são atribuídos por um mundo globalizado.

Freire (1996) em Pedagogia da autonomia, destaca que “É uma virtude indispensável, diminuir a distância entre o discurso e a prática”. Tal frase de Paulo Freire, pode nos levar ao pensamento da essencialidade da redução entre a distância do existente no papel para real efetivação e obtenção de um ensino mais igualitário de modo que cada um exerça sua função, seja Estado, Município, família, professor, aluno ou escola.

Vale lembrar, que mesmo sendo estabelecido em lei o direito à educação, ainda existem distintos entraves para que se obtenha uma educação igualitária, alguns deles como, a falta de investimentos, violências, desigualdade social, preconceitos, entre outros motivos, que frequentemente acompanhamos, seja em ocorrências no dia a dia ou em noticiários, fatos esses, que sem dúvida, demonstram o impedimento para que diversos educandos tenham uma educação de qualidade de modo que seja colocado em prática o estabelecido em lei.

## **1.2. Função da escola na educação**

O ambiente escolar desempenha um fundamental papel na vida educacional de nossas crianças, jovens e adultos, de modo a esperar que nele ocorra a concretização do direito à educação, para que todos tenham ensino de qualidade. Desta forma, a escola é parte integrante do processo ensino e aprendizagem, não sendo por si só um precursor do processo educacional, mas que em conjunto com outros aspectos possui função essencial na formação do indivíduo

Tal fato exige com que não só a sociedade faça sua parte juntamente com a escola e seus professores, mas que as entidades governamentais, também desempenham o olhar atento à educação, com disposição de salas equipadas, disponibilidade de materiais didáticos, alimentação de qualidade, formação

continuada aos docentes atuantes e outros aspectos, para que a mesma ocorra o mais próximo possível do que é previsto em lei.

Corroborando com o mencionado, Medeiros (2006, p. 569) destaca que para ocorrer o cumprimento do papel social da escola, em prol da formação da cidadania, é necessário que os governos cumpram o que é de sua competência para com a educação pública, de modo a atender os “padrões mínimos de qualidade, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por alunos, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

É por nós também entendido, que significativos passos já foram dados, isso porque a princípio a escola era tida como um privilégio de um pequeno grupo de pessoas, sendo que, somente uma minoria possuíam acesso, a realidade hoje se faz diferente, graças a luta de pessoas que acreditam na educação e em seu funcionamento, apesar dos obstáculos ainda existentes. Assim, com positivas melhorias já ocorrentes, se torna possível a melhor formação do indivíduo, de modo a serem cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres.

Corroborando com os autores supracitados, para Cascais e Terán (2014) a educação, de forma geral, prepara o indivíduo para a realização de suas atividades no decorrer de sua existência. Sendo assim, imprescindível a educação escolar, ao longo da vida, em prol de ser apoio nos diferentes aspectos, sejam eles, sociais, econômicos, tecnológicos ou científicos.

Conforme Medeiros (2006) o papel da escola incide em formar e não somente informar os sujeitos. Para o autor, a formação assume o sentido do desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, sejam elas políticas, cognitivas e humanas, para que diante da sociedade possam ser consolidadas de modo a proporcionar reflexões críticas e ações.

Silva e Arruda (2014) afirmam que além da necessidade de se repensar a escola, para atender as diversas especificidades, é preciso que se tenha uma reflexão, a iniciar pelo professor, para que não esteja em ambiente escolar somente pelo valor financeiro a ser recebido, e sim para que ocorra o desenvolvimento de um trabalho significativo. Ainda segundo as mesmas autoras, o professor possui numerosos desafios para serem vencidos, participando de modo a oferecer subsídios para a

construção social bem como para o desenvolvimento do aluno, tendo um papel de suma importância para o sucesso educacional seja ele formal ou informal.

Neste sentido, na sequência apresentamos acerca da educação formal e informal no processo educacional.

### **1.3 Educação Formal e Informal**

O ensino e a educação como um todo são cada dia mais desafiadores para os profissionais da educação que queiram além de levar conhecimento de qualidade, inovar e instigar o aluno a busca por aprender. Dessa forma, o ato de ensinar e informar, vai além do que está presente nos currículos, bem como no Projeto Político Pedagógico – PPP e em outros documentos norteadores das escolas. Assim, pensar nas práticas pedagógicas é pensar em inovação do conhecimento e formação, o que não constitui uma tarefa fácil.

Conforme destaca Gohn (2006), os pesquisadores da área da Educação, têm se voltado, nas últimas décadas, para a necessidade de se estabelecer diálogos como modo de construção de conhecimento que ultrapassem os limites constituídos pela educação formal e seus pressupostos. A educação formal, se aplica em ambientes com normativas, padrões e regras de comportamentos definidos de modo prévio, já a educação não formal advém em ocasiões e ambientes interativos formados de modo coletivo.

Gadotti (2005) traz contribuições importantes com relação aos objetivos dessas modalidades educacionais:

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (p. 2).

Neste sentido, é possível compreender as diferentes formas de educação, sendo uma regida por modos mais liberais, estando mais ligada à aprendizagem que se dá de modo mais natural, com as ações do cotidiano e a outra por ações que conferem maior regimento, mais ligada ao ensino tradicional. Sendo perceptível que

a educação formal envolve um conhecimento mais formal das disciplinas, enquanto na educação informal como o próprio nome sugere a formalidade é convertida para um ensino de maneira mais espontânea, sem que ocorra necessariamente em sala de aula.

Em conformidade com o autor mencionado anteriormente, Gohn (2006) destaca que na educação formal, entre tantos objetivos, enfatiza o ensino e aprendizagem de conteúdos que são sistematizados mais historicamente, regidos por leis, destacando a formação do indivíduo como um cidadão ativo. Enquanto na educação informal, destaca a socialização dos indivíduos, com desenvolvimento de costumes, ações, formas de pensar e de expressar, conforme valores e crenças.

Jacobucci (2008) faz um significativo apontamento com relação à educação formal e não formal, de modo a ressaltar que, ainda que haja as diferenciações entre ambas, por uma utilizar mecanismos diversificados, didáticos e mais atrativos, não é sempre que isso ocorre. Isso porque segundo a autora há muitos professores que fazem uso de abordagens pedagógicas variadas, buscando sair do tradicional de uma aula expositiva não dialogada, assim como, há também aulas ministradas em locais não escolares que são rigorosamente tradicionais.

Assim, Educação Formal ou não Formal, são modelos que necessitam de um movimento em coletivo, esse movimento precisa ser em conjunto, envolvendo professores e demais pessoas da escola, sendo necessário que cada um desempenhe seu papel para que o ensino e aprendizagem seja difundido de maneira a colaborar positivamente, independente do ambiente, promovendo aprendizagens de diferentes conteúdos, como por exemplo o Ensino de Ciências, o qual discorreremos na sequência.

#### **1.4 A Educação em Ciências**

Como já vimos nos tópicos anteriores, a educação, no geral, é a preparação do indivíduo para o desempenho das suas mais distintas atividades, sendo essa uma tarefa desafiadora e necessária. Schwartzman e Christophe (2009) destacam a Educação em Ciências, como um termo que pode possuir muitos significados, que vai desde a propagação dos conhecimentos gerais das ciências e tecnologia até

formação nos conteúdos específicos de determinadas disciplinas, desde a educação inicial até a superior, assim, constituindo um vasto campo.

Falar em Educação em Ciências, para Moreira (2004) é por sua vez, falar de uma educação que objetiva promover com que o aluno compartilhe significados no contexto das ciências, que possa ter uma visão do mundo desde o modo das ciências manejar leis, teorias, alguns conceitos, identificar aspectos, sociais, culturais das ciências e outros.

De acordo com Santos e Oliveira (2020) o Ensino de Ciências se estabeleceu como sendo área do conhecimento nas escolas brasileiras, atrelado a interesses tanto sociais, como políticos de cada período. Os autores, ainda destacam que o papel da Ciências no meio escolar, passou e passa por influências de meios externos, o que pode em muitos casos, acarretar a reprodução de conhecimentos construídos de modo histórico e acatados sem que haja uma criticidade, por parte da sociedade.

Os autores Mol e Dutra (2020) afirmam que a ciência visa compreender o mundo, para tanto destacam como sendo necessário que esteja acessível a todos, sem que haja distinções, tendo como princípio a inclusão. Os autores ainda entendem a inclusão como sendo fundamental no processo para diminuição da exclusão existente, que fora constituída historicamente.

Neste sentido, no próximo tópico, continuaremos abordando, a respeito da Educação em Ciências, tendo maior entendimento em relação a essa temática e sua inserção em um meio específico, sendo ele, na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino de Ciências.

### **1.5 Educação em Ciências para Todos**

A discussão referente à Educação em Ciências para públicos específicos da sociedade, como é o caso da EJA e EJAI, ainda configura uma questão com poucos documentos oficiais. Vilanova e Martins (2008) destacam a Proposta Curricular para EJA, publicada pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (BRASIL, 2002), como um dos poucos documentos que explicita questões voltadas para o campo da pesquisa, ciências e o público EJA. Ainda segundo as mesmas autoras, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, o Ensino de Ciências passou a

ser marcado por objetivos de ensino direcionados para a formação do cidadão e por desenvolvimentos de ações com cunho social.

Com relação a busca por inserir o público da EJA ao Ensino de Ciências, essa se configura uma temática ainda mais restrita, isso por se tratar de um atendimento, ainda pouco existente, porém que vem buscando se tornar um ensino igualitário onde pessoas com deficiências sintam incluídas, tanto em meio a sociedade, quanto no meio do Ensino de Ciências e de outros conteúdos, para isso se faz necessário a adoção de formas e métodos que visem a adequação e inserção desse público, já adultos e sendo Pessoas com Deficiências - PcD.

Com relação ao método de ensino em ciências Schwartzman e Christophe (2009) destacam que.

Independentemente do método adotado, a educação em ciências deve ser parte fundamental da educação geral por pelo menos três razões principais. A primeira é a necessidade de começar a formar, desde cedo, aqueles que serão os futuros pesquisadores e cientistas, cujas vocações geralmente se estabelecem desde muito cedo. A segunda é fazer com que todos os cidadãos de uma sociedade moderna, independentemente de suas ocupações e interesses, entendam as implicações mais gerais, positivas e problemáticas, daquilo que hoje se denomina a “sociedade do conhecimento”, e que impacta a vida de todas as pessoas e países. Terceiro, fazer com que todas as pessoas adquiram os métodos e atitudes típicas das ciências modernas, caracterizadas pela curiosidade intelectual, dúvida metódica, observação dos fatos e busca de relações causais, que, desde Descartes, são reconhecidas como fazendo parte do desenvolvimento do espírito crítico e autonomia intelectual dos cidadãos (p. 9).

Assim, o que se nota é a necessidade de que como citado pelos autores, efetive tal questão, para que se tenha, uma educação em ciências que insira todos, independente de cor, raça, gênero, com Necessidades Educativas especiais - NEE ou outras especificidades, sendo deste modo inclusiva.

Segundo Benite *et al.* (2015) para que ocorra a inserção de qualquer que seja a proposta de Educação Inclusiva, se faz necessário, entre outros fatores, estabelecer uma prática educacional que seja devidamente comprometida com a diversidade vigente em sala de aula, respeitando as particularidades de cada aluno. No caso específico do Ensino de Ciências, em que muitas vezes ocorrem experimentações e extrapolações de ambientes externos à sala de aula, é preciso considerar adaptações das atividades a serem desenvolvidas de modo a garantir uma educação igualitária,



com estratégias e metodologias que sejam adequadas e favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de todos (REIS; SILVA, 2020).

O processo de ensinar, escolarizar um indivíduo é algo que envolve distintas questões, sejam elas sociais, familiares, políticas entre outras, isso vale para o público com ou sem deficiências. Para Victor *et al.* (2019) o ensinar está ligado a uma atividade multidimensional que vem se tornando, com o passar dos tempos, uma questão menos individualizada. Segundo os mesmos autores, proporcionar oportunidades de aprendizagem diversificadas para estudantes público-alvo da Educação Especial, implica nas melhorias das condições de ensino e faz necessário parcerias que visem colaborar em tal processo.

Corroborando com o mencionado, Silva (2018) destaca que uma aula com múltiplas formas de abordagem de um determinado conteúdo, pode vir aprimorar a aprendizagem de alunos com e sem deficiência, isso porque, todos terão benefícios com as diferentes abordagens e estratégias empregadas no decorrer da aula.

É possível notar, que a oportunidade de aprender diferentes conteúdos, disciplinas, não se caracteriza como uma tarefa simples, no entanto, se faz necessária, podendo ser o uso de diferentes métodos, abordagens e adaptações, um auxílio para que haja a diminuição das barreiras, havendo assim uma maior acessibilidade.

Bastos e Reyes (2016) destacam o Ensino de Ciências para pessoas com deficiência, da seguinte forma:

O Ensino de Ciências para alunos com deficiência é indubitavelmente um desafio. A área carrega a complexidade de fenômenos que, para serem percebidos e compreendidos, tradicionalmente, envolvem experiências sensoriais (ver, ouvir, perceber visualmente mudanças, abstrair, comparar, medir, analisar...) nem sempre disponíveis aos alunos com deficiência (p. 2).

Para Gonçalves e Festa (2013) a maneira que se conduz ou seleciona os interesses para o aprendizado depende da percepção tida das relações com o mundo, tanto para o aluno como para o professor, sendo uma questão que implica na superação de desafios, necessitando de um sistema de ensino fortalecido, pautado em políticas públicas e formação continuada, de modo que a inclusão de fato se sobressaia e seja colocada em prática. Sendo importante conhecer o momento atual, bem como o que constitui o período histórico. Nesse sentido, no próximo tópico, abordaremos um pouco mais com relação à inclusão, bem como sua história no Brasil.

## 1.6 A Educação Inclusiva

A educação é um direito de todos, garantido pela Constituição Federal, conforme já mencionado no decorrer deste texto. No entanto, ainda que seja um direito de todos, se tornou necessária a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei no 13.146, de 6 de julho 2015), para que assim a educação para todos seja alcançada de forma mais rápida, inclusive pelos tidos pela sociedade como diferentes. Essa lei, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no seu art. 1º destaca que:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, p. 1).

Porém, apesar dos avanços e objetivos alcançados, a efetivação da inclusão e inserção da pessoa com deficiências – PcD, enfrenta situações ainda pouco inclusivas, na qual envolve diversos meios, como questões sociais, políticas, culturais, familiares e até mesmo escolares, embora seja tratada como direito de todos e que é estabelecido nas diretrizes e bases da educação nacional.

Para Cruz (2020) a Educação Inclusiva resulta do entendimento de que a concepção absoluta dos cidadãos possui suas complexidades e deve contemplar atitudes novas, bem como, o respeito às diversidades que constituem cada um como pessoa, e como princípio da dignidade humana. Deste modo, propondo substituição da integração por inclusão, especialmente em situações que se tem maiores dificuldades com relação a adaptação escolar e conseqüentemente a aprendizagem.

A LDB de n. 9.394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, assegura em seu art. 3º inciso I e no art. 4 inciso III, que o ensino

O ensino será ministrado, seguindo o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Sendo destacado ainda, no art. 4 inciso III- “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. Demonstrando assim, o direito à educação pública de qualidade, independente das especificidades de cada indivíduo (Cp. IV).

Neste sentido, o que se espera é que se tenha escolas e pessoas preparadas para lidarem com as diferenças, bem como que seja proporcionado condições de

acesso e permanência ao ambiente escolar. No entanto, como destacado por Duarte (2014), às escolas, em sua maioria, não se encontram preparadas para receber alunos com NEE, pelo fato de não terem sido pensadas visando o recebimento deles.

Assim, o que percebemos são ainda adequações não apropriadas dos locais, bem como a não existências de meios didáticos e formações continuadas para os docentes lidarem com o público de alunos com NEE.

Nessa perspectiva, Mantoan (2003) faz um importante apontamento, destacando que o processo de inclusão sugere uma mudança de perspectiva educacional, isso porque, a mesma, não abrange somente alunos que possuam deficiência, os que possuem dificuldades de aprendizagem, como também os outros, para que alcancem sucesso no percurso como um todo. Assim, a escola, juntamente com o professor e os demais alunos, sem dúvida compõem um papel primordial para que a inclusão, bem como a aprendizagem de pessoas tidas como diferentes pela sociedade, sendo necessário repensar um ambiente que promova sobretudo a liberdade e o respeito de modo a visar e promover elementos para melhorias na educação, colocando em prática o direito da educação para todos.

É imprescindível, que haja cada vez mais a realização de propostas que visem a inclusão, interação e convivência entre as diferenças, de modo que se torne mais real o conhecimento gerado e estabelecido nas leis, em ações na prática, para que a exclusão se torne algo pequeno perto das questões inclusivas. No entanto, é praticamente impossível falar em inclusão, sem mencionar a presença da exclusão, que infelizmente está presente no dia a dia, nas variadas formas e o ambiente escolar é um local em que não deveria, porém é palco de exclusões.

Neste sentido Mantoan (2003) afirma que:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização e massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (p.12).

Assim, é necessário que professores e demais profissionais envolvidos nesse processo de educação, tenham clareza do quão abrangente é essa temática, e o

quanto ela se faz desafiadora e complexa, até que se obtenha a inclusão do indivíduo, no meio escolar.

Segundo Fernandes e Mól (2019) a inclusão de PcD é um processo que não foi simples e natural, não se diferenciando de outros processos sociais. Os mesmos autores ainda destacam que se faz importante compreender que se trata de um processo social e cultural, portanto, está sujeito a abrangência e valores que não modificam de maneira rápida através da necessidade de poucos, sendo que o processo para se ter sensibilidade e aceitação de novos valores não é rápido e em sua maioria se resulta de luta e tensão.

Corroborando com os autores anteriores Machado e Siqueira (2022) afirmam que o processo de inclusão na escola regular, é um ambiente de socialização e é interpretado de modos diferentes por cada indivíduo, conforme suas experiências prévias, vivências pessoais, interação com os alunos, modo de vida, sendo assim, por meio da realidade vivenciada de cada um é que as representações vão sendo estabelecidas. Para Silva (2010) a convivência entre pessoas com deficiência e sem deficiência, é uma oportunidade para que seja estabelecida relações de respeito mútuos, a autora ainda destaca que através do reconhecimento dessas diferenças, ocorrerá um maior estímulo à integração desses alunos como um todo.

Para Medeiros *et al.* (2018) a inclusão escolar se refere a um processo que almeja uma transformação social por meio de ações e reflexões que promovam a edificação de um olhar distinto para a diversidade, buscando o reconhecimento e valorização das diferenças, sem discriminação dos estudantes, e tão pouco a segregação. Pensar além do que já se tem, do que fora criado em prol do ensinar um público com deficiência, de fato, não se faz nem de longe um caminho fácil, porém esta é uma questão necessária e de suma relevância.

Neste sentido, é notório, que ensinar e incluir, o público que tenha algum tipo de deficiência, compõe uma tarefa que ainda é constituída por barreiras. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015) (Brasil, 2015), a sociedade possui barreiras como: urbanísticas; arquitetônicas; nos transportes; nas comunicações e informações; atitudinais e tecnológicas.

Assim, o que se nota é que para a diminuição dessas barreiras, se faz necessário o conhecimento em relação à temática, bem como a busca por apoio,

formação e capacitação que se façam efetivas e coerentes ao ensino, aprendizagem e inclusão, de modo a vislumbrar futuros mais prósperos e igualitários.

### **1.7 História da Educação Especial Inclusiva no Brasil**

O ensino de pessoas com deficiências vem passando ao longo dos anos por significativas mudanças, sendo estas de suma importância para que ocorra a efetivação da inclusão, uma vez que todo e qualquer indivíduo, independentemente de sua especificidade, possui direito à educação, conforme previsto em lei. Nesse sentido, o que antes era caracterizado totalmente como um modelo excludente, atualmente, graças à união de esforços, políticas públicas e um maior olhar para as pessoas com deficiência, vem tomando outros rumos.

De acordo com Mantoan (2011) foi no século XIX, que o desenvolvimento histórico da Educação Especial teve seu início no Brasil. A autora ainda destaca que é possível afirmar que a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida em três períodos, sendo eles: do ano 1854 a 1956, que fora marcado por iniciativas de caráter privado; de 1957 a 1993, os quais foram definidos por ações oficiais de âmbito nacional; e de 1993 adiante, sendo este caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

Glat e Fernandes (2005) destacam que a educação de pessoas com necessidades especiais tem se voltado nas últimas décadas para a proposta de Educação Inclusiva, diferenciando do que era antes, quando era pautado em um modelo de segregação. Ainda segundo as mesmas autoras, esta proposta teve maior força a partir da década de 90, mais precisamente em sua segunda metade, através da declaração de Salamanca.

A criação da Declaração de Salamanca ocorreu no ano de 1994, na cidade de Salamanca na Espanha. Foi um acontecimento marcante para a promoção da Educação Inclusiva, de modo a colocar em destaque a importância e necessidade da inclusão, sendo um de seus pontos propostos o direito de todas as pessoas com deficiência, expressarem seus desejos em se tratando da educação.

Santos e Teles (2012) destacam que a partir desse momento significativo e histórico, os indivíduos que inicialmente eram discriminados, passam a ter o reconhecimento de pessoas que precisam de educação com qualidade e respeito,

ainda segundo os mesmos autores, por meio da aplicação de algumas leis que foram criadas e desenvolvidas, a situação de segregação vem modificando de modo positivo com o passar do tempo.

Segundo destacam Santos e Teles (2012) no ano de 1973 o Centro Nacional de Educação - CENESP foi criado em parceria com o Ministério da Educação, sendo designados os primeiros cursos de capacitação para docentes na área da Educação Especial. Mais tarde, em 1985 um comitê foi criado, visando o planejamento e fiscalização, além de delinear ações políticas no que se refere aos deficientes. Ainda segundo relato dos mesmos autores, no ano seguinte, criou-se a Coordenadoria Nacional de Educação da Pessoa Portadora de Deficiência e já em 90, a Secretaria Nacional de Educação Básica, passou a assumir a implementação da política de Educação Especial. Assim, o esforço e luta pelos direitos ao acesso e educação igualitária é uma construção que já ultrapassa mais de quatro décadas, demonstrando deste modo, ser um trabalho longo, que proporciona positivos efeitos, porém que necessita de esforços ininterruptos para que tenham resultados ainda mais positivos.

No Brasil o termo Educação Inclusiva começou a ser difundido a partir da implementação da Constituição Federal de 1988 que prevê educação para todos. Ademais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina que a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Mais tarde, a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 dispõe que, além de ser garantida a oferta de educação especial, é preciso que ela seja inclusiva.

Para Glat *et al.* (2007)

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e / ou de comportamento, e altas habilidades. Contudo, a partir das últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais, os profissionais da área têm se voltado para a busca de outras formas de educação escolar com alternativas menos segregativas de absorção desses educandos nas redes de ensino (p. 3).

Sabe-se que esse processo vem sendo aprimorado e melhor executado, assim como também é sabido que, as escolas precisam dispor de recursos para atender e promover a educação de qualidade, para este público em específico, sem distinções aos demais alunos. Ao falar na promoção de educar com qualidade, vale ressaltar que a formação do docente é parte fundamental neste processo, sendo preciso pensar uma escola na qual promova além da inclusão, a formação de seus docentes, para melhor atuação com público NEE, objetivando o acesso, permanência e efetivação da inclusão.

Para Almeida e Montino (2021) existem alguns desafios para que sejam efetivas a inclusão escolar de pessoas com NEE, como por exemplo o preparo dos profissionais da educação, juntamente com a reestruturação dos currículos tradicionais e inadequados à prática da educação inclusiva. As mesmas autoras ainda destacam que a inclusão não é somente necessária é um direito à cidadania.

Segundo escritos de Glat *et al.* (2007) a Educação Inclusiva, não é constituída, somente pelo ato de realizar a matrícula de um aluno com deficiência em um ambiente escolar, ou em turmas regulares. Para a autora e seus colaboradores, a inclusão escolar só passa a ser significativa se vier a promover ingresso, permanência e aproveitamento acadêmico do aluno no meio escolar, sendo isso possível de ocorrer, somente por meio da melhor visão, com relação às peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

No artigo 206 inciso I da Constituição Federal e na LDB, artigo 3º inciso I, é assegurado à criança e ao adolescente a igualdade de condições, acesso e permanência na escola. Fazendo assim, compreender que toda e qualquer ação que relacione fatos de discriminação devem ser banidos, de modo que todos possuam direitos de ensino e continuação de uma vida igualitária.

A LDB, possui no seu capítulo V, totalmente destinado à Educação Especial, sendo que os incisos § 1º e § 2º vem reforçar que:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1994, p. 21).

Outro ponto importante voltado para Educação Especial, está disposto no art. 59, acerca das garantias ao acesso didático de modo diferenciado, como currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Ainda também presente no mesmo artigo, é garantido perante a lei o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Neste sentido, a reflexão e compreensão, com relação ao que já foi feito, o que se tem feito e o que necessita ainda ser aprimorado, se faz necessária para efetivação da inclusão, obtenção de melhorias e criação de novas políticas públicas, uma vez que elas se fazem imprescindível para o alcance de conquistas no que diz respeito à educação especializada e igualitária. No entanto, a educação no Brasil, ainda necessita de grandes avanços para a diminuição da distância entre o que se diz, o que está em lei e o que é executado.

Corroborando com o mencionado, Konzen (1999) destaca que:

A realidade educacional brasileira, infelizmente ainda carregada de insuficiências, apesar dos esforços históricos dos educadores para superá-los e dos avanços formais da legislação, deve, então, merecer, com urgência, a adesão dos operadores da justiça e de todo o sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente, condição essencial para dar razão de ser e de efetividade ao que se anuncia como sendo, hoje, no Brasil, o direito à educação (p. 2).

Portanto, escritos como o anterior, lançam luz aos avanços e objetivos, que necessitam ser incorporados nesta área, sendo importante sua inserção em meios diversos, para uma maior efetivação do ensino e inclusão, que iremos abordar a seguir.

### **1.8. O percurso histórico e o processo educacional da pessoa com deficiência**

É evidente que o processo educacional de pessoas com deficiência encontra-se hoje com significativos avanços e positivos resultados, o que favorece para que o processo de inclusão das pessoas PcD passe a ser uma realidade, com maior ocorrência nos diferentes meios, no entanto, sabe-se que este é um processo lento e que infelizmente possui questões que se entrelaçam a fatos históricos, políticos, sociais e culturais que muitas vezes, ainda nos tempos atuais, refletem fatos que



marginalizam a pessoa com deficiência, sendo este fato, ocorrente desde a antiguidade.

A análise do processo histórico-social acerca da exclusão e da inclusão das pessoas com deficiência permite identificar atos de eliminação, castigos e exclusão social dessas pessoas; ações de caridade; institucionalização de medidas assistencialistas; reconhecimento das pessoas com deficiência como cidadãos de direito; luta constante pela conquista dos direitos (Figueira, 2008).

Assim, na sequência apresentamos a evolução histórica do processo de inclusão social e escolar da pessoa com deficiência.

### **1.8.1 Estágios do Processo de Inclusão Social**

A evolução da concepção da deficiência (denominado de defeito, por Vigotski) compreende três estágios, sendo eles: **místico**, **período biológico-ingênuo** e o **período científico**.

Como destaca Stetsenko e Selau (2018) a abordagem de Vigotski é, antes de qualquer coisa, contra o que nos dias de hoje é chamado de uma visão deficitária da deficiência, (ponto de vista orientado para o inválido) para concentrar-se de modo central e primariamente na diferença. Os autores ainda destacam os escritos de Vigotski, como sendo uma temática que atravessa seus textos, um exemplo é ao afirmar que “uma criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolveu de maneira diferente” (1993, p. 30).

Segundo Uliana (2015) **o místico** é compreendido pelo período da Antiguidade à Idade Média. Assim, neste contexto histórico a deficiência foi imaginada sobre ópticas antagônicas. Ora como castigo divino - maldição, ora concebia o indivíduo como indefeso que necessitava de cuidados, ser protegida, outras vezes era tido como um procedimento de purificação espiritual.

A marginalização das pessoas com deficiência, segundo afirma Silva (1987) está relacionada aos povos Chiricoa, habitantes da mata colombiana os quais mudavam de forma constante conforme as exigências de sobrevivência do seu grupo. De modo que a cada mudança, era permitido que os membros do grupo levassem apenas o que era necessário. Desta forma, pessoas com deficiência ou muito velhas

e doentes eram abandonadas nos antigos locais de morada antiga da tribo. Ainda conforme o mesmo autor, a maioria das pessoas que nasciam deficientes, ou a desenvolviam no decorrer da vida, eram tidas como incapazes, improdutivas e amaldiçoadas, sendo assim, rejeitadas e excluídas do convívio social.

Conforme destacado por Uliana (2015) por meio da ascensão do Cristianismo existiu uma amenização com relação ao modo que a sociedade se posicionava, para com pessoas com deficiência. Sendo que, ao ser concedida a ideia de cada ser humano é criação imortal de Deus, os escravos e as pessoas com deficiência foram sendo toleradas em meio a sociedade, sendo reconhecida pelos europeus a responsabilidade acerca da alimentação e abrigo aos pobres de PcDs.

Porém, o modo como as pessoas com deficiências ainda era tratado, configuram situações assustadoras, conforme destacado por Silva (1987).

As superstições da época medieval levaram a atribuir a essas pessoas [deficientes] poderes especiais para uma espécie de contra-ataques aos efeitos deletérios de feitiços ou de maldições, do mau-olhado e mesmo de pragas e epidemias. Com o tempo, essas pessoas disformes foram sendo objeto da diversão das grande morada se dos castelos dos nobres senhores feudais e seus vassallos, e mesmos das cortes de muitos reis, devido à sua aparência grotesca, aos seus trejeitos e também a uma propalada sabedoria de que não dispunha (p. 216).

O que se pode notar é que a discriminação sendo ela intencional ou não se configurava e infelizmente ainda se configura uma grande problemática, instalada em seus diferentes locais. O que não se percebe, é que em muitos casos, seja por desconhecimento ou não, o modo como se trata ou refere ao público NEE, ainda os vitimizam, infantilizam ou acaba por classificar como sendo surpreendente serem capazes de desempenharem funções até então desempenhadas somente por indivíduos sem deficiência.

Como destacado pelo site do Instituto Federal da Paraíba em uma publicação no ano de (2019), por meio do protagonismo que PcDs vêm assumindo, do aumento de sua autonomia, avanços do conhecimento acerca de possibilidades e com surgimentos de alternativas para sua inclusão, as compreensões de deficiência como incapacidade, tragédia, impossibilidades, dependências absolutas, entre outros como PcDs como seres místicos, vítimas, eternas crianças, modificaram perante as pessoas que atuam diretamente com elas. No entanto, prevalece ainda no senso comum e nos

discursos orais e escritos, como por exemplo: Os contrastes entre a deficiência e habilidades das pessoas; dizerem que trazem a deficiência como tragédia, expressões consoladoras ou que negam a deficiência e modos de falas inadequadas com relação às características de deficiência, expressando assim, que o caminho para que se tenha um ambiente mais inclusivo ainda configura uma necessidade de ajustes em diferentes aspectos.

Para Sasaki (2013) a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva passa pelo cuidado com a linguagem que expressa, de forma voluntária ou involuntária, tanto o respeito quanto a discriminação em relação às pessoas com deficiências. Assim, é importante considerar que este contexto histórico é marcado por avanços e evoluções, sendo um processo de lutas, descobertas e de melhorias, que envolvem fatores culturais, religiosos, políticos, econômicos, familiares e sociais, e ainda necessitam de políticas públicas que proporcione novas e consideráveis mudanças que envolvam PcDs e o meio social.

Oliveira e Rodrigues (2011) destacam que o segundo período, o **biológico-ingênuo**, teve início junto ao Iluminismo no século XVIII, cujo homem era considerado o centro dos interesses das perguntas investigativas, tanto que proporcionou um grande avanço científico, bem como a ascensão da burguesia e o crescimento do capitalismo.

Para Uliana (2015), o processo de início da pessoa com NEE, foi marcado por distintas superações, sendo uma fase conhecida como ingenuamente biológico e que incide do maior movimento histórico, o renascimento, momento de início do estudo relacionado à deficiência.

Brito (2005), destaca que no período biológico-ingênuo os estudiosos supunham que a ausência de um órgão sensorial poderia ser compensada com o desenvolvimento do funcionamento de outros órgãos sensoriais, um exemplo seria que um indivíduo cego desenvolveria mais o sentido do tato.

Segundo destaca Uliana (2015), ao citar Vigotski (1997), o século XIX, marca o início de uma nova fase na história da vida de pessoas com deficiência: o **científico**, ainda segundo a autora, esse momento foi descrito por uma nova ação, isso porque, pela primeira vez as ações e diretrizes acerca da relação à vida social, educacional e humana das PcDs foram sendo fundamentadas em estudos mais

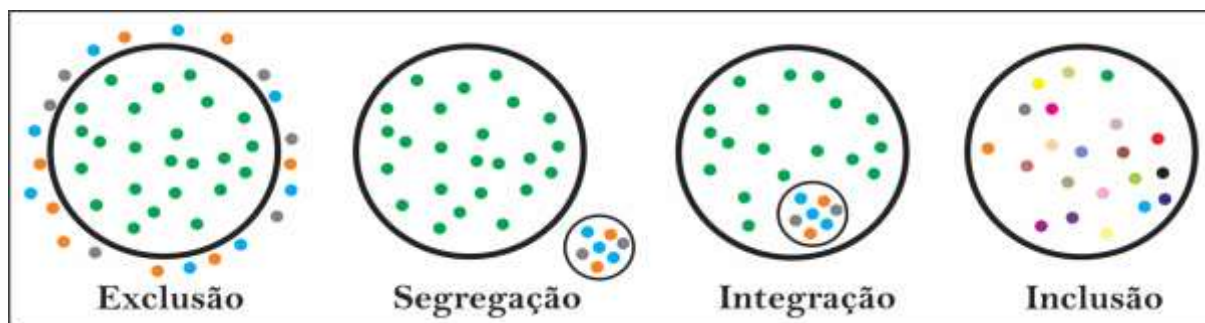
aprofundados e por áreas do conhecimento distintas, e não somente por costumes, crenças populares e por profissionais da área da saúde. Dessa forma, o assunto da pessoa com deficiência foi se desvinculando da esfera biológica e da medicina, e passando para a psicologia e a educação.

Assim, percebe-se que momento de mudanças, aprimoramentos e modificações, são constituídos por momentos de estudos, experimentos e em alguns casos reestruturações, de acordo com o objetivo, e assim foi com a educação de pessoas com NEE, Mendes (2006) destaca com relação a essa afirmação que:

Primeiramente, a ciência produziu formas de ensinar pessoas que, por muito tempo, não foram sequer consideradas educáveis. Posteriormente, a ciência passou a produzir evidências que culminaram numa grande insatisfação em relação à natureza segregadora e marginalizante dos ambientes de ensino especial nas instituições residenciais, escolas e classes especiais. A partir daí, a constatação de que eles poderiam aprender não era mais suficiente, e passou a ser uma preocupação adicional para a pesquisa investigar “o que”, “para que” e “onde” eles poderiam aprender. Adicionalmente, a meta de desenvolver a independência ou autonomia impulsionou a preocupação com a qualidade de vida e com contextos culturais mais normalizantes, a fim de maximizar as possibilidades de desenvolvimento interpessoal e inserção social futura (p. 388).

O percurso de mudanças e avanços em busca desse processo de inserção social da pessoa com deficiência, vem passando por diferentes momentos ao longo dos anos, Sassaki (2012) dividiu esses, em quatro paradigmas: a) Exclusão (rejeição social), b) Institucionalização (segregação), c) Integração (modelo médico da deficiência) e d) Inclusão, os quais iremos discorrer na sequência deste texto.

Figura 1- Períodos da Educação Especial



Fonte: SILVA, W. P.; MOL, G. S.; SANTANA, R. O. A Educação Inclusiva: perspectivas e desafios na educação superior. In: Regina da Silva Pina Neves; Raquel Carneiro Dörr. (Org.). Formação de Professores de Matemática: Desafios e Perspectivas. 1 ed. Curitiba: Apprius, 2019, v. 1, p. 65-82.

Analisando a evolução histórica da pessoa com deficiência, os períodos já enfrentados, notamos a existência de inúmeros problemas que necessitam ser sanados, com relação ao descaso e invisibilidade para com as pessoas NEE, no entanto é inegável a ocorrência dos avanços, no que se refere a busca por melhorias e promoção da cidadania, não podemos deixar de reconhecer que as mudanças ocorridas até aqui proporcionaram reconhecimentos e quebras de paradigmas que conseqüentemente geraram e geram novos pensamentos e melhorias no meio social, fazendo assim de suma importância que continuemos a tratar de assuntos como os que visam incluir e não excluir como discorreremos nos próximos tópicos.

### **1.8.2 A exclusão escolar**

Muito se tem falado acerca da exclusão, exclusão escolar, suas causas, locais de ocorrências, tem-se ganhado notoriedade tal assunto, de modo a observarmos por exemplo, nas redes sociais, ainda hoje a ocorrência de exemplos de exclusão.

Sabe-se que vários são os motivos que podem levar a ocorrência da exclusão, no próprio ambiente escolar, fato este que vem ganhando maior notoriedade nos últimos tempos, sendo uma questão a qual o ideal seria a não ocorrência. Em uma sociedade com tantos avanços, tecnologias e informação a respeito do reconhecimento das pessoas com deficiência e as leis que asseguram o direito à igualdade, o ideal seria a não ocorrência de fatos no próprio ambiente escolar.

Como destacado por Mittler (2003) o cenário principal nesse processo é o docente.

Inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aula que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagens oferecidas em uma escola (p. 139).

É por nós compreendido, que o Brasil, possui registros importantes de avanços em relação ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, dispendo de leis e resoluções que asseguram o direito dos PcDs, como a Política Nacional de Educação Especial, Declaração de Salamanca, entre outros. No entanto, é importante que as leis e ações estejam em direções iguais, e não na contramão, o que se espera e deseja é uma sociedade, mais justa, igualitária, e que seja capaz de garantir a igualdade em se tratando de direitos e valorização das diferenças humanas.

### **1.8.3 Segregação escolar**

A segregação se dá quando o ensino de estudantes com NEE ocorre em ambientes separados de outros alunos, que não possuem deficiência, o que é comum ocorrer em escolas especiais, centros educacionais separados de escolas regulares de ensino. Conforme destacado por Uliana (2015) a palavra segregação vem do verbo segregar que tem como significado: separar, afastar, desligar, marginalizar, distanciar, dentre outros. Sendo assim, configura-se em uma forma de ensino para um público específico, sendo indivíduos que ficaram excluídos da sociedade, passando a serem recebidos em locais específicos, separados da convivência da grande parcela da população.

Para Favacho *et al* (2020), pode-se considerar que estamos vivendo entre o processo de segregação e a integração, sendo que muitos alunos estão em ambiente escolar, porém somente o objeto de socialização é traçado para ele. Os autores ainda destacam que são subjugadas a capacidade que eles têm de aprender, como qualquer outra pessoa, que necessita de motivação para isso, e condições materiais da escola, salas lotadas e baixa remuneração dos docentes que contribuem para ocorrência de inclusão de fachada.

Assim, percebe-se que ainda existe um distanciamento entre o que seria ideal, de modo que todos estivessem em um só convívio, e o que realmente ocorre no dia a dia, dessas pessoas que tem por lei seus direitos garantidos, mas que acabam sendo separados como se direitos não tivessem.

Para Bartholo e Costa (2014) a temática da segregação está ligada diretamente à temática da qualidade e equidade dos sistemas educacionais e, de maneira mais ampla, à justiça social. Nas sociedades atuais, as escolas tornaram-se uma instituição central que deveria prover, pelo menos na teoria, oportunidades iguais para todos, viabilizando mobilidade social e melhores condições de vida.

Podemos perceber, que há um afastamento entre o previsto nas leis e as ocorrências de fato, o que configura a necessidade de melhorias e adequações, para que não seja algo de fachada, que não tem sua efetivação no dia a dia, nos ambientes escolares e na sociedade como um todo.

#### 1.8.4 Integração escolar

O termo integração está relacionado com o ato de inserir o aluno, seja ele criança, adolescente, jovem ou adulto com NEE, em locais de ensino regular. Sanches e Teodoro (2006), destacam que a integração escolar retirou crianças e jovens PcD das instituições de ensino especial, defendendo sua normalização, permitindo que usufruem de um espaço novo, com novas parcerias de convívio, socialização e aprendizagem, estando assim na escola regular.

Para Bernardes (2010), o princípio da integração foi por muito tempo um norte da Educação Especial, sendo um processo que visa a integração do aluno ao ambiente escolar, gerando formas para que o aluno com NEE se integre mediante ao atendimento que lhe é ofertado, o autor ainda destaca, que nesse modelo, não é a escola que se adequa ao aluno, e sim o aluno que deve se adequar ao ambiente escolar.

Neste aspecto, Uliana (2015) destaca que a integração escolar foi configurada na história como o segundo modelo escolar, servindo como um meio para se conceber o modelo de inclusão social, sendo vários os motivos que estimularam o modelo de integração. A autora supracitada, baseada em relatos de Mittler (2003), Mantoan (2006), Cruickshank e Johnson (1974) e Mendes (2006), apresenta alguns desses motivos.

- 1- Os pais, familiares e amigos de pessoas com deficiência se organizaram em grupos e passaram a reivindicar para que eles tivessem um tratamento menos discriminatório e igual ao das outras crianças da mesma idade;
- 2- Estudos, principalmente de Vigotski e de seus seguidores disseminaram que as crianças com deficiência teriam um melhor desenvolvimento social e cognitivo se tivessem uma relação estreita de proximidade com criança dita “normal”;
- 3- A economia que a fusão dos dois modelos de ensino iria acarretar para os cofres públicos na emergente crise do petróleo em 1960;
- 4- A desmistificação de que criança com deficiência emana perigo físico e de contaminação para outras que se aproximarem dela;
- 5- Intensificação dos movimentos sociais de direitos humanos e a efervescência do lema Igualdade e Fraternidade;
- 6- A criança com deficiência iria participar de um ambiente de aprendizagem mais desafiador, iria conviver num contexto realista e desenvolver assim capacidade social de convivência e ter aprendizagem além de conteúdos curriculares e de preparo para o mercado de trabalho (p. 37).

Ainda segundo a autora Uliana (2015) o modelo de integração apresenta falhas que o fizeram não ter sucesso, como por exemplo o fato de remanejamento de parte do público, estudantes das escolas de ensino especial para o espaço físico dos ambientes regulares de ensino, ocorrendo sem planejamento devido.

Corroborando com o mencionado anteriormente, Silva (2010) afirma que na prática a integração não obteve êxito, sobretudo pelo aluno ser responsável por se adaptar ao novo ambiente de ensino em que estava inserido, não sendo prevista a reestruturação do sistema educacional para atendimento dos alunos com suas especificidades.

Neste sentido, ainda que o modelo de integração não promova uma educação igualitária e de efetiva inclusão, sabe-se que ela contribuiu e de um modo ou de outro proporcionou inovações e movimentações que resultaram e resultam atualmente. Ainda que não se tenha obtido com a integração uma sociedade capaz de ofertar a seus indivíduos condições mais dignas e igualitárias, certamente esse modelo contribui para a construção e entendimento do que já foi feito, foi efetivo ou não, bem como o que ainda necessita ser realizado.

### **1.8.5 Inclusão escolar**

A inclusão escolar está relacionada com as mais variadas questões, envolvendo desafios e caminhos que são relativos, envolvendo assim, contexto e histórias distintas. Para Mittler (2003) a modificação de integração para a inclusão vai além de uma mudança de moda, é uma semântica do que é politicamente correto. Assim sendo, a inclusão, é algo de suma necessidade e pertinência no meio social.

Segundo Favacho e Andrade (2020), as políticas que relacionam a inclusão escolar atualmente sugerem repensar qual a função da escola. Ainda segundo as autoras, com o recebimento de alunos com variados diagnósticos no contexto escolar, se faz necessário a amenização de alguns desafios, que vai desde a adequações de espaço físico do ambiente escolar até a modificação das práticas pedagógicas/metodológicas que envolvem diferentes pessoas que estão inseridos na vida do aluno. Em geral, notamos com a fala das autoras, que o contexto de inclusão necessita da dissolução de uma série de questões, envolvendo ações e movimentos distintos que visem de fato incluir e não integrar.



Segundo destacado por Uliana (2015), o movimento da inclusão se difere da integração, isso devido ao fato de sua busca por unificar os dois modelos de ensino, tanto o promovido pelas escolas especiais quanto o do ensino regular, visando a proposta de um ensino com maior qualidade para crianças, jovens e adultos sem distinção de qualquer natureza, promovendo mudanças e ajustes necessários dos dois lados.

Neste sentido Valle e Connor (2014) destacam a inclusão do seguinte modo:

A inclusão significa que todas as crianças aprendem e participam de uma maneira significativa. Desse modo, a sala de aula inclusiva é uma comunidade de aprendizagem criativa, em que todos são adequados e todos se beneficiam. Ela é um contexto educacional no qual as crianças desenvolvem amizades, colaboram em vez de competir e aprofundam a valorização da diversidade (p. 84).

Corroborando com os autores supracitados, Favacho e Andrade (2020) destacam que as ações de inclusão necessitam de ações em equipes de modo multidisciplinares, isso porque, no caso da alfabetização por exemplo, ainda que seja associada ao profissional pedagogo, também envolve outras áreas como, terapia ocupacional, fonoaudiologia, entre outras que irão colaborar de formas distintas do pedagogo, porém irão influenciar no processo de adaptação e estímulos variados, culminando no desenvolvimento, seja ele cognitivo e/ou motor, e assim apoiando e criando uma sociedade com uma cultura inclusiva e pensando nas melhorias ao público PcD.

De acordo com a Unesco (2005), a cultura inclusiva necessita criar uma comunidade mais aberta, que seja segura e colaborativa, respeitando seus membros. Assim, notamos que incluir é uma luta, em busca de fazer com que a pessoa PcD tenha os mesmos direitos que outras pessoas, de modo que possam aprender, estar e conviver em ambientes juntos aos outros que não possuam nenhum tipo de deficiência, obtendo assim, um ambiente e uma sociedade mais igualitária e não excludente.

## **1.9 Educação de Jovens e Adultos**

Segundo destaca Araújo e Martins (2019), a Educação de Jovens e adultos – EJA é uma modalidade educacional que visa garantir o direito à formação, buscando proporcionar a oportunidade de melhorias para sua escolaridade, sendo esta uma

modalidade de Educação Básica voltada a jovens e adultos que não tiveram oportunidade e acesso aos estudos na idade apropriada. As mesmas autoras ainda destacam que a modalidade mencionada vem obtendo maior visibilidade no meio educacional, sendo relevante não só como espaço de sociabilidade, mas também na reinserção social e promoção do conhecimento.

Para Pelloso (2014), uma das principais ferramentas de ensino, a qual se estuda e interpreta o conhecimento obtido é a avaliação que é tida como uma ação que alimenta e proporciona um norte para ocorrência da intervenção pedagógica. Para a mesma autora na avaliação da aprendizagem dos alunos da EJA, é primordial considerar o que constitui a própria experiência do aluno, de modo a não ser um método especificamente técnico, sendo importante domínio de técnicas, com critérios que visem a autonomia do aluno, entendendo a avaliação como processo contínuo e descritivo.

Barcelos (2014) traz uma contribuição pertinente para se compreender as práticas avaliativas na EJA e afirma que para compreender as práticas avaliativas bem como seu contexto em torno da educação EJA, é necessário que se considere os múltiplos elementos do ato pedagógico os quais estão inseridos, como: currículo, escola, professor, aluno, as práticas educacionais entre outros aspectos que visem contribuir para a efetivação da avaliação em busca da aprendizagem dos alunos. Assim, há a necessidade e importância de pensamentos voltados para efetivação da aprendizagem de modo que o aluno EJA se veja inserido na educação e em seu processo. Para tanto se faz importante uma formação docente com uma visão ampla e ao mesmo tempo focada ao público de atuação.

Neste sentido, Barcelos (2014) afirma que conhecer quem são os alunos da EJA, suas necessidades bem como seus desafios e necessidades é o primeiro passo a ser verificado pelo professor que se proponha a ensinar jovens e adultos, sendo primordial o conhecimento de quem são os alunos e do que precisam, compreendendo suas trajetórias de vida bem como as fases escolares.

No entanto Filho *et al.* (2019) destaca que os obstáculos para a escolarização da população acima de quinze anos são diversos, sobretudo no que se refere às percepções errôneas voltadas à formação dos docentes da EJA, e do público atendido. Segundo eles, o docente para atuar na EJA bem como no Proeja não

necessariamente precisaria de um elevado nível de formação, tendo em vista que o público passou anos fora do ambiente escolar, sendo necessário reduzir o nível de exigência seja no trabalho pedagógico, formação científica, pedagógica e na aprendizagem dos conteúdos.

Discordando com o mencionado anteriormente, Dantas (2012) destaca que a concepção de formação de profissionais para atuar na educação do público EJA deve se atentar para o público diversificado, o qual é formado por indivíduos com interesses diversos, diferenças culturais, experiências distintas dentre outros fatores que constituem cada indivíduo.

Marques e Pachane (2010) pontuam que a formação inicial de muitos docentes é tida como precária, demonstrados não somente por relatos apontados no Projeto Político Pedagógico- PPP, bem como por análise breve dos currículos de formação dos pedagogos atuantes na EJA. As mesmas autoras também destacam que os docentes precisam trabalhar na superação de obstáculos, visando proporcionar educação de qualidade que abrangesse a todos.

Conversando com Marques e Pachane (2010), Ribas e Soares (2012) destacam que a educação do público EJA, encontra-se perante desafios antigos e novos, para melhoria da sua qualidade, entre os desafios, está a formação de professores para atuar nesta modalidade de ensino, que vise proporcionar ao educando o desenvolvimento da autonomia, sendo assim, importante investir em uma formação que proporcione ao aluno aprender de forma crítica e construtiva para vida. Para Machado (2008), o desafio na educação EJA não se limita somente em pensar nos professores que estão ingressando na formação inicial, na graduação, isso porque existe um número expressivo de professores que já concluíram a graduação, atuando na EJA, nas redes públicas de ensino.

Nesta perspectiva, Barcelos (2014) destacam a necessidade de considerar que o trabalho do professor não é somente conferir notas, mas também proporcionar o aprendizado do aluno, buscando utilizar de avaliações que demonstra ao aluno o que ele aprendeu, bem como suas dificuldades, proporcionando o retorno ao processo de aprendizagem, buscando melhorias e aperfeiçoamento do conhecimento e assim se envolvendo no compromisso com sua própria formação. Neste sentido, há a necessidade de um conhecimento conciso, pautado em ações ativas, que busque

adequar a prática docente aos indivíduos com os quais atua, com a visão de melhorias, adequações e contribuições para o ensino e aprendizagem.

### **1.10 Educação de Jovens e Adultos Interventiva**

Como já afirmado, é inegável a importância de colocar em pauta temas até então negligenciados pela sociedade e em alguns casos taxados por não terem solução. Neste sentido, e com o pensamento voltado para duas questões complexas: Educação de Jovens e Adultos – EJA e ensino para pessoas com deficiência, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, implementou em escolas das redes públicas do Distrito Federal a EJAI, um atendimento educacional, tida como uma interface entre os públicos mencionados.

Segundo as informações presentes na Circular nº 42/2021 da SEE/SUBEB (documento norteador, com orientações para organização das turmas de Educação de jovens e adultos). A educação de jovens e adultos trata-se de uma modalidade desafiadora e que é repleta de diversidade, uma vez que o público-alvo é composto por pessoas que estão ali, por múltiplos fatores. A circular n. 42/2021, através das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos de Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – 2ª edição (DISTRITO FEDERAL, 2021), destaca que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal possui o objetivo de garantir o acesso ao processo educativo escolar, apresentando possibilidades diversas no que diz respeito à oferta e organizações pedagógicas, e é possível, ressaltarmos dentre elas, a EJA Interventiva.

No ano de 2010, a SEEDF demonstrou ações que garantem aos estudantes da Educação Especial, que se encontravam em defasagem idade e ano, o acesso e permanência no sistema público de ensino, buscando garantir condições de inclusão no meio educacional bem como social, por meio da inserção desse público na EJA, sendo então criado o Projeto Interventivo de Educação de Jovens e Adultos, recebendo a denominação “EJA Interventiva 1º segmento”, sendo este direcionado para o atendimento de alunos com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro autismo com ou sem associação de outras deficiências. No ano de 2011, objetivando a continuidade bem como a complementação do atendimento, foi proposto por escolas que já participavam o Projeto Piloto de Educação de Jovens e Adultos Interventivo 2º

Seguimento, sendo apresentado como ações positivas no atendimento de alunos com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro autista. (BARBOSA E FRANCO, 2020).

O documento Circular, relata como sendo objetivo exclusivo da EJAI o atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA e/ou Deficiência Intelectual – DI, podendo ser, com ou sem associação de outras deficiências, que possuam, 15 anos completos ou mais, que tiveram experiência em classes comuns inclusivas e não se adaptaram e que apresentem avanços nas aprendizagens acadêmicas.

Com relação aos tipos de turma, a Circular n.º 42/2021 - SEE/SUBEB em sua primeira página diz que.

Esta modalidade de ensino é um dos sete tipos de turmas que são ofertadas nas unidades escolares (UEs) que oferecem as etapas/modalidades da Educação Básica, conforme descrito na Estratégia de Matrícula 2021, instituído pela Portaria n.º 477/2021, de 16 de dezembro de 2020, a saber: Classe Comum Inclusiva, Integração Inversa, Classe Especial, EJA Interventiva, Classe Bilíngue, Classe Bilíngue Mediada e Classe Bilíngue Diferenciada (p. 1).

Segundo os trabalhos de Barbosa e Franco (2017) e Rêses e Martins (2017), citados por Cruz (2020), destacam que no ano de 2014, foi incluído a EJA Interventiva junto ao documento de Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017 (DISTRITO FEDERAL, 2014), como sendo uma probabilidade de oferta de turmas diferenciadas na modalidade EJA.

Ainda baseado na Circular n. 42/2021, salientamos que as turmas de EJA Interventiva atendem apenas aos 1º e 2º segmentos da EJA e se tratando da questão referente ao quantitativo de estudantes por cada turma está estabelecido, de forma que as turmas de cada etapa do 1º ou 2º segmento devem ter, no mínimo, 8 estudantes e, no máximo, 15 estudantes matriculados. O documento Circular, também enfatiza que, nesta modalidade de ensino a atuação e ação do docente é tão importante quanto em outras modalidades, sendo necessário para sua atuação a habilitação correspondente para cada segmento.

Silva (2017) destaca que o 1º Segmento, equivale aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o 2º Segmento, o que corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental. A autora ainda salienta que o primeiro segmento é dividido em quatro

etapas, sendo cada uma desenvolvida em um semestre letivo. O Segundo segmento, também é dividido em quatro etapas, e cada uma destas é desenvolvida, assim como no primeiro, em um semestre letivo.

Com relação ao encaminhamento do estudante para essas turmas, além de possuir uma idade mínima, é realizado por meio de Estudo de Caso e outros critérios, que são estabelecidos no documento Estratégia de Matrícula 2024.

O encaminhamento dos estudantes para estas turmas só poderá acontecer, a partir dos 15 anos, e se dará por meio de Estudo de Caso realizado na unidade escolar, com a ciência dos responsáveis. O estudo de caso deverá ser enviado para análise da Comissão Permanente de Estudo de Caso, em período próprio, conforme orientações e critérios estabelecidos em documento normativo específico a ser divulgado pela Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação – Suplav e Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral Subin. A enturmação do estudante na EJA Interventiva deverá respeitar, obrigatoriamente, a etapa/segmento correspondente ao seu percurso escolar. O estudante indicado para a EJA Interventiva não poderá, em hipótese alguma, ter seu percurso escolar retrocedido (p. 64).

Conforme escritos de Sampaio (2020) as turmas da EJAI são constituídas por alunos que não conseguiram se adaptar às salas escolares regulares ou que não tiveram desenvolvimentos acadêmicos e sociais esperadas para seu caso. Diante do exposto, como mencionado em outro momento, a pesquisa aqui apresentada, procurou melhor compreender o atendimento EJAI, por meio da realização de um estudo de caso e intervenção escolar. Sendo mantida em sigilo a identidade dos participantes e outras formas que possam servir de identificação. Assim, a pesquisa foi realizada buscando agir de modo ético, o que será mais bem exemplificado no próximo tópico.

### **1.11 Ética e Pesquisa**

O termo ética está diretamente ligado a ações e atitudes dos indivíduos, e constantemente nos deparamos com distintas ocorrências que nos levam a questionar se determinado acontecimento foi ou não ético. Segundo destaca Valls (1994), tradicionalmente a ética é compreendida como um estudo ou reflexão, seja científica, filosófica, ou até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas. Ainda segundo o mesmo autor os valores éticos se transformam, assim como a sociedade

se transforma. Desta forma, falar em ética, é falar em um termo que propicia reflexões distintas.

A ética na pesquisa por exemplo, é parte constituinte de um outro entendimento, mas que também está ligado aos indivíduos. De acordo com Guilhem e Diniz (2008), as primeiras declarações e documentos de normas relacionados à ética em pesquisa, asseguraram a cultura dos direitos humanos na prática científica, tendo assim consolidação e força nos debates acadêmicos. Os mesmos autores, ainda destacam um passo seguinte a esse, que foi a institucionalização da ética em pesquisa nos comitês colegiados, além da criação de cursos de formação para jovens cientistas. Sendo a Declaração de Helsinque do ano de 1975 o primeiro documento a propor protocolos de estudos com seres humanos avaliados por comitês de ética em pesquisa.

Neste sentido, a ética na pesquisa em ciências humanas, conforme relata Guilhem e Diniz (2008), é um ambiente ainda em construção e sob disputa considerada intensa, conforme destacado pela autora, essa temática foi discutida fortemente na década de 1980 nos Estados Unidos, constituindo um momento significativo nas pesquisas, envolvendo diferentes grupos. Nesse período as primeiras regulamentações nacionais de ética em pesquisa com seres humanos surgiram internacionalmente, ocasionando debates em relação sua veracidade para áreas que não são as Ciências Biomédicas ou até mesmo em se tratando da pertinência para as metodologias qualitativas.

Guilhem e Diniz (2008), ainda desta que:

As reações à regulamentação ética da pesquisa em Ciências Humanas foram variadas nos Estados Unidos, porém semelhantes ao debate iniciado no Brasil nos últimos cinco anos. Nos dois países, houve uma recusa em reconhecer o modelo biomédico de regulação da ética em pesquisa com seres humanos como válido para as pesquisas qualitativas em Ciências Humanas, em particular para as que utilizam técnicas de entrevista ou registros etnográficos (p. 2).

Para a execução de nossa pesquisa, consideramos que não seria realizada a submissão ao comitê de ética e pesquisa. Porém, mesmo com a não submissão, a pesquisa aqui apresentada, respeita e utiliza os padrões éticos, possibilitando que o participante, após os esclarecimentos devidos, seja livre para realizar concordância ou não em participar da pesquisa, sem que haja ao participante nenhuma penalidade, de modo que a concordância se concretizou, através da assinatura do Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Embora não ocorrendo a submissão ao comitê, o fato de esclarecermos a participante com relação ao desenvolvimento do trabalho, e disponibilizarmos o TCLE para ela, demonstra que ao realizarmos a pesquisa, temos a preocupação com relação a preservação da identidade e mantendo a dignidade do ser ali envolvido.

A resolução CNS 196 (1996), define o Consentimento Livre e Esclarecido como sendo a anuência do sujeito da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro, subordinação ou intimidação, seguida de explicação completa em relação a objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais de riscos e o incômodo da pesquisa, que possa acarretar, sendo assim, considerado um dos pilares da ética nas pesquisas científicas.

Neste sentido, considerando que para a execução da pesquisa, os esclarecimentos concedidos à participante, bem como sua concordância foram claros, sem vínculo de subordinação e livre de simulação, avaliamos como suficiente a assinatura do TCLE, pela participante. Desta forma, a seguir apresentamos as metodologias utilizadas nas diferentes etapas de nossa pesquisa.



## 2 METODOLOGIA

O trabalho aqui apresentado foi executado em uma escola da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e por meio da análise de um questionário aplicado pela SEEDF para docentes atuantes no atendimento da Educação de Jovens e Adultos Interventiva – EJAI. Nele, nosso anseio era o conhecimento da EJAI, para assim compreendermos seus diferentes aspectos, bem como em que sentido a EJAI é realmente uma proposta de inclusão, e não de segregação ou integração. A abordagem metodológica utilizada no presente estudo foi qualitativa. Segundo Oliveira (2020) a pesquisa qualitativa, enquanto pesquisa social, implica a imersão do pesquisador no que se refere a investigação, considerando percepções, as reações e interpretações produzidas, além das suas perspectivas.

Mól (2017) afirma que:

A pesquisa qualitativa compreende a ciência como uma área do conhecimento que é construída pelas interações sociais no contexto sociocultural que as cercam. Por isto, seu foco é compreender os significados dos fenômenos a partir de quem os vivenciam, considerando tempos e espaços de atuações e reflexões. Compreende, portanto, que a Ciência é uma área de conhecimento produzida por seres humanos que significam o mundo e seus fenômenos (p. 8).

No mesmo sentido, Schneider *et al.* (2017), ao serem citados por Silva *et al.* (2012), destacam que o uso da abordagem qualitativa nos estudos direcionados a Educação em Ciências, por considerarem a importância da expansão de estudos dessa natureza no Brasil, devido há pouca tradição no país se comparado aos europeus. Assim, se faz importante essa aproximação, visando o maior conhecimento e consequentemente uma maior concepção.

Com relação ao tipo de pesquisa, utilizamos o delineamento de estudo de caso. André (2013) destaca ser possível sua utilização em avaliações ou pesquisas educacionais que busquem descrever e analisar uma unidade social, levando em consideração suas variadas dimensões bem como a dinâmica natural. Segundo Yin (2005), citado por Gomes (2008):

O estudo de caso pode ser tratado como importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, pois permite ao

investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas “a olho nu”. Além disso, o estudo de caso favorece uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando-se seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos (p. 1).

Neste trabalho, como delineamento de pesquisa estudo de caso, visamos analisar de maneira mais aprofundada a realização de um atendimento educacional, até então, pouco divulgado, que é a EJA. Com relação a técnica utilizada para a análise dos dados produzidos nesta pesquisa, fizemos o uso da Análise Textual Discursiva – ATD. Moraes e Galiazzi (2006) descrevem esta técnica da seguinte forma:

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador (p. 13).

Destacamos que todas as informações aqui apresentadas, bem como a realização de entrevista e ação interventiva, foram construídas por meio do consentimento da professora regente da turma, através da assinatura do TCLE, e Declaração de Autorização para realização de Ação Interventiva, conforme modelo constante nos apêndices I e II.

É importante salientarmos que no decorrer da fala da docente colaboradora, os nomes de alunos citados foram substituídos por nomes “fictícios”, assim como o próprio nome da docente, com o intuito de manter o anonimato dos participantes. Outro fato importante a ser destacado é que as respostas da docente foram transcritas na íntegra, sendo retiradas, para melhor fluidez da leitura, somente palavras relacionadas a vícios de linguagem, como: está, né, então e outros.

Nosso estudo está dividido em quatro etapas, sendo elas: conhecendo EJA pelos documentos; a EJA Interventiva por meio de seus professores; conhecendo uma classe da EJA e ações e estratégias utilizadas pelo docente da EJA, conforme acompanhamos a seguir.

## 2.1. Conhecendo o EJAI pelos documentos

O momento de conhecimento da EJAI, por meio dos documentos, constitui a primeira **fase** de nosso trabalho, basicamente sendo a fase de conhecimento em relação ao que se trata a EJAI. Deste modo, realizamos uma pesquisa documental para aprofundarmos nesta questão. Para Andrade e Sá-Silva (2009), a pesquisa documental, assim como outros tipos de pesquisa, propõe a produção de novos caminhos, de criações de novas maneiras de compreensão de fenômenos e forma com que estes têm sido desenvolvidos.

Gil (2002) faz uma importante descrição com relação à pesquisa documental. Segundo o autor, ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, no entanto, se diferenciam em relação à natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica se apropria de forma fundamental de contribuições de distintos autores a respeito de determinado assunto, já a pesquisa documental utiliza de materiais que ainda podem ser reelaborados segundo objetos de pesquisa ou que ainda não receberam tratamento analítico.

Para Sá-Silva *et al.* (2009), tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica possuem o documento como objeto de investigação, porém, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. Corroborando com os autores, Gil (2002) destaca que:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico (p. 46).

Sendo assim, para melhor compreensão dos documentos relacionados a EJAI, consideramos a pesquisa documental como um importante método a ser utilizado neste primeiro momento de nosso trabalho.

## 2.2. A EJA Interventiva por meio de seus professores

A **segunda fase** do nosso trabalho aqui apresentado, é constituída pela elaboração de um questionário com o intuito de conhecer o perfil e opinião dos docentes da SEEDF que atuam na EJAI. No entanto, em contato com servidores desta secretaria, tivemos a informação de que haviam organizado um questionário próprio,

que estava sendo aplicado por meio do google *forms*. Ao nos apropriar deste questionário observamos muita semelhança ao que estava sendo construído. Neste sentido, com a disponibilidade de termos acesso a este questionário, bem como suas respostas, optamos pela não aplicação do que estávamos produzindo, realizando então, a leitura e análise do questionário aplicado pela secretaria.

Gil (2002) destaca o questionário como sendo um conjunto de questões, em que são respondidas de forma escrita pelo participante da pesquisa. Ainda para o mesmo autor, o questionário compõe o meio mais célere e de menor custo de obtenção de informações, além de ser um recurso que não exige treinamento de pessoal e possibilita a garantia do anonimato.

Corroborando com o mencionado, Carvalho (2008) afirma que o questionário é um dos meios mais empregados na obtenção de informações, sendo uma técnica de baixo custo, que apresenta as mesmas questões para as distintas pessoas, garantindo o anonimato, podendo ainda possuir pontos para obter finalidades exclusivas de uma pesquisa. Se aplicado de forma criteriosa, possui considerável confiabilidade, utilizado para medir opiniões, comportamentos, atitudes e outros assuntos.

O mesmo autor supracitado (p.2-3) apresenta as seguintes questões relacionadas à aplicação do uso do questionário, bem como as etapas necessárias para seu desenvolvimento:

Quanto à aplicação, os questionários fazem uso de materiais simples como lápis, papel, formulários etc. Podem ser aplicados individualmente ou em grupos, por telefone, ou mesmo pelo correio. Pode incluir questões abertas, fechadas, de múltipla escolha, de resposta numérica, ou do tipo sim ou não. As etapas necessárias para o desenvolvimento de um questionário são: (i) Justificativa; (ii) Definição dos objetivos; (iii) Redação das questões e afirmações; (iv) Revisão; (v) Definição do formato; (vi) Pré-teste e (vii) Revisão final.

Assim, o uso de questionário, é um método recorrente nas pesquisas e possibilita a obtenção de informações que são fundamentais para o desenvolvimento de novas informações e conhecimentos, como foi o caso do questionário aplicado pela Secretaria aos seus docentes da EJAI.

### **2.3. Conhecendo uma classe de EJA**

Como **terceira fase** de nossa pesquisa, planejamos uma primeira visita a uma escola que oferecia ensino para EJA. Na oportunidade, a intenção era nos aproximarmos um pouco mais desse atendimento, conhecendo sua dinâmica, um dos locais de sua realização, bem como os sujeitos nela envolvidos.

Assim sendo, a terceira fase proporcionou um momento para o conhecimento do local, para um primeiro contato com a docente (contribuinte para o quarto momento da pesquisa: “Estudo de caso com entrevista”) e o público estudante (participantes do quarto momento: “Uma ação interventiva, com realização de dinâmicas”), procurando dessa forma, melhor conhecimento em relação ao atendimento já mencionado. Essas ações foram consideradas significativas para obtenção de informações em relação ao atendimento, e seu público-alvo.

### **2.4. Ações e estratégias utilizadas por uma docente da EJA**

Na **quarta fase** do trabalho, a proposta é voltada para a realização da ação interventiva com dinâmicas em sala de aula e em sua parte externa, bem como a realização de entrevista com a docente atuante. Segundo destacado por Silva (2008), as dinâmicas são caracterizadas por ações de curta duração que, ao ser feito uso de uma técnica própria e específica, promove motivação bem como envolvimento dos participantes.

Ainda segundo Silva (2008) os objetivos das dinâmicas podem mudar de forma ampla, desde as atividades em que os participantes são levados a condutas integradoras e de aproximação mútua, até o aprendizado de uma determinada habilidade. Assim, é importante que uma ação de intervenção contendo dinâmica, que vise o envolvimento e compreensão de um determinado público, seja bem planejada e compreendida quanto a realidade do local em que será executada, bem como o público participante, para que sejam obtidos bons e frutuossos resultados.

Fez parte também do quarto momento a realização da entrevista semiestruturada com a professora regente da sala, sendo a entrevista, nosso instrumento principal de estudo de caso. Gil (2008), relata que o método de entrevista,

é tido como a técnica que melhor apresenta flexibilidade, assumindo diferentes formas como:

Pode caracterizar-se como informal, quando se distingue da simples conversação apenas por ter como objetivo básico a coleta de dados. Pode ser focalizada quando, embora livre, enfoca tema bem específico, cabendo ao entrevistado reforçar-se para que o entrevistado retorne ao assunto após alguma digressão. Pode ser parcialmente estruturada, quando é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorar ao longo de seu curso. Pode ser, enfim, totalmente estruturada quando se desenvolve a partir de relação fixa de perguntas. Nesse caso, a entrevista confunde-se com o formulário (p. 117).

Ainda para o mesmo autor, a tática para a realização de entrevistas em levantamentos deve considerar duas etapas fundamentais: a especificação dos dados que se pretende obter (a primeira delas) é a escolha e formulação das perguntas (segunda). Maia (2020) destaca que, para a elaboração de uma entrevista, se faz importante saber bem as características do público participante, sendo importante pensar no motivo de estar realizando determinada pergunta, assim como analisar a relação da pergunta com o objetivo da pesquisa.

Em concordância com o citado anteriormente, a pesquisa aqui apresentada teve sua entrevista elaborada com base no conhecimento prévio do ambiente em que seria aplicado e da parte que seria entrevistada, de modo que, as sete perguntas constantes no roteiro foram organizadas com base nos objetivos do trabalho, para que assim, se tornasse possível um entendimento de maior precisão. É importante reforçarmos que todas as informações aqui apresentadas, assim como a realização de entrevista e ação interventiva, foram construídas por meio do consentimento da professora regente da turma, através da assinatura do TCLE.

Neste sentido, com a realização da entrevista semiestruturada, alcançamos um estudo de caso de uma docente atuante no ensino EJA, uma modalidade ainda com poucas abordagens.

Para Yin (2005), a pesquisa voltada para estudo de caso é uma das diferentes maneiras de realização de uma pesquisa nas ciências sociais. Para o mesmo autor, a pesquisa de estudo de caso seria o método preferível se comparado a outros casos em que as questões principais são como? Ou por quê? O autor, (p.7), faz apontamentos importantes com relação a fazer um estudo de caso, de modo a destacar cinco preocupações tradicionais sobre estudos de caso. Conduzir a pesquisa de forma rigorosa, evitar confusões com casos de ensino, saber como chegar a conclusões generalizadas quando

desejado, gerir cuidadosamente o nível de esforço e compreender a vantagem comparativa da pesquisa de estudo de caso. O desafio geral torna a pesquisa de estudo de caso “difícil”, apesar de ela ser classicamente considerada uma forma de pesquisa “leve” (p. 7).

Assim, notamos que o estudo de caso embora seja considerado um método preferível, para pesquisas como a aqui apresentada, possui seus percalços como outras pesquisas que envolvem ensino e demais áreas.

## **2.5. Análise Textual Discursiva – ATD como estratégia de apreciação de dados**

A Análise Textual Discursiva – ATD, segundo destacado por Moraes e Galiuzzi (2020), é caracterizada por um conjunto de documentos denominado de corpus, o qual apresenta informações da pesquisa e, para o alcance de resultados corretos e confiáveis, se faz necessário uma escolha e delimitação rigorosa. Ainda segundo os mesmos autores, o corpus da Análise Textual Discursiva, sua matéria-prima, é composta essencialmente de produções textuais.

Conforme destaca Silva e Marcelino (2022), a ATD possui procedimentos que em resumo são: unitarização do corpus, organização das categorias iniciais, intermediárias e finais, por meio da aproximação de sentido da unitarização e a produção dos metatextos para finalizar.

Moraes (2003), exemplifica os procedimentos da ATD da seguinte maneira:

- 1 Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. Estabelecimento de relações: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
3. Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores (p. 1).

Moraes ainda destaca que as pesquisas qualitativas vêm utilizando cada vez mais análises textuais, seja partindo de textos que já existem ou produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações.

Neste sentido, Moraes e Galiazzi (2006) descrevem a ATD da seguinte forma:

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto (p. 2).

Compreendendo que a ATD se faz valerosa no que diz respeito a estudos que envolvam questões qualitativas e entrevistas, como é o caso de nosso trabalho, procuramos alinhar nossos dados a esse modo de análise. Neste sentido, após conhecimento em relação aos métodos utilizados, destacamos os resultados obtidos.



### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados obtidos neste trabalho evidenciaram questões importantes com relação ao atendimento da EJA Interventiva implantada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF nas escolas públicas de Brasília – DF, sendo essas questões importantes para a promoção do ensino dos alunos da EJAI em busca da valorização do indivíduo, independentemente de suas especificidades.

Os resultados aqui apresentados foram agrupados em quatro momentos, conforme o método desta pesquisa. Para análise e interpretação dos dados foi realizada a seguinte organização:

- a) Fase I: Buscamos conhecer a EJAI, por meio da legislação e documentos que a regulamenta;
- b) Fase II: elaboração de um questionário semiestruturado visando conhecer o perfil e a opinião dos docentes atuantes na modalidade EJAI;
- c) Fase III: visita a uma escola com atendimento voltado para a EJAI, em busca de conhecer e compreender melhor o atendimento;
- b) Fase IV: segunda visita à escola, com a realização da ação interventiva e entrevista gravada com a professora.

Assim, visando uma melhor compreensão do nosso estudo, apresentaremos a seguir a discussão da análise das informações.

#### **3.1. O que é a EJAI**

Procuramos conhecer o que é a EJAI. Para isso buscamos a legislação que regulamenta, obtida por meio de acessos ao portal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Desta forma, foi possível encontrar informações com orientações e materiais de apoio, relacionados ao ensino da EJA, bem como a EJAI, tendo assim acesso às Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede Pública de Ensino do Distrito Federal que traz em seu tópico 5.4, exemplificações relacionadas ao atendimento classificado como uma interface do ensino da EJA e inclusão.

O documento Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos de 2021, traz descrições importantes, para que possamos melhor compreender a questão curricular para o atendimento em discussão:

O currículo da Educação de Jovens e Adultos será adequado e adaptado com a utilização de metodologias e técnicas específicas, conforme as necessidades dos estudantes. Ocorrerá, ainda, a flexibilização na temporalidade do 1º e do 2º segmento, considerando o desempenho do estudante em cada uma das etapas, conforme descrição abaixo:

- a. os estudantes matriculados na EJA Interventiva poderão permanecer no 1º segmento por até quatro anos consecutivos. Assim, a partir de estudo de caso, será definido se os estudantes estarão aptos para o ingresso no 2º segmento da EJA Interventiva ou classe comum da Educação de Jovens e Adultos;
- b. os estudantes matriculados na EJA Interventiva poderão permanecer no 2º segmento por até seis anos consecutivos. Ao concluírem este segmento, serão submetidos a estudo de caso para definir se estarão aptos para ingresso em classes comuns inclusivas de EJA 3º segmento, prioritariamente no diurno, ou no Ensino Médio regular. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 36).

O documento já mencionado, afirma que na EJA as turmas devem ser formadas de modo exclusivo por alunos com DI e/ou TEA no 1º e no 2º segmento em escolas regulares que oferecem prioritariamente EJA, como já mencionado em outro momento da pesquisa. Sendo que nessa oferta deve ser inserida a orientação profissional, mediante atendimento complementar do docente responsável pelo Serviço de Orientação para o Trabalho – SOT.

Além das diretrizes, outros documentos também foram acessados no Portal, como por exemplo: “A Proposta de Atividade para o 1º segmento”. Este é constituído por slides com informações e comparações entre uma vida com estudos e outra somente voltada ao trabalho. Este documento também faz referência a aprendizagem, a leitura e a escrita.

Quanto ao Preenchimento do Registro de Avaliação – Rav, outro documento existente no Portal da Secretaria, percebemos que ele faz referência a um ambiente disponível para que seja feito registros voltados para avaliações e percepções, com relação à aprendizagem dos alunos. No final deste arquivo são disponibilizados contatos referentes a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA, o que nos levou a supor que, em se tratando de um documento pertencente a arquivos voltados

para EJA, o RAv tenha tido adaptações de acordo com as características do público. Essa suposição foi confirmada ao lermos a Circular n.º 42/2021 SEE/SUBEB que traz:

Para a EJA Interventiva 1º segmento, os professores devem preencher o Registro de Avaliação (RAv) - 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos. Ressalta-se que o RAv não substitui o Diário de Classe, mas complementa-o, sendo de uso obrigatório e de responsabilidade do docente, devendo ser preenchido um relatório a cada semestre letivo. O RAv deve ser preenchido de forma reflexiva com as seguintes informações: O processo de aprendizagem do estudante, partindo de uma avaliação diagnóstica no início e no decorrer do semestre letivo. As estratégias pedagógicas para que, ao final do percurso formativo, o estudante tenha alcançado os objetivos de aprendizagem previstos na respectiva etapa (p.5).

Tivemos assim, acesso por meio de servidores da SEEDF, a Circular n.º 42/2021-SEE/SUBEB, a qual possui como assunto: Orientações para organização das turmas de Educação de Jovens e Adultos Interventiva. Ele dispõe de informações como: Público-alvo; Tipo de Turma; Forma de Encaminhamento dos Estudantes; Constituição das Turmas; Atuação de Professores, Matriz Curricular e Carga Horária; Organização do Trabalho Pedagógico; Adequação de Temporalidade Registro de Avaliação e Adequações Curriculares; e Gratificações de Atividades de Alfabetização. Assim sendo, este documento busca favorecer a compreensão com relação a esse atendimento

Desta forma, realizamos uma pesquisa documental para o desenvolvimento da investigação. Silva (2015) destaca a pesquisa documental do seguinte modo

A pesquisa documental é proveniente dos próprios órgãos, entidades ou empresas, correspondendo aos documentos de primeira mão, ainda não alterados, escritos ou não, mas que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica. São normalmente desenhos, indumentárias, fotografias, registros de manifestações folclóricas, relatórios técnicos, gravações de entrevistas, pinturas, objetos de arte, canções etc. (p. 84).

Neste sentido, destacamos que os documentos os quais tivemos acesso foram e são essenciais para o desenvolvimento de nossa pesquisa, de modo que trouxeram informações que nos proporcionaram entendimento e maior clareza com relação a EJA e seus caminhos.

Sendo assim, na Tabela 01, apresentamos uma síntese dos documentos que foram norteadores para nosso trabalho.

Quadro 1. Documentos Nacionais Utilizados na elaboração do trabalho

| DOCUMENTO  | ASSUNTO DO DOCUMENTO   |
|--|--|
| Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2021)       | Apresenta as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, revisadas e atualizadas, resultantes de uma discussão ocorrida durante os anos de 2017 a 2019.   |
| Circular n.42/2021   | O Documento traz orientações para organização das turmas de Educação de Jovens e Adultos Interventiva  |
| Lei de Diretrizes e Bases-LDB  | Possui seu capítulo V, totalmente destinado à Educação Especial.   |
| Constituição Federal do Brasil de 1988   | A educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família.   |
| Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei no 13.146, de 6 de julho 2015)                           | Esta lei torna possível a educação para todos, entre eles os tidos pela sociedade, como diferentes. A lei mencionada, no seu art. 1º destaca que: “É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania |
| Salto Para o Futuro: Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância- 1999                               | No documento, é destacado, os procedimentos de adaptações curriculares, estão amparados pela lei n. 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu Cap. V. art. 59, que em seu inciso I, destaca, que os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização sejam, específicas para atender às necessidades de educandos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação          |
| Estratégia De Matrícula Da Rede Pública De Ensino Do Distrito Federal 2022. Portaria nº 724 de 27 de dezembro 2021 | Busca indicar os quantitativos de estudantes nas salas de aulas.   |
| Demais trabalhos voltados a modalidade EJA e ao atendimento EJAI   | Artigos publicados nas plataformas digitais: sites; repositórios; anais entre outros.  |
| Circular Nº 5/2023 - SEE/SUBIN   | Orientações para realização do Estudo de Caso Anual 2023   |

Fonte: a autora

Assim, este primeiro momento foi constituído pela parte de conhecimento do atendimento da EJAI por meio de documentos que são norteadores para seu

desenvolvimento. Para nós, tais documentos constituem partes essenciais da nossa pesquisa.

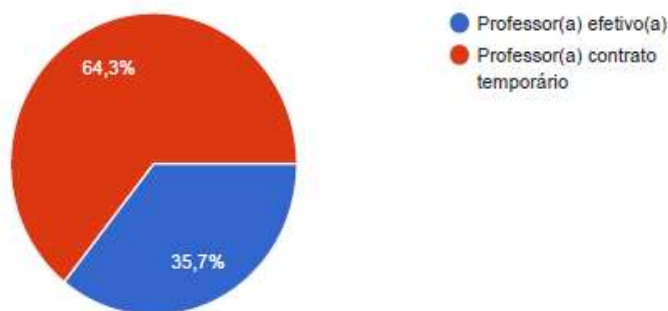
### 3.2. A EJA Interventiva de acordo com os professores

Com o intuito de conhecer o perfil e opinião dos docentes atuantes na EJAI, nos propomos elaborar um questionário para aplicar. Porém, em contato com servidores da secretaria, em um momento fora da realização da pesquisa, obtivemos informações da realização de um questionário que estava prestes a ser aplicado, informados com relação às perguntas que seriam feitas, foi por nós compreendido que se assemelhava com nossa pretensão.

Neste sentido, mediante a oportunidade de termos acesso ao questionário e suas respostas, optamos por realizar a princípio a análise do questionário. Eles possuem oito partes, com questões fechadas e abertas e foram respondidos por 84 docentes, sua discussão será apresentada a seguir.

#### ***Parte I – Informações gerais sobre os docentes***

Gráfico 1- Regime de Contratação na SEEDF



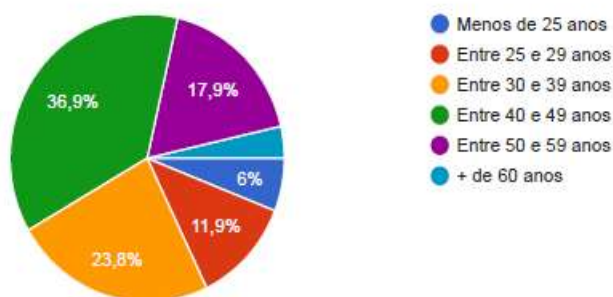
Fonte: SEEDF- (2022)

Ao analisarmos a parte I do questionário, compreendemos que dos professores que responderam ao questionário, 64,3% são professores temporários e 35,7% são professores efetivos. Isso por si só já é um indício alarmante, com relação ao compromisso voltado para inclusão. Notamos ainda, com base no gráfico 1 que o poder público tem nomeado cada vez menos professores efetivos e contratado cada vez mais professores substitutos, sendo um dado expressivo no gráfico. Ainda relacionada às informações gerais dos docentes, observamos que os docentes

atuantes estão distribuídos em distintos locais da SEEDF, como em Ceilândia, no Gama, no Guará, em Brazlândia, entre outros, mostrando assim uma grande abrangência da EJA no Distrito Federal.

A faixa etária dos professores participantes também compõem a primeira parte do questionário, conforme demonstrado no Gráfico 2.

Gráfico 2- Faixa etária dos docentes EJA

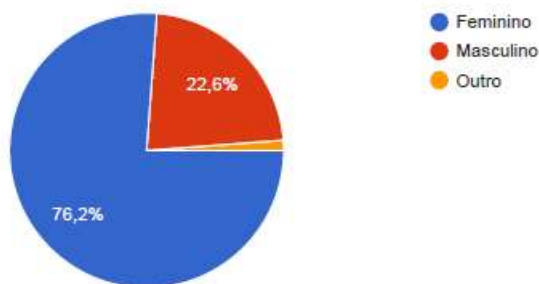


Fonte: SEEDF - (2022)

Com a observação do gráfico, podemos notar que a idade dos docentes entrevistados se mostra bem diversificada, visto que a maioria deles, 36,9%, possuem entre 40 e 49 anos, seguido por 23,8% que estão entre 30 e 39 anos, 17,9% possuem entre 50 e 59, 11,9% possuem entre 25 e 29 anos, 6% possuem menos de 25 anos, e pouco mais de 3% estão entre uma faixa etária de mais de 60 anos. Desta forma, embora o grupo seja constituído por idades variadas, a maior parte dos docentes estão com idades entre 40 e 49 anos.

Outro dado também obtido com base na análise do questionário está relacionado com o gênero dos entrevistados, conforme podemos observar na sequência.

Gráfico 3- Gênero dos docentes da EJA



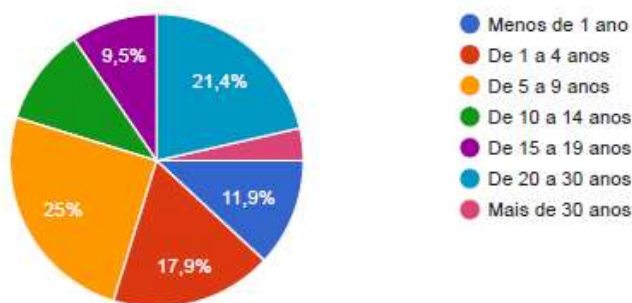
Fonte: SEEDF- (2022)

Com relação ao gênero dos participantes, é possível observar no Gráfico 3 que a grande maioria, 76,2%, são mulheres. 22,6% são homens e 1,2% se definiram como outros. Assim, o que se nota é que há uma predominância do público feminino na sala de aula. Araújo *et al* (2006) destaca a participação da mulher no setor educacional, do seguinte modo:

O setor educacional é um setor com ampla participação feminina. No Brasil, no processo de expansão desse setor, desencadeado a partir do século 20, as mulheres foram convocadas a ocupar os cargos de educadoras e sua incorporação ao trabalho formal em educação deu-se em função da concepção de que a docência, o ato de educar, era atividade feminina, especialmente por envolver o cuidado aos outros. Vários estudos apontam a predominância das mulheres nesse setor (p. 3).

Ainda na parte de identificação, é possível perceber no gráfico 4, que os participantes da pesquisa, embora sejam contratos temporários, são pessoas com tempo de serviço plausível na SEEDF, sendo que trabalham há muito tempo na SEEDF, porém provavelmente não possuem opção de escolha, por serem contrato, atuando assim nas salas de aulas que lhes são estabelecidas, como podemos ver na sequência, em relação ao tempo de serviço na SEEDF.

Gráfico 4- Tempo de serviço na SEEDF



Fonte: SEEDF- (2022)

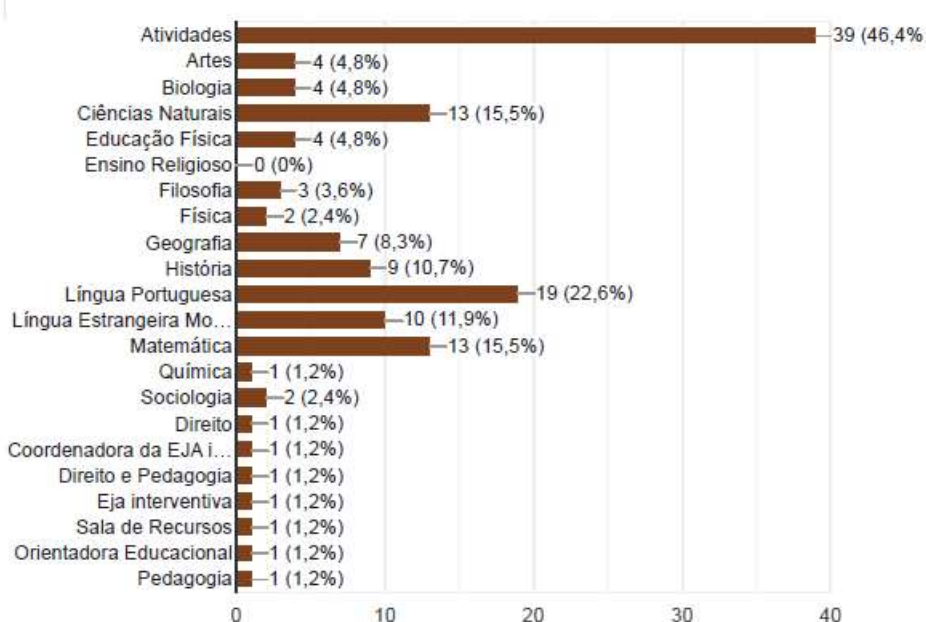
Como podemos notar, o tempo de serviço na secretaria apresenta variações. No entanto, observamos que o tempo de 5 a 9 anos de atuação, configura uma maior porcentagem de docentes, cerca de 25% deles, seguido pelo período de 20 a 30 anos de tempo de serviço, o que configura um momento próximo ao período de aposentadoria docente, se formos pensar em questões de contribuição. Outra porcentagem expressiva são os 17, 9% que afirmaram atuar na secretaria entre 1 e 4 anos, seguido por 11,9% que atuam há menos de 1 ano, 9,5% que estão atuando entre 15 e 19 anos e os outros 14,3% que não aparecem em número no gráfico estão entre os atuantes há mais de 30 anos e entre 10 e 14 anos.

Percebemos que apesar do gráfico 1, trazer uma expressiva quantidade de contratação temporária entre os docentes, mais da metade dos professores que atuam na EJAI possuem experiência prévia, o que pode ser confirmado no gráfico 4.

## **Parte II – Formação Acadêmica Geral**

A parte II e III do questionário aplicado pela secretaria, são compostas por questões que caracterizam a Formação Acadêmica Geral, bem como a área de atuação como podemos observar no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Habilitações Cadastradas no Sistema da SEEDF



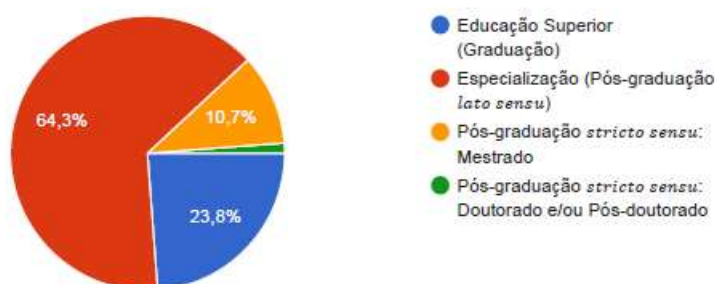
Fonte: SEEDF, 2022.



Ao observarmos o gráfico 5, é possível constatar que as porcentagens passam dos 100%, provavelmente devido aos docentes possuírem duas ou mais formações acadêmicas e/ou área de atuação. Assim, tendo por base o gráfico anterior, é possível verificar que as habilidades cadastradas são diversas, dentre elas as que mais possuem docentes cadastrados são: Atividades com 46,4%; Língua Portuguesa com 22,6%; Ciências Naturais e Matemática que aparecem com a mesma porcentagem de 15,5%, como é possível notarmos anteriormente, demonstrando assim, uma diversificação em se tratando das habilidades cadastradas.

Na sequência, ainda constituindo a Parte II do questionário, observamos um pouco mais acerca da titulação dos participantes.

Gráfico 6- Titulação Acadêmica

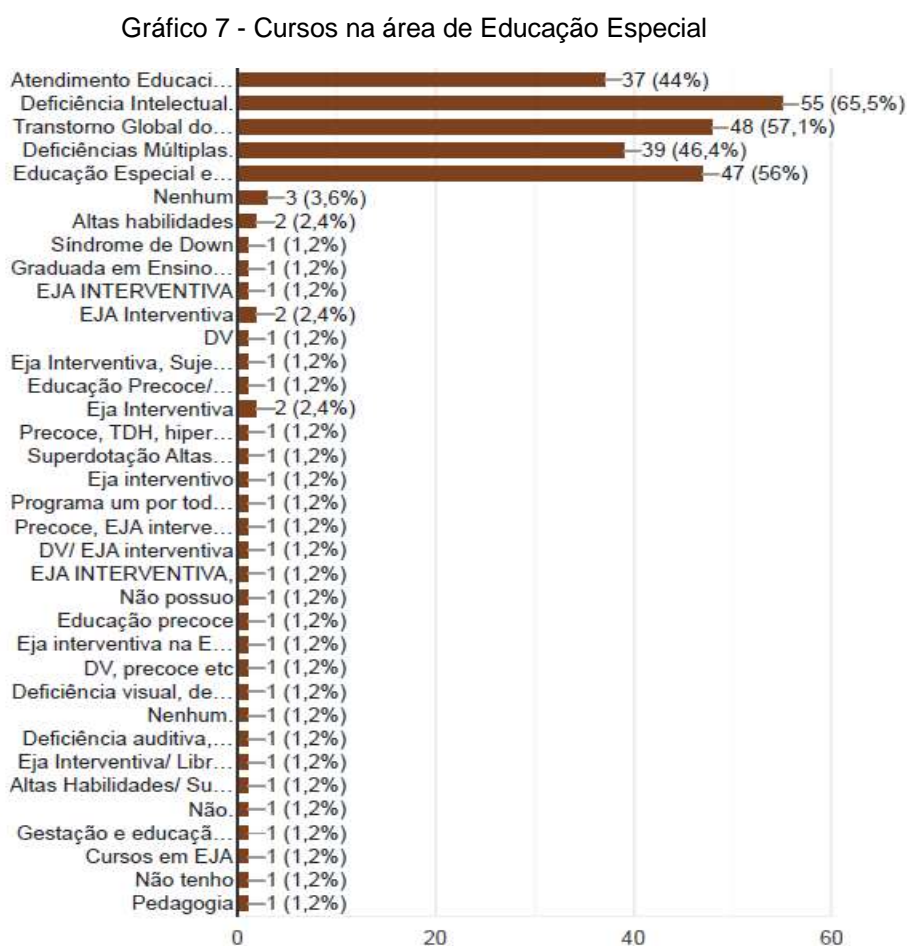


Fonte: SEEDF- (2022)

Entre as titulações acadêmicas temos porcentagens variadas, na qual 64,3% possuem alguma Especialização (Pós-Graduação lato sensu); seguido por 23,8% que possuem Educação Superior (Graduação); 10,7% possuem Pós-Graduação stricto sensu (Mestrado) e aproximadamente 1,2% possuem Doutorado e/ou Pós- doutorado. Percebemos que mais da metade dos docentes possuem Pós- graduação modalidade lato sensu, afirmativa positiva, tanto para o docente quanto para o aluno em si, considerando que a capacitação docente possibilita melhor gerenciamento das atividades, o que conseqüentemente espera que favoreça o aluno, compreendendo a importância do desenvolvimento docente. Na sequência, outros dados são apresentados com relação à formação acadêmica para o melhor atendimento do público EJA.

### Parte III – Formação Acadêmica Em Educação Especial e EJA Interventiva

Em relação à formação acadêmica continuada em Educação Especial e EJA, foram mencionadas pelos docentes distintas áreas de formação: Atendimento Educacional Especializado, Deficiência Intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista; Deficiências Múltiplas, Educação Especial e Inclusiva e Outro: (nenhum, altas habilidades, síndrome de Down, graduação em Ensino Especial, EJA Interventiva Sujeitos, deficiência visual, deficiência auditiva, libras, entre outros que se assemelham aos já mencionado, como podemos notar no Gráfico 7.



Fonte: SEEDF- (2022)

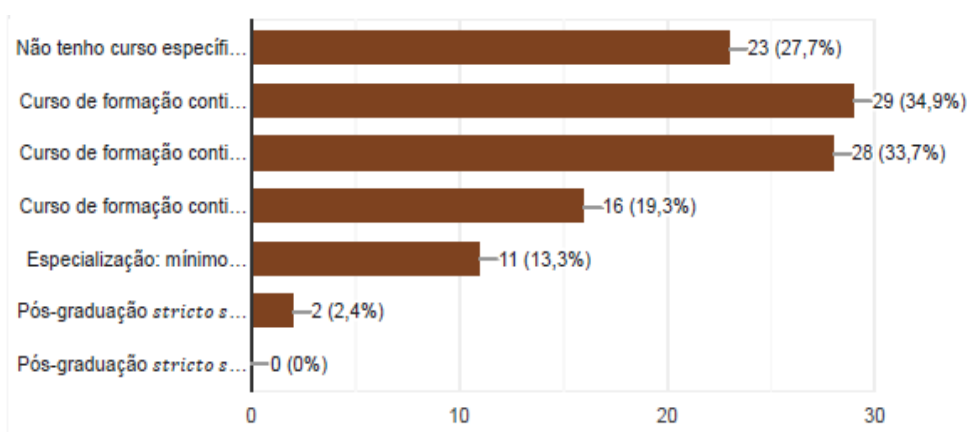
Assim como no gráfico 5, o gráfico 7 também possui suas porcentagens acima de 100%. Notamos assim, que o curso voltado para Deficiência Intelectual é o curso o qual os docentes mais possuem, sendo que 65,6% afirmaram possuir, seguido pela

capacitação voltada para o transtorno Global do Desenvolvimento com 57,1% e ainda outro número significativo que maior aparece é o curso em Educação Especial e Inclusiva com 56% dos docentes afirmando possuí-lo.

Essas porcentagens são consideradas um diferencial, no que diz respeito aos docentes se capacitaram para estarem mais aptos a receberem em suas salas de aulas, alunos com NEE, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem para alunos com suas especificidades configura um desafio que infelizmente não são todos docentes que se sentem preparados para lidar, como veremos na parte quatro do questionário, em que somente um(a) docente, afirma se sentir preparada(o) para atuação com alunos que tenham NEE.

O nível de formação acadêmica voltada para EJA Interventiva também foi um dos questionamentos na Parte III feitos aos docentes, como é possível notarmos a seguir:

Gráfico 8 - Nível de formação acadêmica



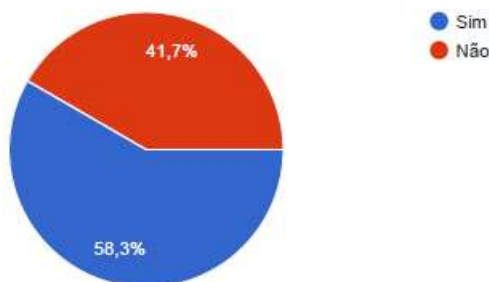
Fonte: SEEDF- (2022)

Como notamos, foram obtidas respostas como: Não tenho curso específico em EJA Interventiva: 27,7%, Curso de formação continuada na EAPE. 34,9%, Curso de formação continuada em instituição de ensino de aperfeiçoamento. 33,7% profissional validado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE, Curso de formação continuada em instituição de ensino superior. 19,3%, Especialização: mínimo 360h. 13,3%, Mestrado. 2,4%, doutorado e/ou Pós-doutorado. 0%, conforme ilustrado no gráfico.

#### **Parte IV – Experiência Profissional em EJA Interventiva**

Com relação à Experiência Profissional em EJA, parte IV do questionário, a décima pergunta se referia a atuação exclusiva ou não na EJA. Como podemos observar a seguir.

Gráfico 9 – Atuação Exclusiva na EJA Interventiva

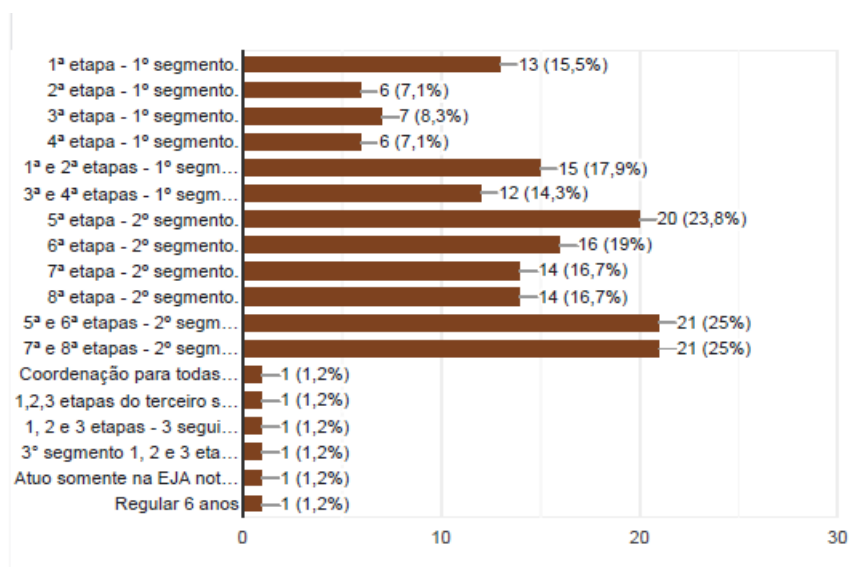


Fonte: SEEDF- (2022)

Através do gráfico 9, é possível compreendermos que 58,3% afirmaram atuar exclusivamente nas turmas EJA e 41,7% atuam em outros segmentos, além da EJA. Assim, notamos que as porcentagens entre um e outro se equilibram, entendemos que atuar em dois segmentos diferentes, e principalmente possuir turmas em que se tem alta demanda de atenção, como é o caso da EJA, não constitui tarefa fácil, isso porque, além do professor estar em sala regular, necessita também estar planejando aulas com diferentes contextos para turmas da EJA, com distintas especificidades, como está constituído na própria Circular n.º 42/2021 - SEE/SUBEB necessitando assim, de planos de aulas específicos, o que precisa de atenção ainda maior.

Em se tratando da etapa de atuação de cada docente, a seguir é possível compreender a variação existente no gráfico 10.

Gráfico 10- Etapas de segmento de atuação na SEEDF



Fonte: SEEDF- (2022)

Apresenta-se no gráfico anterior, diferentes segmentos de atuação dos docentes, o primeiro segmento que corresponde às séries iniciais do Ensino Fundamental, da primeira até a quarta etapa. O segundo segmento, que é correspondente às séries finais do ensino fundamental, quinta a oitava etapa, assim o gráfico 10, indica os percentuais das respostas. Cabe enfatizar que as opções não eram excludentes e, por isso, a totalização dos percentuais foi maior do que 100%.

A Circular n.º 42/2021 - SEE/SUBEB, destaca que no segmento 1º, poderá ocorrer agrupamento somente de alunos da 1ª e 2ª etapas ou 3ª e 4ª etapas, já no 2º segmento, apenas poderá ocorrer agrupamento de alunos da 5ª e 6ª etapas ou 7ª e 8ª etapas. É importante ressaltarmos, que embora no gráfico 10 esteja mencionado 3º segmento, ele ainda não é parte integrante do ensino EJA.

Com relação a atuação docente, o documento Circular n.º 42/2021-SEE/SUBEB, ainda traz as seguintes elucidações, com relação a esta oferta:

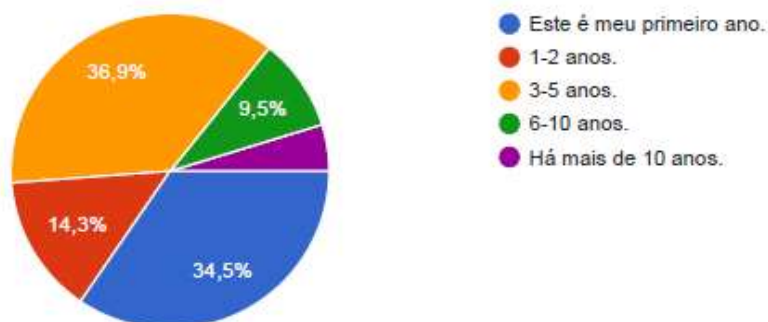
Para atuar nas turmas de EJA Interventiva, o professor deverá apresentar:  
 Para o 1º segmento, habilitação em Atividades e aptidão em EJA Interventiva cadastrada no SIGEP. Para o 2º segmento, habilitação para atuar nos componentes curriculares, conforme a Matriz Curricular, bem como aptidão em EJA Interventiva cadastrada no SIGEP (p.1).

Assim, reforçamos que os documentos que norteiam a EJA, também baseia a EJA, isso porque, o documento Estratégia de Matrícula de 2024, destaca que a

modalidade de EJA é organizada em segmentos, sendo eles divididos em etapas semestrais, assim como na EJA Interventiva.

Outro dado também pertencente ao questionário da SEEDF, está relacionado ao tempo de serviço na secretaria, como podemos ver na sequência.

Gráfico 11 - Tempo de serviço na SEEDF



Fonte: SEEDF- (2022)

Em relação ao tempo de serviço do professor com a EJA Interventiva, com base no gráfico 11, notamos que a maioria dos entrevistados 36,9% possuem entre 3 e 5 anos de atuação, seguido por 34,5% que estão atuando em seu primeiro ano, 14,3% que possuem de 1 a 2 anos de atuação, 9,5% entre 6 e 10 anos, seguido por aproximadamente 4,8 % que atuam há mais de 10 anos. Notamos assim, que o tempo de serviço prestado à Secretaria de Educação do Distrito Federal é bem diversificado, portanto, consideramos que há docentes atuantes na sala de aula EJAI, com diferentes níveis de experiências.

Ainda, constituindo a parte IV do questionário, é possível verificar pontos relativos aos motivos pelos quais os docentes buscaram atuar na EJAI. Dentre essas falas, destacamos na sequência os motivos, bem como as quantidades de professores que os apresentaram, sendo que alguns motivos se assemelham entre si.

A **afinidade/empatia pela EJAI** foi o motivo que teve maior destaque, com 11 docentes afirmando ser este o motivo que os levaram a trabalhar com a EJAI. Para Garcia e Becker (2020), as afinidades nas situações de sua aprendizagem são questões que motivam os estudantes a seguirem em frente.

Nunes *et al* (2020), menciona que existem distintas maneira de conceituar a empatia, sendo a habilidade de identificação do que está na consciência de outra

pessoa o conceito mais antigo, eles ainda afirmam que a empatia pode ser estimulada bem como facilitada, no entanto não é possível sem que haja o exemplo do próprio docente.

A **oportunidade/experiência** em trabalhar com esse atendimento ao público da EJAI, foram pontos que apareceram nas respostas de 9 docentes.

O **interesse pela educação inclusiva** foi mencionado por 3 docentes, o fato de buscar trabalhar com a EJAI, já por possuir **familiares com alguma deficiência** aparece em destaque por 2 docentes entrevistados, outros 2 **não tiveram justificativa**, 1 docente afirmou estar **atuando no atendimento** por poder participar da organização e da elaboração das suas diretrizes.

Conforme consta nas Diretrizes Operacionais da EJA de 2021, sua primeira edição foi aprovada no ano de 2014, tendo vigência até 2017, ano em que passou a ser reformulada, sendo em ambos os momentos desenvolvido um trabalho de construção de modo coletivo, com a participação de docentes, orientadores educacionais, estudantes, coordenadores pedagógicos, sociedade civil organizada e Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro/DF), tendo também a realização de consulta pública.

Somente 1 dos participantes afirmou **sentir preparada para a atuação EJAI**, destacando ainda que possui outras experiências com TEA e DI, demonstrando assim, o quanto se faz importante a capacitação e o preparo do docente para que se sinta preparado(a) para situações como a de ter em sua sala de aula um ou mais alunos com NEE, como é o caso das turmas da EJAI. Para Almeida e Montino (2021) é necessário a preparação tanto dos professores quanto da própria escola, no sentido de conhecer os tipos de deficiência, dificuldades, capacidades e melhores estratégias para proporcionar avanços no processo de aprendizagem.

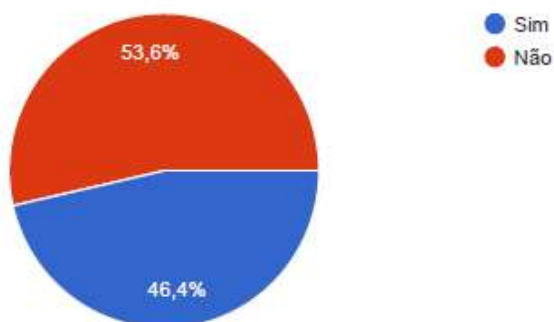
É importante ressaltarmos ainda, que outros 4 professores citaram outros pontos de motivação para a atuação na classe EJAI, porém ambos não se encaixaram nas afirmativas mencionadas anteriormente.

Outras questões analisadas, referem-se a parte V do questionário, que traz indagações voltadas para Experiência Profissional em Educação Especial enfatizando se o participante possuía ou não experiências específicas na Educação Especial

(Centro de Ensino Especial, Classe Especial, Atendimento Educacional Especializado) e indagando acerca do tempo de atuação na Educação Especial.

### **Parte V – Experiência Profissional em Educação Especial**

Gráfico 12- Experiência Profissional Específica na Educação Especial

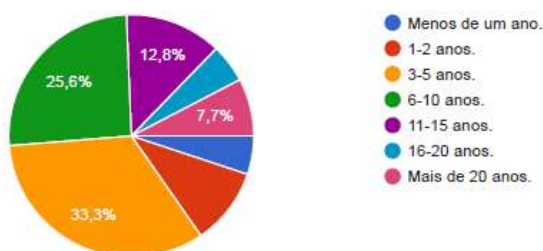


Fonte: SEEDF- (2022)

Ao observarmos os dados da Parte V: Experiência Profissional em Educação Especial, tornou-se possível compreender que entre os 84 que responderam este questionário 53,6% afirmam possuir experiências específicas na educação especial, e outros 46,4% afirmaram não possuir. Sabe-se que a experiência nem sempre é um fato primordial, no entanto ela é um diferencial no processo de ensino e aprendizagem. Conforme destaca Tozetto (2011) os saberes das experiências se baseiam na prática docente, sendo que por meio deles os profissionais são formados. Neste sentido, compreendemos que os saberes são formados também no dia a dia, com o cotidiano.

Outros dados pertencentes a parte V do questionário, estão relacionados ao tempo de atuação na Educação Especial, como podemos ver a seguir.

Gráfico 13 - Tempo de atuação na Educação Especial



Fonte: SEEDF- (2022)



Reconhecemos por meio do gráfico 13 que o tempo de atuação na Educação Especial é diversificado, possuindo professores com menos de um ano de atuação até mais de vinte anos atuando em sala de aula. Sendo assim, um meio constituído por diferentes experiências, bem como vivências diversas, o que é por nós esperado que contribua para efetivação da educação de qualidade, independente do tempo de atuação em sala de aula. Acerca da educação de qualidade, Azevedo (2012) destaca que:

Para a efetivação da educação de qualidade a todos os alunos que tiveram a oportunidade de estudos com a expansão de acesso a escola, necessita-se mobilizar todos os profissionais envolvidos na ação pedagógica dentro do processo educativo, para garantir as condições necessárias para o processo ensino e aprendizagem de qualidade para estes alunos (p.9).

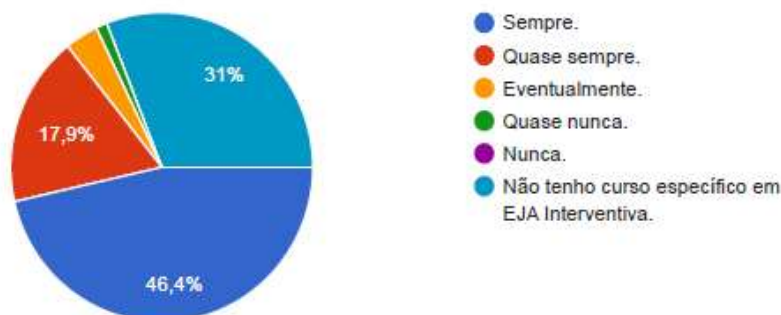
Neste sentido, é primordial a educação de qualidade, para que deste modo, todos os alunos, independentemente de suas especificidades, tenham acesso à informação e conhecimentos coerentes.

Diante da necessidade de compreensão acerca da atuação docente, a prática pedagógica também faz parte das perguntas aplicadas pela secretaria, e na sequência iremos melhor compreender, na parte VI do questionário.

## **Parte VI – Prática Pedagógica**

A parte VI da pesquisa é composta pela Prática Pedagógica, trazendo fatos como: frequência da utilização de recursos didáticos, principais referências utilizadas pelos docentes, uso de referências diversas, principais estratégias pedagógicas e instrumentos de avaliação utilizados para subsidiar a prática pedagógica nas turmas EJA.

Gráfico 14- Uso dos conhecimentos adquiridos nas atividades de formação EJA



Fonte: SEEDF- (2022)

No gráfico 14 é apresentado dados relacionados à prática pedagógica, voltados para o uso dos conhecimentos adquiridos nas atividades de formação EJAI, em busca de constatar se os docentes fazem uso dos conhecimentos adquiridos nas atividades de formação em EJAI. Consta-se que mais de 46% dos participantes sempre utilizam, seguido por 31% afirmaram não ter curso na área de EJAI, 17,9% afirmaram que quase sempre usam os conhecimentos obtidos durante as formações em EJAI, e aproximadamente 4,7%, estão entre os que fazem uso dos conhecimentos eventualmente e quase nunca. Assim o que se nota é o quanto o ensino/formação continuada para o docente se faz importante, uma vez que muito provavelmente vão auxiliar o docente em sala de aula.

Para Sarti (2009) a continuação da formação docente sugere considerar trajetórias, experiências e projetos relacionados ao ensino que são forjados e socializados no trabalho cotidiano dos professores.

Atividades de formação, sem dúvida, fazem a diferença no cotidiano do docente, de modo a favorecer seu desenvolvimento, compreensão e conseqüentemente a transmissão do que lhe foi passado, podendo ser um aporte até mesmo com relação ao uso de materiais didáticos e referências a serem utilizadas.

Com relação aos **recursos didáticos**, foram apresentados aos docentes opções para serem marcadas por eles com relação a frequência com que determinados tipos de recursos eram usados. As opções apresentadas eram voltadas para: livros didáticos, livros literários, apostilas elaboradas para sua turma, recursos audiovisuais em geral, recursos de áudio (ex: musica, podcast, radio), estímulos visuais (ex: gravuras, fotografias, mapas e recursos cartográficos), materiais concretos, alfabeto móvel, material dourado, jogos e comunicação aumentativa e alternativa.

Em relação a esses recursos, os docentes pontuaram a frequência em que faziam o uso. As opções disponíveis para assinalar foram: não utilizo, utilizo moderadamente e utilizo com frequência.

Sendo assim, os estímulos visuais (ex: gravuras, fotografias, mapas e recursos cartográficos) foram os mais destacados como utilizados, aproximadamente 53% afirmaram utilizar frequentemente tal recurso, os jogos também aparecem com uma boa utilização pelo docentes, cerca de 43% os utiliza frequentemente como recurso

de ensino; já os livros didáticos, cerca de 34% afirmaram não fazerem uso; outro material didático também pouco utilizado pelos docentes trata-se do material dourado, em que aproximadamente 33% demonstraram não utilizar; os livros literários tiveram um destaque como uso moderado, em que cerca de 55% afirmaram utilizar. Outro material que também teve o uso moderado assinalado em uma frequência considerável foram os livros didáticos em que 40% afirmaram utilizá-lo moderadamente.

Segundo Castoldi e Polimarski (2009), uma aula aliada a recursos didático-pedagógicos torna-se mais motivadora e menos cansativa, quando comparada com a aula expositiva tradicional, normalmente utilizada nas salas de aula do ensino fundamental, médio e até superior.

Conforme Souza (2007),

O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina". Os recursos didático-pedagógicos surtem maior efeito nas aulas apresentadas aos alunos do ensino fundamental (séries iniciais), por serem ainda crianças e se interessam muito mais por aulas "diferentes" (p. 111).

Percebemos assim, alguns números que mais se sobressaíram em quantidade de utilização ou não pelos docentes, o que nos possibilita compreender melhor como tem sido as aulas ministradas aos alunos da EJAI. Notamos também o quanto a utilização correta de recursos didáticos pode ser favorável ao ensino e aprendizagem do aluno, independente do público.

As referências utilizadas pelos docentes também fizeram parte do questionário aplicado pela SEEDF, sendo os entrevistados convidados a citar quais as principais referências utilizavam, como subsídio para prática pedagógica nas turmas da EJAI. As opções apresentadas nesta questão eram o uso das seguintes referências: Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos, Currículo em Movimento da Educação Básica de Jovens e Adultos, Orientações Pedagógicas da Educação Especial, Currículo em Movimento da Educação Especial, Teses e Dissertações, Artigos publicados em periódicos científicos, Livros didáticos, Resoluções do

Conselho de Educação do DF, Portarias, Circulares e Informativos da SEEDF e Sites de busca.

Após realizarmos a leitura das respostas, constatamos que a maioria dos participantes afirmaram utilizar de modo frequente o Currículo em movimento da Educação Básica de jovens e adultos, bem como os sites de busca, além das Portarias Circulares e Informativos da SEEDF.

Ainda em relação às principais referências utilizadas como subsídio para a prática pedagógica nas turmas EJA, os docentes também foram convidados a explicar algum outro tipo de referência que fizessem uso em seu cotidiano e que não foram mencionados anteriormente, sendo assim um momento para respostas livres.

Desse modo, os docentes participantes mencionaram questões como:

- D.1: Diálogo com outros profissionais;
- D.3: Portal dos fóruns de EJA do Brasil;
- D.4: Lives/conferências virtuais sobre a educação especial/TEA;
- D.10: Livros pedagógicos voltados para a EJA e reportagens de jornais e sites com atualidades.
- D.14: DCN e BNCC.

Notamos assim o quanto a busca por levar conhecimento de qualidade se faz complexa e repleta de referências, que vão desde as disponibilizadas pela secretaria, até às buscadas pelos próprios docentes, envolvendo também o diálogo com outros profissionais, como mencionado por um dos participantes da pesquisa, sendo importante assim, a existência de trocas de conhecimentos, o que entendemos que poderia levar ao ensino colaborativo. Em se tratando do ensino colaborativo, Vilaronga e Mendes (2014) destacam que:

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais (p. 142).

Entendemos que se faz importante a troca de conhecimentos entre os docentes em prol de se ter um ensino mais coeso para os alunos com deficiência, de modo que visem uma proposta de melhorias aos alunos e não somente com o objetivo de retirá-los das turmas regulares.

Outro ponto que também ganhou destaque no questionário aplicado pela Secretaria, são as estratégias pedagógicas, de modo que os docentes foram convidados a assinalarem as opções que fizessem uso, bem como sua frequência de utilização. Sendo as seguintes opções: aulas expositivas; aulas dialogadas, aulas práticas, trabalho em grupo, jogos interativos e estudo dirigido. Destacamos que as aulas dialogadas aparecem como opção marcada pelos docentes em primeiro lugar, sendo mencionadas como uso frequente, seguido pelas aulas expositivas e práticas, jogos interativos, trabalhos em grupo e os estudos dirigidos.

Os docentes ainda enfatizam algumas principais estratégias pedagógicas por eles utilizadas em sua prática docente, na sequência apresentamos, algumas delas:

D.2: Vídeos e filmes;

D.3: Utilizo vídeos e as letras de músicas que os alunos gostam para trabalhar com a leitura e interpretação de texto e aspectos gramaticais contidos nas letras. Utilizo embalagens de produtos com os alunos que estão em fase de alfabetização;

D.12: Elaboro apostilas de arte e português de forma interdisciplinar, permitindo abordar a leitura e interpretação de texto e a biografia de pintores famosos;

D.15: Utilizo muito do laboratório para aulas práticas.

Entendemos assim, que essas são estratégias consideradas pelos docentes de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem.

Brait et al (2010) destacam que o processo de ensino e aprendizagem ao que se refere a figura do professor e a sua relação com os alunos não deve ter como centro somente o conhecimento obtido por meio de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno.

Os instrumentos utilizados pelos docentes para avaliação como subsídio à prática pedagógica e ao desempenho escolar do estudante também fizeram parte do questionamento. As opções a serem assinaladas eram: Testes tradicionais (prova escrita) e produção de vídeo e podcast. Ambas foram marcadas pela maioria dos docentes como uso moderado ou a não utilização do recurso.

A análise da produção escolar dos alunos, como seus cadernos, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos que realizam em sala de aula juntamente com a opção: Entrevista oral com o educando ou uma conversa informal que permita colher informações sobre o aprendizado do estudante, foram assinaladas como sendo de uso frequente pelos docentes, como forma de avaliação. Os textos reflexivos, são

apresentados como uso moderado pelos docentes e os trabalhos em grupo, foram destacados por eles, como utilização moderada ou frequente, para avaliação.

Constituindo ainda o questionamento relacionado aos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes, eles exibiram outros métodos usados que não foram apresentados como sugestão pela secretaria. Na sequência destacamos as sugestões de alguns deles:

- D.3: Avaliação diagnóstica, observação das atividades diariamente, teste da psicogênese;
- D.8: Vídeos explicativos para complementar as aprendizagens;
- D.11: Portifólio adaptado para cada aluno;
- D.16: Observação das habilidades demonstradas por cada um, nos vários trabalhos manuais e orais desenvolvidos.

Assim notamos que os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes, são apresentados de formas variadas, possivelmente sua variação ocorre de acordo com a necessidade de abordagem, experiência ou percepção com relação ao que é mais necessário com o decorrer das aulas e conteúdo.

### **Parte VII – Perfil dos Estudantes/ Perfil da Turma**

Prosseguindo com os dados obtidos por meio do questionário aplicado pela Secretaria, apresentamos na sequência, informações relacionadas ao perfil dos estudantes/Perfil da turma, que compõem a parte VII do questionário.

Gráfico 15 - Possibilidade de prosseguimento acadêmico



Fonte: SEEDF- (2022)

Os docentes ao serem indagados com relação a possibilidade de prosseguimento acadêmico/continuidade quanto a etapa escolar seguinte, afirmaram que: pouco menos da metade dos estudantes conseguem prosseguir, sendo esta afirmativa feita por 39,3% dos participantes entrevistados. Outros 31% dos docentes, destacam que um pouco mais da metade dos estudantes conseguem prosseguir os

estudos; 16,7% afirmaram que quase todos os estudantes possuem essa possibilidade de prosseguimento. Os outros 13% estão entre as possibilidades: quase nenhum estudante, nenhum estudante e não sei, conforme sugere o gráfico 15.

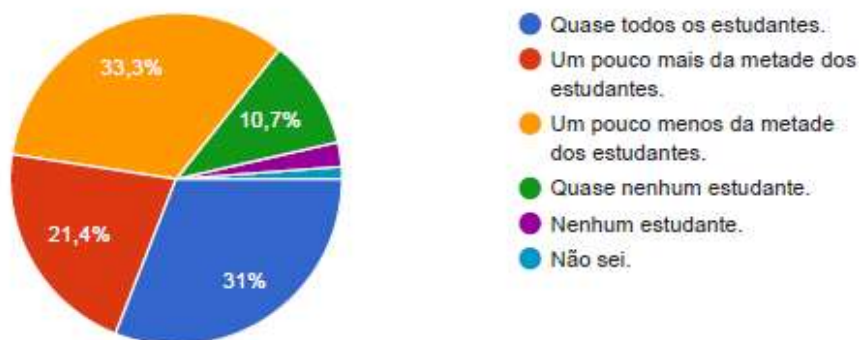
Garcia e Maia (2014), destacam a hipótese do trabalho do seguinte modo:

A hipótese do trabalho é a de que as PcD apresentam desvantagens em termos dos indicadores socioeconômicos e de inserção no mercado de trabalho observados tanto na população em geral (PsDLF) como no segmento populacional com limitações funcionais (PcLF). Essas dificuldades seriam, em parte, devidas às próprias limitações físicas ou mentais impostas pelas suas deficiências. Entretanto, parte seria também atribuída às condições mais adversas em termos de formação escolar e acesso ao trabalho, decorrentes, muitas vezes, das barreiras e obstáculos ainda existentes na sociedade (p. 396).

Percebemos assim, que esta questão divide opiniões, entre os entrevistados, no que diz respeito a essas possibilidades de prosseguimento acadêmico ou não.

Ainda na Parte VII, os docentes foram perguntados se os estudantes de suas turmas poderiam desenvolver alguma atividade relacionada ao mercado de trabalho, na sequência é possível compreendermos melhor acerca desse questionamento.

Gráfico 16- Possibilidade de desenvolvimento de alguma atividade no mercado de trabalho



Fonte: SEEDF- (2022)

Com base no gráfico, constatamos afirmações que nos demonstra que 33,3% acreditam que um pouco menos da metade dos estudantes conseguiriam ter desenvolvimento em alguma atividade no mercado de trabalho; 21,4% afirmaram que um pouco mais da metade dos estudantes poderiam desenvolver alguma atividade no mundo do trabalho; 31% acreditam que quase todos os estudantes e outro dado que

aparece no gráfico é a porcentagem de 10,7% afirmando que quase nenhum estudante de sua turma poderia desenvolver atividades relacionadas ao trabalho.

Santos et al (2014) destacam entraves encontrados nas empresas para o recebimento do público de NEE:

Pode-se dizer que mesmo com a existência de legislação sobre o tema, muitas empresas não estão preparadas para receber uma PCD. A PCD contratada recebe treinamentos para ter conhecimento das suas rotinas diárias, e se familiarizar com o ambiente, porém os demais funcionários não recebem informação sobre a deficiência, tornando assim complicado o relacionamento entre colegas (p.5).

Neste sentido, o que se nota é em alguns casos a falta de preparo para receber pessoas NEE no ambiente de trabalho, o que sem dúvida limita o processo de inserção e inclusão, fazendo assim com que sejam reduzidos e conseqüentemente, desafiadores.

### ***Parte VIII – Considerações sobre atuação profissional na EJA Interventiva***

A VIII e última parte da pesquisa é constituída por considerações relacionadas à atuação profissional na EJA Interventiva, na qual pontos como: as dificuldades encontradas pelo docente ao trabalhar com estudantes EJAI, foi pauta, buscando demonstrar de acordo com as dificuldades sugeridas, qual à proporção que se faziam presente, sendo as dificuldades as seguintes:

Ausência de material didático para o público EJAI juntamente com a grande diversidade de estudantes por sala, são opções que se sobressaíram entre as assinaladas pelos docentes, de modo a classificarem como uma sugestão completamente aplicável. Fiscarelle, (2007) destaca o uso de material de ensino em sala de aula como um positivo aliado:

Fazer uso de um material em sala de aula, de forma a tornar o processo de ensino aprendizagem mais concreto, menos verbalístico, mais eficaz e eficiente, é uma preocupação que tem acompanhado a educação brasileira ao longo de sua história. Historicamente, o uso de materiais diversificados nas salas de aula, alicerçado por um discurso de reforma educacional, passou a ser sinônimo de renovação pedagógica, progresso e mudança, criando uma expectativa quanto à prática docente, já que os professores ganharam o papel de efetivadores da utilização desses materiais, de maneira a conseguir bons resultados na aprendizagem de seus alunos (p.5).



Neste sentido, compreendemos a necessidade de se fazer uso do material didático para o processo de ensino e aprendizagem, compreendemos que a não utilização dele, por parte do professor, pode vir a limitar o conhecimento, de modo que poderia ser um aliado significativo no processo de ensino e aprendizagem.

Para os outros professores, a organização física de espaço escolar, dúvidas em relação aos formulários de registros e avaliação, ausência de cursos, ações formativas para os professores de EJA I e a carência de troca de experiências em EJA I (com professores de outras turmas, outras CREs), fazem parte das dificuldades que se aplicam em certa medida. Outros docentes marcaram as opções: Dificuldade de trabalho articulado com equipes de apoio pedagógico e gestão escolar; Falta de conhecimento dos documentos norteadores da EJA I e dúvidas em relação aos formulários de registros e avaliação, apresentam como uma questão que não se aplica.

Assim notamos a variação dos entendimentos docentes, com relação às principais dificuldades encontradas por eles no trabalho com estudantes da EJA I.

De acordo com as opções assinaladas pelos entrevistados, entendemos que a EJA interventiva tem se apresentado como uma importante alternativa de continuação dos estudos bem como para o alcance de conhecimentos de alunos jovens e adultos que possuem alguma deficiência, no entanto, nota-se a necessidade de aprimoramentos para sua continuação.

Ainda relacionada às principais dificuldades encontradas pelos docentes na atuação com os alunos da EJA I, os professores foram convidados a descrever alguma outra dificuldade, caso identificassem, além das sugeridas pela secretaria. Sendo assim, 27 docentes destacaram outras dificuldades. Na sequência apresentamos algumas delas, como forma de melhor inteirarmos com relação à visão dos docentes participantes, acerca de suas dificuldades, enquanto mediador do processo ensino e aprendizagem com os alunos do atendimento já mencionado.

D. 1: Frequência irregular dos estudantes, situação de saúde dos estudantes que tornam sua frequência irregular, o que dificulta a sequência no seu processo de aprendizagem.

D. 3: Profissionais de contrato temporário que conheçam a EJA Interventiva. Muitos chegam com o conhecimento somente em classe e não conseguem sequer tratar os estudantes como jovens adultos.

D. 6: Falta de monitores para os estudantes com maior comprometimento Down e TEA.

D. 8: Turmas cheias.

D. 12: Ausência de atendimento no mundo do trabalho, falta de normatização flexível quanto a movimentação dos alunos entre etapas e segmentos, falta de rede de apoio para oferecimento de serviços como esporte, terapias, oficinas, inclusão tecnológica dos alunos e descontinuidade e não exclusividade do corpo docente para desenvolver projetos a longo prazo.

D. 18: A falta da participação da família com os filhos é uma das dificuldades no momento.

D. 23: É difícil desenvolver o trabalho com a diversidade, no que diz respeito às comorbidades, principalmente o estudante DMU/ cadeirante tetraplégico, apenas com oralidade, sem número adequado de monitores, sempre o professor tem que auxiliar, principalmente no uso do banheiro, no deslocamento da cadeira e dar o lanche na boca. Ou seja, estão enchendo a sala de EJA Interventiva com estudantes que fogem ao perfil observado nas diretrizes da EJA Interventiva. Está mais para uma classe especial.

D. 25: Recursos pedagógicos para certas deficiências. Tenho um estudante que necessita de uma caminha dobrável.

D. 26: Sinto dificuldade em auxiliar o aluno em relação às suas habilidades e preferências.

Percebemos, a partir das falas dos docentes, que as dificuldades e conseqüentemente a necessidade de melhorias, é algo quase que unânime no meio deles, sendo essas dificuldades relacionadas desde a questões familiares/saúde do aluno até questões que estão relacionadas a recursos didáticos, formações, estruturas e normativas, necessitando assim, de uma estrutura mais coerente com relação não só a família, bem como a estrutura e desenvolvimento do currículo educacional.

Notamos que o público EJAI, possui características limitantes, que comprometem a realização de atividades em seu dia a dia, em alguns casos com limitações que os fazem necessitar do apoio e acompanhamento em suas atividades em sala de aula e fora dela.

Neste sentido, é perceptível que o processo de continuidade do atendimento EJAI, passa por adequações e que elas se fazem importantes para que ocorra um ensino de qualidade e para que se cumpra o que é proposto em seus distintos documentos, a efetivação do processo de inclusão.

Prosseguindo com o entendimento acerca da EJAI e os docentes atuantes em outra questão, os participantes foram chamados a descreverem como tem sido sua experiência na atuação em turmas da EJAI. Nesse sentido, também destacamos na seqüência algumas falas que contribuem para nosso aprofundamento nessa temática.

D. 1: Estou desde 2012 trabalhando com a EJA Interventiva, tanto como professora regente quanto como coordenadora. Cada

desenvolvimento dos estudantes é uma vitória. [...] todos os estudantes nos ensinam que todos aprendem, desde que seja proporcionada a metodologia, o recurso e o ambiente corretos para que o processo de aprendizagem aconteça. Acredito na EJA Interventiva como uma alternativa dentro do processo de inclusão, atendendo às necessidades e especificidades dos estudantes que não se adaptaram a uma turma regular, sendo atendidos no seu tempo e ritmo.

D. 11: Ao meu ver como profissional, é incrível trabalhar com esses estudantes maravilhosos, adquirindo experiência e conhecimento. Como ser humano aprendi a ter mais sensibilidade para identificar os problemas e resolver da melhor forma, tendo uma espécie de empatia sensível em todos os estágios de vivência, um olhar crítico, mas nunca julgador.

D. 13: Muito complicado trabalhar em sala de multi etapas sem recursos e com uma diversidade tão grande, quanto é a do EJA.

D. 17: Elaborei com meus próprios recursos uma apostila abordando diversos temas para servir como subsídio para as aulas de Português e outra de Arte com a biografia de artistas, mas área da pintura e música. Atualmente estou trabalhando com as músicas que os alunos gostam para que eles retirem delas as classes de palavras estudadas.

Ao lermos as falas dos entrevistados, notamos um misto de opiniões, as quais deixam nítido, que embora em meio aos desafios, ensinar o público EJA se torna uma atividade gratificante.

Corroborando com o mencionado, Barbosa e Franco (2020) destacam com base em suas pesquisas, que a EJA se apresenta como uma alternativa importante de continuação dos estudos bem como para obtenção de conhecimentos por parte de alunos que se encontravam fora do meio escolar formal ou excluídos ao estarem em salas regulares de ensino.

Em outro momento da aplicação do questionário, os participantes foram chamados a deixarem seus registros de sugestões em relação ao aprimoramento da oferta EJA.

Nessa questão de número 29, os participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de registrar os avanços que acreditavam ser pertinentes para o melhor desenvolvimento do atendimento educacional. 41 docentes deixaram suas sugestões, sendo assim, esta foi a pergunta aberta que mais teve participação. Por esta razão optamos por apresentá-la com maior riqueza de detalhes. Na sequência destacamos algumas delas. As sugestões foram interpretadas, classificadas e organizadas em categorias, de modo que para cada categoria optamos por apresentar duas falas. Para

diferenciar cada fala, utilizamos a Letra D, seguida de um número, assim como em outros momentos mencionados anteriormente.

As categorias que emergiram foram: I) Diretrizes curriculares específicas da EJA Interventiva; II) Aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na EJA Interventiva; III) Inserção no Mercado de Trabalho; IV) Divulgação e Maiores parcerias; V) Infraestrutura e Ampliação.

### ***I. Diretriz curricular específica da EJA Interventiva***

Com base nas análises feitas das respostas dos docentes, observamos que diversos deles destacam pontos inerentes ao aperfeiçoamento da oferta da EJA. Em meio às 4 falas, destacamos duas delas:

D. 8: [...]. Verificar se realmente o caso é para interventiva ou a escola de origem apenas quer transferir um problema.

D. 10: [...]. Não estipular tempo máximo de permanência em um segmento específico.

Conforme escritos de Terra e Gomes (2015), a inclusão escolar é uma proposta que é fortemente realçada por meio das diretrizes e normas nacionais e internacionais, as quais impulsionaram nos últimos tempos um dos maiores movimentos no meio educacional e social, e que vem exigindo mudanças no modo de compreensão e estruturação de alguns setores sociais.

Neste sentido, nota-se que muito já foi feito. No entanto, percebemos que ainda há um caminho a ser percorrido. Se tratando de um atendimento ainda recente, como é o caso da EJA Interventiva, a criação de diretrizes curriculares específicas ainda faz parte de um objetivo a ser alcançado, para que proporcione ações mais coerentes para esse modelo educacional.

### ***II) Aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na EJA Interventiva***

Nessa outra categoria, destacamos as falas e percepções dos docentes atuantes com relação a sua própria capacitação para atuação no atendimento. Seis deles enfatizaram questões relacionadas a esta categoria. É por nós apresentadas, duas delas:

D. 23: Capacitar mais professores para atuarem na Interventiva em todas as disciplinas da área específica;

D. 27: Cursos anteriores ou no início do ano letivo para nortear ou

capacitar melhor os professores que estão começando a atuar nessa área, seja com possibilidades didáticas ou seja com conhecimentos breves das variadas DI.

Notamos com base nessas sugestões que as áreas formativas dos docentes, ainda possuem espaços para serem preenchidos, e bem mais que preencher é capacitar, seja na atuação durante o período que estão à frente das turmas, ou até mesmo antes, para que deste modo, os professores se sintam mais confiantes e seguros do que estão a levar para os alunos.

Conforme destaca Chimentão (2009), a formação continuada passa a ser pré-requisito para transformação do docente, pois é por meio da pesquisa, do estudo, reflexão e do frequente contato com novas concepções, instruídos pelos programas de formação continuada, que se faz possível a mudança

Assim, notamos que no transcorrer da atuação docente, é de suma importância que exista um engajamento, de forma a ouvir e melhor capacitar os docentes, em busca de ter soluções para devidas problemáticas. Na sequência, trazemos também outra categoria relacionada ao mundo do trabalho e o público EJA.

### ***III) Inserção no Mercado de Trabalho***

Em se tratando da vida profissional do aluno EJA, é possível notar uma inquietação dos docentes acerca de suas capacitações e habilitações para o mundo profissional, em busca de proporcionar a eles algo além dos muros das escolas, independentemente de suas especificidades. O que é possível notarmos nos exemplos das falas seguintes.

P. 4: Buscar envolvimento com mercado de trabalho para os alunos da modalidade;

P. 41: Gostaria que fosse possível uma intermediação com possíveis ofertas e/ou cursos que possibilitassem o aprimoramento dessas habilidades. Sinto-me limitada também para ajudar um aluno que não vislumbra continuidade acadêmica, mas também ainda não se identificou com alguma atividade que possa redundar em sua inserção no mundo do trabalho. Sei que há uma oferta de cursos para alunos especiais no Ensino Técnico, entretanto a matrícula é para estudantes contemplados em sorteio.

Conforme destacado no Projeto Político Pedagógico da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2017), a EJA Interventiva busca proporcionar formas que visam a inserção desse aluno no mercado de trabalho, em escolas técnicas, e busca oferecer cursos

pelo Pronatec/MEC. Ou seja, além das ações pedagógicas que atendessem suas necessidades educacionais, é preciso buscar capacitá-los para que possam se inserir no mercado de trabalho.

Contudo, entendemos que as ações carecem de aperfeiçoamentos e melhorias que ultrapassam o trabalho do docente em sala de aula, envolvendo assim, um trabalho em equipe com junção de esforços e saberes, pautados nas leis e regulamentos, em busca do melhor desenvolvimento de ensino para o aluno.

#### ***IV) Divulgação e busca de parcerias***

Outro dado apresentado pelos docentes da EJAI, trata-se das parcerias e divulgações, algo indispensável se pensarmos no aprimoramento e crescimento do atendimento. Sete docentes pontuaram sugestões relacionadas a divulgação e busca de parcerias, a seguir apresentamos duas delas.

- P. 9: Divulgação, conscientização e fortalecimento da EJA Interventiva no ambiente escolar;
- P. 16: Maior publicidade e inserção do 3º segmento.

Logo, com base nas falas anteriores, pensamos que o fortalecimento de um ensino se dá com a junção de diferentes ações, que vão desde a divulgação, conscientização, até o estabelecimento de ações concretas.

A divulgação, faz-se um aliado para construção, uma vez que ao divulgar, se torna maior sua visibilidade e passa a ter mais alcance, o que pode vir a colaborar no fortalecimento e consolidação do ensino.

Em busca de melhorias para o ensino EJAI, compreendemos que a infraestrutura e ampliação do atendimento também não podem ser fatos isolados e dependem uma da outra, desta forma, na sequência, destacamos relatos de dois docentes que trazem opiniões norteadoras em relação às melhorias estruturais para ampliação do atendimento.

#### ***V) Infraestrutura e Ampliação do Atendimento Educacional***

Na última categoria, destacamos algumas sugestões dos docentes para possíveis melhorias voltadas à infraestrutura e ampliação do atendimento.

- D. 32: Ter o 3º Segmento. Menos estudantes por turma;
- D. 33: Melhorar o ambiente da sala de aula e disponibilizar mais

materiais de uso didático;

D.38: É urgente a necessidade de criar a EJA Interventiva 3º Segmento, para que os estudantes da 8ª Etapa deem continuidade ao processo de escolarização, concluindo o Ensino Médio com as adequações necessárias.

Notamos, por meio das falas dos docentes os desconfortos com relação a infraestrutura, ainda deficitária, a falta de um número maior de salas, bem como material didático apropriado, o que possivelmente é um dos entraves para a criação do 3º segmento, que corresponde a última etapa da educação básica.

Corroborando com o mencionado Lopes e Capellini (2015) destacam que a acessibilidade física é um elemento primordial para que seja legitimada a inclusão educacional, sendo de seu caráter a garantia do acesso dos estudantes, em seus diferentes meios. Deste modo, percebemos a necessidade de aprimoramentos nesta questão, para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais bem executado no meio educacional da EJA.

No entanto, sabemos que a escassez de infraestrutura escolar e seus recursos ainda se fazem presentes, principalmente estando a falar de alunos com NEE, o que dificulta o direito de ir e vir do indivíduo.

Segundo destaca Lemos *et al* (2020) a infraestrutura no ambiente escolar, na cidade ou em outro ambiente em que se tenha circulação de pessoas, favorece diversos públicos: idosos, crianças pequenas, senhoras com carrinhos de bebê, entre outras pessoas, contemplando assim, com segurança, o direito de ir e vir, previsto em lei.

Assim, o que se pode compreender com a análise destes dados é que a falta de infraestrutura e escassez de materiais didáticos são fatos que podem interferir negativamente no desempenho, não só do docente, como principalmente dos alunos, uma vez que o ambiente da sala de aula precisa ser um meio que tenha condições dignas para o processo de ensino e aprendizagem.

Além dos pontos apresentados nas categorias anteriores, foram exibidos pelos docentes participantes das pesquisas, outras sugestões de aperfeiçoamento para o ensino EJA, considerando que não se encaixavam nas categorias mencionadas, citamos algumas delas a seguir:

D. 8: Falta de maior atenção a essas turmas;

D. 7: Necessidade de que os estudos de casos sejam feitos de modo mais criterioso;

- D. 21: Necessidade de Atendimentos Educacionais Especializados para esses alunos;
- D. 5: Parcerias em projetos interdisciplinares e a atuação conjunta ao Ensino Regular;
- D. 9: Modo de divisão do ano letivo para que seja da forma ocorrente no regular e que os alunos cursassem somente em uma etapa, levando em consideração a dificuldade de aprendizado de alguns alunos.

Notamos dessa forma, que os docentes apresentam sugestões diversas, expondo opiniões de aprimoramentos considerados por nós coerentes e que vão de encontro com a busca por um ensino mais igualitário para alunos do atendimento EJA, independentemente de suas especificidades.

O último questionamento apresentado aos docentes pela SEEDF também se trata de uma pergunta aberta, na qual os docentes eram convidados a compartilharem sugestões de cursos e/ou oficinas que favorecessem suas práticas pedagógicas e deveres. Diante dessa oportunidade alguns docentes sugeriram questões como:

- D. 1: A produção de audiovisual para apresentar a EJA e os trabalhos feitos por estudantes, inclusive tenho alguns. Parceria em projetos com a UnB.
- D. 2: Interdisciplinaridade e competências para o mundo do trabalho.
- D. 6: Cursos que ofereçam autonomia para os estudantes fora do contexto escolar.
- D. 8: Cursos sobre ABA aplicada ao contexto escolar. Metodologias, práticas de ensino para EJA interventiva;
- D. 14: Cursos de qualificação para EJA Interventiva;
- D. 16: Curso de capacitação em oficina de matérias;
- D. 17: Cursos voltados para o entendimento psicológico de empatia para esses jovens que estão constantemente em vulnerabilidade.

Notamos com base nas escritas dos docentes, algumas outras sugestões relacionadas a oficinas que poderiam ser desenvolvidas. A seguir, compreendamos melhor quais seriam:

- D. 9: Oficinas para troca de experiências com profissionais que atuam com a EJA Interventiva em outras regionais de ensino;
- D. 10: Oficinas com trocas de experiências com profissionais de outras CRE's que atuam com a EJA Interventiva;
- D. 11: Oficinas para troca de experiências com os profissionais que atuam com a EJA Interventiva, em outras Regionais de Ensino;
- D. 20: Oficinas de qualificação;
- D. 21: Oficinas de arte, matemática e língua portuguesa com jogos e sugestões de material didático.
- D. 23: Oficinas com situações-problemas de sala de aula, exemplo: um aluno tem dificuldade em multiplicação, como resolver? Use dois métodos de ensino diferentes.
- D. 24: Oficina de português e de alfabetização;
- D. 27: Oficinas como o curso Pronatec relacionado às disciplinas



oferecidas;

D. 35: Oficinas, palestras motivacionais, comportamentais e cursos pra inserir nos cursos técnicos e mesmo superior no caso de terminalidade principalmente para a modalidade EJA II 7 e 8 etapas.

De acordo com Paviani e Fontana (2009), a utilização de oficinas em aulas é um modo de construção de conhecimento, enfatizado na ação, de modo a não perder o foco na base teórica [...]. Ainda segundo as autoras, uma oficina é uma possibilidade de viver ocasiões que sejam de modo concreto, fundamentada no pensar, sentir e agir, tendo alvos pedagógicos.

Corroborando com as autoras supracitadas, Figueiredo (1995) destaca que as experiências das oficinas constituem um espaço importante para os adolescentes, de modo a terem oportunidade de reflexão acerca dos significados do que é direito e deveres de cidadania, por meio de suas possibilidades e comprometer-se com a transformação social.

Deste modo, entendemos que as oficinas podem ser aliadas de caráter prático e compreendemos que as sugestões expressadas pelos docentes com relação aos meios que favorecessem suas práticas pedagógicas e deveres com o público EJAII podem se tornar mais instigantes, se agregada a utilização de recursos didáticos, como é o caso tanto dos cursos como das oficinas.

### **3.3. Análise global do questionário aplicado pela SEEDF**

Os dados obtidos com a análise do questionário aplicado pela SEEDF, corroboram para o entendimento de que o atendimento ao público da EJAII, tem passado por aprimoramentos, visando melhor acolhimento do público de NEE, jovens e adultos, que se encontram em situações de não continuidade dos estudos e que em alguns casos se veem sem possibilidade de permanência em salas regulares de ensino.

Notamos ainda, que embora tenha se mostrado uma alternativa positiva para o ensino do então público, são necessárias alternativas para melhorias em prol de uma inclusão efetiva, para que assim a EJAII tenha avanços não apenas em números de atendimentos, como também na qualidade do ensino.

Assim, para o prosseguimento da pesquisa, tendo analisado 84 questionários, foram selecionados os docentes que possuíam como habilitação cadastrada,

“Ciências Naturais”, o que por nós foi considerada a área que mais se aproximava do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – PPGEduC.

Deste modo, foram selecionados oito participantes para os quais enviamos e-mails com convite para participação de uma entrevista. Destes envios, não obtivemos respostas, o que nos levou a pensar e planejar outro momento. Sendo então, o terceiro momento de nossa pesquisa, em que buscamos conhecer uma classe de EJAI, bem como o que é trabalhado na mesma, sendo assim, descrito na sequência.

### **3.4. A classe de EJAI visitada**

Realizamos uma visita a uma escola com atendimento EJAI, buscando conhecer e compreendê-la, este constituiu o primeiro momento de contato com a docente durante sua atuação em sala. Vale destacar que as visitas realizadas no ambiente escolar, foram acompanhadas por servidoras da SEEDF. É importante enfatizarmos que chegamos até a escola participante da pesquisa, por conhecermos a professora regente da turma, em um momento fora da pesquisa aqui apresentada, em contato com ela, por sabermos que ministrava aulas para turma EJAI, ela se prontificou a colaborar com o estudo.

As Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2021), exemplificam o 1º Seguimento da seguinte forma.

O 1º segmento, correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deverá apresentar o modelo de organização tradicional e ser ofertado na forma presencial, podendo ser integrado à Educação Profissional. É composto por quatro etapas. Cada uma delas de 400 horas semestrais, compostas por 100 dias letivos, totalizando 1.600 horas, em dois anos de curso. Ressalta-se que, nesse segmento, o processo de alfabetização se inicia na 1ª etapa e conclui-se na 2ª etapa. Diante dessa especificidade, é imprescindível que a Organização do Trabalho Pedagógico seja adequada e desenvolvida de forma acolhedora, a fim de possibilitar a aprendizagem e a continuidade do percurso escolar (DISTRITO FEDERAL, 2021. p. 21).

Assim, na oportunidade, a intenção era nos aproximarmos um pouco mais da EJAI, conhecendo sua dinâmica, um dos locais de sua realização bem como os sujeitos nela envolvidos. Constituindo um momento a nível de informação do local, primeiro contato com a participante da pesquisa para o quarto momento dela, a

entrevista, vindo a ser nosso estudo de caso; sendo também os alunos, participantes do quarto momento, envolvidos em uma ação interventiva, com dinâmicas, procurando dessa forma, melhor conhecimento em relação ao atendimento já mencionada.

Diante da disponibilidade da docente em participar da pesquisa e tendo conhecido o local e os alunos, elaboramos um roteiro com perguntas para a realização da entrevista semiestruturada, contendo sete perguntas norteadoras, disponível no apêndice IV, sendo também elaborado um roteiro para ação interventiva com os alunos, que pode ser verificado no apêndice III, para que a realização da ação interventiva com os alunos, viesse ocorrer, o roteiro foi estruturado, com dinâmicas que relacionasse questões envolvendo o dia a dia dos participantes, e a química. As questões trabalhadas em sala e em um ambiente externo “pátio escolar”, faziam relação com a temperatura e com os estados físicos da água.

Assim, com a concretização do terceiro momento, seguimos para o quarto momento de realização da pesquisa.

### **3.5. Ações e estratégias numa classe de EJA I**

De posse das informações estruturadas, e os roteiros estabelecidos, foi realizada a segunda visita à Escola participante, constituído o momento número quatro de nossa pesquisa, com a realização da ação interventiva e entrevista gravada com a professora, este constituído de duas fases. A entrada em sala e a efetivação da ação interventiva foi realizada mediante a concordância da professora regente, conforme declaração constante no Apêndice II. Para a realização do momento de entrevista gravada, entregamos à professora o TCLE, que pode ser visto no Apêndice I, para ser assinado por ela, confirmando sua concordância e aceitação na participação da pesquisa. Após realização das etapas mencionadas, foi dado início a realização da pesquisa de modo efetivo.

A ação interventiva, momento I, com os alunos foi realizada a exemplificação de temperaturas, estados físicos da água, e a ação que o calor pode provocar nos automóveis. Estas atividades, ocorrendo em sala de aula e no pátio da escola, de modo que os alunos foram convidados para além da observação, ocorrendo a

interação com o que estava sendo realizado, possibilitando observar que eles são capazes de compreender, bem como relacionar com ações de seu dia a dia.

Já no momento II, contamos com a realização da entrevista com a professora regente, que foi gravada. Esse momento foi orientado por um roteiro contendo sete perguntas norteadoras, que serão mais bem relatadas na sequência.

Vale enfatizar que para o momento de discussão dos dados obtidos, foram realizadas a pré-análise deles, a nível de uma primeira compreensão. Conforme destacado por Bardin (2016), a pré-análise é realizada no ato de transcrição, em que são realizadas várias leituras visando o entendimento e composição dos dados.

### **3.6.1. Primeiro momento da Fase Quatro: atividade em sala de aula e no pátio**

Na ocasião, objetivamos levar até os alunos conhecimentos com relação aos conceitos básicos dos conteúdos de química, buscando relacioná-los com o dia a dia de cada um. Exibimos para os alunos as diferentes sensações térmicas, que podem ocorrer a depender do material do objeto, embora sejam colocados em ambientes com a mesma temperatura, apresentando a eles objetos como ferro, prata e plástico, e o quanto as temperaturas podem se diferenciar, também exemplificamos para eles, a diferenciação entre uma água quente, fria e o gelo, demonstrando assim, além das temperaturas distintas, o fato de existirem substâncias com estados físicos diferentes.

Para a demonstração das diferenças nas sensações térmicas ocorridas nos distintos materiais, fizemos uso de um termômetro de laboratório, sendo os alunos, capazes de notar e relatar as mudanças ocorridas, quando por exemplo ao ser colocado o termômetro em uma substância com temperatura baixa ou alta. Em um dado momento da ação interventiva, quando perguntados se já haviam ouvido falar em termômetro, um dos alunos fez a seguinte colocação.

*Eu sempre vi, no Rio Grande do Sul, falar que tá muito frio 10 graus. (Roberto-Nome fictício, 2022).*

Com a fala deste aluno, notamos que ele apresenta entendimento acerca do que tem sido exemplificado a ele, demonstrando assim a necessidade de instigar o conhecimento que o aluno já possui para que possa relacioná-lo com outras questões, sendo esta uma questão que envolve tanto o professor quanto a escola.

Da Silva e Ferreira (2014), destacam que a escola é uma instituição social que possui uma grande relevância na sociedade, por possuir o papel de fornecer

preparação intelectual e moral dos alunos, ocorrendo também a inserção no meio social.

Assim, realizar ações que desenvolva o lado científico do aluno, independentemente de sua especificidade, constitui uma tarefa essencial. Neste sentido, na imagem 1 é possível verificar de forma mais clara a intervenção e interação realizada em sala de aula com os alunos da EJAI.

Imagem 1- Ação em sala de aula: momento de exemplificação das propriedades físicas da água e temperatura.



Foto: arquivo pessoal

Por meio da fala do aluno mencionada anteriormente, é possível notar que o mesmo foi capaz de correlacionar o que estava sendo apresentado com as ações ocorrentes em sua vida, no seu dia a dia, e em sua casa, e/ou em outros lugares, demonstrando assim, uma interação e efeito de que uma ação interventiva, pode levá-lo a pensar e relacionar coisas e fatos, assim como outros alunos que não possuem uma deficiência, reforçando deste modo a capacidade de compreensão e entendimento, ainda que de modo limitado, destacando a importância do respeito às diferenças bem como a necessidade de adequações para que se tenha o desenvolvimento da aprendizagem.

Cruz (2020, p. 32) destaca que:

O respeito às diversidades denota assumir um modelo balizado pela investigação e problematização para o conhecimento e identificação do que pode contribuir para que cada indivíduo, integrante do grupo, tenha condições adequadas para a construção da sua aprendizagem.

Contudo, a construção da aprendizagem necessita de múltiplos esforços, formações específicas, investimentos públicos, envolvimento familiar entre outros, que juntos, são capazes de estabelecer novos e positivos caminhos, para que se chegue a um trabalho voltado para todos, e ao respeito às diferenças em seus distintos níveis.

Porém, Silva (2008) destaca que a organização do trabalho para todos, com todos, nos diferentes níveis, respeitando ritmos de aprendizagem, ainda que possa ser consensualmente aceito, tem se dificuldade em relação a sua concretização.

Assim, se faz necessário um planejamento, que considere o currículo e suas adequações segundo as suas especificidades.

### **3.6.2. Atividade no pátio**

Ainda no primeiro momento que veio ocorrer após o intervalo escolar, os alunos foram convidados a participarem de uma ação externa a sala, ocorrendo no pátio, sendo exemplificado para eles a reação da condução da queima de combustíveis, após terem compreendido o que era temperatura, e o que seu aumento provocava. Sendo também descrito a eles a questão do fluxo de energia, a relação do mesmo com o funcionamento dos motores, movimento do carro e outros meios de locomoção.

Para essa intervenção, realizamos uma espécie de foguete com uma garrafa pet, previamente preparado para ser levado a escola, no momento do desenvolvimento da atividade, os alunos auxiliaram na organização do local para que o “foguete” viesse alçar voo, esse momento de participação e observação por parte dos alunos, é sem dúvida, algo necessário de se pontuar, ainda que com suas limitações, timidez, e em alguns casos dificuldades para se expressar, constitui um momento de aprendizagem e oportunidade de desenvolvimento e interação, auxiliando no comportamento, desenvolvimento e formação do educando.

Na ocasião, os alunos foram levados a pensar como aquele “foguete” de garrafa pet conseguia subir por uma linha, após ter sido impulsionado pela combustão do álcool. Buscamos demonstrar a eles, que a fala em sala de aula a respeito do calor, ali ocorria e fazia com que houvesse a elevação da garrafa, embora com limitações devido suas distintas especificidades físicas e/ou mentais, era perceptível nos alunos participantes a ocorrência da interação e compreensão. Assim, na sequência, é demonstrado o momento da realização da intervenção ocorrendo no pátio escolar.

Imagem 2 - Ação no pátio escolar: exemplificação de como ocorre o impulsionamento de um foguete.



Foto: arquivo pessoal

O objetivo dessa prática estava em perceber a reação dos estudantes diante de um experimento, e as interações entre os alunos. Quando perguntamos a respeito do porquê achavam que o foguete havia conseguido se elevar, alguns responderam: *“Que o álcool que estava dentro da garrafa queimou e teve a pressão”*, (Miguel, Henrique e Júlia).

Notamos assim, que o acompanhamento da ação prática possibilitou que os alunos compreendessem que aconteceu algo que ocasionou o aumento da temperatura e conseqüentemente a elevação do foguete. Entende-se dessa forma, que a Ciência e o desenvolvimento científico, ainda que de maneira restrita, se faz presente no dia a dia dos alunos EJAII, de modo a compreender que o Ensino de Ciências, deve ser para todos, nos diferentes âmbitos educacionais.

Evidenciamos, por meio da participação realizada no decorrer das ações, que proporcionamos não só informações, mas também o entendimento e o desenvolvimento de suas percepções. Entendemos que a produção do lúdico e do material didático para a exemplificação de um determinado assunto, não constitui uma tarefa fácil, mas se mostra como um facilitador para a compreensão dos estudantes da EJAII sobre a temática da atividade.

Nesse sentido, Cruz (2020) destaca que a produção de práticas, recursos e métodos constitui uma tarefa interessante, desde que sejam viáveis para as diferentes demandas, sejam elas de grupo ou individuais. Assim, se faz importante, antes mesmo da realização e promoção da atividade lúdica, a observação e verificação da viabilidade de determinada dinâmica para o público o qual será aplicado. Dessa forma,

uma atividade programada e com visão de não apenas levar informação, mas gerar aprendizagem e construir conhecimento.

Assim, após compreendermos a importância do desenvolvimento das ações práticas para o conhecimento do aluno EJA, na sequência apresentamos também a visão de uma docente do segmento EJA, a qual atua especificamente com a turma em que desenvolvemos as ações interventivas.

### 3.6.3. Segundo Momento da fase quatro

O segundo momento da nossa visita a escola é constituído por uma entrevista gravada, com duração de aproximadamente 30 minutos realizada com a professora regente da turma, que atua exclusivamente no atendimento EJA, no 1º segmento. A entrevista foi composta por perguntas norteadoras, conforme já mencionamos, porém, a professora também estava livre para realizar apontamentos que julgasse complementares.

Assim, após a fase de ação interventiva e dinâmicas com os alunos da EJA, realizamos a entrevista com a docente. As informações a princípio se fizeram a nível de conhecimento da docente participante, seguida por questões relacionadas a sua atuação, projetos e visão de possibilidades para melhorias na EJA. Na sequência compreendemos um pouco mais acerca de sua identidade.

Figura 2 – Identidade Docente: Tempo de atuação, formação, modo de atuação.



Fonte: elaborada pelos autores, 2024.



A primeira informação obtida, está relacionada, com a questão de conhecimento da docente participante, mais precisamente com relação ao tempo de atuação da professora na EJAI e quanto ao seu segmento de atuação.

A docente “Márcia” (nome fictício) trabalha de forma exclusiva com a EJA a mais de duas décadas e aproximadamente uma década com a EJAI. Compreendemos que a modalidade EJA compõe um processo desafiador e, quando criada uma interface entre ela e o atendimento de um público com deficiência, se faz ainda mais evidente a necessidade de se capacitar e aprimorar a prática docente.

Martins (2009) destaca que é comum encontrar docentes que temem receber em suas salas um público com deficiências e que são heterogêneos. No entanto, o que percebemos ao analisar o relato da docente é que ela se difere de alguns professores nesse aspecto.

*Dentro dessa turma na sala de aula tenho cinco anos. Que eu trabalho com a educação de jovens e adultos, tem 22 anos. Eu comecei no projeto Paranoá[...]*

*Eu trabalho na área de educação especial, mas também trabalhava no hospital com classe hospitalar. Com a EJAI exclusivamente, comecei na área de acompanhamento das escolas, tem uns nove anos mais ou menos [...]*“Prof. Márcia - 2022”.

Com o mencionado pela docente, é possível compreender que ela possui uma significativa experiência com relação a atuação em sala de aula com o público EJA. Segundo destaca Amorim e Duques (2017), o processo de escolarização de jovens e adultos possui relação com os sistemas de formação dos docentes, que voltados para questões específicas da EJA estão cada vez mais insuficientes no cenário educacional, acarretando assim índices ainda deficitários nesta área.

Corroborando com o mencionado anteriormente, Ribas e Soares (2012) ao citarem Gatti (1997), destacam que em relação a qualidade formal, em geral, o docente que trabalha com a EJA não possui formação adequada para atuar nesta modalidade de ensino e não tem recebido atenção necessária nos cursos de formação de professores. Neste sentido, é possível compreender o quanto se faz necessária a formação continuada para docentes nesta modalidade. Amorim e Duques (2017) destacam que a formação continuada é um direito do educador, sendo este estabelecido em lei, embora haja documentos que assegurem esse direito, a distância entre o que é previsto e o que se executa ainda é de grandeza expressiva.

Embora o público EJAII possua suas especificidades, se diferenciando em alguns aspectos do público EJA, o fato da professora ter vivenciado um período significativo com o público adulto e ter realizado formações específicas para área de Educação Inclusiva provavelmente muito tenha colaborado para sua atuação, de modo a obter um êxito maior.

A docente expõe ainda sua trajetória com relação à atuação no atendimento educacional EJAII.

*Fui coordenadora da Regional e depois de coordenadora da Regional eu fui para a SIBEC. Para criação de políticas públicas, eu implantei aqui no distrito federal a educação profissional dentro da EJA interventiva em minha cidade, que foi meu primeiro projeto grande, então eu implantei a educação profissional, entendendo que a EJA Interventiva ela é um campo que precisa dessa característica, busquei apoio com a APAE, porque a APAE faz muito bem isso sobre a questão da organização da própria educação profissional para os estudantes Especiais, então eu busquei ajuda com eles aqui em [cidade da professora] na própria APAE e implantei a educação profissional aqui em 2017. Agora eu estou só com a EJA Interventiva exclusivamente, eu fui lá de cima para baixo, eu fui para as Políticas Públicas, para as organizações. "Prof. Márcia - 2022".*

É importante salientarmos que o segmento de atuação da docente está vinculado ao 1º segmento, e que os alunos da então turma possuem entre 15 e 22 anos de idade. Outra questão que embora não tenha sido mencionada na fala da docente, mas que se faz importante, é que a turma EJAII está instalada em uma instituição de ensino a nível médio, o que configura uma questão por nós compreendida como favorável, uma vez que permite o convívio dos alunos com outros de idades semelhantes, sejam eles da sala de recursos ou de turmas regulares.

Segundo dados do Documento Circular (2021), o 1º segmento ocorre com agrupamentos de estudantes da 1ª e 2ª etapas ou 3ª e 4ª etapas, essas etapas correspondem às primeiras séries do ensino fundamental. Para a atuação do docente no 1º segmento, se faz necessário a habilitação em Atividades e aptidão em EJAII cadastrada no Sistema Informatizado de Gestão de Pessoas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SIGEP, o professor necessitará, de acordo com a Circular nº 42/2021-SEE/SUBEB, p. 3, apresentar, as seguintes habilidades.

Para o 1º segmento, habilitação em atividades e aptidão em EJA Interventiva cadastrada no SIGEP.

Para o 2º segmento, habilitação para atuar nos componentes curriculares, conforme a Matriz Curricular, bem como aptidão em EJA

Interventiva cadastrada no SIGEP.

O documento ainda informa que a aptidão poderá ser obtida, de acordo com os procedimentos e critérios de avaliação que são constituídos em portaria, publicada pela SEEDF. É importante salientarmos, que estamos a falar de uma docente que faz parte de modo significativo no processo de criação e aprimoramento do atendimento. É possível notar tal fato em seu relato, o que pode justificar um pouco da sua demonstração de grande empenho e conhecimento relacionado a EJAI. Estamos assim, retratando a vivência de alguém com uma bagagem de conhecimento que passou por diferentes processos.

A participação e as colocações da docente trouxeram dados considerados por nós importantes para a constituição desse trabalho. Sendo assim, com a finalidade de aprofundarmos nossos conhecimentos e verificarmos a visão da docente participante acerca da EJAI, buscamos analisar suas falas referente ao questionário. Das sete perguntas realizadas, emergiram as seguintes categorias: I) Desafios; II) Estratégias de Ensino; III) Possibilidades do Ensino de Ciências na EJAI; IV) Adequações Curriculares; V) Vantagens e desvantagens da EJAI.

#### I) **Desafios**

Ao falarmos do ensino para alunos NEE, sabemos que as dificuldades são inúmeras, seja relacionada a falta de recursos, preconceitos enfrentados, ambientes não inclusivos, entre outras questões, que em sala de aula, no meio educacional, não se faz diferente. Na EJAI, os desafios bem como a necessidade de melhorias caminham juntas, como podemos observar com o relato da docente entrevistada:

*A primeira necessidade foi eu enxergar que a EJA Interventiva do jeito que ela foi criada não estava funcionando. Não tinha clareza dos professores. Então eu comecei com a formação de professores na EJA Interventiva também. Dentro, quando eu estava na regional eu fazia essas oficinas pra mostrar pra eles como é que deveria funcionar a questão da adaptação curricular. "Prof. Márcia - 2022".*

Para Novoa (1992), a formação de professores desempenha um enorme papel na inovação profissional do docente, incitando a necessidade de uma cultura profissional tanto no meio do professorado, quanto nas escolas. Por meio da fala da

docente, é notória sua inquietação com relação à formação, capacitação e melhor entendimento do docente com relação a sua atuação na EJA.

Relacionado a Educação de Jovens e Adultos, a docente entrevistada destaca como sendo uma modalidade que possui fragilidades e problemas que necessitam ser sanados:

*A modalidade de Educação de Jovens e Adultos, é uma modalidade hoje muito fragilizada, ela tem alguns problemas muito sérios, muito graves, por exemplo nós temos uma legislação que ela diz que o estudante de jovens e adultos seria dos 15 Ad aeterium, vamos dizer, qualquer momento da vida dele ele pode voltar para escola, então se tiver 80 anos ele pudesse chegar. “Prof. Márcia - 2022”.*

Nota-se com a fala da docente, sua preocupação com relação aos caminhos que a EJA tem tomado, bem como com relações que podem levar a fragilidade do ensino, compreendendo assim, que existem desafios que precisam ser superados. Segundo destacado por Pinto (2023) os desafios da EJA no meio escolar são fatos frequentes, sendo comum tanto professores como alunos acreditarem que deve seguir a mesma forma de organização e metodologia do ensino com crianças e jovens. A autora ainda destaca uma inquietação por parte dos docentes, com relação à legislação em vigor e a história, envolvendo pressupostos e particularidades da EJA.

A constituição de 1988 (BRASIL, 1988) contempla a Educação de Jovens e Adultos, ao se referir ao acesso de todos à educação, independentemente de sua idade, sendo a escola encarregada do papel de realizar a formação.

A docente “Marcia”, participante da pesquisa, levanta um questionamento, pertinente à educação EJA, que merece uma melhor atenção.

*Mas existe uma característica por exemplo, na educação de jovens e adultos, que é você entender aquele sujeito como adulto, o que tem sido feito de forma a “reveria” vamos supor: É colocar esses meninos por exemplo de 15,16,17 anos [...] no noturno nem sempre é uma coisa boa, porque ele afasta as pessoas que são mais idosas que tão na escola porque o ritmo deles é diferente eles são mais agressivos, eles são mais piadistas, eles, perturbam bastante a questão do andamento. “Prof. Márcia - 2022”.*

Corroborando com o mencionado pela docente, Moura e Silva (2018) afirmam a necessidade de os docentes compreenderem e saberem lidar com as especificidades nas diferenças de idades em um só ambiente: jovens, adultos e idosos, onde cada indivíduo possui aspirações diversificadas, com experiências e expectativas

diferentes. Tal fato, configura-se como um entrave na atuação do docente em meio a aquele ambiente, sendo necessário um maior conhecimento, do docente para com seus alunos e suas realidades.

Assim sendo, Moretto (2011) destaca que:

É preciso que o professor conheça as características psicossociais e cognitivas de seus alunos. Ele precisa ter sensibilidade e fundamentação necessária para detectar o contexto de vivência de seus alunos e com isso saber ancorar os novos conhecimentos propostos pela escola. Assim precisa identificar, analisar e compreender as características de desenvolvimento psicológico e social deles, para que seu ensino seja eficiente e eficaz. Assim, conhecendo suas realidades, poderá usar uma linguagem adequada e contextualizada (p. 104).

Percebe-se que conhecer o público o qual o docente trabalha, bem como suas características, é um dos caminhos para que se chegue até o objetivo, podendo ser este um diferencial no processo de ensino e aprendizagem do público EJA. A docente entrevistada, ainda deixa claro que:

*Enquanto a minha visão de Educação de Jovens e Adultos a gente ainda tem muito o que aprender, porque inclusive a gente tem alguns métodos de alfabetização de Paulo Freire etc., e às vezes a gente tem o nosso primeiro paradigma do estudante, que o estudante ele não quer aquilo, ele quer aprender do jeito que o filho dele aprendeu, então assim, a gente tem ainda alguns desafios". "Prof. Márcia - 2022".*

O método de Paulo Freire, com relação a alfabetização de jovens e adultos, refere-se a ideia de educação enquanto construção, buscando assim, a construção e desenvolvimento crítico do educando (FREIRE, 1983).

Ainda em destaque aos desafios inerentes à prática docente na EJA, a professora enfatiza outra problemática: *"Tem um desafio gigantesco, que é a falta, dentro da secretaria de educação a gente tem livros, material didático pra praticamente todas as modalidades, menos para EJA, Interventiva não tem".*

Assim, é perceptível uma questão que configura limitações e desafios para realização do ensino, isso porque sabe-se que os materiais didáticos, livros e outros métodos são aliados significativos no processo de ensino e aprendizagem do aluno e de fundamental importância.

## II) Estratégias de ensino

Compreende-se que os recursos e os meios didáticos auxiliam no processo de ensino, porém sabendo dos recursos limitados em relação a temática voltada para EJA e EJAI, a docente participante busca criar formas para que os alunos tenham prejuízos reduzidos, com relação a aprendizagem que passa por aprimoramentos.

*Qual a minha estratégia eu pego, a gente tem livros os livros ele tem validade de 3 anos, então eu pego os livros que estão praticamente pra vencer, que existe essas sobras na biblioteca de outras escolas, arrebanho para os meus estudantes aqui. Então assim, os livros não são adaptados, são livros que têm contextos muito infantis, mas mesmo assim eu consigo realizar algumas atividades. “Prof. Márcia - 2022”.*

Percebe-se com a fala da docente que os recursos didáticos ofertados para o ensino dos alunos da EJAI, ainda são escassos, seja relacionado a literatura como também voltados para recursos de mídia ou outros meios didáticos, o que pode ser reafirmado com sua fala seguinte.

*A maior parte das coisas que a gente vai trabalhar em termos de conteúdo tem que ser escritas. Eu consegui colocar uma televisão na minha sala, eu passo bastante slides, quando eu tenho os conteúdos eu monto os slides em casa e vou falando por exemplo sobre a história do Brasil, sobre o que aconteceu, então eu vou organizando eu passo filmes, que contam um pouco de história. Eu tenho um computador na minha sala que é meu próprio, eu comprei o computador e trouxe para sala exatamente pra isso, porque senão eu não consigo fazer esse trabalho, mas entende, que o que a secretaria não tem eu adapto mesmo, não só adapto porque é uma coisa que sai do meu bolso. Então assim hoje, trabalhar; para fazer um bom trabalho a gente tem que desembolsar dinheiro dentro do próprio trabalho, e o que eu acho ruim é que o único órgão público que a gente tem que tirar dinheiro do bolso para poder dar aula é a escola. “Prof. Márcia - 2022”.*

A fala da entrevistada deixa evidente ainda a distorção diante o que está previsto em lei para o que verdadeiramente se passa no dia a dia em determinadas questões no ambiente escolar. Conforme destaca Zambom e Terrazon (2013), os programas de material didático do governo federal, em especial o PNLN, busca contribuir para com a garantia de recursos didáticos de qualidade, como forma de levar subsídios para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem nos ambientes escolares, sendo está uma questão presente no art. 208 da Constituição de 1988, em seus incisos 1 e 2, o qual prevê a garantia de atendimento ao educando nas etapas

da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Assim, é notória a necessidade da efetivação entre o que está em lei e o que realmente ocorre, para que deste modo, alunos não só da EJA, como de outros atendimentos educacionais, possam desfrutar do que é estabelecido na lei e conseqüentemente, terem melhorias significativas na aprendizagem.

Enquanto as mudanças educacionais voltadas para os recursos didáticos e aprimoramentos não caminham como esperado, a adaptação metodológica e seus recursos fica a cargo da docente, juntamente com alguns recursos existentes no ambiente escolar, como podemos compreender na sequência.

*Em relação a metodologia do trabalho, cada estudante tá no nível diferente eu tenho o “Antônio”, por exemplo que tá aprendendo ainda a construção do número, então eu trabalho no tapetinho, eu tenho material dourado, tampinhas, feijões, material de contagem, palitinhos e eu tenho todo o material que estrutura a organização do número, unidade, dezena, centena, faço a relação com eles, tenho ficha de escalonadas. Então, eu tenho uma série de materiais, para que eles vão passando de uma fase para outra. Por exemplo o “Miguel”, escreve até 1000, ele tem essa concepção essa organização do número posicional diferente do “Antônio”, que tá aprendendo a fazer o número, e tá no 10 ainda, então pra cada um eu organizo de uma forma diferente, então por exemplo, se eu dou uma atividade que é para escrever até 100 aí eu falo “Antônio”, você consegue fazer sozinho até quanto, há faço isso, falo então, o outro agora a gente vai fazer junto com colega, eu faço muito isso de agrupamentos porque quando ele faz com outro é... a linguagem do outro às vezes ela é mais clara do que a minha mesmo ele não tendo a questão da linguagem tão desenvolvida quanto a minha. Engraçado isso, mas quando um ajuda o outro, ele vai há, eu entendi ele vai lá e faz então, com a ajuda do outro hoje o “Antônio” ele escreve até 50. Eu organizo os conteúdos de forma que ele consiga fazer até onde ele sabe, mas que exista uma mediação para ele ir além daquilo que ele sabe e provoço aos poucos porque como eu tenho muito aluno autista você não pode provocar muito e fazer muitas mudanças porque elas não são bem aceitas. “Prof. Márcia - 2022”.*

Percebe-se, com a fala da docente, o desempenho de alguém que além de se dedicar ao ensino do público EJA, também carrega com si habilidades de experiências, ao procurar fazer com que o aluno se sinta inserido no meio, demonstrando assim que o processo de ensino e aprendizagem vai além do já existente, é necessário o aprimoramento e dedicação, promovendo em muitos casos além do que é proposto nos currículos e em documentos norteadores.

Corroborando com o mencionado, Cunha (2007) destaca que o saber profissional dos docentes é constituído não por saberes específicos, mas sim por saberes diversos, com origens distintas, incluindo também o saber-fazer e o saber experiência.

Assim, pode-se dizer que o conhecimento, a experiência e o saber-fazer, atrelados ao desenvolvimento e o querer do docente, fazem com que a aprendizagem do aluno seja um processo no qual as limitações podem ser vistas e transformadas em algo mais prazeroso e facilitado, principalmente ao falarmos de um público EJA, no qual as limitações dos alunos são visíveis e variadas. Neste sentido, o processo de ensino, bem como de avaliação nesse atendimento educacional, configura uma arte de enxergar o aluno, além da sua limitação física ou psíquica, para desencadear o gosto, a atração e a busca por aprender diferentes conteúdos como por exemplo os relacionados a Ciências.

O que vai de encontro com a forma como ocorre a atuação em sala de aula com alunos da EJA.

*Dentro da sala nós temos na EJA Interventiva, duas professoras que a gente chama de carga horária 20, 20, que significa que eu estou de manhã e à tarde, três dias na semana de manhã, três dias na semana à tarde, e a outra professora, três dias na semana de manhã, três dias na semana a tarde, são só cinco dias então tem um dia que as duas professoras estão em aula, em sala juntas que é a terça-feira. A gente dividi metade uma da aula e a outra a outra metade, assim também como meu Mestrado foi na área de Matemática, eu dou aula na área de Ciências, matemática a gente dividiu os conteúdos curriculares. Então eu fico com geografia, ciências, matemática e artes, às vezes educação física, e a outra professora fica com História e Português, apesar de parecer assim menor, não é tão menor porque português é o que a gente mais puxa dos meninos aqui, é o que demanda mais, e aí ela também trabalha história com os meninos, então a gente divide os conteúdos, pra gente poder trabalhar. “Prof. Márcia - 2022”.*

É notório que o saber docente, o modo de propor ensinar, envolver o aluno, não estabelece uma tarefa fácil, principalmente ao falar de uma turma de alunos com distintas deficiências, como é o caso da turma EJA. Conforme destacado por Cunha (2007), o professor é um profissional que detém saberes de variadas formas, com relação à educação e possui como função principal a educação de crianças, jovens e adultos, o autor ainda destaca, que o saber profissional que orienta a atividade do docente, está inserida, não com relação a pluralidade do trabalho dos profissionais,



atuantes nas distintas situações, sendo necessário, seu agir de diferentes formas, a mobilizar teorias, metodologias e habilidades diferentes.

### III) Possibilidades do Ensino de Ciências na EJA

Sabemos que muitos conceitos estão envolvidos para que tenhamos um ensino igualitário e que possa ir além do já existente para o público NEE, de modo que eles estejam incluídos nas distintas disciplinas, assim o Ensino de Ciências, também necessita ter seu espaço. Neste sentido, na sequência apresentamos o que tem sido feito pela docente participante, para que os alunos possam estar inseridos no Ensino de Ciências.

*Ciências é a matéria que eles mais gostam. Mas eu faço um trabalho de ciências de forma com que eles enxerguem, na ciência do conteúdo curricular, do primeiro segmento e do segundo segmento, por exemplo: A gente começou a falar de planetas. Primeiro segmento e quais são os planetas, que ordem que eles estão, é a questão da lua, somente os conhecimentos que eles têm dentro da questão de astronomia, algumas características planetas que são maiores do que são menores, rotação, translação etc. Mas eu conto toda a história, então a gente vai estudar devagarzinho, trago vídeos, vou falando sobre os cientistas, eles adoram saber sobre os cientistas, eles não decoram o nome, mas eles começam a entender alguma coisa, como é que funciona a ciências, então eu falo sobre como que monta, a observar o céu, aí eu conto a história. Faço um momento, eu retomo esse mesmo slide depois, lembra, quem é que pode me ajudar, que é que pode dizer, descrever. Então assim, eles fazem muito essa questão, que é um pouco mais diferente, faço projetos com eles, por exemplo, vamos observar. [...] “Prof. Márcia - 2022”.*

Sabe-se que realizar um trabalho como o mencionado nas falas da docente, necessita de um tempo maior, planejamentos mais elaborados, e conseqüentemente demanda do docente uma disponibilidade a mais, no entanto é inegável que ações como estas fazem toda diferença na aprendizagem desse público, refletindo possivelmente em seus comportamentos tanto na sala de aula, no ambiente escolar como um todo, e no meio social, o que é facilmente notado, quando a professora menciona: *“eles adoram saber sobre os cientistas, eles não decoram o nome, mas eles começam a entender alguma coisa”.*

Compreende-se assim, que em momento algum a docente deixa de mencionar que os alunos possuem suas limitações no entendimento, nota-se a contribuição do

que está sendo passado a eles, sendo resultante do processo de avaliação ou em sua vida em sociedade, assim o docente busca valorizar o aprendizado do aluno em meio suas limitações e diversidades.

*Eu trabalho muito com a investigação científica, dentro de sala de aula pra eles. Porque, porque eu acho. Eu acho não, tenho certeza, que quando eles falam, eles conseguem reorganizar outros pensamentos e reorganizar suas próprias respostas. Então a gente trabalha muito na questão do que acontece se eu fizer determinada coisa. Aí eles começam a levantar hipóteses, vamos ver se tá certo, eu peço pra que eles façam em casa algumas coisas. Eu construo portfólios ,para eu estar verificando então eu trabalho muito com portfólios porque o portfólio tanto de português de matemática a gente trabalha muito assim, pra a gente ver evolução, evolução da escrita, evolução do conhecimento matemático evolução do próprio Ensino de Ciências nós fizemos um trabalho antes da pandemia também chamado de processo de certificação, o nome é muito bonito, mas como surgem os desertos, e eles aprenderam super bem e a gente faz uma maquete então a avaliação não foi por meio de portfólio, mas foi por meio de maquete, então eu construí as maquetes com eles, com jornal e papelão eu construí com eles e eles foram fazendo a maquete e a gente foi fazendo e foi dialogando em cima da maquete. “Prof. Márcia - 2022”.*

Na fala da docente, compreende-se que o modo de avaliar um aluno, pode ocorrer de formas distintas, inclusive por meio da participação no decorrer das aulas, na elaboração dos materiais didáticos, o que também configura parte da aprendizagem do aluno, de modo a possibilitar no caso da EJAI, a melhor interação, o convívio com os outros e seu desenvolvimento no geral.

Oliveira e Santos (2005) ao citarem Almeida (1997), destacam três modelos de maior importância, a avaliação tradicional, voltada para a averiguação, apuração e interpretação dos resultados adquiridos; a avaliação por objetivos comportamentais, que visa a averiguação, apuração e interpretação das alterações ocorridas na conduta do aluno oriundas do conteúdo lecionado e a avaliação qualitativa que compreende as questões formativas e diagnósticas.

Mediante essas percepções, e por meio das falas da docente, extraídas da entrevista gravada, é possível compreender a necessidade de que ao procurar atuar em um determinado meio, com um público como da EJAI, além do conhecimento já existente, a busca por obtenção de novos, bem como a junção de esforços e melhorias nas políticas públicas, fazem com que ocorra melhor interação entre as partes, e conseqüentemente aprendizados diversos, apesar das limitações existentes

na vida de cada indivíduo, sendo que por meio da melhor interação com o público, passa a surgir resultados positivos na convivência familiar e social.

Percebe-se que o caminho é longo, com inúmeras barreiras, mas a de se reconhecer os benefícios e resultados positivos já alcançados, há um caminho a percorrer, com obstáculos a serem superados, no entanto nota-se que embora os desafios sejam grandes, a vontade de que melhorias ocorram se faz predominante, sendo este um diferencial quando se fala na luta por tornar o atendimento educação EJA, mais eficaz e com maior abrangência.

Vale ressaltar que apenas uso de tecnologias, recursos didáticos e demais modelos de avaliações, não são suficientes para garantia da acessibilidade do aluno da EJA, é de fundamental importância que os docentes que trabalham com essa população, tenha conhecimento das limitações tanto dos alunos quanto da estrutura do local e seus recursos, conhecendo também o potencial do público envolvido.

#### IV) **Adequações Curriculares**

Conforme relatos da docente, a questão das adequações curriculares para os professores não constitui uma experiência de fácil realização. O que pode ser notado a seguir, segundo mencionado na entrevista gravada.

*Esse foi o ponto chave da dificuldade [...]. Vamos dizer assim, eles trabalhavam apenas com um pouco da alfabetização e um pouco da alfabetização matemática, e os outros conteúdos do currículo eles ficavam a quem, fora, então isso foi muito ruim. Então eu mostrei que a gente podia trabalhar Geografia, História, Ciências etc., e eu ensinei, eu fiz muitas oficinas na época. Então quando eu vi que esse lugar, da EJA que trabalhava essa interface da Educação Especial estava [...] dessa forma aí eu comecei a fazer todo um movimento para poder melhorar para esses estudantes porque eu entendo que eles não vão ser filhos de Papai e mamãe por muito tempo. Porque os pais falecem um dia e como é que eles ficam então à necessidade de inseri-los de fato na sociedade. "Prof. Márcia - 2022".*

Para Bergo (2012), um dos maiores entraves encontrados por quem é deficiente é a inserção no mercado de trabalho. O autor destaca que o convívio familiar é fator necessário que desencadeia o encontro da pessoa deficiente com outras pessoas, proporcionando certo contato, mesmo que pouco. Porém, para a obtenção de trabalho, as oportunidades nem sempre são encontradas, sendo assim, a inserção ao

mercado de trabalho gerida pelo direito à dignidade e igualdade de condições, não é frequentemente aplicada.

A inserção dos alunos com deficiência na sociedade, constitui uma tarefa necessária, no entanto sabemos que não compõe uma tarefa fácil, é necessário a melhor visão, reconhecimento e consideração do outro na sua complexidade, isso porque trata-se de um processo de ver potencial, competência em quem normalmente só é visto as impossibilidades.

Ainda relacionado às adequações curriculares, a docente destaca que:

*Quando eu estava na regional, eu fazia oficinas pra mostrar pra eles como é que deveria funcionar a questão da adaptação curricular. “Prof. Márcia - 2022”.*

Percebe-se assim que o intuito da docente entrevistada era a melhoria com relação a exemplificação e clareza acerca da adaptação curricular, o que conseqüentemente auxilia no processo de adaptação e ensino para os alunos.

Segundo dados contidos no documento Salto Para o Futuro: Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância- 1999, no Brasil, os procedimentos de adaptações curriculares estão amparados pela Lei n. 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu Cap. V. art. 59, que em seu inciso I, destaca que os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização sejam específicos para atender às necessidades de educandos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O documento citado anteriormente, ainda afirma, que quando se observa questões como dedicação e preparação dos docentes, apoio especializado para os que precisam e realizações de adaptações curriculares, bem como de acesso ao currículo, a inclusão pode ser beneficiada.

Sendo assim, entende-se que questões do currículo são constituintes, importantes ao desenvolvimento e aprimoramento do ensino, principalmente se tratando do mesmo para com o público de portadores de deficiência.

## V) **Vantagens e desvantagens da EJAI**

Os empassos enfrentados pelo docente em sala de aula regular são diversos e, na sala de aula do ensino EJAI, a realidade não se faz diferente, o que é possível notar por meio do relato da docente entrevistada apresentado na sequência.

*Vantagens, é difícil achar vantagens, entendeu, tem que amar muito. Quais são? Por quê? porque os desafios são muito grandes. Eu não falo em desvantagens, mas por exemplo quando você trabalha em uma turma regular é muito comum que a gente prepare um material único para todos os estudantes vamos dizer assim: Às vezes a gente olha e acha que esses estudantes estão dentro de um nível que você quer que todos atinjam o mesmo, então assim, às vezes você sente mais confortável. Quando você vai para a EJA Interventiva, trabalhando com a alfabetização esse conforto ele some, você fica sem chão. Porque todo estudante que chega ele é completamente diferente do outro. “Prof. Márcia - 2022”.*

Como percebemos, cada aluno possui sua especificidade, o que faz com que seja necessário o planejamento específico para cada aluno de acordo com a deficiência que possui. A então necessidade de elaboração específica, sem dúvida, configura uma tarefa desafiadora, isso porque como mencionado em um outro momento da pesquisa, a sala de aula é composta por uma quantidade de no mínimo 8 e, no máximo 15 alunos, sendo assim, uma grande quantidade de planejamentos diferenciados de aulas. Neste sentido, é fundamental a formação continuada aos docentes da EJAI, assim como em outros atendimentos, a fim de proporcionar maior segurança para os docentes em sua prática, procurando obter novas metodologias para o melhoramento de suas aulas.

Outro ponto considerado um entrave para o processo de ensino aprendizagem também foi destacado pela docente, podendo ser observado a seguir:

*As desvantagens às vezes é que você tem estudante que passa um bom tempo sem vir, por exemplo eu tive um estudante que na terça-feira que ele teve um problema muito sério; ele teve uma convulsão em sala de aula e agora ele vai ficar 9 dias de atestado. Então quais são as desvantagens: O estudante às vezes não é tão regular quanto você desejaria e os espaços de férias e recesso o estudante às vezes perde muito. Muita coisa você tem que recomeçar o trabalho com aquele estudante. E assim, a maior desvantagem é o tempo limitado a 4 anos dentro do mesmo segmento é ruim porque você tem que entender que o estudante chegou para mim aos 15 anos, ou seja, dos 6 anos aos 15 anos ele não aprendeu a ler. Aí a secretaria de educação me dá, mais quatro anos para ele, não só aprender a ler, mas adquirir todas as competências que ele não adquiriu nesses tantos anos pra trás. “Prof.*

*Márcia - 2022*”.

Corroborando com a fala da docente, Silva (2017) destaca que na EJAI, o estudante poderá, de acordo com as adequações curriculares de temporalidade, continuar por até quatro anos consecutivos, sendo que após esse período a escola, fará um Estudo de Caso para definir a aptidão ou não para o 2º segmento de EJAI, ou se fará parte de uma classe comum da EJA.

A docente ainda relata o fato de a existência da obrigatoriedade da terminalidade trazer alguns prejuízos para o atendimento dos alunos EJAI.

*A questão da obrigatoriedade, prejudica muito o trabalho, porque a gente não tem intenção de dar terminalidade específica. Que é o certificado que fala assim, acabou a escola não tem mais o que fazer, por que a gente enxerga nesses sujeitos, que ele tem o que fazer, e às vezes eu tenho que promover ele para o segundo segmento sem que ele tenha as habilidades necessárias para acompanhar esse segundo segmento. “Prof. Márcia - 2022”.*

A Orientação Pedagógica- Educação Especial do Distrito Federal de 2010, destaca com relação a certificação de terminalidade que:

As instituições educacionais devem emitir o Certificado de Conclusão de Escolaridade. Esse documento deverá ser composto por Parecer Descritivo, cuja finalidade é a indicação das habilidades e das competências atingidas pelo estudante, de acordo com os planos de estudos – adequações curriculares –, bem como a elaboração de Plano de Trabalho definido especificamente para o referido estudante. p.50.

Ainda em relação à terminalidade, a Orientação Pedagógica- Educação Especial do Distrito Federal de 2010, cita a Resolução n. 1/2009 do Conselho de Educação do Distrito Federal que realiza a seguinte deliberação.

As instituições educacionais expedirão certificado de escolaridade, denominado terminalidade específica do Ensino Fundamental, ao estudante que, depois de esgotadas as possibilidades de aprendizagem previstas na legislação, não atingir o exigido para a conclusão dessa modalidade de ensino.

Na fala da docente mencionada anteriormente, é perceptível sua preocupação e inquietação com relação a essa afirmativa de obrigatoriedade em ser dever da instituição a emissão de certificação de conclusão de escolaridade, considerando a terminalidade dos estudos para o educando. É notório que para ela demonstra ser um

ponto negativo; dar terminalidade a algo, e não considera como uma alternativa coerente.

Sendo também evidente, o descontentamento com relação a promoção de um educando para o próximo segmento, sem que ele possua um desempenho considerado hábil para execução de tarefas inerentes ao próximo segmento. Tal questão demonstra algumas lacunas ainda existentes na EJAI, questões essas que podem e necessitam ser melhoradas, para tanto se faz importante, além da implementação e adequação curricular, escuta e observação de quem acompanha diariamente alunos neste atendimento.

É possível notar, em outro trecho da fala da entrevistada, um destaque, voltado para desvantagens ainda existente do atendimento EJAI.

*Então essas são as desvantagens: A questão do tempo; a questão da descontinuidade do trabalho, e a questão às vezes dá falta de estrutura, porque por exemplo: O ideal para mim seria eu ter um suporte de uma sala de aula diferenciada eu precisaria, eu gostaria, de ter uma bancada, uma pia, alguns instrumentos que eu pudesse trabalhar também a questão da educação profissional, autonomia e essas coisas eu não tenho, eu tenho só uma sala de aula. Então eu precisaria de uma estrutura melhor, então eu acho que os pontos negativos são esses. “Prof. Márcia - 2022”.*

É sabido por nós que o meio escolar, a sala de aula, juntamente com os recursos nela existentes: materiais didáticos, ilustrativos e educativos, muito colaboram de forma positiva para com ensino-aprendizagem. Assim como a não existência ou pouca, podem não favorecer o processo de aprendizagem de algo novo e do aprimoramento do conhecimento já existente. Embora seja um atendimento que apresenta seus percalços para o desenvolvimento, assim como outras, não são os entraves capazes de ofuscar os pontos considerados positivos aos olhos da docente, o que é notado com o próximo relato.

*E os pontos positivos. Nossa! eu nem tenho como narrar, porque assim, são imensos, a questão de você olhar o sujeito do jeito que ele entra, como ele sai, como ele fica bonito, depois como ele adquire determinadas competências né, a gente escuta o tempo todo que a gente tem que aprender muito sobre metodologia eu descarto um pouco as deficiências. “Prof. Márcia - 2022”.*

Por meio das colocações da docente, se torna possível compreender, que muitos são os pontos que necessitam de melhorias, adaptações e que os desafios são

grandes, porém é também notório a satisfação da docente regente, em poder mencionar os pontos positivos, sendo eles um combustível na vida de um docente, que procura além de exercer com afinco o que lhe é estabelecido, agir com compromisso, afetividade e respeito a realidade do educando ali presente, para isso, faz necessário ações em conjunto, capacitações, e conhecimento em relação ao público alvo, em prol de melhorias.

Ainda nesse contexto, a docente explica o porquê de considerar a EJA um atendimento ideal para seus alunos, embora haja os aprimoramentos a serem feitos.

*Na verdade, ela é o ideal. Assim, claro que a gente tem muito ainda para fazer. Mas ela é ideal porque esses estudantes eles não conseguem pela idade deles estarem incluídos dentro de turmas regulares. Por que a inclusão, na minha visão de inclusão. A inclusão, ela tem que ser realmente inclusão, tem que tá incluído no currículo, e as pessoas é que vão aprovando, aprovando. Aprovado sem que este estudante tenha conhecimento mínimo, elas excluem ele do currículo vigente, então por exemplo, nós temos hoje na escola 8 estudantes que não são alfabetizados, estão na primeira, segunda ou terceira série do Ensino Médio e eles não estão incluídos no currículo, eles estão só de fantoche,[...].Então aí você imagina o menino que não sabe ler e escrever estudando matrizes, ele não tá estudando, ele não tá aprendendo, ele não tá conseguindo fazer associações com aquilo que ele conhece, uma vez que ele não sabe nem ler e tem alguns estudantes por exemplo que só leem em caixa alta.“Prof. Márcia - 2022”.*

Por meio do exposto pela docente, percebe-se que verificar o perfil e necessidade que cada aluno possui diante sua deficiência, faz-se um fator determinante para ocorrência do processo de ensino e aprendizagem, de modo a serem um meio edificador para vida do indivíduo e conseqüentemente mais inclusivo.

Sabe-se que questões que sejam voltadas à inclusão, embora hoje tenham passado por avanços significativos, ainda não configura uma temática simples e que necessita de ajustes significativos para sua ocorrência, prova disso é o exposto pela docente, no que diz respeito às necessidades que cada aluno apresenta, conforme sua deficiência. Sendo assim, o conhecimento e a maneira de atuação do docente em sala de aula, pode vir a ser uma ponte, para que o aluno, se sinta incluído e aceito naquele meio de ensino.

Nesse sentido, é possível dizer que as adequações e melhorias para o desenvolvimento da EJA, são fundamentais para a preparação do aluno dentro e fora



do ambiente escolar, o que conseqüentemente está ligado à sua possível inserção no mercado de trabalho, na melhor relação com o outro e no exercício da cidadania como um todo.

## CONCLUSÕES

Com o desenvolvimento das quatro etapas desta pesquisa, conseguimos conhecer o que os documentos nos trazem acerca da EJAI. Alcançamos resultados com relação à compreensão dos docentes da SEEDF perante esse atendimento, executamos atividades no meio escolar, o que possibilitou a verificação de como o público atendido realiza o que é proposto em sala de aula e compreendemos melhor como ocorre a atuação docente em uma turma da EJAI, por meio da entrevista gravada com uma docente, que atua exclusivamente com esse atendimento.

Para o desenvolvimento do trabalho, encontramos inúmeros desafios a serem superados, como por exemplo a não obtenção de respostas de e-mails por parte dos docentes inicialmente contactados e a escassez existente de documentos norteadores do atendimento. No entanto, tendo acesso a outra forma de obtenção de dados, por meio do questionário bem como a possibilidade de contato com uma docente atuante na EJAI e seus respectivos alunos, buscamos contribuir com o conhecimento acerca do atendimento ofertado.

Na construção dos dados, evidenciamos que os docentes compreendem a importância da EJAI, em sua maioria consideram como uma aliada no processo de escolarização do público de NEE, jovens e adultos que não se adaptam em sala de aula regular. No entanto destacam os desafios e barreiras para promoção do atendimento, reconhecendo que se trata de uma construção que relaciona leis, ambiente familiar, escola, professor, aluno, e a educação como um todo. Ao mesmo tempo, para amenizar os desafios existentes, sugerem ações como melhor divulgação do atendimento, formações continuadas, busca por parcerias, melhores estruturas físicas, trocas entre docentes, reestruturação e ampliação nos segmentos, dentre outros fatos, a fim de obter soluções mais práticas na implementação do atendimento.

Ainda na construção dos dados, conseguimos compreender a visão da docente atuante, evidenciamos que ela presta um serviço que vai além da sala de aula e dos recursos disponibilizados pela instituição. Destacamos que a docente reconhece a importância de seu trabalho e o faz com afinco, a fim da obtenção de quebra de limitações para o público da EJAI. Também notamos a necessidade de melhorias e a

carência de atuações mais colaborativas, sendo esses apontamentos feitos pela docente.

Por meio da realização de dinâmicas com alunos da EJAI, compreendemos que a convivência desses alunos com outros de idades semelhantes do ensino regular e sala de recursos, configura um ponto positivo ao ensino, sendo por nós entendido, que possibilita o melhor desenvolvimento e conseqüentemente interação, por se tratar de uma faixa etária com comportamentos e sentimentos análogos, embora possua suas especificidades.

Outro fato que pode ser concluído é a importância do conhecimento e capacitação docente para lidar com determinado público, o que pode ser um diferencial na vida tanto do aluno como do professor. O fato da criação de aulas que visem a aprendizagem dentro e fora da sala também configura uma importante contribuição para aprendizagem, embora seja notada uma menor concentração na aula externa se comparada à sala de aula, por parte dos alunos EJAI, o que não inviabiliza a estratégia, contudo a torna mais desafiadora, porém tão quanto necessária, para que assim novos comportamentos e aprendizados sejam desenvolvidos.

Desse modo, desenvolver um ambiente escolar que, além de aceitar as diferenças, inclua, proporcione uma educação mais igualitária e busque esperar acerca da educação para um público como o da EJAI, não constitui uma tarefa fácil, seja para os docentes atuantes, seja para a escola ou como para o próprio aluno.

Assim, com o presente trabalho buscamos conhecer e refletir sobre a EJAI até então não muito conhecida. Consideramos que é necessário repensar o modo como está sendo realizada a abordagem dessa modalidade, uma vez que não basta apenas inserir o educando na escola e na sociedade, mas há a necessidade de se propor recursos que possibilitem uma melhor formação e uma educação de qualidade que lhes garanta seus direitos e respeito, conforme estabelecidos em lei. Neste sentido, com esta pesquisa esperamos contribuir para que outras pessoas conheçam a Educação de Jovens e Adultos interventiva – EJAI, compreendendo seus distintos aspectos, de forma a colaborar para identificação de possíveis soluções, melhorias e adequações do ensino.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antônio; DUQUES, Maria Luiza Ferreira. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Revista Quadrimestral**. Porto Alegre, v. 40, n. 2. ago. 2017.
- ANDRÉ, Marli. O Que É Um Estudo De Caso Qualitativo Em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40. Salvador- 2013.
- ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de; MARTINS, Mayara Carvalho. **Os Desafios Enfrentados Pelos Professores Da Educação De Jovens E Adultos Diante Do Processo De Avaliação Da Aprendizagem Dos Alunos**. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2746#:~:text=Os%20resultados%20evidenciaram%20os%20desafios,as%20representa%C3%A7%C3%B5es%20de%20escola%20tradicional>. Acesso em: 15/10/2022. 2019.
- ARAÚJO, Tânia Maria de et al. **Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 11, p. 1117-1129, 2006.
- AZEVEDO, Kelly Aparecida Almeida. **Rotatividade Docente E Suas Implicações no Contexto Escolar**. Londrina 2012. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uel\\_ped\\_artigo\\_kelly\\_aparecida\\_almeida\\_azevedo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_ped_artigo_kelly_aparecida_almeida_azevedo.pdf). Acesso em: 07/11/2023.
- BARBOSA, De Sousa Vânia; FRANCO, Elize Keller. **Projeto EJA Interventiva: contribuições para as práticas e políticas curriculares inclusivas**. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 2446-2470, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14451/9981>. Acesso em: 13/01/2024.
- BARCELOS, Luciana Bandeira. O que é Qualidade na Educação de Jovens e Adultos? **Seção Temática: Qualidade na Educação Básica** • *Educ. Real*. 39 (2). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/cBSYyp4JBTXS3cDkgsRHXH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09/10/2022. Rio de Janeiro/RJ – 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARTHOLO, TL e Costa, M. (2014). **Turnos e segregação escolar: Discutindo desigualdades intraescolares**. *Cadernos de Pesquisa*, 44, 670-692. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/fg68MHc9LQx39YxHjcQqHnQ/abstract/?lang=p>. Acesso em: 15/11/2023.

- BASTOS, Amélia Rota Borges de; REYES, Renata Lindemann and Vitoria. **Educação Inclusiva e o Ensino de Ciências: Um Estudo Sobre as Proposições da Área.** Journal of Research in Special Educational Needs \_ Volume 16. Number s1. Universidade Federal do Pampa, campus Bag, RS. Rio Grande do Sul. 2016.
- BENITE, Anna Maria Canavarro; BENITE, Claudio Roberto Machado; RIBEIRO, Eveline Borges Vilela. Educação Inclusiva, Ensino de Ciências e Linguagem Científica: possíveis relações. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 83-92, jan./abr. Santa Maria. 2015.
- BERGO, Thais Rosenbaum. **Inserção da pessoa com deficiência na sociedade com ênfase no mercado de trabalho.** Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/3833>. Acesso em: 13-10-2022. Presidente Prudente-SP. 2012.
- BERNARDES, **Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma.** Revista Educação Pública, v. 10, nº 9, 16 de março de 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novo-paradigma>.
- BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues Brait; MACEDO, Keila Márcia Ferreira; SILVA, Francis Borges da; SILVA, Márcio Rodrigues; SOUZA, Ana Lúcia Rezende. **A Relação Professor/Aluno No Processo De Ensino E Aprendizagem.** Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/40868>. Acesso: 10/11/2023.
- BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 16/10/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação.** Adaptações curriculares em ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação.** Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial .143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão). 2006
- BRASIL. Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2\\_016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2_016.pdf). Acesso em: 20/09/2022.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 9394/1996.** BRASIL-1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11/10/2022.

- BRITO, Lorena Gabelha de Freitas. **A tabela Periódica: Um recurso para inclusão de alunos a deficientes visuais nas aulas de química.** Disponível: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/16021/1/LorenaGFB.pdf>. Acesso em: 15/05/2024.
- CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes. 1997, p.51-68.
- CARDOSO, Maria Angélica; LARA, Ângela Mara de Barros. **Sobre As Funções Sociais Da Escola. IX Congresso Nacional de Educação.** III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Maringá- PR- 2009.
- CARVALHO, Viviane Carvalho. **Instrumento Coleta Dados Pesquisas Educacionais.** Disponível em: [https://www.academia.edu/5150755/Instrumento\\_Coleta\\_Dados\\_Pesquisas\\_Educacionais](https://www.academia.edu/5150755/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais). Acesso em: 03-10-2022. Bahia-BA- 2008.
- CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÁN, Augusto Fachín. **Educação formal, informal e não formal na educação em ciências.** Ciência em Tela- Volume 7, número 2. Amazonas- AM- 2014.
- CASTOLDI, Rafael; POLINARSKI, Celso Aparecido. **A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem.** I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 684, 2009.
- CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O Significado Da Formação Continuada Docente. 2009. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar.** Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: [https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigo\\_comoral2.pdf](https://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigo_comoral2.pdf). Acesso em: 22/11/2023.
- COSTA, Rodrigo Heringer. **Notas sobre a Educação formal, não-formal e informal.** n. 3 (2014): Anais do III SIMPOM. Disponível em: <http://seer.unirio.br/simpom/issue/view/173>. Acesso em: 18/10/2022. Rio de Janeiro-2014.
- CRUZ, Daniel. Santos. **Um Olhar Sobre As Tecnologias Como Apoio No Contexto Da Educação De Jovens E Adultos – EJA Interventiva Do Distrito Federal.** Brasília – DF. 2020.
- CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores.** Revista Cocar, v. 1, n. 2, p. 31-40, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130>. Acesso em: 14/02/2024.
- DA SILVA, Luis Gustavo Moreira; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. *Projeção e docência*, v. 5, n. 2, p. 06-23, 2014.

DANTAS, Tânia Regina Dantas. Formação De Professores Em EJA: Uma Experiência Pioneira Na Bahia. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 37, p. 147-162. Salvador- 2012.

DINIZ D, Guilhem D, Sugai A, Schüklenk U. **Ética em pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos**. 2. ed. Ver. E ampl. - Brasília: LetrasLivres/UnB, 2008.

**Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília-DF, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/Diretrizes-EJA-2a-edicao-marco-2021.pdf>. Acesso em: 14/10/2022.

DOS SANTOS, Greice Clea et al. **A inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. Revista da Universidade Vale do Rio Verde, v. 12, n. 2, p. 196-205, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4901278>. Acesso em: 06/01/2024.

DUARTE, Carlos Lisboa et al. **Educação Inclusiva: problemas e desafios enfrentados pelo aluno surdo no meio escolar**. Anais I CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/8717>>. Acesso em: 25/10/2022.

**Estratégia De Matrícula**, 2024 Portaria nº 1.305 21 de dezembro de 2023. Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/estrategia-de-matriculas-seedf-2024-17jan24.pdf>. Acesso em: 15/05/2024.

FERNANDES, Roseane. Freitas; MÓL, Gerson. de Souza. **Da exclusão à inclusão: Uma longa jornada.** *In*. MÓL, Gerson. O Ensino de Ciências na Escola Inclusiva. Campos dos Goytacazes-RJ. 2019.

FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil**. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano et al. **Tecendo A Cidadania: Oficinas Pedagógicas Com Meninos E Meninas**. Disponível em: [http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu\\_anais/anais/educacao/tecendoacidania.pdf](http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/educacao/tecendoacidania.pdf). Acesso em: 12/01/2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **A Questão Da Educação Formal/Não-Formal**. Institut International Des Droits De L'enfant (Ide) Droit À L'éducation: Solution À Tous Les Problèmes Ou Problème Sans Solution? Sion (Suisse). Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod\\_resource/content/1/Educacao\\_Formal\\_Nao\\_Formal\\_2005.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf). Acesso em: 08/10/2022. 2005.

- GARCIA, Dos Santos, Marilene Santa; BECHER, Jaqueline. **Afinidades e estranhamentos pelas estéticas da linguagem: Um estudo de caso no ensino e aprendizagem do alemão**. Aurora. Revista de Arte, Mídia e Política, v. 13, n. 37, p. 83-99, 2020.
- GARCIA, Vinicius Gaspar; MAIA, Alexandre Gori. Características da participação das pessoas com deficiência e/ou limitação funcional no mercado de trabalho brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 31, p. 395-418, 2014.
- GATTI, Bernadete. **Questões em torno de qualidade da formação de professores. In Formação de professores e carreira**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Editora- Atlas. São Paulo- 2002.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Alas. São Paulo- 2008.
- GLAT, Rosana e FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão nº 1**. MEC/ SEESP. Rio de Janeiro- 2005.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; SOUZA, Fontes, Rejane de. **Educação Inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação**. **Revista do Centro de Educação**. vol. 32, núm. 2. Disponível em: Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117241006>. Santa Maria- RS. 2007.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio**- v.14, n.50, p. 27-38, Rio de Janeiro- 2006.
- GOMES, Alberto Albuquerque. **Estudo De Caso - Planejamento e Métodos**. Nuances: estudos sobre Educação. Ano XIV, v. 15, n. 16. Presidente Prudente, SP- 2008.
- GOMES, Marineide De Oliveira. É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz: Paulo Freire e a Pedagogia da Esperança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 29. Santos-SP- 2020.
- GONÇALVES, Humberto Bueno; FESTA, Priscila Soares Vidal. Metodologia do professor no ensino de alunos surdos. **Ensaios Pedagógicos Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**. 2013.
- Governo Do Distrito Federal**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. Circular n.º 42/2021 - SEE/SUBEB Brasília-DF, 25 de junho de 2021.



- GUALDA, Dulce. Maria. Rosa; MERIGHI, Miriam. Aparecida. Barbosa; OLIVEIRA, Sonia. Maria. Junqueira Vasconcelos. Abordagens qualitativas: sua contribuição para a enfermagem. **Rev. Esc. Enf. USP**, v.29. n.3, p.297-309, dez. 1995.
- GUILHEM, Dirce. DINIZ, Debora. **O que é ética em pesquisa**. Brasiliense- São Paulo- 2008.
- Instituto Federal da Paraíba. **Abandonando discursos que revelam ideias estigmatizantes**. Publicado: 10/07/2019. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-por-dentro/abandonando-discursos-que-revelam-ideias-estigmatizantes>. Acesso em: 24/01/2024.
- JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica**. Uberlândia, v. 7, 2008.
- KONZEN, Afonso Armando. **O direito à educação escolar. O direito é aprender**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, p. 659, 1999.
- KONZEN. Afonso Armando. **O Direito à Educação Escolar**. Disponível em: [https://www.academia.edu/3173521/O\\_direito\\_%C3%A0\\_educac%C3%A7%C3%A3o\\_escolar](https://www.academia.edu/3173521/O_direito_%C3%A0_educac%C3%A7%C3%A3o_escolar). Acesso em: 20/10/2022. Porto Alegre- 1999.
- LEMOS, Cátia de; MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Escola democrática e de direitos inclusivos em meio aos desafios Amazônicos**. Revista Educação em Questão, v. 58, n. 57, 2020.
- LOPES, Jéssica Fernanda; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Escola Inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência**. Cadernos de Pesquisa em Educação, n. 42, 2015.
- MACHADO, Maíra Souza; SIQUEIRA, Maxwell. **Ensino de Ciências e Inclusão: Representações Sociais de Professoras do Ensino Fundamental II**. Revista Ensaio. v. 22. Belo Horizonte- 2020.
- MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA Uma perspectiva de mudança**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/13005>. Acesso em: 04/10/2022. Brasília- 2008.
- MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático**. Editora: Pedro e João. São Paulo- 2020.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil: da Exclusão à Inclusão Escolar**. LEPED/Unicamp. São Paulo. 2011. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>. Acesso em 04/09/2022.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?**. 1ª. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

- MARQUES, Denise Travassos Marques; PACHANE, Graziela Giusti. **Formação de educadores: uma perspectiva de educação de idosos em programas de EJA. Educação e Pesquisa**, v.36, n.2, p. 475-490, São Paulo-2010.
- MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. O Papel Da Escola Na Formação Do Cidadão. **Revista Contrapontos** - volume 6 - n. 2 - p. 565-574. – Itajaí- 2006.
- MEDEIROS, Rosana Carneiro Ferreira; ANDRADE, Kelly Cristina Ribeiro de; AGUIAR, Ana Paula de Oliveira. **Novas perspectivas para a gestão de pessoas na SEEDF: efetividade administrativa e relações institucionais humanizadas.** Revista Com Censo #12. volume 5, número 1-Brasília- 2018.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista brasileira de educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- MITTLER, Peter J. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MÓL, Gerson de Souza; DUTRA, Arlene Alves. **Construindo Materiais Didáticos Acessíveis para o Ensino de Ciências.** 2. ed., Rio de Janeiro. 2020.
- MÓL. Gerson de Souza. Pesquisa qualitativa em ensino de química. **Revista Pesquisa Qualitativa.** v.5, n.9. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/140>. Acesso em: 15/09/2022. São Paulo- SP. 2017.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, p. 191-211, 2003.
- MORAES. Roque; GALIAZZI. Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva: Processo Reconstitutivo De Múltiplas Faces.** Ciência e Educação, v. 12, n. 1. Rio Grande do Sul- 2006.
- MOREIRA, Marco Antonio. Investigação Básica em educação em Ciências: uma visão pessoal. **Revista Chilena de Educación Científica**, Chile, v.3, n.1, p. 10-17, 2004. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Pesquisa.pdf>. Acesso em: 23/01/2024.
- MOREIRA, Marco Antônio. Pesquisa Básica Em Educação Em Ciências: Uma Visão Pessoal. **Revista Chilena de Educación Científica.** Porto Alegre- RS- 2004.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: A produção do conhecimento em aula.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. Lisboa- 1992.
- NUNES, Geórgia Ferreira et al. **Análise dos níveis de empatia de professores e preceptores médicos de um curso de medicina.** Revista Brasileira de Educação Médica, v. 44, p. 043, 2020.

- OLIVEIRA FISCARELLI, Rosilene Batista. **Material didático e prática docente**. Revista Ibero-Americana de estudos em educação, v. 2, n. 1, p. 31-39, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/454/333>. Acesso em: 20/01/2024.
- OLIVEIRA JUNIOR, Antonio Paulino de, RODRIGUES, Evaldina. **Alunos Com Cegueira Ou Baixa Visão Matriculados Na Educação Básica: Uma Análise Das Condições De Inclusão**. Disponível em: [http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_vi\\_epct/PDF/ciencias\\_humanas/04.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vi_epct/PDF/ciencias_humanas/04.pdf). Acesso em: 15/05/2024.
- OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. **Avaliação da aprendizagem na universidade. Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, p. 37-46, 2005.
- OLIVEIRA, Mauritânia Lino de. **Protagonismo Estudantil e Inclusão: Ações no Contexto do Ensino de Ciências em uma Escola Pública**. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/630181>. Acesso em: 15-09-2022.
- Orientação Pedagógica: **Educação Especial**. Governo do Distrito Federal Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional Diretoria de Execução de Políticas e Planos Educacionais Gerência de Educação Especial. Brasília- 2010.
- PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. **A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma**. Acta fisiátrica, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007.
- PANTALEÃO, Edson; HORA, Júnio; GASPAR, Ronan Salomão. **Políticas de inclusão e trajetória escolar do público-alvo da educação especial: da educação básica ao ensino superior**. In: VICTOR, Sonia Lopes. Educação Especial Inclusiva, Conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ- 2017.
- PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. CONJECTURA: filosofia e educação, v. 14, n. 2, 2009.
- PELLOSO, Silvia Maria. Os Desafios Da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva Do Professor PDE. Reflexões sobre Avaliação: **Esboçando Retratos da EJA**. Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6. Cadernos PDE. Volume I. Paraná- 2014.
- PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- REIS, Esilene dos Santos; SILVA, Lucicléia. Pereira. O Ensino das Ciências Naturais para Alunos Surdos: concepções e dificuldades dos professores da escola Aloysio Chaves – Concórdia/PA. **Revista do EDICC**, v. 1, n. 1, p. 240-249, out. de 2020.

- RIBAS, Marciele Stiegler Ribas; SOARES, Solange Toldo. **Formação de Professores Para Atuar na Educação de Jovens e Adultos: Uma Reflexão Para o Desenvolvimento e Aperfeiçoamento da Prática Docente**. IX- ANPED SUL-Caxias do Sul- 2012.
- RODRIGUES, Maria Emília de Castro; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **PROEJA dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás: práticas pedagógicas e formação continuada de professores**. Educativa, Goiânia, v. 17, n. 1. 2014.
- Salto para o Futuro: **Educação Especial: tendências atuais**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.
- SAMPAIO. Lucinete. Teixeira Dos Santos. **Estudantes Com Deficiência E EJA- Interventiva: A Subjetividade Social Em Foco**. Brasília-DF, 2020.
- SANTOS, A.R. e TELLES M.M. **Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva**. In: 3º Simpósio Educação e Comunicação. Inoinclusão possibilidades de ensinar e aprender. Edição Internacional. Aracaju- 2012.
- SANTOS, Ana Paula, Aparecida dos; OLIVEIRA, André Luís. **O Ensino de Ciências como instrumento emancipador: da Alfabetização Científica à inclusão social**. In. MÓL, Gerson; CAIXETA, Juliana Eugênia. O Ensino de Ciências na Escola Inclusiva Múltiplos Olhares. Campos dos Goytacazes- RJ. 2020.
- SARTI, Flavia Medeiros. **Parceria intergeracional e formação docente**. Educação em revista, v. 25, p. 133-152, 2009.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais Ano I - Número I**. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 10/10/2022. Rio Grande 2009.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como Chamas as pessoas que têm deficiência. Diversa e educação inclusiva na prática**. 2013. Disponível em: <https://www.tjes.jus.br/wp-content/uploads/Como-chamar-as-pessoas-com-defici%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 14/11/2023.
- SCHWARTZMAN, Simon; CHRISTOPHE, Micheline. **A educação em ciências no Brasil**. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, Rio de Janeiro. 2009.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientações Pedagógicas da Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos**- SEEDF. Brasília- 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-orientacoes/>. Acesso em: 18/10/2022.

- SILVA, Airton Marques da. **Metodologia da pesquisa**. 2.ed.rev. – Fortaleza, CE: EDUECE, 2015.108 p. il; 20,0 x 25,5 cm. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432206/2/Livro\\_Metodologia%20da%20Pesquisa%20%20Comum%20a%20todos%20os%20cursos.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432206/2/Livro_Metodologia%20da%20Pesquisa%20%20Comum%20a%20todos%20os%20cursos.pdf). Acesso em 18/02/2024.
- SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O Papel do Professor diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**-Volume 5- n.1. São Roque. 2014.
- SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza. **Análise Textual Discursiva (ATD): teoria na prática**. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022. DOI: <https://doi.org/10.52695/978-65-88977-79-8>. Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-88977-79-8>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- SILVA, Jorge Antônio Peixoto Da. **O Uso de Dinâmicas de Grupo em Sala de Aula. Um Instrumento de Aprendizagem Experiencial Esquecido ou Ainda Incompreendido? Saber científico**. Porto Velho, 1 (2): 82- 99, jul./dez. 2008.
- SILVA, Keilla Christina Desidério da. **Atendimento Educacional Especializado: Uma Proposta Pedagógica de Apoio a Professores de Ciências da Natureza**. 2018. 181 f., il. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- SILVA, Leda. Regina Bitencourt da. EJA Interventiva: **Uma perspectiva inclusiva para o mundo do trabalho**. Dossiê- Artigos. Caderno RCC# 9. Volume 4- Número 2. 2017.
- SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada: a pessoa com deficiência na História do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1986.
- SILVA, Paloma Rodrigues de ARAÚJO, Elaine S. N. Nabuco de; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade Caldeira; CARVALHO, Graça S. Construção e validação de questionário para análise de concepções bioéticas. **Revista bioética** (Impr.) 2012.
- SILVA. Raquel Barbosa. **Políticas de inclusão e a LDB**. Monografia. Faculdade de Candido Mendes. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias\\_publicadas/C205742.pdf](http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C205742.pdf). Acesso em 13- 09-2022. Rio de Janeiro- 2010.
- SOUZA, Salete Eduardo. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. Arq. Mudi. 2007. Disponível: <https://www.passeidireto.com/arquivo/80354988/o-uso-de-recursos-didaticos-no-ensino-escolar>. Acesso em: 10/11/2024.
- STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. **A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos (Apresentação para a “Edição Especial–a Defectologia de Vygotsky”)**. Educação, v. 41, n. 3, p. 315-324, 2018.

- TARDIF, Maurici. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora: Vozes, Petrópolis. 2002. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod\\_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf) . Acesso em 05/11/2023.
- TERAN, Augusto Fachín; CASCAIS, Maria das Graças Alves. **Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. Ciência em Tela – Volume 7, número 2-2014**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/298343846\\_Educacao\\_formal\\_informal\\_e\\_nao\\_formal\\_na\\_educacao\\_em\\_ciencias](https://www.researchgate.net/publication/298343846_Educacao_formal_informal_e_nao_formal_na_educacao_em_ciencias). Acesso em: 15/01/2024.
- TERRA, R.; GOMES, C. **Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional**. Revista Educação Especial, v.26, n.45, p.109-124 jan./abr., 2013.
- TOZETTO, Susana Soares. **Os saberes da experiência e o trabalho docente. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 3, p. 17-24, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14696/9638>. Acesso em: 10/11/2024.
- ULIANA, Márcia Rosa; MOL, Gerson De Souza. **A Exclusão Escolar de Estudantes Cegos no Processo de Ensino-aprendizagem da Matemática, Física e Química**. Revista Diálogos, v. 3, n. 2, p. 135-153, 2015.
- VALLS, Álvaro L, M. **O que é ética**. Coleção Primeiros Passos - Nº 177 ISBN 85-11-01177-3 Disponível:<https://atravessiamindfulness.com.br/wp-content/uploads/2019/12/etica.pdf>. Acesso em: 15-09-2022. Editora Brasiliense-1994.
- VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores**. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 95, p. 139-151, 2014. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07/11/2023.
- Yin, R. K. (2005). **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Editora Bookman. Porto Alegre-RS.
- ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, n. 237, p. 585-602, 2013.

## APÊNDICES

### Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa: **EJA Interventiva: Desafios, Limitações E Conquistas – Um Estudo De Caso.**

Eu sou Daianny de Souza da Mota, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UnB, orientanda do Professor Dr. Gerson de Souza Mol. Juntos estamos desenvolvendo o trabalho de Dissertação que possui como objetivo, conhecer melhor a EJA Interventiva, coletando informações sobre a visão dos professores que atuam nessa modalidade. Para isso, desde já, agradecemos sua disponibilidade de participar dessa entrevista, que contará com sete perguntas norteadoras.

O que justifica o desenvolvimento do então projeto e o que nos levou a busca por aprofundarmos neste assunto é o fato de notarmos a escassez de trabalhos voltados para então temática, bem como a pouca divulgação dessa modalidade de ensino, surgindo assim, a busca por melhor compreender esta modalidade e a sua visão como docente na EJA Interventiva. Neste sentido, para o sucesso de nosso trabalho, sua colaboração é fundamental.

Ressaltamos que sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Destacamos ainda que mesmo pesquisando em parceria com a SEEDF, seu nome e outras informações que permitam sua identificação não serão divulgados.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, você está de acordo em participar da pesquisa intitulada “**EJA Interventiva: Desafios, Limitações E Conquistas – Um Estudo De Caso.**”, de forma livre e espontânea? Se sim, assinar por gentileza o termo.

Assinatura

---

Nome completo

## Apêndice II – Declaração de Aceite: Realização da Ação Interventiva

Eu Professora ----- . Autorizo que a Ação Interventiva-dinâmica, seja realizada com os alunos do 1º Segmento da EJA Interventiva.

Declaro, estar ciente que a ação é parte integrante do Projeto de mestrado intitulado **EJA Interventiva: Desafios, Limitações e Conquistas – Um Estudo de Caso**, da mestranda Daianny de Souza da Mota, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UnB, orientanda do Professor Dr. Gerson de Souza Mol.

Assinatura

---

Nome completo



### Apêndice III – Roteiro da Ação Interventiva – Dinâmica

#### 1º Momento:

Ação em sala de aula: Momento de exemplificação das propriedades Físicas da água e Temperatura;

Demonstração da diferenciação das temperaturas a depender do material.

#### Itens utilizados:

Água quente, fria e gelo;

Termômetro de laboratório;

Pequenos pedaços de plástico; metal; madeira e alumínio.

#### 2º Momento:

A ação interventiva com os alunos, na parte externa a sala de aula “Pátio escolar”  
Exemplificação de como o calor, a queima de combustível ocorre para impulsionar o movimento do veículo;

Utilização de uma espécie de foguete, previamente preparado.

#### Itens utilizados:

Garrafa pet;

Cordão;

Álcool;

Fogo.

#### Apêndice IV – Roteiro Para Entrevista Gravada

1. Há quanto tempo você atua na EJA Interventiva e em qual segmento?
2. O que te levou a trabalhar na EJA Interventiva?
3. Você poderia destacar possíveis vantagens e desvantagens para atuar como professor nessa modalidade de ensino?
4. Como docente da EJAI, qual a sua visão sobre esta modalidade de ensino?
5. Do seu ponto de vista, em que aspectos a EJAI é melhor ou não para o atendimento de seus alunos?
6. Poderia explicar um pouco como ocorre sua atuação em sala de aula da EJAI?
7. Como professora, como você define os conhecimentos de Ciências tratados em sala de aula e como avalia seu processo de ensino e de aprendizagem na EJAI?

**DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado OU Tese DE  
DOUTORADO**

Declaro que a presente dissertação/tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifique e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, (dia) de (mês) de (ano).  
10 de julho de 2024

Assinatura do/a discente: *Daianny de Souza da Mota*

Programa: Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências -PPGEduC

Nome completo: Daianny de Souza da Mota

Título do Trabalho: EJA Interventiva: Desafios, Limitações e Conquistas - Um Estudo de Caso

Nível:  Mestrado     Doutorado

Orientador/a: Gerson de Souza Mól